

CLÁUDIA FIGUEIREDO DUARTE VIEIRA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO
ENVOLVENDO A LEITURA E A ESCRITA: UM
ESTUDO REALIZADO NA 1ª SÉRIE DE DUAS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS/PIAUÍ.**

Orientador: Emmanuel Borrego Sabino

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2013**

CLÁUDIA FIGUEIREDO DUARTE VIEIRA

**DESAFIOS DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO
ENVOLVENDO A LEITURA E A ESCRITA: UM
ESTUDO REALIZADO NA 1ª SÉRIE DE DUAS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS/PIAUÍ.**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, do mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Emmanuel Borrego Sabino

Coorientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2013

DEDICAÇÃO

A Dilermando e Vanessa, meus filhos adolescentes, que são minhas alegrias e um dos maiores motivos que me impulsionam a viver;

A Dilermando, meu esposo e companheiro que muito me incentivou para continuar estudando e por ser compreensivo, nos momentos em que estive ausente.

AGRADECIMENTOS

À minha querida família, por me ensinar o que é o amor incondicional;

A Dilermando, meu filho mais velho, pelo seu apoio solidário, e por se interessar por meus estudos e se orgulhar de mim;

À Vanessa, minha filha, que me deu muita força para continuar estudando, por ser bastante responsável em seus estudos a ponto de me espelhar nela para esta grande conquista;

A Dilermando, meu amor, meu companheiro de todas as horas, pelo apoio, compreensão e certeza de que eu conseguiria concluir este trabalho, como também pelos momentos que, mesmo na minha ausência, se fez presente na minha vida e na vida dos nossos filhos, dando-me força e apoio para alcançar esta conquista;

A meus pais pelo carinho, apoio e acompanhamento que sempre tive de vós. Pai, em especial, a você, que, além de tudo, é um avô de todos os momentos e circunstâncias sem nunca ter deixado de ser um Pai(zão). E a você minha mãe, obrigada por estar sempre rezando e torcendo por mim. Amo muito Vocês.

Ao meu orientador, Professor Doutor Emmanuel Sabino que, com seu empenho e atenção, me acolheu fazendo-se sentir próximo, mesmo distante, estimulando-me a ir cada vez mais longe. Agradeço também pelo compromisso, pela seriedade, pelo zelo que conduziu o processo de orientação que me levou a descobrir o prazer e a seriedade de fazer ciência. Obrigada por se fazer presente neste trabalho;

Ao Co-orientador, Professor Doutor Óscar de Sousa pelo seu apoio incansável, atenção e partilha de conhecimentos.

Aos Professores do Mestrado, pelo incentivo à reflexão;

Às Professoras alfabetizadoras, protagonistas deste estudo.

Às Crianças da turma pesquisada, pela afetividade e curiosidade que tiveram;

Às Escolas pesquisadas, pela acolhida e abertura sincera.

À minha amiga e companheira Zeferina, pelo amparo, companheirismo e dedicação total na última e importante etapa deste trabalho, como também pelo apoio que me deu nos momentos difíceis que passei e que me ajudou a superá-los;

À minha amiga Petinha e seus familiares, por todo o apoio que me deram durante todo o período do mestrado, pelo carinho que tiveram comigo e pela convivência prazerosa e contínua solidariedade.

Ao meu amigo José de Arimateas, pelo companheirismo, pelos momentos vividos no decorrer desta caminhada.

À Alcilene, pelo apoio que me deste nesta caminhada e pelo exemplo de professora que sempre foste e serás para mim.

À minha querida tia Aldina pelo carinho que sempre tem comigo.

À minha amiga Osvaldina que muito me incentivou na realização deste trabalho, mostrando-me que precisamos de muita dedicação para realizarmos nossos projetos de vida.

A meus queridos (a)s sobrinho (a)s, Eliane em especial, a você, que, sempre me incentivou em prosseguir, obrigada pela confiança e admiração que sentem por mim.

A Jonilde que é para mim uma filha, pelo apoio oferecido durante muitos anos de minha vida.

A todos os meus amigos e amigas pelo grande incentivo.

PENSAMENTO

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”.

(Leonardo da Vinci -1995)

RESUMO

Pesquisa realizada na 1ª série de duas Escolas Municipais do Ensino Fundamental. É fundamentada na ideia de que a prática de alfabetizar envolve a leitura e a escrita, bem como a mediação de um professor alfabetizador neste processo. Volta-se, pois, para a ideia do que seja ler e escrever no sentido psicogenético na perspectiva do sócio construtivismo. A amostra constitui-se de 60 crianças de nível socioeconômico baixo. Os dados foram coletados através de observação semidiretiva das duas salas pesquisadas e de respostas a entrevistas preparadas para as professoras e questionários para alunos das duas turmas, para analisar os seguintes pontos: planejamento, sala de aula, recursos materiais, prática pedagógica do professor, formação, metodologia utilizada, avaliação, concepção de alfabetização e envolvimento da família e a relação dos alunos com a prática de leitura e escrita. Foram utilizadas, também, para este estudo, duas avaliações diagnósticas aplicadas nas duas turmas em dois momentos, no início e no final do ano letivo. Os resultados obtidos permitem-nos constatar que as crianças encontram-se em níveis de desenvolvimento diferentes quanto ao processo de construção da leitura e da escrita e que esta diferença pode ser atribuída à prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Professor alfabetizador, Alfabetização/letramento, Leitura e escrita.

ABSTRACT

The research herein was undertaken with 1st series students in two Municipal Schools of Elementary education. The research is reasoned in the concept that the practice of teaching involves reading and writing, as well as the mediation of a literacy teacher in this process. We direct our research to the ideia of what might mean to read and write in the psychogenetic perspective of social constructivism. The sample of our study is constituted of 60 children of a low social economic condition. The gathering of data happened through observation of the two researched classrooms and of answers obtained in the questionnaires for teachers and students of the referred to classrooms, so as to analyze the following items: planning, classroom, material resources, the teacher's pedagogical practice, training, methodology used, evaluation, concept of literacy and family involvement and the relationship of students with the practice of reading and writing. We used two diagnosis evaluations applied to the two classrooms in two distinct moments: at the beginning and at the end of the school year. The results obtained made it possible for us to see that the children are in different levels of development in what concerns the construction process of reading and writing and that the mentioned difference can be attributed to the pedagogical practice of the teacher.

Key words: Literacy teacher; literacy, Reading and writing.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
IPM	Instituto Paulo Montenegro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zonas de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	15
REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 ALFABETIZAÇÃO	16
1.1.1 Concepções sobre o termo alfabetização na perspectiva do letramento	16
1.1.2 Alfabetização: uma abordagem a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais.....	23
1.1.3 O processo de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva interacionista de Vygotsky.....	26
1.2 OS DESAFIOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER.....	34
1.2.1 Aprender a aprender a ler.....	34
1.2.2 Conhecimentos prévios: um potencial a ser aproveitado	37
1.2.3 A importância da formação do professor alfabetizador para uma prática pedagógica eficiente	41
1.3. CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	60
1.3.1 A leitura como processo: uma prática a ser adotada	60
1.3.2 Textos literários: um potencial a ser aproveitado	61
1.3.3 Ler e escrever: processos concomitantes.....	66
1.3.4 A leitura como fator preponderante para o processo de ensino/aprendizagem.	71
CAPÍTULO II	76
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
2.1 Objetivos da pesquisa.....	77
2.2 Tipo de estudo	78
2.3 Amostra e campo de Investigação	78
2.4 Instrumentos da pesquisa.....	79
2.5 Procedimentos.....	80
CAPÍTULO III	82
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	82
3.1 Observação da prática pedagógica do professor	84
3.2 As docentes e suas concepções de alfabetização	87
3.3 Desempenho escolar das turmas.....	95
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICES.....	I

APÊNDICE I	II
APÊNDICE II	III
APÊNDICE III	IV
APÊNDICE VI	V
APÊNDICE V	VI
APÊNDICE VI	VII
APÊNDICE VII	X
APÊNDICE VIII	XIV
APÊNDICE IX	XV
APÊNDICE X	XVI
APÊNDICE XI	XVII
APÊNDICE XII	XIX
APÊNDICE XIII	XXI
APÊNDICE XIV	XXVII
APÊNDICE XV	XXXIV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Condições para que ocorra uma aprendizagem significativa.....	40
Quadro. 2. Distribuição das crianças por idade escolar das duas salas da 1ª série que foram pesquisadas.	96
Quadro 3 - Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores.	103
Quadro. 4 - Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores.....	104
Quadro. 5. Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de.....	106
Quadro. 6 - Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 1. Nível de desenvolvimento real do aluno.....	32
FIG. 2. Identificação dos alunos que consideram já saber ler e escrever.....	96
FIG. 3. Percentagem dos alunos que gostam e dos que não gostam de ler.	97
FIG. 4. Percentual de crianças que gostam e das que não gostam de escrever.	97
FIG. 5. Percentagem da pergunta: o que mais as crianças gostam de ler.	98
FIG. 6. Percentagem da pergunta: o que você não gosta de ler.	98
FIG. 7. Percentagem da pergunta: quantos livros você já leu?	99
FIG. 8. Percentual da pergunta: você gosta de ler em casa?	99
FIG. 9. Percentual em relação à pergunta: você gosta de ouvir historinhas?	100
FIG. 10. Percentual em relação à pergunta: sua professora lê historinhas para você?	100
Fig. 11. Percentual de respostas sobre quantidade de leituras efetuadas por semana	101
FIG. 12. Percentual de respostas sobre quantidade de leituras efetuadas por semana	101
FIG. 13. Percentagem da pergunta: seus pais leem para você?	102
FIG. 14. Percentagem dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima.	103
FIG. 15. Percentagem dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima	105
FIG.16. Percentagem dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima	106
FIG. 17. Percentagem dos alunos da turma “B” que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima.....	108
FIG. 18. Percentagem do resultado final dos alunos da turma “A” de acordo com a ficha de notas.....	108
FIG.19. Percentagem do resultado final dos alunos da turma “B” de acordo com a ficha de notas.....	109

INTRODUÇÃO

A alfabetização, de acordo com Ferreiro e Teberosky, em seu livro **a Psicogênese da Língua Escrita** (1999), não é somente a apropriação de um código, é um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Desta forma, acreditamos que o educador precisa compreender como se dá o processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, como a criança compreende e se apropria do conhecimento para aprender a ler e a escrever, e assim construir um conhecimento de natureza conceitual, compreendendo não só o que a escrita representa, mas também de que forma esta escrita representa graficamente a linguagem.

Assim, partimos do pressuposto de que é necessária uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar à forma escrita e esta escrita continuada, permitirá novos processos de reflexão que dificilmente poderiam existir sem ela. O processo psicogenético de construção da língua escrita se caracteriza pelas várias interações sociais e pelas experiências do sujeito na prática de ler e escrever. Internamente os conceitos são construídos em caráter provisório e estáveis na evolução da aprendizagem, sendo assim um processo ativo, dinâmico, auxiliado pela sequência de contradições e conflitos cognitivos, pois entendemos que o aluno inicia seu processo de alfabetização quando relaciona as letras aos sons da fala, quando relaciona grafemas aos fonemas.

Nesse contexto, foram encontrados, além dos revelados por Ferreiro e Teberosky (1999), conhecimentos bastante significativos para que possamos compreender a aquisição da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização. Solé (1998) mostra que ler e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Vygotsky acredita que o professor deve ser *mediador entre o que a criança conhece e o novo conhecimento que irá adquirir* (1998, p.134). Fundamentamo-nos também nos estudos de Perrenoud (2000), Teberosky e Colomer (2003), Bock, Furtado e Teixeira (2002), Bozza (2008), Freire (1999 e 2009), Saviani (2007), Solé (1998), Nóvoa (2010), entre outros.

Na primeira parte, apresentaremos o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento, destacando a alfabetização desde a Nova Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96, como também o processo de alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de Vygotsky.

Na segunda parte, trataremos dos desafios de ensinar a ler e a escrever; aprender a aprender a ler; conhecimentos prévios: um potencial ser aproveitado e da importância da formação do professor alfabetizador para uma prática pedagógica eficiente.

Na terceira parte estudaremos quais as contribuições da leitura para o processo de alfabetização, enfocando a leitura como processo: uma prática a ser adotada; textos literários: um potencial a ser aproveitado; ler e escrever: processos concomitantes e a leitura como fator preponderante para o processo de ensino-aprendizagem.

Baseado no exposto acima, a questão central que conduzirá a pesquisa é a seguinte: Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Bom Jesus – Piauí?

A partir das questões propostas foram definidos os objetivos específicos, a saber: a) Observar a prática pedagógica dos professores das séries iniciais das duas escolas alvo da pesquisa; b) Compreender a concepção de alfabetização dos professores das séries iniciais das duas escolas; c) Identificar progressos de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização.

Neste sentido, esta é uma pesquisa qualitativa, quantitativa, descritiva, que tem como objetivo, investigar como ocorre o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do Ensino Fundamental em duas escolas municipais do Piauí.

O interesse pela investigação deste tema surgiu mediante observações que a pesquisadora fez da dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental, especificamente da 1ª série ora apresentam, nas questões inerentes à leitura e à escrita. A consequência disso é um número elevado de crianças passando de uma série para outra sem o conhecimento necessário para progredirem para a série seguinte. Sendo assim, com o nosso estudo pretendemos contribuir para que professores das Séries Iniciais reflitam sobre sua prática pedagógica de modo que o aluno efetivamente melhore sua aprendizagem. No entanto, para entendermos como se dá este processo, lançamos mão de recursos como: observação, entrevista, levantamento de bibliografia pertinente à temática em estudo, questionário, pesquisa em revistas da especialidade, artigos científicos, análise documental e toda a referência que possa de algum modo ser útil ao trabalho a desenvolver.

Para responder aos objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes momentos:

1º momento: levantamento e análise de material bibliográfico sobre os principais conceitos relativos ao tema em estudo.

2º momento: realização da pesquisa de campo na qual foram aplicados os seguintes instrumentos: observação semidiretiva das salas pesquisadas e da prática do professor nas duas turmas, entrevista com as duas professoras que atuam nas duas turmas, questionário com os alunos, análise documental (ficha de notas e atividades) em que foi feito o diagnóstico do progresso dos alunos no início e no final da pesquisa.

3º momento: nesta parte do estudo, foi realizado o tratamento dos dados através da análise e comparação da observação, da entrevista, do questionário, das fichas de notas e das atividades dos alunos através da correção com base nos descritores de habilidades para esta série.

O trabalho apresenta a seguinte estrutura: No capítulo primeiro consta a fundamentação teórica distribuída em tópicos, a saber: Neste sentido, esta é uma pesquisa qualitativa descritiva, que tem como objetivo investigar como ocorre o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do Ensino Fundamental em duas escolas municipais do Piauí.

1.1. Alfabetização; 1.1.1 Concepções acerca do termo Alfabetização na perspectiva do letramento; 1.1.2 A Alfabetização: uma abordagem a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais; 1.1.3 O Processo de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva Interacionista de Vygotsky.

1.2. Os desafios de ensinar a ler e a escrever; 1.2.1 Aprender a aprender a ler; 1.2.2 Conhecimentos prévios: um potencial a ser aproveitado; 1.2.3. A importância da formação do professor alfabetizador para uma prática pedagógica eficiente.

1.3. Contribuições da leitura para o processo de alfabetização; 1.3.1 A leitura como processo: uma prática a ser adotada; 1.3.2 Textos literários: um potencial a ser aproveitado; 1.3.3 Ler e escrever: Processos concomitantes; 1.3.4. A leitura como fator preponderante para o processo de ensino/aprendizagem. No capítulo segundo, explicitaremos a pesquisa de campo, discutindo e analisando os resultados que foram encontrados em tópicos assim distribuídos: 2.2.1 Observação da prática pedagógica do professor; 2.2.2 As docentes e suas concepções de alfabetização; 2.2.3 Desempenho escolar das turmas.

Finalizaremos com a última parte da dissertação, em que serão apresentadas as conclusões do estudo, as referências bibliográficas, os apêndices: termo de consentimento para participar da pesquisa, observação da sala pesquisada direcionada às professoras, entrevista para as professoras, questionário para alunos e quadro de notas dos alunos das duas turmas. Nos anexos constam as avaliações diagnósticas feitas no início e no final da pesquisa e os descritores em que nos baseamos para correção dessas duas avaliações.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 ALFABETIZAÇÃO

1.1.1 Concepções sobre o termo alfabetização na perspectiva do letramento

O tema alfabetização tem ocupado lugar central no debate sobre a educação e consequentemente, o seu conceito vem sofrendo revisões nas últimas décadas. Por ser um processo complexo, nossos professores nem sempre estão preparados para lidar com esse processo e muitas vezes sua prática se resume ao ensino de nomenclaturas e regras. Esse processo de evolução pode assim ser sintetizado:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da tecnologia da escrita, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a codificação e a decodificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua, compreendida como um sistema de representação (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.10).

Conforme o explicitado, o conceito de alfabetização sofreu modificações no decorrer do tempo, mais especificamente a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky a partir da década de 80 do século findo. O ensino da leitura e da escrita foi modificado na medida em que não bastava apenas o ensino do código, mas também como fazer uso desse código nas práticas sócias de uso da linguagem. A partir disso, outro conceito se fez presente - o de letramento - que veio a complementar o de alfabetização. Digo complementar por serem dois processos que não podem ser tratados de forma hierárquica, visto que um complementa o outro, embora ainda haja divergência em relação a essa afirmação. Morfologicamente *letramento corresponde ao literacy, do inglês, ou ao littératie, do francês, ou ainda ao literacia, em Portugal* (RIBEIRO, 2006, p.4). Em seu artigo: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Soares relata que a invenção do letramento no Brasil se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos (1998, p.2). Afirma ainda que nesses países a discussão do letramento *illettrisme, literacy e illiteracy se fez e ainda se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização apprendre à lire et à écrire, Reading instruction, emergent literacy, beginning literacy* (1998, p.2). Embora, as divergências de conceitos ainda existam, como por exemplo, nos Estados Unidos e França, Soares conceitua letramento como sendo:

O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (1998, p.6).

No entanto, é notória a noção de ampliação do conceito de letramento, visto que não se restringe ao ensino do código, indo além da mera apropriação do signo linguístico, uma vez que isso é insuficiente para a inserção do aluno nas práticas sociais de uso da linguagem. Sendo assim, o conceito antigo de alfabetização deve ser revisto em função das novas demandas que a atual sociedade requer, deixando de lado a concepção que ainda subsiste de que há muitos educadores em muitas escolas de alfabetização como sendo o ensino das primeiras letras. Ou seja, o ensino não deve objetivar apenas a decodificação cujo principal papel da escola consiste em ensinar a criança a reconhecer as letras, nomeá-las e de forma não sistemática fazer a relação letra-fonema, para o início da leitura mecânica, ou seja, o ensino da leitura sem sentido, Isto é, ler o texto sem atribuir-lhe sentido. Em outras situações, o pensamento ou metodologia de muitos alfabetizadores, favorecidos quase sempre pelas cartilhas de alfabetização do “abêcê” concebiam a alfabetização como a iniciação no uso do sistema ortográfico. Sendo assim:

Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o *alfabetismo*, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO, 2006, p.6).

A autora ainda acrescenta que:

A capacidade de se utilizar a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, documentar, planejar e aprender cada vez mais é um dos principais legados da educação básica. Acreditamos que toda a sociedade e, em especial, aos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais, interessa saber em que medida os sistemas escolares vêm respondendo às exigências do mundo moderno em relação ao alfabetismo e além da escolarização, que condições são necessárias para que os adultos tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente. (RIBEIRO, 2006, p.6).

Anteriormente a leitura de um simples bilhete tiraria uma pessoa da condição de analfabeto, e assim seria *alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos após*, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) *sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional* (MALAQUIAS, 2011, p. 1). Daí em diante, pode ser considerada alfabetizada funcional o indivíduo que seja capaz de utilizar tanto a leitura quanto a escrita para enfrentar o contexto social o qual tá inserido e fazer uso dessas habilidades para prosseguir aprendendo durante toda a sua vida.

Para ampliar essa compreensão definiremos o que vem a ser o termo alfabetismo. Tfouni diz que *analfabeto é uma palavra utilizada no português corrente para designar a*

condição daqueles que não sabem ler e escrever (2004, p.35); já seu antônimo, alfabetismo, que mesmo já contendo no dicionário, *vem da palavra alfabeto*, esta ainda soa estranho aos falantes do idioma, *é utilizada para designar a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que também utilizam a leitura e a escrita, incorporam-na em seu viver, transformando por isso sua condição* (TFOUNI, 2004, p.28). Portanto, alfabetismo vem da palavra alfabeto, que é a ação de alfabetizar. Hoje quem tem grande ou pouco conhecimento das letras definimos como – *LETRADO - pessoa erudita, versada em letras e ILETRADO - pessoa sem o conhecimento literário, quase analfabeta* (FERREIRA,1985, p.58).

Em 2001, o Instituto Paulo Montenegro, do IBOPE, criou o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) e definiu 3 níveis de alfabetismo:

O nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado.

O nível 2 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações em textos de extensão curta e média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta.

O nível 3 de alfabetismo corresponde à capacidade de ler textos mais longos, orientar-se com subtítulos, localizar mais de uma informação, relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2001, p. 2).

O processo de alfabetização precisa ser construído e para que isso aconteça, é importante sabermos que aprendemos construindo e para construir, temos que pensar e o professor deve ser mediador desse processo e saber como a criança aprende.

Para Soares (1998), a visão de alfabetização é ampliada, pois além da prática de ler e de escrever, essas habilidades devem ser usadas em práticas sociais, pois, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, decorrente do princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender acima de tudo, construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios. Sendo assim, esse processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita na sociedade e se estende por toda a vida através de possibilidades de participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Dessa forma, o conceito de alfabetização não pode mais ficar atrelado à ideia de que, para a criança aprender a ler se faz necessário apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e de que, para aprender a escrever, é necessário desenvolver apenas a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Conforme Cagliari (2004), aprender a escrita não se resume apenas a dominar a correspondência entre grafema e fonema, digo decodificar e codificar, mas em um processo mais amplo em que leva a criança desde os primeiros contatos com a escrita, a construir e

reconstruir hipóteses do que vem a ser a natureza e funcionamento da língua escrita como um sistema de representação.

Sendo assim, com a implementação dos chamados ciclos básicos de alfabetização, a partir da regulamentação da LDB nº 9.394/96, os sistemas de ensino e as escolas começaram a reconhecer a concepção de alfabetização como insuficiente, pois era entendida como a aprendizagem mecânica de ler e escrever e que seria realizada em apenas um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização. A partir dessa implementação passou-se a entender que além de aprender a ler e escrever, a criança deve aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita, pois essas habilidades se dão no chamado ciclo da alfabetização, que é trabalhado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Soares, Aroeira e Porto afirmam ainda que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (2010, p.36).

No artigo “Letrar é mais que alfabetizar”, está explicitado que a ampliação do conceito de alfabetização decorre do fato de que,

As sociedades, no mundo inteiro, tornaram-se cada vez mais centradas na escrita. A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje (SOARES, 2004, p.1).

Nesta concepção entendemos que *se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, um jornal, ou se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, ela é alfabetizada, mas não letrada* (SOARES, 2004, p.1). A mesma autora afirma ainda que:

Ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se (SOARES, 2004, p.1).

Considerando-se que as crianças fazem parte de uma sociedade letrada, pressupõe-se que as mesmas tenham contato frequente com a leitura e a escrita, seja em maior ou menor intensidade. Esse pensamento é confirmado pela autora ao afirmar que:

As crianças começam, portanto, a letrar-se a partir do momento em que nascem em uma sociedade letrada. Rodeadas de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, as crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo as práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 3).

Mas o que vem acontecendo frequentemente é que as crianças de classe baixa têm menos acesso aos vários tipos de textos ao contrário das crianças das classes média e alta, que têm mais oportunidade de conviver com textos diversos, e, portanto, mais facilidade de se alfabetizar letrando. E quanto mais cedo as crianças chegarem à escola, melhor desempenho terão. É por isso que concordamos que:

A entrada das crianças aos seis anos de idade na escola pública pode significar uma oportunidade para que elas tenham acesso e contato com materiais escritos e com práticas de leitura e de escrita mais cedo, ampliando, desta forma, seu tempo de aprendizagem desses conhecimentos (SOARES, 2004, p. 2).

A Nova LDB nº 9.394/96 ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, isso significa que a entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental pode significar um direito a escolarização mais prolongada e, portanto uma alfabetização mais significativa, pois, com essa mudança as crianças podem ter acesso a materiais escritos e a práticas de leitura e de escrita mais cedo, já que muitos só ingressam na escola no Ensino Fundamental. Se assim acontecer, acreditamos que essas crianças estarão mais preparadas para inserir-se também nas práticas sociais. Pois é comum que crianças de classes sociais menos favorecidas tenham menos acesso a textos do que as mais favorecidas. Por isso que:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode até se ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, v.2, 1997, p.55).

Sendo assim, a escola deve proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso a esses textos. Assim sendo, uma prática de leitura e produção de textos nesses moldes tende a ser mais significativa e, portanto, mais eficaz.

Dessa forma, a antiga concepção de alfabetização como codificação e decodificação é descartada. Esse conceito foi ampliado e nesse sentido, não basta apenas o aluno aprender a ler e escrever, mas, também saber para que serve aquilo que ele aprende. Isto é o que chamamos de letramento. Deve ser trabalhado no conhecido ciclo da alfabetização que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e é neste ciclo que se ensina realmente a língua e o sentido que permeiam as habilidades linguísticas como leitura, escrita e ortografia.

Considerando-se que a leitura e a escrita são práticas sociais e que a sua aprendizagem tem implicações na formação para o exercício da cidadania, precisamos também envolver a criança neste contexto de aprendizagem desde a infância, pois:

O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social coletiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ARAÚJO, 2004, p.82).

As autoras ainda defendem que devemos considerar *a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com seus contextos de vida*, pois só assim é que poderemos contribuir para que essa criança tenha uma educação integral de qualidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p.82).

O educador Paulo Freire (2009) também teve uma grande contribuição para o processo de alfabetização, é reconhecido mundialmente por educadores como um grande pensador do século XXI. Suas ideias contribuíram para uma nova concepção de educação e principalmente de leitura de mundo, ele proporcionou grandes mudanças no processo de alfabetização, influenciando a junção de teoria e prática para que o educando se desenvolva culturalmente, socialmente e politicamente. Sendo assim nos pergunta:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público para discutir (...) a poluição dos riachos e dos córregos etc. porque não discutir com os alunos a realidade concreta? (FREIRE, 2009, p. 33).

Para Freire (1999), o conhecimento é uma descoberta, portanto quando construímos, não precisamos copiar, pois entendemos aquilo que estamos fazendo, discordando totalmente do que defende a pedagogia dos conteúdos que prioriza um ensino baseado na memorização e decodificação. Apoiamo-nos em Freire e defendemos que o ensino-aprendizagem deve objetivar a construção e a reconstrução do saber, pois acreditamos que se aprende quando queremos aprender e quando estamos diante de algo que seja significativo para nós.

Nesse sentido podemos afirmar que a alfabetização é um processo que deve se desenvolver através da análise e reflexão do aluno sobre a língua e essa análise é feita, construindo dentro de um contexto dos conhecimentos que já tem o aluno, comparando suas hipóteses com a de seus colegas e com a escrita convencional de respostas aos desafios propostos nas atividades, pois, acreditamos que a entrada da criança no mundo da escrita, ocorre simultaneamente por dois processos que é a alfabetização e o letramento.

Os dois processos alfabetização e letramento são indispensáveis para assegurar a inserção e a participação nas sociedades letradas, mesmo sendo processos diferentes são inseparáveis. É imprescindível que o educador reconheça a especificidade destes e

combine-os, assegurando aos seus alunos a apropriação do sistema de escrita como domínio para que aconteçam as práticas sociais de leitura e de escrita.

O educador tem, portanto, um grande desafio que é alfabetizar letrando, ou seja, alfabetizar criando possibilidades para que este processo se desenvolva em um ambiente em que a criança tenha a oportunidade de conviver com diversos portadores de textos e construir sua base alfabética ao mesmo tempo, pois o professor como mediador deste processo alfabético, não deve ser visto como aquele aplicador de processos educacionais, mas como aquele que está entre os conhecimentos e o aluno, fazendo um elo de comunicação entre essas duas vertentes.

É importante ressaltar que o acesso a uma educação de qualidade é um direito do aluno e está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) quando defende que o desenvolvimento da capacidade de aprender, deve *ter como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo* (BRASIL, 1997, p. 9) como estratégia para objetivar a formação básica do cidadão no ensino fundamental, salienta ainda que:

Ninguém nasce aprendiz, embora todo ser nasça para aprender. A capacidade de aprender deve ser, pois, desenvolvida nos primeiros anos escolares. Para tanto, devem ser definidas, desde logo, nas escolas, as estratégias de aprendizagem que priorizem a leitura, a escrita e o cálculo. O que fazemos na sociedade do conhecimento depende unicamente da leitura, escrita e o cálculo. Por isso, deveriam ser as três únicas disciplinas do currículo escolar. A escola não deve se ocupar de domesticar, isto é, passar a ser, coadjuvante, de um aparelho ideológico do Estado ou da sociedade política, de natureza coercitiva, assim como, historicamente, vem procedendo a Igreja e a Justiça. A escola deve unicamente preparar seus alunos para a vida em sociedade, para a prosperidade material e comunal entre os homens (Inciso I, art. 32, LDB).

Com base na citação acima, a escola deve também incentivar a etapa anterior que é a Educação Infantil, pois sabemos que o desempenho de uma etapa é reflexo da anterior. Sendo assim, devemos fazer uma educação linguística enfatizando a linguagem e suas funções. Pois como já falamos, a alfabetização deve ser concebida como um processo que não se limita apenas em ler e escrever os signos alfabéticos, mas em compreender na íntegra como funciona a estrutura da língua e como é utilizada. *Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem* (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, v.2, 1997, p.82).

Há evidências que indica que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, cada um tem suas especificidades, porém ambos são indispensáveis para o processo da leitura e da escrita. E assim, não é mais suficiente apenas que uma pessoa saiba assinar seu nome desenhando as letras nos dias de hoje, a sociedade exige muito mais. É em função dessa exigência que a alfabetização não deve consistir-se num processo de habilidades mecânicas de codificação e decodificação, mas da capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. Essas capacidades são

adquiridas, quando os alunos têm acesso a todos os tipos de texto que circulam socialmente.

Acreditamos que o aluno precisa conhecer os usos sociais da leitura e da escrita, visto que a alfabetização promove principalmente a socialização do ser, possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais, sendo também um fator que promove o exercício da cidadania e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

1.1.2 Alfabetização: uma abordagem a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais

A educação obrigatória e gratuita como um direito de todos e responsabilidade social é referenciada na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208, incisos I, IV e VII e parágrafos 1º e 2º que assim encerram:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente;

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 2001, p. 120).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 vem a reafirmar os dispositivos constitucionais que tratam da educação básica, no sentido de que os direitos educacionais sejam assegurados de fato. No capítulo alusivo ao Ensino Fundamental a referida lei, no artigo 32 coloca-o como a segunda etapa da educação básica que deve iniciar-se aos sete anos de idade, sendo facultativa a matrícula aos seis anos. O mesmo artigo coloca o Ensino Fundamental *com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública* (BRASIL, 1997, p. 9). Em relação aos objetivos desse nível de ensino o inciso I do mesmo artigo defende *o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo* (BRASIL, 1997, p. 9).

Percebemos que no aspecto legal há uma grande preocupação com a educação de crianças e jovens, visto que ainda há um número significativo de analfabetos, elevando o quadro de exclusão que ora se aprofunda, sendo necessário repensar a função social da educação e mais precisamente do ensino fundamental, tendo em vista a contribuição desse

nível de ensino para elevação do nível cultural e qualidade de vida da população (Conforme relatório do SAEB (2003) *apud* CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009).

Os alunos do nível muito crítico não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova; [os do nível crítico] não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitoras no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades (SAEB (2003), *apud*, CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009 p. 79).

No intuito de reverter esse quadro em busca de melhoria deste ensino, foi sancionada conforme Saviani (2007) a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB e vem regulamentar o ensino fundamental de 9 anos de duração com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Santos (2009), ao tratar também da questão da qualidade do ensino ofertado às crianças, salienta que:

Devemos estar atentos para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destacamos, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos (2009, p. 3).

Desta forma as crianças de seis anos de idade terão a oportunidade de ingressar no ensino fundamental, visto que esse direito está assegurado na Lei nº 11.114/05 e na LDB em seu artigo nº 32. Conforme a LDB nº 9.394/96, o Ensino Fundamental terá como objetivo *a formação básica do cidadão; mediante inciso III: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores* (BRASIL, 1997, p. 9).

Ultimamente no Brasil é possível observar um movimento de valorização, maior preocupação dos órgãos reguladores do ensino com essa etapa do “Ensino Fundamental”, uma vez que o desempenho dos alunos não está correspondendo às expectativas, embora, seja o único nível de ensino obrigatório, tenha recebido um pouco mais de atenção por parte dos governantes. O acesso a esse nível de ensino está assegurado no artigo 5º parágrafo 2º da LDB quando afirma que: *Em todas as esferas administrativas o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório [...]* (BRASIL, 1997, p. 9). Saviane (2007), ao referir-se ao Ensino Fundamental, chama atenção para o fato de ser responsabilidade do Estado e do município, o mesmo enfatiza que no artigo 3º, parágrafo 2º da CF que *os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil*, e no parágrafo 3º, que *os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio* (SAVIANE, 2007, p.95).

Em seu artigo: “A Organização do Ensino no Brasil”, Santos (2009) revela que toda essa mudança que ocorreu na estrutura do ensino fundamental tem melhorado de maneira significativa a qualidade do ensino neste nível, no entanto, acredita que há muito o que

melhorar. Pois consta no estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990, que toda criança tem direito a uma educação de qualidade, a qual mostra não só o sucesso do aluno, como também o da própria escola. Concordamos com o ECA em seu artigo 53, quando diz que *a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho* (ECA, 1990, p.30). Percebemos então que o problema não se encontra na falta de respaldo legal, visto que está muito claro e definido o papel de cada esfera na oferta dessa modalidade de ensino.

É bom ressaltar que em relação ao acesso ao ensino, o Brasil está atingindo suas metas, uma vez que esse acesso está facultado a todos. Inicialmente o problema era facilitar o acesso, agora, porém, o problema deixa de ser o acesso, ou seja, a quantidade de pessoas matriculadas, e passa para a qualidade do ensino oferecido a esse público. Em função disso, algumas políticas de melhorias foram implementadas no Brasil, dentre elas destacamos o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Houve melhorias referentes à remuneração dos educadores que atuam neste nível de ensino, embora tímida e insuficiente para que garanta um trabalho a contento, uma vez que os professores para sobreviverem tenham que trabalhar em diferentes escolas. Esse problema também contribui para o mau desempenho dos alunos. Ora, se o professor não tem tempo de estudar, não está devidamente capacitado para exercer a sua função, é evidente que isso se reflete no resultado junto aos alunos.

Lembro ainda que, apesar desse direito ao saber ser reconhecido e de várias medidas tomadas para garantir tal direito, é grande ainda a evasão e a repetência escolar, decorrente muitas vezes do fracasso da alfabetização ainda entendida por muitos educadores como decodificação e codificação e não *como expressão e compreensão de significados através da linguagem escrita* (SANTOS, 2009, p.4).

Todas as dificuldades existentes na escola já são bastante conhecidas por muitos que fazem a educação, são problemas de ordem estrutural, relacionado a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais em qualquer país. E é aí que percebemos que na formação dos professores/alfabetizadores deve haver:

Compromisso com sua própria formação continuada e os objetivos específicos; analisar as políticas governamentais que anunciam oportunizar, às professoras, acompanhamento técnico e materiais, possibilitando-lhes condições reais de administrarem sua própria formação; identificar a dimensão das políticas públicas educacionais brasileiras em consonância com a política econômica e social do modelo de política neoliberal na formação dos professores (SANTOS, 2009, p.4).

Apoiamo-nos em Santos (2009) para enfatizar ainda que na LDB nº 9.394/96, no seu título VI é composto de sete artigos principalmente nos artigos 61 e 67 ligados à formação do professor alfabetizador que de forma resumida estabelecem:

- os fundamentos da formação dos profissionais da educação;
- os níveis de formação docente exigidos para a atuação dos professores na educação básica;
- as competências dos Institutos Superiores de Educação;
- o tempo mínimo para a prática de ensino, na formação dos docentes da educação básica;
- as estratégias para valorização dos profissionais da educação (estatuto, planos e carreira, condições de trabalho (SANTOS, 2009, p. 5).

Um dos grandes obstáculos que encontramos na alfabetização refere-se à falta de compreensão do professor no tocante ao seu papel enquanto alfabetizador isto é, o professor deve ter clareza acerca do que faz e por que faz. Somente a partir de muita leitura e reflexão é possível uma redefinição de seu papel enquanto alfabetizador e responsável por promover atividades distintas. Atividades essas que devem estar em conformidade com o planejamento, com uma profunda consciência do processo sistemático de alfabetização, pois acreditamos que ela é a base de sustentação de toda uma vida escolar. Se todos os educadores firmarem um compromisso com a verdadeira alfabetização independente de todas as dificuldades existentes no nosso sistema de educação, certamente conseguiremos melhorar a educação em nosso país.

1.1.3 O processo de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva interacionista de Vygotsky.

Não é de hoje que o processo de alfabetização é uma questão considerada complexa e vem sendo discutida pelos profissionais de educação principalmente no que se refere à grande dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa complexidade vem recebendo uma atenção especial por considerarmos que a alfabetização não se resume apenas em aprender a ler e a escrever, mas em compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada. Esse processo deve acontecer considerando seu contexto histórico, sociocultural e econômico, em que este sujeito se encontra inserido. Assim, *a prática da leitura deve ser mostrada com prazer e alegria e não como via pura e simplesmente obrigatória de conteúdos frios e distantes do contexto em que o educando está inserido* (CAGLIARI, 2004, p.8). De acordo com levantamento feito por Isaidés Pereira,

A leitura, as práticas e as competências leitoras têm ocupado espaço considerável na educação e na mídia brasileira. Em 2003, o Brasil obteve desempenho insatisfatório em

duas grandes pesquisas: uma de âmbito nacional - Instituto Paulo Montenegro - divulgou que 72% de jovens são analfabetos funcionais, ou seja, não sabem ler e escrever. Em outra internacional, o PISA - Programa Internacional para Avaliação de Estudantes, o país ocupou o 37o. lugar em letramento de leitura. Algumas ações têm tentado mobilizar escolas, professores, diretores e sociedade para mudar este quadro: PNLD - Programa Nacional do Livro Didático através dos módulos literários, o PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola, campanhas como "Tempo de Leitura" e "Literatura em Minha Casa", entre outras. Estas iniciativas mostram algo em comum: a utilização de textos literários e a proposta para o uso de diversos tipos de textos nas ações voltadas para leitura. No entanto, nota-se que as instituições de ensino encontram dificuldades em fazer uso da literatura como objeto de leitura (2007, p. 1).

É importante que o professor perceba que o processo de alfabetização das crianças necessita levar em conta as ideias que estas têm do processo de escrita e de leitura mesmo que ainda não tenham frequentado a escola, pois essas ideias podem contribuir de forma significativa para que o professor trabalhe atividades na sala de aula que estimulem o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, acreditamos que levaremos o aluno a compreender o sistema escrito e oral, o qual começa com diferentes traços de desenhos, depois com letras que relacionada à formação de palavras, estabelece relação entre a escrita e o som, seguido por imagens e palavras. Pois:

Desde que nascem esses sujeitos são construtores de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que os rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam por si próprios, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um deles (MOURA, 1999, p. 39).

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram significativamente para compreendermos o processo de leitura e escrita das crianças na fase de alfabetização. Estas estudiosas consideram a criança como um ser capaz de construir seu conhecimento e que a criança passa por quatro fases para ser alfabetizada: Pré-silábica (a criança acredita ser possível escrever nomes diferentes com grafias iguais. Não entende que a escrita representa no papel os sons da fala); silábica (a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, cada letra vale por uma sílaba); silábica alfabética (momento de transição em que a criança começa a entender que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e parte a acrescentar letras a escrita da fase silábica) e a fase alfabética (corresponde a fase final do processo de alfabetização do indivíduo. Considera-se que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita não significando que todas as dificuldades foram vencidas).

Apesar da contribuição das autoras citadas atrás, ainda encontramos profissionais de educação que desconhecem a realidade linguística da criança não percebendo que para ela aprender a ler e escrever, não basta memorizar a relação de letras e sons ou exercitarem a sua coordenação motora. Portanto é necessário que sejam proporcionados desafios com propósitos definidos e não apenas exercícios mecânicos como os de caligrafia e silabação. Sendo assim, [...] *o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve*

o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22). Sendo assim, a alfabetização tem como base fundamental a leitura e a escrita, devendo promover autonomia, consciência, indagações e a transformação do ser. Neste sentido:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

Partindo dessa ideia, a escrita deve ser considerada como a representação gráfica das palavras ou das ideias. É essa representação que tende a nos proporcionar a construção de nossos conhecimentos, é através dela que deixamos informações no tempo e contribuímos com o conhecimento dos que estão por vir. Nesse sentido:

A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, o qual envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Ela é resultante do desenvolvimento de aptidões de conhecimentos, bem como da transferência destes para uma nova situação (RESENDE, 2010, p.1).

Vygotsky (1998) partiu da premissa de uma concepção sóciointeracionista, que concebe o homem como um ser que se constitui através de sua interação com o meio em que está inserido. Dessa forma, segundo Rego (1995) *apud* Resende, *as características de cada indivíduo são construídas através de trocas recíprocas entre este e o meio, sendo que cada aspecto influi sobre o outro* (2010, p.1). Para Vygotsky (1998), *apud* Bock, Furtado e Teixeira, *a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas* (2002, p.65). Afirma ainda que Vygotsky (1998) defende a ideia de que não há desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós, que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa:

O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o outro como alguém fundamental, pois este outro é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002, p. 124).

É importante ressaltar ainda que:

Esta interação é dialética, e não uma somatória de aspectos biológicos inatos e adquiridos [...] nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 1995, p. 94).

Nessa perspectiva, *o processo de aprendizagem, assim como os vários processos constitutivos do homem, será desencadeada a partir das relações de troca que o sujeito estabelece com o meio, ou seja, da interação dialética entre o sujeito e o meio que está inserido* (RESENDE, 2010, p.2). Vygotsky (1998), assim como Resende (2010), também

relaciona a aprendizagem com os processos interacionais, ou seja, dependendo do contexto em que o aluno está inserido o seu desenvolvimento terá maior ou menor êxito.

Vygotsky (1998), ao falar da aprendizagem em sua teoria, *sempre se remete ao desenvolvimento, pois o mesmo considera que esses são dois processos que estão intimamente relacionados, sendo impossível dissociá-los* (apud RESENDE, 2010, p.2). Resende alude ainda às críticas tecidas por Vygotsky (1998) aos três grandes postulados teóricos que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem. A saber:

O primeiro postulado é o da visão maturacionista, afirma que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento precede a aprendizagem; O segundo, behaviorismo, postula que o aprendizado é desenvolvimento; e por fim, a teoria da Gestalt, segundo o qual o desenvolvimento depende do aprendizado (RESENDE, 2010, p.1).

Padilha (1997) também comenta os postulados de Vygotsky e afirma que *estes processos não são iguais e nem um estão subordinados à outros, ao contrário, eles constituem-se reciprocamente* (apud RESENDE, 2010, p.2). Na visão de Rego, *o aprendizado é um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento. Tendo em vista que, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado meio, a partir da interação com ele* (1995, p.38). Para Oliveira, desde sua gênese, o aprendizado da criança está relacionado ao seu desenvolvimento. Por que:

Existe um percurso de desenvolvimento, e em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Podemos afirmar então, que o aprendizado garante o desenvolvimento. Mas, essa é uma relação muito complexa, a qual, sem a discussão dos dois níveis de desenvolvimento, postulados por Vygotsky (1998), ficaria difícil elucidar esta questão. Esse teórico define a existência de dois níveis de desenvolvimento, o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Para Rego (1995, apud RESENDE, 2010),

O Nível de Desenvolvimento Real da criança pode ser concebido como aquele referente às conquistas já efetivadas, já consolidadas. Este nível corresponde àquelas tarefas e atividades que a criança já é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de ninguém, de modo independente, isto por que ela já as domina, tendo em vista que o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento foram já completados (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Sendo assim, diz-se que as crianças estão no Nível de Desenvolvimento Real quando elas são capazes de executar as atividades sozinhas, sem interferência de outro(s). No entanto, pressupõe-se que, se são capazes de executar uma atividade sozinha é porque já aprenderam, ou seja, um ciclo de desenvolvimento já foi completado.

Existem funções que as crianças ainda não dominam e, portanto, precisam da ajuda de outros indivíduos. Vygotsky (1998) nominou esse estágio de desenvolvimento como Nível de Desenvolvimento Potencial. Isto é, elas são capazes de aprender, porém não adquiriram autonomia suficiente para executar as atividades sozinhas, visto que estão em processo de maturação.

Para ampliar a compreensão desses dois processos Vygotsky (1998), criou um mecanismo que trata da distância entre os níveis reais e potenciais. Denominou esse mecanismo de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ela é,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

É nesse momento que a criança tem contato com o desconhecido, e é a partir desse contato com o novo e através da mediação de outros que a aprendizagem acontece. Por isso Vygotsky *insiste em dizer que o aprendizado humano supõe e depende da penetração das crianças na vida intelectual das pessoas que as cercam* (PADILHA, 1997, p. 103). Isto é, a aprendizagem ocorre da interação entre os conhecimentos que já possuem e o novo. Pode-se afirmar com base nos postulados de Vygotsky, a importância desse momento e o papel do mediador da aprendizagem para a formação da criança. Isso por que:

As crianças desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e sua cultura. [...] É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são intersíquicos (partilhado entre pessoas), isto é só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças-intrapsíquicos (BOCK; FURTADO e TEIXEIRA, 2002, p. 108-109).

Dada a relevância desse contexto que deve ser favorável à aprendizagem das crianças e sabendo que o processo de aprendizagem se dá através da interação, é necessário que seja oferecida à criança uma aprendizagem significativa, visto que, se não houver motivação, desejo para aprender o resultado poderá ter menos êxito do que o esperado. Assim sendo, embora a aprendizagem ocorra também fora da escola é importante que o professor responsável pelo ensino sistematizado tenha paciência e afeto com os aprendizes, que resulta numa aprendizagem significativa.

Seguindo Oliveira (1997) com base em Vygotsky (*apud* RESENDE, 2010), a ZPD é *o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real* (RESENDE, 2010, p.1). Nesse sentido, considerando-se o processo de desenvolvimento que ocorre na ZDP é importante ressaltar a relevância da mediação

para a aprendizagem. Em virtude desse momento de transformação, a criança pode perfeitamente fazer amanhã aquilo que ela não consegue fazer hoje sozinha.

Vygotsky nos lembra ainda que a criança aprenda mesmo antes de ingressar na escola, mesmo considerando que a escrita não se resume apenas ao domínio da grafia das palavras ele afirma que a criança pode adquiri-la, visto que a escrita é um produto cultural construído historicamente. Conforme afirma Luria,

Durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (*apud* RESENDE, 2010, p.4).

O processo da escrita em muitas escolas consiste em um ato mecânico, concentrando-se inteiramente na reprodução das letras, ocorre que *ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita* (VYGOTSKY, 1998, p.139). Essa visão micro de alfabetização deve ser abolida, uma vez que não prepara o aluno para sua inserção no meio, transformando-se em um ensino artificial e mecânico. Assim sendo, esse conceito deve ser revisto, ampliado de forma que o aluno interaja no meio em que está inserido. Para isso é necessário que lhes sejam oferecidas oportunidades de uma aprendizagem significativa. Pois, *aprender a escrever é construir nova inserção cultural, é aprender uma forma de interagir com o meio sob o qual está inserido* (RESENDE, 2010, p.4). Nas palavras de Vygotsky:

A escrita deve ter significado para as crianças. Uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá, não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (1998, p. 73).

Em virtude da complexidade que envolve o ensino dessa modalidade de linguagem - a escrita -, deve-se ressaltar a importância do conhecimento prévio para a aprendizagem da criança, desde que explorado devidamente. No entanto, o professor deve ter a capacidade de aproveitar esses conhecimentos, que são muitos, uma vez que a criança vive numa sociedade letrada e a linguagem escrita está muito presente. Porém, embora ela aprenda fora do âmbito escolar *não se pode ignorar de fato o importante papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois, a escola oferece elementos novos para o aprendizado da criança, quando o professor trabalha na ZDP do aluno* (RESENDE, 2010, p.4), *pois é onde a criança tem acesso ao ensino sistematizado*.

Sendo assim, não podemos ignorar o importante papel que tem a escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no trabalho feito pelo professor no sentido de auxiliá-las que o aluno irá desenvolver a ZDP. Com isso não queremos dizer que a intervenção do professor seja de fazer um controle de tudo em relação à aprendizagem do aluno. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) com o intuito de evitar uma interpretação

distorcida da posição de Vygotsky quanto ao papel do professor, faz uma relevante consideração desse aspecto. Segundo ela,

Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ARAÚJO, 2004, p. 4).

É bom ressaltar que, embora Vygotsky (1998) trate dessa questão do controle da aprendizagem, deve ficar claro que ele não defende um controle autoritário, que traria prejuízos para a aprendizagem, visto que desprezaria, por exemplo, os conhecimentos que as crianças levam consigo, mas, ao contrário, ele propõe um controle com base na mediação, como forma de auxiliar, de dar suporte para que o aluno construa sua aprendizagem. É importante lembrar também de outro aspecto que pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos- a interação entre os próprios colegas – tendo em vista que a partir da interação com o meio e com outras pessoas eles também aprendem.

A educação escolar deve partir do nível de desenvolvimento real do aluno, mas não para se acomodar a esse nível e sim para fazer o aluno progredir. Para ampliar a compreensão acerca desse processo observemos o quadro abaixo.

Desenvolvimento Real do Aluno

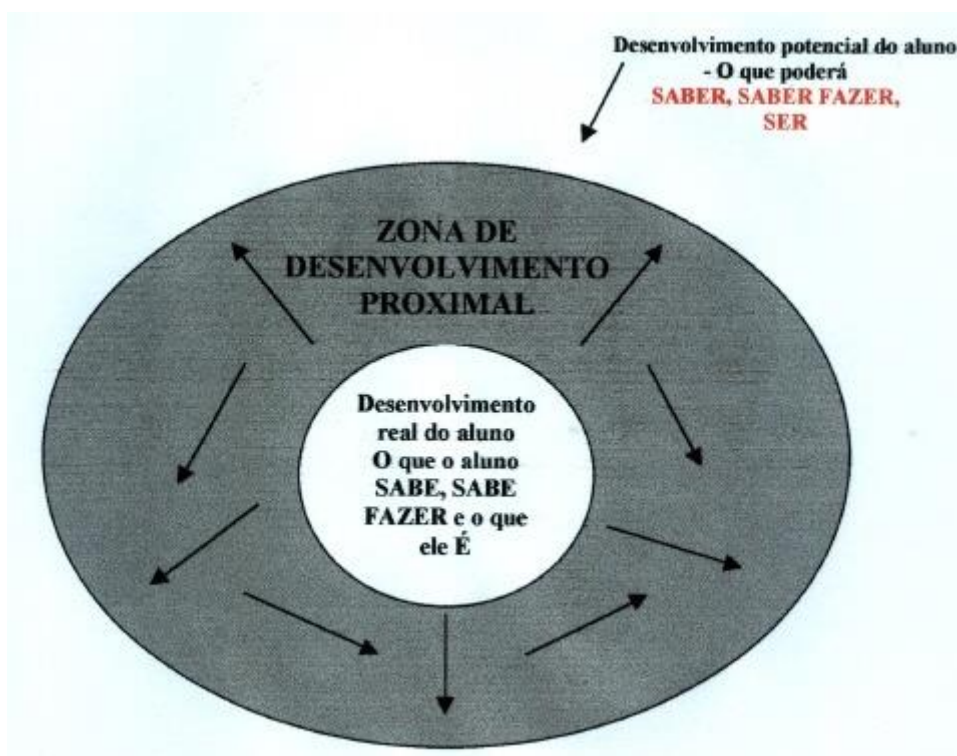


FIG. 1. Nível de desenvolvimento real do aluno

Fonte: E.E. Francisco Lima de Freitas, 2008.

Acreditamos que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto. Assim o significado construído está diretamente relacionado com nossos conhecimentos prévios, no momento da leitura, portanto, nossos conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado no texto facilitam nossa leitura e contribui para sua compreensão.

Com base na teoria de Vygotsky (1998), podemos enfatizar que a aprendizagem ocorre em todos os lugares e em todos os momentos. Contudo, o que vai fazer com que essa aprendizagem ocorra, é a interação que o indivíduo estabelece com o meio. Isso também vale para a aprendizagem da linguagem escrita, visto que *a linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, é construída socialmente, através da interação dos sujeitos entre si e com o mundo em contínuo processo* (OLIVEIRA, apud RESENDE, 2010, p.5).

Com base em Vygotsky (1998), Resende afirma *que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens com o mundo* (RESENDE, 2010, p.5) e, portanto, um processo histórico, e em função disso devemos tentar compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que a criança percorre antes do seu ingresso na escola e conseqüentemente do seu contato com o ensino sistematizado. Por isso:

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (VYGOTSKY, 1998, p. 141).

Sendo assim, *o aprendizado da escrita, esse produto cultural construído ao longo da história da humanidade, é entendido por Vygotsky como um processo bastante complexo* (REGO, 1995, p.36). Essa complexidade é principalmente por ser a escrita um sistema de representação da realidade e como tal deve ser compreendido, e, que, portanto se *constitui num simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto* (VYGOTSKY, 1998, p.140). Ou seja, a língua é um sistema de representação e não um espelho da fala. Talvez em função disso, a complexidade de seu ensino. É por isso que se diz que a criança deve desenvolver a linguagem falada para posteriormente estabelecer **relações** entre a fala e a escrita. A palavra destacada é para frisar que existem relações entre a fala e a escrita, tendo em vista que a escrita não é o espelho da fala e nem a transcrição direta da mesma uma vez que falamos de um jeito e escrevemos de outro. Para ilustrar essa afirmativa utilizamos um simples exemplo: dizemos, na fala, “Eu te queru beim” e na escrita “Eu te quero bem”.

Partindo dessas colocações, é importante também comentar que o processo de alfabetizar é de suma importância que seja desenvolvido em um ambiente motivador e que o

professor sendo responsável por este processo tenha claro a concepção do que é alfabetização. Assim sendo, esse processo não deve ser entendido como a representação de letras, dominação do código e decifração do mesmo; mas que seja um processo que alfabetize letrando, ou seja, que ensine o aluno a ler e a escrever dentro do contexto das práticas sociais.

1.2 OS DESAFIOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER

1.2.1 Aprender a aprender a ler

É possível aprender a aprender a ler? Partindo-se do princípio de que a leitura tem diferentes conceitos e que exigem diferentes estratégias de aprendizagem podemos afirmar que sim, visto que, o ser humano é capaz de aprender tudo que lhe é ensinado. Para isso é necessário que lhe seja oferecida condições de aprendizagem de modo que o aluno construa o conhecimento, que não é exclusividade de ninguém, mas, de quem deseja apreendê-lo.

No entanto, é importante ressaltar que a leitura não se resume à decodificação mecânica, é muito mais, deve ser entendida como processo de elaboração e atribuição de sentido ao texto a partir da interação entre interlocutores. Pode-se afirmar que a leitura é também uma forma de percepção e como tal, em toda atividade de leitura se faz presente os conhecimentos que possuímos, ou seja, quanto mais conhecimento de mundo, mais facilidade para atribuímos sentido ao que é lido.

Kleiman, afirma para uma leitura eficiente é necessário que haja articulação entre três níveis de conhecimento: *o de mundo, e o conhecimento linguístico e o textual* (1997, p.13), isto é, deve haver interação entre os diferentes níveis de conhecimento de modo que quanto maior for o repertório de conhecimento que o leitor possui, maior será sua capacidade de compreensão e atribuição de sentido aos textos. Pode-se dizer que o conhecimento linguístico é *aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável que faz com que falemos português como falantes nativos. É um conhecimento bastante abrangente que envolve a pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua* (KLEIMAN, 1997, p.13). A mesma autora afirma ainda que *é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível* (KLEIMAN, 1997, p.16). E por conhecimento textual entende-se o maior número possível de informações a respeito dos tipos textos e também desempenha importante papel na atribuição de sentido aos mesmos, visto que *o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão* (KLEIMAN, 1997, p.20). O conhecimento de mundo

é geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto (KLEIMAN, 1997, p.22).

Desse modo, quanto mais conhecimento de mundo e mais conhecimento da língua alguém possua, mas apto estará para ler. Por isso, a necessidade do trabalho com o texto em todo o processo de aquisição da língua escrita, que não se limita apenas ao ciclo da alfabetização (três primeiros séries de escolaridade), mas a todas as etapas de ensino.

Sendo assim, reiteramos a necessidade de um trabalho sistematizado envolvendo todos os aspectos que interferem na atribuição de sentido aos textos. No entanto, podemos recorrer a algumas estratégias de leitura que podem facilitar a apropriação dos sentidos dos textos por parte dos alunos. Em face do exposto, nos ancoraremos nos postulados de Solé (1998), mais precisamente em seu livro **Estratégias de Leitura**, que de forma simplificada nos direciona para a utilização de estratégias que poderão ser utilizadas antes, durante e depois da leitura.

Antes de qualquer coisa, é necessário que se estabeleçam **objetivos** para as leituras que se irão fazer, assim, essas leituras adquirirão sentido, uma vez que uma leitura significativa levará a motivação, pois, *nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido* (SOLÉ, 1998, p.91). No entanto, deve-se ressaltar a importância da escolha dos materiais a serem utilizados evitando o uso de textos completamente desconhecidos, textos fragmentados, extenso demais, complexo entre outros, pois isso em vez de **motivar** a criança, desestimula. O que se propõe é que sejam oferecidos desafios possíveis de ser alcançados. Para isso é preciso que a criança saiba para que serve aquilo que ela vai fazer/ler.

Resumindo o pensamento de Solé em relação à leitura, ela afirma que se lê para: *obter informação precisa; para seguir instruções; obter informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar leitura em voz alta e para verificar o que se compreendeu* (1998, p.93 a 99).

Além da motivação, primeira estratégia a ser utilizada antes da leitura, abordaremos a segunda estratégia que trata da **ativação dos conhecimentos prévios**. Conforme Solé (1998), para a mobilização dos conhecimentos prévios das crianças. Podemos, por exemplo:

1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mais de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia.;
2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. Os alunos devem ser levados a prestar atenção nas ilustrações, nos títulos, subtítulos, as enumerações, os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves [...].

3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Trata-se aqui de substituir a explicação do professor proposta no ponto 1 pela dos alunos (SOLÉ, 1998, p.105).

Outra estratégia proposta é que se estabeleçam **previsões sobre o texto** a partir dos aspectos já mencionados como: *superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. e naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto* (SOLÉ, 1998, p.107). E por último, a autora sugere que sejam promovidas as **perguntas dos alunos sobre o texto**. *Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e o que não sabem* (SOLÉ, 1998, p.110).

De forma sucinta, elencamos algumas estratégias que poderão ser utilizadas durante a leitura. A leitura como **atividade compartilhada** deve ser considerada a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos (SOLÉ, 1998, p.117). A leitura compartilhada constitui-se como excelente estratégia se devidamente explorada. Solé (1998) propõe uma série de atividades que levam o aluno a construir sua compreensão, por exemplo, ler silenciosamente o em voz alta, pedir que os alunos destaquem as partes incompreendidas, façam um resumo geral do texto entre outras. Depois dessa etapa a autora propõe que os alunos utilizem o que aprenderam efetuando a **leitura independente**. Nesse momento os alunos poderão aplicar as estratégias que aprenderam, porque *neste tipo de leitura é o leitor que impõe seu ritmo e trata o texto para seus fins e por isso atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias* (SOLÉ, 1998, p.121).

Após a leitura independente o aluno é capaz de perceber se e que compreendeu ou deixou de compreender. *Entretanto, detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre nossa compreensão* (SOLÉ, 1998, p.125). Isso não implica dizer que o professor deixe de mediar o processo, ao contrário, esse acompanhamento deve acontecer constantemente de forma que provoque e promova uma aprendizagem significativa.

Como foi referido anteriormente, mencionaremos algumas estratégias que poderão ser utilizadas depois da leitura. De acordo com Solé (1998), aprendizagem iniciada antes e durante a leitura no sentido de elaborar a compreensão, aqui, depois da leitura, algumas estratégias devem ser utilizadas com o objetivo de verificar se houve a concretização dessa compreensão e também dar continuidade à aprendizagem. Segundo sua proposta, as estratégias utilizadas depois da leitura resumem-se especificamente na tríade: *identificação da ideia principal, elaboração de resumos e resposta de perguntas* (SOLÉ, 1998, p.133).

É bom ressaltar que, embora estejam explicitadas todas essas estratégias, isso não implica dizer que o professor tenha que seguir a risca essa sequência, visto que todas podem ser utilizadas em qualquer momento, cabendo ao professor o discernimento de escolher a que achar mais adequada. Conforme a autora, *não existem limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura* (SOLÉ, 1998, p.133).

Não é de uma hora para outra que se tem domínio da leitura e da escrita nem das estratégias, porém, a escola deve priorizar esse ensino durante os anos de escolaridade do aluno. Bem como todos os professores devem adotar essa postura, evitando que seja um trabalho isolado, mas uma postura incorporada por todos para que o aprendizado ocorra em sequência de forma favorável, visto que nenhuma disciplina prescinde desse saber.

Concordamos com Bozza (2008), quando diz que, para ensinar a ler e a escrever, precisamos trabalhar dois grandes conceitos com os alunos desde o início do processo de alfabetização, a saber: a função social da escrita e o que é a escrita. Segundo a autora, a falta de clareza quanto à função social da escrita vem sendo responsável pela não alfabetização de alunos, principalmente os de famílias iletradas ou daquelas para as quais a escrita não faz muita diferença. Sendo assim, *a criança deve ser inserida no universo da leitura e da escrita, tanto para encantá-la, como para mostrar seus usos e sua importância* (BOZZA, 2008, p.20). Esta, para a autora, é a primeira ação acertada de quem tem a responsabilidade do letramento. O segundo conceito sobre o que é a escrita mostra que não é a representação da fala nem a representação direta dos objetos é sim *um sistema de representação, tem leis próprias e representa os sons que nomeiam o mundo físico e abstrato* (BOZZA, 2008, p.20).

1.2.2 Conhecimentos prévios: um potencial a ser aproveitado

A maioria dos professores já sabe que as crianças ao chegarem à escola, já trazem toda uma experiência acumulada de aprendizagem tanto na família quanto na comunidade. Tais experiências variam *podendo ser inclusive letradas quando, por exemplo, elas estão brincando de escolinha com seus irmãos e amigos mais velhos, que liam e escreviam coisas para elas ou com elas* (BARBATO, 2008, p.12).

Podemos, com isso afirmar que, antes de ingressarem na escola, a maioria das crianças já vivenciaram várias experiências sobre como ler e como escrever, bem como já receberam alguma indicação sobre como se escreve algo e noções sobre para que servem a leitura e a escrita. Quando, por exemplo, o pai, a mãe, o tio ou a pessoa que cuida dessa criança leem para ela uma história ou leem uma revista, um livro, enquanto cuidam delas. Segundo Barbato (2008), quando as crianças vão aprendendo a ler e a escrever na escola,

começam também a estabelecer relações entre as práticas da escola, as de casa e as da comunidade.

Esse conhecimento e as práticas sociais e culturais de leitura e escrita presente na comunidade, e que têm diferentes funções na atividade comunicativa cotidiana dos cidadãos – e a que a criança tem acesso na comunidade e na escola ao longo de suas vidas, é visto como processo de letramento (BARBATO, 2008, p. 13).

Portanto, em qualquer situação de ensino-aprendizagem deve ser visto como um potencial a ser aproveitado tendo em vista que o conhecimento que o aluno leva consigo, representa suas experiências anteriores e portanto de grande relevância para o processo de construção do saber. Quando se consideram essas experiências, o novo conhecimento construído será mais significativo para o aluno, porque estará acrescentando entendimento a elementos já conhecidos para ele.

E é a partir daí que os alunos já estão aptos a formular hipóteses que devem ser trabalhadas com o auxílio do professor, devendo considerá-las como válidas, observando e mediando o raciocínio de seus alunos, a maneira como pensam para elaborar as hipóteses. O erro pode até acontecer, mas deve ser trabalhado como um momento para que haja a aprendizagem.

Portanto é observando o raciocínio dos alunos, que o professor mediador desta aprendizagem poderá fazer com que eles percebam seu erro, seja por meios de indagações feitas pelo professor, ou pelos colegas de sala, e percebendo seu erro, poderá analisá-lo e refazer suas hipóteses. O procedimento de mostrar que o aluno errou é, sem dúvida, um procedimento difícil, mas ao mesmo tempo muito importante, pois está exatamente nesse procedimento de detectar o erro, coisa que o alunos raramente é capaz de fazer sozinho, que importa a ação do professor quando é capaz de levar o aluno a essa constatação e, com isso, a que não volte a cometer o mesmo erro, levando-o, então, à concretização, com êxito, da sua tarefa:

Ao entrarem na escola, além de passarem a aprender de forma diferente, as crianças passam a organizar o conhecimento em relação ao que aprendem no contexto acadêmico. Mas a escola é também o lugar de conhecer novos amigos, de expandir conhecimentos da vida social, com formas diferentes de se comportar e se comunicar, de brincar com grupos diferentes daqueles da rua ou de casa. Ao relacionar essa nova forma de sociabilização e o momento de desenvolvimento em que as crianças de 6 anos estão, percebendo que o aprendizado pode passar a ter características não observadas até então (BARBATO, 2008, p. 13).

E é aí que defendemos que a aprendizagem precisa ser significativa para que ocorra esse processo. A aprendizagem significativa é o ponto de partida da teoria de Ausubel (2003), para ele a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual um novo conhecimento relaciona-se com os conhecimentos anteriormente adquiridos, ou seja, os conhecimentos prévios. O oposto da aprendizagem significativa é a aprendizagem mecânica, que supõe um aprendizado voltado somente para a memorização.

A aprendizagem significativa leva o aluno a estabelecer relações com o que é capaz de saber, com aquilo que já sabe e com os esquemas de conhecimento que já possui. Sendo assim, o novo vai se incorporando na sua mente até fazer parte da memória compreensiva. Então, o aluno memoriza o conhecimento porque o compreendeu, ou seja, aprendeu, não só memorizou mecanicamente.

Regina Célia Alegro em sua tese de doutorado diz que o conhecimento prévio conceituado por Ausubel, *é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende* (2008, p. 85).

Enfatiza também que a teoria da aprendizagem significativa estabelece o conhecimento prévio do sujeito como referência explícita claramente que este é elemento básico e determinante na organização do ensino. Segundo Ausubel, *se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo* (AUSUBEL; NOVAK e HANESIAN, 1980, p.137).

Quando Ausubel refere-se ao conhecimento prévio, não o estuda por ele mesmo (o conhecimento previamente adquirido), mas tem como horizonte o processo de ensino e aprendizagem escolar (ALEGRO, 2008, p.38). Em função desse processo é que considera necessária a identificação e o estudo dos conceitos iniciais relevantes – conceitos âncoras, **subsunçores, articuladores, integradores** – presentes na estrutura cognitiva do estudante para que funcionem como estruturas integradoras de novos conteúdos ensinados na escola. Assim, conhecimento prévio serve como elo de ligação entre os conhecimentos já adquiridos e os novos. *Nesse processo, tanto a estrutura cognitiva já existente como o novo conhecimento incorporado são modificados, pois influenciam-se mutuamente durante a experiência de aprender significativamente* (AUSUBEL, 2003, p.38).

Assim sendo, quando Ausubel (2003) trata de conhecimentos prévios, está se referindo à situação de ancoragem, isto é, ao processo de integração de novos conteúdos (conceitos, proposições) à estrutura cognitiva do sujeito.

Abaixo mostraremos um quadro para melhor entendimento do que vem a ser uma aprendizagem significativa para a criança, segundo consta no artigo de E.E. Francisco Cristiano Freitas (2008).

CONDIÇÕES PARA QUE OCORRA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

1. Partir dos conhecimentos prévios dos alunos (conhecimento formal + experiências vividas). Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo. (AUSUBEL, 1968.)
2. Levar em conta o que o aluno é capaz de fazer e de compreender por conta própria e o que pode fazer com ajuda de outras pessoas (Estágio de desenvolvimento/ Zona de desenvolvimento proximal).
3. Promover a aprendizagem funcional, e com intensa atividade por parte do aluno.
4. Proporcionar situações de conflitos cognitivos, em que o aluno teste seus conhecimentos anteriores e realize operações mentais.
5. Transformar a sala de aula em um ambiente favorável para o aprendizado.
6. Valorizar a autoestima e o autoconceito dos alunos.
7. Trabalhar com a memória compreensiva, para ampliar e aprofundar os conhecimentos.
8. Fazer avaliações de acordo com capacidade dos alunos.

Quadro 1. Condições para que ocorra uma aprendizagem significativa

Fonte: E.E. Francisco Lima de Freitas, 2008.

Por conhecimento prévio entende-se os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, resultado de experiência extra e intra-escolar. A partir dessas experiências os alunos adquirem capacidade de elaborar e reelaborar os conhecimentos. É, pois, graças aos conhecimentos prévios que os alunos são capazes de antecipar de que trata um texto, a partir do título, da ilustração. É por isso que se diz que:

Quando o aluno se defronta com um novo conteúdo a aprender, o faz sempre amparado por uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos, adquiridos no transcurso de suas experiências prévias, que utiliza como instrumento de leitura e interpretação e que determina em boa parte que informações selecionará, como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas (COLL, 1997, p. 38).

No entanto, esses conhecimentos prévios devem ser devidamente explorados, pois se constituem como fator de grande relevância para a construção e reconstrução do saber, pois, é a partir das experiências anteriores que o aluno ao entrar em contato com um novo conhecimento é capaz de atribuir novos significados. Para isso, é preciso que lhes sejam oferecidas as orientações necessárias de modo que o aluno organize e atualize os conhecimentos anteriores para entender as relações que irão estabelecer com o novo. Uma aprendizagem significativa deve ter como princípios básicos: a organização dos conteúdos, a reflexão acerca da metodologia a ser adotada e também na avaliação.

Para tanto, é importante enfatizar que, ao planejar as atividades de aprendizagem, o educador deve levar em conta essas possibilidades dos alunos, de forma que atenda o desenvolvimento cognitivo do aluno. Pois a compreensão de um texto, por exemplo, é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios, em que o leitor utiliza na leitura de um texto, os conhecimentos que já possui a respeito do conteúdo desse texto e que foram adquiridos ao longo de sua vida.

1.2.3 A importância da formação do professor alfabetizador para uma prática pedagógica eficiente

Sobre a formação inicial do professor e sobre a valorização dos profissionais mais experientes alguns pontos devem ser considerados:

- a) Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos;
- b) Passar para dentro da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- c) Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- d) Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão;
- e) Estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (NÓVOA, 2010, p. 23).

Considerando-se o primeiro ponto destacado por Nóvoa (2010), lembramos que essa é uma questão há muito tempo debatida no Brasil, com mais intensidade a partir dos estudos de Ferreira e Teberosky na década de 80 do século XX, quando o foco deixou de ser o ensino e passou a ser a aprendizagem. Embora essa concepção tenha se propagado, ainda não se faz presente de maneira marcante nas escolas brasileiras, empiricamente atribuímos esse fato à falta de capacitação dos professores iniciantes e à resistência dos mais velhos em acatar o novo. Para Nóvoa, esse problema *deriva de uma cultura já estabelecida nas escolas, há décadas, que centra toda a ação pedagógica no professor* (2010, p.23).

O segundo ponto por ele apontado, de que o educador deve abraçar a causa da educação, ou seja, fazer por opção e não apenas pela falta de opção, é o que acontece na nossa realidade hoje. Muitos professores só trabalham nessa área por ser uma profissão mais acessível, isso se reflete no desempenho do ensino/aprendizagem; Ele enfatiza também a questão da experiência dos mais velhos e os coloca como importantes contribuintes para formação dos mais jovens.

No terceiro ponto, Nóvoa defende a humanização do trabalho considerando as dimensões pessoais, aqui nesse ponto incluímos a valorização do professor como responsável em grande parte pelo mau desempenho dos mesmos, visto que não motivação para o trabalho, e, portanto, não havendo motivação o trabalho será comprometido.

No quarto ponto, o autor enfatiza o trabalho coletivo. É fato que quando o trabalho é desenvolvido em equipe, a chance de êxito é muito maior que o trabalho individual. Nas escolas onde há envolvimento de toda a equipe, o resultado geralmente é favorável, porém

esse é também um problema que envolve a falta de capacitação. O gestor competente consegue harmonizar toda comunidade escolar em prol de um só objetivo, melhorar o ensino/aprendizagem.

No quinto ponto, o autor destaca a importância da escola para a formação do aluno para exercer sua cidadania, ou seja, destaca a responsabilidade social da escola. A formação plena do aluno implica um trabalho competente que envolve valores como: ética e política. É importante ressaltar também nesse ponto, o saber ler e escrever, visto que se o aluno não souber fazer uso dessas habilidades, não estará apto a participar de forma plena da vida em sociedade.

Refletir sobre o papel do professor deve ser tarefa permanente não só pela sua importância como facilitador do acesso ao conhecimento, mas como agente transformador no sentido mais humano da palavra transformar, tendo em vista que:

O professor é, antes de tudo, ser humano, com toda sua complexidade de sentimentos e valores que precisam ser respeitados e analisados. Essa reflexão por parte do professor certamente ajudará quando procuramos entender como somos professores e como agimos dentro deste papel que exercemos (ALMEIDA, 2009, p.81).

Concordamos com Almeida quando diz que *o aluno não está para ser esculpido, pois não é matéria bruta, tábua rasa ou um carrinho de mercado vazio em que se coloca o que quer* (2009, p.4). É por isso que devemos explorar os conhecimentos que os alunos já trazem consigo e que, pode supor-se, que não são poucos, visto que vivem numa sociedade letrada e têm contato constante com a leitura e a escrita. Considerando-se que as salas de aula são heterogêneas, ou seja, temos alunos com grau de letramento diferentes, cabe ao professor fazer um trabalho que contemple a todos. Para isso é necessário que seja feito um diagnóstico para saber o que cada um sabe, para depois planejar suas atividades e, assim, evitar erros tais como: conteúdo inacessível para uns e fácil demais para outros desfavorecendo a aprendizagem, visto que não vai haver motivação dos alunos, favorecendo a exclusão contrariando o papel da escola que é o de inclusão.

Sendo assim, fica evidenciada a complexidade que envolve a prática docente. Perrenoud, ao abordar essa questão aponta dez competências necessárias ao ofício do professor, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;

7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua (2000, p.14).

Para um melhor entendimento, embora não de modo detalhado, apresentaremos breve explicação de cada destas competências. A primeira, **“Organizar e dirigir situações de aprendizagem”**. Organização é a palavra de ordem em qualquer situação da vida, especialmente no que se refere à prática pedagógica, tendo em vista que se não houver planejamento prévio das ações desenvolvidas na escola o ensino/aprendizagem pode ser comprometido.

Considerando-se que há diversidade de sujeitos, e, portanto, a necessidade de estar preparado para criar situações de aprendizagem de modo que atenda a todos, e também as especificidades. Assim, organizar situações de aprendizagem torna-se penoso para quem não está preparado para lidar com as situações que inesperadamente surgem. Conforme Perrenoud, o professor deve *conhecer para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem* (2000, p. 26). O “conhecer”, para Perrenoud, vai além do domínio dos conteúdos e, afirma que a *competência pedagógica é aquela que de um lado relaciona os conteúdos com os objetivos e do outro as situações de aprendizagem* (2000, p.26).

A segunda competência específica dentro dessa competência geral é, *Trabalhar a partir das representações dos alunos* (PERRENOUD, 2000, p.26), esta implica o reconhecimento de que os alunos ao adentrarem na escola já levam consigo alguns conhecimentos, os chamados conhecimentos prévios, assim sendo, o professor deve organizar situações de aprendizagem de modo que favoreça a ampliação desses saberes.

Segundo Perrenoud, o professor deve *interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis de compreender, esforçar-se, não corrigi-los* (2000, p.32), ou seja, a noção de erro deve ser revista e compreendida como tentativas de acerto.

De forma pertinente, Perrenoud sugere que o professor deve *construir e planejar dispositivos e sequências didáticas* (2000, p.36). Enfatizando-se a questão da diversidade de sujeitos e a necessidade de estratégias de ensino/aprendizagem diferenciadas, o autor lembra que a *competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção* (PERRENOUD, 2000, p.36).

Outro ponto abordado pelo autor refere-se à competência de *se envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projeto de conhecimentos* (PERRENOUD, 2000, p.36). Para isso é necessário que o professor desperte nos alunos o desejo pelo desconhecido, que

estes sejam autores de sua aprendizagem, contrariando a antiga prática de depositar o *conhecimento*, o aluno deve sentir-se capaz e motivado para a busca.

A segunda competência, “**Administrar a progressão das aprendizagens**” (PERRENOUD, 2000, p.41), o autor afirma que esse objetivo já está previsto pela escola e por isso não implica nenhuma competência particular dos professores. Nesse sentido, a progressão vai além do *planejamento didático dia após dia* (PERRENOUD, 2000, p.42) e mobiliza várias competências, a saber:

A primeira capacidade específica desse item é a de *conceber e administrar as situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos* (PERRENOUD, 2000, p.42). Mais uma vez se remete à questão da heterogeneidade, não só de sujeitos, mas também de problemas e de procedimentos didáticos, ou seja, no cotidiano escolar surgem problemas de diferentes ordens que exigem habilidade profissional para lidar com essas situações. Nesse sentido,

A competência do professor é, pois, dupla: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação (PERRENOUD, 2000, p.45).

Assim, o professor deve propor desafios possíveis de serem resolvidos para que não corra o risco de inibir em vez de contribuir para ampliar a aprendizagem dos alunos. A segunda capacidade diz que o docente deve *Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino* (PERRENOUD, 2000, p. 45), ou seja, o professor deve ter competência para relacionar a teoria com a prática pedagógica favorecendo uma aprendizagem significativa. A falta de uma visão longitudinal dos objetivos de ensino pode interferir na escolha do que deve ser necessário adquirir agora e o que poderia sê-lo depois.

A terceira capacidade é a de *Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem* (PERRENOUD, 2000, p.48), leva o professor a ser capaz de escolher e adaptar as atividades de aprendizagem a partir de objetivos definidos, compreendendo o valor que é atribuído a estas atividades, reconhecendo, por exemplo, que dentro de um conteúdo amplo, podemos abordar um conteúdo específico, desde que não seja prejudicado seu entendimento do todo. *Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa* (PERRENOUD, 2000, p.49); para acompanhar o desempenho da aprendizagem dos alunos, o professor deve estar constantemente observando-os, pois esta técnica *da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno* (PERRENOUD, 2000, p.49), não deve ser feita apenas para colher dados desses alunos, mas com a intenção formativa, ou seja, *não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração. Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo*

é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros (PERRENOUD, 2000, p.51). É aí que o professor descobrirá que atividades fazem sentido para o aluno e o que o faz dar pistas de como está seu desempenho como sujeito aprendiz.

A última capacidade específica desse tópico é *Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão* (PERRENOUD, 2000, p.51), o autor diz que, *A formação escolar obriga, em certos momentos, a tomada de decisões de seleção ou de orientação. É o que acontece no final de cada ano letivo, ou no final de cada ciclo* (PERRENOUD, 2000, p.51). Portanto, é competência do professor participar das tomadas de decisões, fazer acordo com alunos, pais e outros profissionais, encontrando a melhor forma entre essas decisões e as exigências que fazem a escola como instituição educativa. O autor ainda mostra que, quando o professor tem preocupação em ter *um rumo a ciclos de aprendizagem* (PERRENOUD, 2000, p.52), precisa ter metas de progressão dos alunos dentro de um ciclo de aprendizagem que contribua para o progresso de reflexão e também de formação.

A terceira competência **“Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”** (PERRENOUD, 2000, p. 55), nos mostra que em qualquer sala de aula temos heterogeneidade que implica o aprendizado do aluno, *porque eles não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender* (PERRENOUD, 2000, p.55), cabe, portanto, ao professor, diferenciar a *organização do trabalho e dos dispositivos didáticos* (PERRENOUD, 2000, p.55), propondo situações de aprendizagem adequada para atender ao grupo, que precisa de uma ótima situação de aprendizagem, sem deixar de lado os que necessitam de mais atenção por se encontrar em estágios de aprendizagem diferenciados. Dentro dessa competência maior temos quatro competências específicas em que a primeira, *Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma* (PERRENOUD, 2000, p. 57), é tentar integrar os alunos que tenham a mesma idade, mas não o mesmo desenvolvimento. A segunda, *Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto* (PERRENOUD, 2000, p.59), diz que muitas vezes a escola é organizada *em ciclos de aprendizagem plurianuais* (PERRENOUD, 2000, p.59), com espaços mais amplos para facilitar a cooperação, mas esta organização sozinha não basta, além de espaços mais amplos precisamos da cooperação profissional, em que o administrativo se defina,

Em uma escala mais vasta do que a classe: pensar, organizar, habitar, fazer viverem espaços de formação que reagrupem dezenas de alunos, durante vários anos [...]. O trabalho docente nesses espaços- tempo de formação (p.60), proporciona mais tempo, recursos e forças, imaginação, continuidade e competências para que construam dispositivos didáticos eficazes, com vistas a combater o fracasso escolar (PERRENOUD, 2010, p.60).

A terceira capacidade, *Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades* (PERRENOUD, 2000, p.60), é competência do professor apropriar-se de saberes que darão condições de apoio a alunos com necessidades especiais, como por exemplo, indicá-lo a um profissional.

Isso supõe não só competências mais precisas em didática e em avaliação, mas também capacidade relacionais que permitam enfrentar, sem se desestabilizar, nem desencorajar, resistências, medos, regressões e todo tipo de mecanismos psíquicos no decorrer dos quais dimensões afetivas, cognitivas e relacionais conjugam-se para impedir que aprendizagens decisivas comecem ou prossigam normalmente (PERRENOUD, 2010, p.61).

A quarta capacidade específica *Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo* (PERRENOUD, 2000, p.62), nos mostra que o trabalho em grupo é de suma importância para desenvolver o trabalho pedagógico, visto que, *uma ação coletiva funciona ainda melhor quando leva indivíduos autônomos e competentes a cooperarem e aceitarem, por preocupação com a eficácia, uma liderança funcional* (PERRENOUD, 2000, p.63). Para que haja uma aprendizagem cooperativa o professor *deve saber privilegiar a eficácia didática em detrimento da eficácia da ação; sem isso, ninguém poderá “aprender, fazendo, a fazer o que não sabe fazer”* (PERRENOUD, 2000, p.63). Então, é importante que o professor explique o que é o trabalho cooperativo, para conseguir a adesão do grupo e desenvolver as atividades planejadas sem sabotagem do grupo.

A quarta competência, **“Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”** (PERRENOUD, 2000, p.67), é uma competência que parece estar fora da ação pedagógica, pois sabemos que o trabalho do professor precisa ser estimulante para despertar a motivação do aluno, levando este a se envolver nas diversas situações propostas pelo professor. No entanto,

Alguns não perdem um segundo sequer para desenvolver a motivação dos alunos e acham que “não são pagos para isso”; limitam-se a exigí-la e a lembrar as consequências catastróficas da indolência e da reprovação. Outros consagram uma parcela não-negligenciável de tempo a encorajar, a reforçar uma certa curiosidade (PERRENOUD, 2010, p.68).

Comentaremos as competências específicas dessa competência maior, em que a primeira é *Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto avaliação* (PERRENOUD, 2000, p.69), ou seja, o desejo de saber não é igual para todos, existem aqueles que sentem prazer em aprender a aprender, sem se importar com o resultado, o que mais lhes interessa é o processo. Com estes o professor pode propor desafios que terão resultados satisfatórios, porém, há outros que precisam de estímulo para se interessarem pela aprendizagem, cabendo ao professor oferecer situações interessantes e estimulantes para conseguir algum resultado. Sendo que às vezes não basta estimular esse desejo, pois *para*

alguns, aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas: angústia do fracasso, frustração por não conseguir aprender, sentimento de chegar aos limites, medo do julgamento de terceiros (PERRENOUD, 2000, p.70). Portanto, se faz necessário que o professor resgate no aluno o prazer e o desejo de aprender.

A segunda, *Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos*, pois sabemos que as decisões que regulam as regras e os conflitos existentes na escola devem ser resolvidos no coletivo, de preferência pelo conselho de classe que *é um espaço onde é possível gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão a seu trabalho* (PERRENOUD, 2000, p.73). Assim, este precisa de apoio institucional, principalmente que abra espaço para que este possa promover diálogos constantes, a fim de traçar medidas que possam restabelecer a harmonia da escola.

A terceira competência específica é *Oferecer atividades opcionais de formação*. Vale ressaltar que o sentido de uma atividade está na possibilidade *de escolher o método, os recursos, as etapas de realização, o local de trabalho, os prazos e os parceiros* (PERRENOUD, 2000, p.74), bem como em ter item escolhido pelo aluno para poder envolvê-lo.

A quarta competência, *Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno*, o autor nos diz que *os alunos que não têm um projeto pessoal, a escola quase não oferece encorajamentos, salvo se seu projeto coincidir miraculosamente com o programa e os leva a fazer de modo espontâneo o que o professor tinha justamente a intenção de lhes pedir* (PERRENOUD, 2000, p.76). Isso que dizer que nem sempre os professores estão dispostos a *identificar os projetos pessoais existentes, sob todas as suas formas, valorizá-los, reforçá-los* (PERRENOUD, 2000, p.76), impedindo assim que seus alunos se relacionem com o mundo e consigo mesmos.

A quinta competência, **Trabalhar em equipe** (PERRENOUD, 2000, p.79), enfatiza que a escola precisa de um trabalho de cooperação profissional que dê apoio na rotina do professor, como é o caso dos *profissionais do setor médico-pedagógico ou médico-social, para atender alunos que apresentam dificuldades ou deficiências; dos profissionais de apoio pedagógico, coordenadores de projetos, intervenção de professores especialistas* (PERRENOUD, 2000, p.79). O trabalho em equipe é necessário, e sem dúvida, é uma competência que demonstra que a cooperação é um valor profissional.

A competência primeira deste item, *elaborar um projeto em equipe, representações comuns* (PERRENOUD, 2000, p.83), é comum se vê elaborar projetos em torno de uma atividade pedagógica, por exemplo, de um projeto de leitura com duração de quatro meses. Para organizar um trabalho como esse, a equipe necessita de cooperação, meio pelo qual

se consegue concluí-lo, pois sozinho ninguém tem força nem vontade de fazer. Essa competência segundo o autor ultrapassa a *mera capacidade de comunicação. Supõe uma certa compreensão das dinâmicas de grupo e das diversas fases do “ciclo de vida de um projeto”, principalmente de sua gênese, sempre incerta* (PERRENOUD, 2000, p.84).

A competência segunda, *dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões* (PERRENOUD, 2000, p.84), é conseguir conduzir com postura adequada várias situações. Ter essa competência, *não é verdadeiramente um papel especializado; é antes, o direito e o dever de dar prioridade à função de condução da reunião. Conduzir é dar vida, sem contentar-se apenas em distribuir a fala* (PERRENOUD, 2000, p.85).

A competência terceira, *formar e renovar uma equipe pedagógica* (PERRENOUD, 2000, p.87). Conseguir formar e renovar uma equipe pedagógica requer competências que exige saber administrar tanto as chegadas, como as partidas dos envolvidos. As partidas acontecem de vários tipos. *Algumas delas são mal vivenciadas, porque empobrecem a equipe e desvalorizam-na aos olhos daqueles que ficam e sentem-se abandonados no pior momento* (PERRENOUD, 2000, p.88). Já as chegadas, *elas suscitam um outro problema: como dar espaço aos novos sem renegociar tudo?* (PERRENOUD, 2000, p.89). Portanto, cabe ao administrador responsável debater e expor os objetivos que pretendem alcançar e informações para aqueles que chegaram, dando espaço para expor suas opiniões e compreender onde estão e porque estão ali.

A competência quarta, *enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais* (PERRENOUD, 2000, p.89). Para conseguir resolver tais situações dessa competência, é necessário que se saiba que o trabalho de equipe

Começa quando os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários (PERRENOUD, 2010, p.89).

A competência quinta, *administrar crises ou conflitos interpessoais* (PERRENOUD, 2000, p.90), diz que em todo grupo há aqueles que são mediadores e aqueles que atenuam os confrontos. O autor afirma que, *viver com as neuroses dos outros exige não apenas uma certa tolerância e uma forma de afeição, mas também competências de regulação que evitam o pior* (PERRENOUD, 2000, p.91). Sendo assim, uma das competências para viver em equipe é perceber quando o grupo não tem mais recursos internos de regras e que necessita de ajuda com recursos externos, como por exemplo, pessoas especializadas para fazer a mediação necessária.

A sexta competência, **“Participar da administração da escola”** (PERRENOUD, 2000, p.95). Para comentarmos esta competência, passaremos a analisar de forma específica os componentes defendidos pelo autor. O primeiro é *Elaborar, negociar um*

projeto da instituição (PERRENOUD, 2000, p.95). As 'costuras' dos sistemas educativos desmancham-se por várias razões, podemos citar, por exemplo,

O seu sistema de gestão, apesar de alguns progressos, permanece arcaico, burocrático, baseado mais na desconfiança do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso dos textos do que na delegação de poderes a partir de objetivos gerais, na aparência do controlo do que na transparência das escolhas e na obrigação de prestar conta delas (PERRENOUD, 2010, p.95).

Diante disso, se faz necessário que antes de formar professores para participar das atividades na escola, estes sejam conscientizados que a mudança começa com a adesão progressiva a novos modelos e com a construção progressiva dos saberes e das competências capazes de pô-los em prática. Para isso, é necessário a sobrevivência de um projeto e a colaboração daqueles que aspiram abertamente uma verdadeira autonomia profissional.

O segundo é, *Administrar recursos da escola* (PERRENOUD, 2000, p.102). Administrar de um modo geral *pode parecer simples*, mas *administrar recursos compromete a responsabilidade individual e coletiva dos professores da mesma maneira que manifestar valores ou defender ideias pedagógicas* (PERRENOUD, 2000, p.102). Esse componente reveste-se de grande importância tendo em vista que os recursos devem estar a serviço do ensino/aprendizagem. Se é verdade que quando bem geridos podem contribuir de forma efetiva para melhorá-lo, é também verdade que quando mal geridos podem comprometer o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, do ensino/aprendizagem.

O terceiro, *Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros* (PERRENOUD, 2000, p.103). O principal papel do diretor é, *principalmente o de facilitar a cooperação desses diversos profissionais, apesar das diferenças de atribuições, de formação, de estatuto* (PERRENOUD, 2000, p.104). Cabe a ele agir com espírito de liderança e não de chefe, *precisa ter a capacidade de expressão e de escuta, de negociação, de planejamento, de condução do debate* (PERRENOUD, 2000, p.105). Esses são pontos essenciais para gerir uma equipe.

O quarto, *organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos* (PERRENOUD, 2000, p.106). A participação do aluno deve ser vista por um duplo ponto de vista: *é o exercício de um direito do ser humano, o direito de participar, assim que tiver condições para isso, das decisões que lhe dizem respeito, direito da criança e do adolescente, antes de ser direito do aluno; é uma forma de educação para a cidadania, pela prática* (PERRENOUD, 2000, p.106). Oferecendo essa oportunidade, sem dúvida, o professor demonstra o respeito à capacidade do aluno para exercer responsabilidades, animando-o e apoiando-o, *para que as competências e os saberes se construam com uma certa segurança, depois se tira esse apoio progressivamente, para que os alunos tornem-se autônomos* (PERRENOUD, 2000, p.107).

O quinto e último componente definido pelo autor, são as *Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem* (PERRENOUD, 2000, p.107). O autor enfatiza que,

Uma nova organização do trabalho, pela introdução, por exemplo, de ciclos de aprendizagem, modifica o equilíbrio entre responsabilidades individuais e responsabilidades coletivas e torna necessário, não somente um trabalho em equipe, mas também uma cooperação da totalidade do estabelecimento, de preferência baseada em um projeto (PERRENOUD, 2010, p. 107).

Isso quer dizer que, a formação do professor deve imbuí-lo não só para dominar uma turma, mas também de participar dos espaços de formação, tendo senso de negociação e de gestão da equipe ou da escola num todo.

A sétima competência, **“Informar e envolver os pais”** (PERRENOUD, 2000, p.109). A informação e o envolvimento dos pais são duas necessidades que exigem competência do professor, apesar de sabermos que para desenvolvê-la, há vários elementos imbuídos para que o entendimento proveitoso entre escola e pais aconteça, e nem sempre o professor tem a formação necessária, já que, *a capacidade de comunicar-se tranquilamente com os pais não basta para convencer um professor a aderir ao princípio de tal diálogo* (PERRENOUD, 2000, p.114). Desta forma, *o diálogo com os pais, antes de ser um problema de competências, é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família* (PERRENOUD, 2000, p.114), e a escola precisa estar atenta a esse problema de ordem e de competência.

O primeiro componente dessa competência geral é *Dirigir reuniões de informação e de debate* (PERRENOUD, 2000, p.115). As reuniões de pais promovidas pela escola nem sempre satisfazem as necessidades dos pais, e principalmente dos professores que encontram dificuldade em *decodificar, em declarações aparentemente gerais, preocupações particulares e tratá-las como tal, se não justificarem um debate global* (PERRENOUD, 2000, p.115). E em muitas vezes não tratam dos casos particulares que preocupa a família ou a escola, como:

Temas de casa em número excessivo ou insuficiente, disciplina demasiado estrita ou demasiado laxista, boletins prolixos ou elípticos, avaliação excessivamente rigorosa ou excessivamente generosa, vida em aula muito agitada ou muito controlada, atividades sérias demais ou divertidas demais (PERRENOUD, 2000, p.115).

A primeira preocupação do professor deveria ser com os casos particulares. Com isso, não queremos aqui dizer que não organizem reuniões gerais na escola: no início para apresentar o sistema de trabalho e tratar de determinar as expectativas, e no decorrer do ano letivo quando o professor já tiver tido um contato com os pais, respondido suas indagações e preocupações, seria o momento de acontecer mais reuniões gerais, pois ambas são importantes para tentar solucionar os problemas que surgem no âmbito escolar.

O segundo componente dessa competência geral é *Fazer entrevistas* (PERRENOUD, 2000, p.117). Entrevistar alguém exige muita competência que engloba respeito e diálogo construtivo. O autor afirma que

As competências requeridas de um verdadeiro profissional consistem, de preferência, em não gastar toda sua energia para se defender, para afastar o outro, mas, ao contrário, aceitar negociar, ouvir e compreender o que os pais têm a dizer, sem renunciar a defender suas próprias convicções. Mais uma vez, as competências nada são se não podem apoiar-se em uma identidade, uma ética e uma forma de coragem (PERRENOUD, 2010, p.119).

O terceiro componente é *Envolver os pais na construção dos saberes* (PERRENOUD, 2000, p.117). Essa competência *consiste em conseguir o mais depressa possível a adesão dos pais que lhe parecem a priori refratários à sua pedagogia... sem abandonar os outros* (PERRENOUD, 2000, p.121). O autor enfatiza ainda que essa competência *não consiste em dominar toda a gama das formas de contato [...], mas em construir mais globalmente uma relação equilibrada com os pais, baseada na estima recíproca* (PERRENOUD, 2000, p.123) entre professores-alunos.

A oitava competência, **“Utilizar novas tecnologias”** (PERRENOUD, 2000, p.125). Em pleno século XXI, a escola não pode mais ignorar o que acontece no mundo, como é o caso das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC), responsável por transformar nossa maneira de comunicar, de trabalhar, etc. Mas essas novas tecnologias não podem ser vistas como mero recurso ou instrumento de trabalho que é diferente e distrai os alunos, *mas como um referencial de formação continua ou inicial* que faça parte *da evolução do ofício de professor* (PERRENOUD, 2000, p.126). Para o autor,

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2010, p.128).

Para trabalhar essa competência necessita-se de quatro entradas práticas. A primeira, *Utilizar editores de texto* (PERRENOUD, 2000, p.126). A *competência mínima requerida consistirá em situá-los, em conciliá-los com seu lugar de trabalho e mostrá-los aos alunos, seja imprimindo-os, seja projetando-os em uma tela* (PERRENOUD, 2000, p.129).

A segunda entrada, *Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino* (PERRENOUD, 2000, p.132). Os programas de computadores orientados para a aprendizagem, como:

Os softwares de assistência ao trabalho de criação, de pesquisa, de processamento de dados, de comunicação e de decisão são feitos para facilitar tarefas precisas e para melhorar o rendimento e a coerência do trabalho humano. Seu domínio obriga a planejar, decidir, encadear operações, orquestrar e reunir recursos. Tudo isso colabora para a formação de competências essenciais, para cuja construção o instrumento é secundário em relação às operações mentais e às qualidades mobilizadas: rigor, memória, antecipação, regulação, etc. (PERRENOUD, 2010, p.134).

A terceira entrada *Comunicar-se à distância por meio da telemática* (PERRENOUD, 2000, p.135). No mundo hoje, já não há mais distância para a comunicação, principalmente com a telemática que veio para encurtar esta distância, através de uma conexão, cada vez é

mais comum a comunicação por meio do correio eletrônico. Sendo assim, *não é certo que tais progressos tecnológicos sejam indispensáveis nas salas de aula* (PERRENOUD, 2000, p.135). No entanto, é necessário *que a imaginação didática e a familiaridade pessoal com as tecnologias devem aliar-se a uma percepção lúdica dos riscos éticos* (PERRENOUD, 2000, p.135).

A quarta entrada, *Utilizar as ferramentas multimídia no ensino* (PERRENOUD, 2000, p.137). Nesta quarta entrada, a competência do professor consiste em *utilizar os instrumentos multimídia já disponíveis, do banal CD-ROM a animações ou simulações mais sofisticadas [...] em desenvolver nesse domínio uma abertura, uma curiosidade e, por que [...], mas não basta só equipar as escolas, necessita-se também de políticas mais ambiciosas quanto às finalidades e às didáticas* (PERRENOUD, 2000, p.138).

A quinta e última entrada dessa competência é *Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica* (PERRENOUD, 2000, p.138). Nesta competência, o autor afirma que *não, expectativas* (PERRENOUD, 2000, p.138). Sendo assim, a escola não pode mais estar atrasada do mundo tecnológico, precisa *tomar a frente de uma demanda social orientada para formação* (PERRENOUD, 2000, p.138).

Todo professor que se preocupa com a transferência, com o revestimento dos conhecimentos escolares na vida teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias – quaisquer que sejam suas práticas pessoais –, do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a execução social (PERRENOUD, 2010, p.139).

Assim sendo, as tecnologias devem ser utilizadas pelos professores com o objetivo de mudar de paradigma que levem a melhores situações de aprendizagem e não para ter aulas ilustradas.

A nona competência, ***“Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”*** (PERRENOUD, 2000, p.140). Para falarmos dessa competência nos apoiamos no autor que mostra que, para enfrentar os deveres e dilemas da profissão educando para a cidadania, *é preciso que se criem situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de identidade moral e cívica* (PERRENOUD, 2000, p.142). Essa educação não pode ser limitada a uma carga horária a cumprir, mas deve passar também pelo currículo oculto ou explícito.

Comentaremos agora as competências específicas dessa competência geral como recursos de uma educação para a cidadania. A primeira, *Prevenir a violência na escola e fora dela* (PERRENOUD, 2000, p.143). Ressalta que a escola não consegue mais resolver os problemas de violência com punição, mas com acordos que irão contribuir com a ordem negociada.

A escola sabe que agora está condenada a negociar, a não usar mais a violência institucional sem se preocupar com as reações. Os professores dos estabelecimentos de alto risco não ignoram isso: hoje em dia, uma punição provoca represálias mais ou menos

diretas. Se, por um professor, aplicar uma punição de duas horas retendo o aluno – mesmo que plenamente justificada – tem como preço pneus furados, a escalada da violência não é mais a solução. Importa, portanto, que a escola se torne, segundo a expressão de Ballion (1993), uma cidade a construir, na qual a ordem não está adquirida no momento em que se entra nela, mas deve ser permanentemente renegociada e conquistada (PERRENOUD, 2010, p. 146).

A segunda, *Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais* (PERRENOUD, 2000, p.143). Esta competência dá a entender que o professor deve fornecer uma educação para o respeito às diferenças de todo gênero (PERRENOUD, 2000, p.147). Uma abordagem didática mostra que *não basta ser individualmente contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais* (PERRENOUD, 2000, p.147), à escola cabe conseguir a adesão dos alunos e, nesse caso, as palavras certas nem sempre fazem milagres, simplesmente porque os preconceitos e as discriminações atravessam os meios sociais e as famílias (PERRENOUD, 2000, p.147).

A terceira, *Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta* (PERRENOUD, 2000, p.149). Saber negociar e agir faz parte do ofício de professor. Portanto,

A gestão dos tempos e dos espaços de formação, a busca de um equilíbrio frágil entre procedimentos de projeto e atividades estruturadas, entre tempos de funcionamento e tempos de regulação, entre trabalho autônomo e atividades cooperativas constituem a arte da gestão de classe, que une o sentido da organização com a capacidade de determinar, sustentar, colocar em sinergia dinâmicas individuais e coletivas (PERRENOUD, 2010, p.151).

A quarta, *Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula* (PERRENOUD, 2000, p.151). Nem sempre os professores estão preocupados em analisar como está sua relação com os alunos, bem como sua autoridade e sua comunicação. Sua competência aqui é *saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas* (PERRENOUD, 2000, p. 152). Essa análise é de fundamental importância no ofício de professor, pois, irá contribuir para fazer um trabalho mais comprometido e reflexivo.

A quinta competência desse item é, *Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça* (PERRENOUD, 2000, p.152). O senso de justiça é uma das características que o professor deve dominar. Para isso é necessário que proponha ao grupo aulas instrutivas que os convençam do que vem a ser justiça, essas não devem deixar de enfatizar que,

A solidariedade e o senso de responsabilidade são estreitamente dependentes do sentimento de justiça. Não se pode ser solidário com aqueles que se julgam infinitamente privilegiados e mobilizar-se em seu favor quando sua sorte muda. Ainda aqui, os princípios de formação disputam com as lógicas de ação. Até um professor indiferente ao desenvolvimento do sentimento de justiça fora da escola não pode ignorá-lo... porque seu trabalho cotidiano depende disto. Quando se pergunta aos alunos do mundo inteiro o que eles esperam dos professores, eles dizem grosso modo: um certo calor e senso de justiça. O preferido do professor (...) é uma figura abominada pelo universo escolar (PERRENOUD, 2010, p. 153).

A décima competência, “**Administrar sua própria formação contínua**” (PERRENOUD, 2000, p.155). Trata-se de uma competência muito importante, pois desta parte o desenvolvimento de todas as outras. Elas precisam ser praticadas constantemente, através de uma formação contínua para não caírem no esquecimento. Desta forma, *seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão* (PERRENOUD, 2000, p. 169).

Começaremos aqui a explicitar de forma também resumida os cinco componentes que fazem parte dessa competência. O primeiro, *Saber explicitar as próprias práticas* (PERRENOUD, 2000, p.159). Toda prática pedagógica é reflexiva, pois o professor reflete para agir e para fazer relação com a ação a ser realizada. Para o autor,

Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias. Uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar [...], mas em uma forma de sabedoria que permite encontrar seu caminho entre a auto-satisfação conservadora e a autodifamação destruidora... (PERRENOUD, 2010, p.160).

O segundo componente é, *Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua* (PERRENOUD, 2000, p.161). O maior problema que observamos no que diz respeito à formação continuada do professor é que,

Quando ela é não é obrigatória, muitos professores escapam completamente da formação contínua. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação continua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal (PERRENOUD, 2000, p.163).

Nestes casos, há urgência em fazer com que esses professores entrem no circuito da formação continuada sem deixarem perceber que nada têm a esperar dela.

O terceiro componente é *Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede)* (PERRENOUD, 2000, p.164). A negociação entre a equipe da escola é cada vez mais necessária para o bom andamento dos projetos a desenvolver, então,

Quando há um coletivo forte em nível de instituição, com andamento de projeto, é relativamente fácil definir necessidades de formação conectadas ao projeto comum. O mesmo acontece em uma equipe inovadora. Infelizmente, tais condições estão longe de serem preenchidas em toda parte (PERRENOUD, 2010, p.164).

O quarto componente, *Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo* (PERRENOUD, 2000, p.166). Essa competência deve ser valorizada por que *envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo é uma via de formação contínua muito fecunda, mesmo que a formação*

seja um benefício secundário, mais do que o objetivo principal (PERRENOUD, 2000, p.166), sem contar que,

A participação em outros níveis de funcionamento do sistema educacional amplia a cultura política, econômica, administrativa, jurídica, sociológica dos professores em exercício, com as repercussões imaginadas para sua prática cotidiana, em um duplo sentido: enriquecimento dos conteúdos do ensino e abordagem mais analítica e menos defensiva dos fenômenos de poder e de conflito em geral, dos funcionamentos institucionais (PERRENOUD, 2010, p.167).

O quinto componente *Acolher a formação dos colegas e participar delas* (PERRENOUD, 2000, p.167). Ao receber estagiários, alguns professores podem vê-los como uma oportunidade de renovação, mas para tal, *é preciso atingir um certo nível de especialização para pretender formar outrem [...] porque compartilhar saberes e criar experiências formadoras impele a explicitar, organizar e aprofundar o que se sabe.* (PERRENOUD, 2000, p.168). Ou seja, *obriga a refletir sobre aquilo em que se acredita dominar, a avaliar a parcela do implícito, de incerteza e de confusão, a identificar saberes ultrapassados, frágeis ou abandonados* (PERRENOUD, 2000, p.168).

É interessante aqui ressaltar que administrar a própria formação continuada não é o mesmo que administrar o sistema de formação contínua, pois esta segunda esteve durante muito tempo a cargo das administrações escolares e dos setores de formação das universidades, causando, assim, empecilhos para esta formação acontecer.

Após falarmos resumidamente das dez competências, podemos concluir que a responsabilidade por sua própria formação continuada é, sem dúvida, o maior sinal de profissionalização de um ofício, bem como a responsabilidade de prestar conta de seu trabalho. É importante, também, enfatizarmos que, para haver avanço, essas competências profissionais precisam ser partilhadas. *Ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é uma das principais funções – subestimada – dos referenciais de competências* (PERRENOUD, 2000, p.180).

Tais competências podem ser utilizadas pelos professores quando exercem a docência e simultaneamente as suas atividades profissionais. Para ele, o caminho da profissão de docente no ambiente do ensino, em que existem interesses adversos, deve ter um compromisso entre lógicas diferentes e às vezes interesses opostos, tornando este um empreendimento coletivo cheio de oportunidades e desafios. Mesmo havendo divergências de opiniões e de ideias, as discussões são favoráveis à prática docente, assim,

Nenhum professor, nenhum pesquisador recorta a realidade complexa da função exatamente como os outros. As facetas do trabalho pedagógico, as famílias de competências não existem objetivamente, elas são construídas, certamente a partir do real, mas também de tramas conceituais e de pré-conceitos teóricos e ideológicos (PERRENOUD, 2000, p.172).

Partindo do pressuposto que o professor precisa entender o processo de construção pessoal do aluno, acreditamos que, para compreender como se dá a construção do conhecimento da leitura e da escrita,

O professor deve colocar-se no ponto de vista do aluno que, aprende para saber verificar como e por que pensa e faz a sua escrita, procurando, ainda, compreender também o que é essencial e o que é periférico na leitura, para decidir o que deve ser central e o que é apenas complementar em seu trabalho pedagógico (SOARES; AROEIRA e PORTO, 2010, p.42).

Entendemos que é nesse processo de interação que se destaca o papel do professor como mediador entre a criança e o texto (objeto do conhecimento). Nesta mediação, o professor deixa de ser o único possuidor e transmissor do conhecimento. Sua intervenção é planejada para favorecer a ação do aluno sobre o texto. Esse exercício de mediação exige dele um conhecimento claro do processo de construção do conhecimento, para identificar o que a criança já sabe, como pensa, como lê e escreve, o que significam seus diferentes desempenhos e como agir para que continue evoluindo os níveis seguintes.

Ainda segundo Soares; Aroeira e Porto (2010), nesta prática, o professor precisará de um domínio consistente de conteúdo teórico, o que envolve, além do conhecimento da psicogênese da leitura e da escrita e suas correlações com outras ciências, um conhecimento de língua portuguesa, pois, o professor, portanto passa a ser visto, como um profissional dotado de competências técnica e sociopolítica, uma vez que suas funções implicam em saber planejar e implementar situações de aprendizagem que permitem à criança apropriar-se do processo de alfabetização.

Para os autores acima citados, esse profissional não é aplicador de métodos. Sua mediação é exercida através de uma prática pedagógica construída de acordo com cada momento do processo, em cada circunstância específica em que ele ocorre, de acordo com a história pessoal de cada criança.

Para tanto, é importante enfatizar a importância que tem o professor em conhecer o nível conceitual e as capacidades cognitivas de seus alunos, quando as conhece, pode trabalhar níveis de conhecimentos variados que ajudarão no trabalho da sala de aula, tornando esse espaço rico. Para atender esses níveis, o professor precisa se embasar teoricamente em estudos e formação continuada que ajude a fazer um trabalho de alfabetização em que cada criança aprenda no seu ritmo próprio com suas diferenças e suas capacidades cognitivas.

Desta forma, o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita é um termo bastante presente em função das novas demandas que a atual sociedade da informação e do conhecimento requer. Hoje, a busca pela qualidade do ensino/aprendizagem exige novas posturas, novas concepções pedagógicas e a adoção de novas concepções de ensino uma vez que:

O professor deve ser mediador entre o que a criança conhece e o novo conhecimento que a criança irá adquirir. Abandonando a postura de único detentor do saber, o professor deve propor atividades compreendidas pelos alunos, mas que, ao mesmo tempo, representem uma dificuldade que deve ser encarada como desafio (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Dessa forma, compreender este fato significa perceber a linguagem como algo indispensável ao funcionamento e desenvolvimento do cérebro, ou seja, significa compreender que é por via da linguagem que o homem se constitui socialmente e psiquicamente, pois é através dela que o homem *capta e traduz as impressões que o mundo lhe imputa* (BOZZA, 2008, p.17). Quando temos essa concepção de linguagem, avançaremos para

Uma prática pedagógica por caminhos que priorizam o pensar, favoreçam o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, possibilitem a interferência em todas as atividades e tenham na leitura e na escrita com função social sua base primeira e única para ensinar a ler e a escrever (BOZZA, 2008, p. 17).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) foram um marco no ensino/aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. Até então, a criança era vista como uma tábua rasa, desprovida de qualquer saber e o professor era quem imprimia os conhecimentos. Nessa concepção, o aluno era tratado como mero receptor de mensagens, passivo. Com Ferreiro e Teberosky essa mentalidade foi modificada. Seus estudos comprovaram que as crianças eram grandes possuidoras de conhecimentos e construtoras de hipóteses e, como tal, estes conhecimentos deveriam ser aproveitados. É preciso, então, partir daquilo que os alunos já sabem, para isso é necessário um trabalho sistematizado envolvendo a leitura e a escrita conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). *Ensinar a escrever texto torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários* (PCNs, 1997, p.34). No tocante à leitura concordamos que:

Ler não é decodificar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para que cada um reconheça nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

No processo de alfabetização, o professor deve entender que mesmo que as crianças não leiam autonomamente, é necessário que se ensine estratégias de leitura, oportunizando o contato com diferentes tipos de texto. Assim sendo, a leitura deve ser concebida como construção de sentido. Para isso, é preciso que se organizem situações didáticas em que as crianças desenvolvam estratégias de leituras próprias de leitores experientes e competentes. As antecipações, as inferências, predições e avaliações. Deve-se também selecionar diferentes gêneros de texto, estabelecer as finalidades para leitura e produção, levantar os conhecimentos prévios do leitor e selecionar diferentes modalidades

de leitura, isso deve acontecer diariamente em sala de aula. Por isso, se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a função social que deve ter a leitura e a escrita se não considerar que:

A condição fundamental para um bom ensino da leitura e da escrita é a de conceder-lhe o sentido de prática social e cultural que possui de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento (CARVAJAL e GARCIA, 2001, p. 133).

Seguindo esse raciocínio da escrita como prática social, a proposta é que as crianças aprendam a ler, lendo e a escrever, escrevendo diferentes gêneros de textos que circulam socialmente e que já deve ser trabalhados nas séries iniciais. Para isso, é fundamental que esses diferentes gêneros sejam realmente trabalhados de modo que todos os aspectos que definem certo gênero sejam observados e compreendidos.

Para tanto, o objetivo primeiro das atividades de leitura e escrita é levar o aluno a ser capaz de compreender e produzir textos cada vez mais adequados às situações de uso da linguagem. Para isso, como já mencionamos anteriormente, o professor necessita entender que o ensinar e o aprender na formação humana, requer atender as exigências feitas pela vida em sociedade neste momento atual que nos encontramos. Sendo a educação um processo formativo, esse deve acontecer num ambiente favorável à aprendizagem, ou seja, num ambiente interdisciplinar, que ao mesmo tempo deve aliar a teoria e a prática. Para tanto, a atuação do professor deve ser transformada em necessidades de mudanças na sua prática educativa e na formação continuada de seus saberes.

A escola é o espaço privilegiado para a formação sistematizada do cidadão. E o educador deve ter uma postura de mediador na construção do processo de ensinar a ler e a escrever. Processo esse que proporcionará a efetiva construção da educação formal do ser aprendente. Solé afirma que: [...] *a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem* (1998, p.32).

Neste contexto, leitura e escrita se legitimam como necessárias, essenciais e fundamentais para a sistematização e formalização da língua/linguagem culta, por exigirem normas e regras padrão de funcionamento e exposição.

A escola, enquanto espaço formal de transmissão de conhecimento, dentre outras funções, desenvolve métodos e procedimentos não só para essa transmissão, mas para a elaboração do conhecimento de um mundo de mudanças, para um mundo em mudanças. O desafio de ensinar a ler e a escrever, ou seja, de transformar alunos em leitores e escritores propriamente ditos é uma das funções que a escola ainda encontra dificuldades para resolver com desenvoltura. Assim Lerner afirma que: [...] *O desafio que a escola enfrenta*

hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores (2002, p. 17).

A escola deve acompanhar o momento atual fazendo transformações que redimensione as práticas de leitura e escrita, e deixando para trás as concepções equivocadas que ela mesma foi construindo ao longo da história, conforme se constata:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno [...]. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la [...] (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, v.2, 1997, p.54).

Essas práticas sociais de leitura e escrita em tempos passados eram limitadas, ou seja, somente quem tinha acesso era a classe mais favorecida que se restringia a um pequeno grupo. Hoje levá-las para as instituições escolares democratizando-as, ainda é função difícil para o professor que não aprendeu as melhores estratégias para formação de leitores/escritores, mesmo tendo acesso a várias obras literárias enviadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como se tem visto atualmente.

Muitos estudos têm direcionado a execução dessas práticas, mas os resultados, principalmente, na escola pública não se tornaram visíveis. Soluções são apontadas tanto pelo próprio Sistema Nacional de Educação, quanto pelos estudiosos que acreditam ser leitura e escrita base fundamental para uma alfabetização consistente. Nas palavras de Lerner:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (2002, p. 18).

Com leituras esporádicas não se formam bons leitores. Precisamos rever velhas posturas quanto ao ensino da leitura e da escrita. Sabemos que estas práticas são genuinamente do espaço educativo, por isto, a escola deve se cercar de práticas constantes de leituras eficazes proporcionando experimentação, compreensão e incorporação da diversidade textual.

[...] Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA v.2, 1997, p.55).

Sabemos que nenhuma área do conhecimento atua isoladamente; repensar o ensino da leitura e da escrita, requer o reconhecimento de áreas a fim de que possibilitem uma melhor compreensão do ser que aprende e das formas como aprende. Daí a necessidade de desviar o foco do ensino para a aprendizagem significativa.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, v.2, 1997, p.21-22).

Portanto, no mundo em transformação em que vivemos, não só o avanço das ciências produz mudanças no ensino, mas todo um conjunto de necessidades sociais que forcem a escola a tomar novos rumos e o professor a estar em constante aprofundamento de seus conhecimentos didáticos. Com isso a alfabetização escolar vem se consolidando, tendo como ponto de partida e de chegada o uso da língua/linguagem.

[...] alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, v.2, 1997, p.21).

Vale salientar que todas estas transformações das práticas do processo aprender/ensinar leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental só se farão consistentes se houver também uma preocupação política com a formação básica e continuada dos condutores do mesmo.

1.3. CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1.3.1 A leitura como processo: uma prática a ser adotada

Saber ler e escrever é uma capacidade indispensável para o indivíduo se integrar na sociedade da qual faz parte. São muitas as pesquisas que mostram que o ato de ler é um processo abrangente e complexo; *é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto* (FREIRE, 1999, *apud* PEREIRA, 2007, p.2). Desta forma, a interação leitor-texto se faz presente desde o início de sua construção. Nessa perspectiva,

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

A interação do sujeito no mundo é de fundamental importância para sua formação e que ler e escrever são condições essenciais para esse processo. Parafraseando Freire (1999), a possibilidade de enxergar o mundo não implica estar nele, mas em estar com ele, aberto a ele, compreende-lo e transformá-lo.

Entendemos assim, que para ser um leitor crítico não basta apenas decifrar sinais, mas precisa ser capaz de se colocar *como co-enunciador, travando um diálogo com o escritor, sendo capaz de construir o universo textual e produtivo na medida em que refaz o percurso do autor, instituindo-se como sujeito do processo de ler* (PEREIRA, 2007, p.2).

E nessa leitura em que o leitor dialoga com o autor, esta torna-se uma atividade social e política. Pois *quando permitimos a interação entre os indivíduos, a leitura não pode ser compreendida apenas como a decodificação de símbolos gráficos, mas sim como a leitura do mundo, que deve ser constituída de sujeitos capazes de compreender o mundo e nele atuar como cidadãos* (PEREIRA, 2007, p.2).

A leitura crítica leva o leitor a um profundo entendimento, pois é muito mais que o processo de apropriação de significados, é um estudo, pelo fato de concretizar no leitor o pensamento que ele está e faz parte do mundo. De acordo com Brandão, o leitor se institui no texto de duas formas:

No nível pragmático, o texto enquanto objeto veiculador de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possíveis e facilitem a comunicação. No nível linguístico-semântico, o texto é uma potencialidade significativa que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas (1997, *apud* Pereira, 2007, p.2).

É nesta perspectiva da leitura como processo de ampla compreensão que acreditamos que o ato de ler é considerado *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem* (MARTINS, 1989, p.37). Sendo assim,

Há que se encarar o leitor como atribuidor de significados e, nessa atribuição, levar-se em conta a interferência da bagagem cultural do receptor sobre o processo de decodificação e interpretação da mensagem. Assim, no momento da leitura, o leitor interpreta o signo sob a influência de todas as suas experiências com o mundo, ou seja, sua memória cultural é que direcionará as decodificações futuras. Todavia, para a formação deste leitor que consegue por em prática sua criticidade, é necessário que haja um estímulo contínuo para o contato entre o indivíduo e o trabalho (PEREIRA, 2007, p.2).

Portanto a leitura deve ser trabalhada desde a alfabetização, deve ser entendida pelo professor como um ato social em que autor e leitor interagem participando de um processo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. Este processo dependerá tanto da habilidade do autor, quando registra suas ideias, quanto da capacidade do leitor em entender o que o autor escreveu e insinuou no texto escrito.

1.3.2 Textos literários: um potencial a ser aproveitado

A princípio, é importante que se estabeleça a diferença entre um texto literário e um texto não literário. Podemos afirmar de forma empírica em primeiro lugar, que um texto literário se diferencia de um texto não literário pela linguagem, ou modo de expressão e em

segundo, pelos objetivos. A linguagem utilizada no texto literário é subjetiva e permite interpretações diferentes isto é, o leitor tem mais liberdade para atribuir sentido ao texto e o escritor pode ficar à vontade para exprimir seus sentimentos, que nem têm que ser exatamente credíveis, exatos sob ponto de vista do “sofrimento” que se abate sobre cada pessoa real, nem as palavras a que recorre, a construção frásica, e toda a parafernália própria do texto literário – liberdade criativa – tem que ser exata e cumpridora de norma.

Portanto, situações reais apenas nas páginas desta ou daquela estória, ao contrário do texto não literário, cuja linguagem é objetiva e não admite, realmente, soltas interpretações e exige mais fidelidade do leitor em relação à atribuição de sentido aos textos lidos, ao que estes nos narram. Quanto aos objetivos, o texto literário visa principalmente divertir o leitor, ou seja, de um modo geral a leitura desse tipo de texto é feita para seu deleite, ao contrário do texto não literário ou denotativo, que geralmente é utilizado para obter informação, entre outros.

O texto literário é uma arte. Ao analisarmos uma obra de arte, quanto mais rica esta for em termos de traços e de cores, mais riqueza de detalhe nos é dado observar. Estas, à partida, resumem, de algum modo, sentimento(s) que o artista quis expressar. Assim, quanto mais elaborada for essa obra, mais possibilidade de interpretação nos oferecerá. Assim também é o texto literário, em que o artista substitui os traços e as cores pelas palavras procurando expressar seus sentimentos, sensações e visão de mundo. Nesse sentido, tanto a obra de arte, quanto o texto literário possibilitam diferentes leituras.

Em todas as formas de arte, acontecimentos do cotidiano podem ali ser representados. Os traços e as cores permitem a recriação do mundo assim como as palavras. E com isso podemos, através do texto literário, reconhecer acontecimentos e experiências vividas ou imaginadas. É bom lembrar que essas experiências interferem na atribuição de sentido a esses textos. No texto literário as palavras são manipuladas de forma especial e, portanto, adquirem nuances diferentes, dependendo do leitor. Esses ensinamentos devem ser transmitidos aos alunos.

Para Saraiva (2001), é durante o processo de alfabetização que se inicia o desenvolvimento das áreas afetivas e intelectual, e propõe que sejam trabalhados com a leitura de textos literários, assim estamos oferecendo à criança a oportunidade de se apoderar da linguagem e ainda de lhes proporcionar meios que ajudam a compreender o real e atuar de forma criativa e crítica sobre ele. Ele afirma ainda que:

Os textos literários transcendem o estatuto de meio ou de instrumento hábil a facilitar o processo de alfabetização, para se afirmarem como elemento essencial, capaz de harmonizar a relação sujeito-mundo, oferecendo àquele outra via de reflexão (SARAIVA, 2001, p.83).

E por serem linguagens, os textos literários somam à sua função primordial que é a de atribuir significados a sinais gráficos, esses significados são enriquecidos pelos sentidos que seu leitor (intérprete) atribui a eles. E é por isso, que os textos literários deveriam ocupar-se da representação do real tangível e do real psíquico da criança, dando-lhe condições para que esta de elabore significativamente os dados da realidade e a sua interação com ela.

Isso garante à literatura o cumprimento de dupla finalidade: por um lado possibilita à criança compreender melhor os contornos do real e as emoções que ele provoca; por outro, incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes (SARAIVA, 2001, p.83).

Consideramos assim, que a prática da leitura do texto literário na alfabetização pressupõe a prática da escrita, e que esta ajudará a mobilizar e liberar o imaginário da criança desde que trabalhada de forma adequada. Sendo assim, o aluno além de descobrir o texto, impregnando-se de sua simbologia, enriquecendo seu domínio linguístico, também explora, manipula o texto e a partir dele, cria novos textos: *Esta alternância impregnação/produção efetua-se em continuo vaivém; receber para produzir para receber, o que permite um enriquecimento cada vez mais fecundo do desenvolvimento intelectual e afetivo da criança* (SARAIVA, 2001, p.83).

A leitura de textos literários, na fase da alfabetização, oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele. Por isso, a prática da leitura do texto literário nas séries iniciais pressupõe a prática da escrita, momento em que se mobiliza e libera o imaginário infantil e, em que, ao retrabalhar criativamente a linguagem, a criança de classe apropriada (SARAIVA, 2001, p.83).

Então, para que essa criança produza textos, o educador deve fazer da sua sala de aula um ambiente que realmente incentive à leitura, colocando à disposição das crianças textos literários e propicie condições para que a literatura aconteça com objetivos variados para a construção de diálogos e não como pretexto para obrigar os alunos a terem de fazer exercícios limitados à resposta de questões gramaticais, sem nada de interpretativo, nada que lhes exija raciocínio criativo.

Saraiva (2001) ainda acredita que os pressupostos referidos fortalecem as atividades de leitura. Pois quando articulamos a teoria com a prática, eles interferem no processo de formação do leitor através de uma metodologia de ensino que trabalhe a leitura e a escrita interagindo e recorrendo a outras modalidades de linguagem.

Esse mesmo autor comenta ainda que, ao trabalharmos a leitura de textos literários no processo de alfabetização, visamos à formação do leitor e nos apoiamos em quatro ações básicas: *na capacitação do professor alfabetizador; na seleção de textos; na proposição de atividades de leitura e de produção textual; e no envolvimento de atores que*

legitimam o esforço dos docentes, voltando para a promoção da leitura (SARAIVA, 2001, p.83).

Acreditamos que a criança e o jovem devem ser seduzidos para a leitura, no entanto, durante este processo devem ser desconsideradas atitudes que tornem a leitura como uma obrigação. Pois:

O contato sensorial com o trabalho, deve ter a devida atenção, pois antes de ser um texto escrito, um trabalho é um objeto; tem forma, cor, textura. Sendo assim para a criança esta leitura através dos sentidos revela um prazer singular; esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do trabalho, motivam-na para a concretização do ato de ler o texto escrito. A escola torna-se fator fundamental na aquisição do hábito da leitura e formação do leitor, pois mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura (MARTINS, *apud* PEREIRA, 2007, p.3).

Como espaço de formação e informação que é a escola, os alunos devem ser levados a ler não só para aprender, mas também para outros fins, como: ler para informar-se, recrear-se, construir um ponto de vista, desenvolver seu senso crítico dentre outros, visto que dependendo do objetivo da leitura é a sua atitude perante o texto. A partir desse pensamento, é que se afirma a leitura como atividade de construção e reconstrução de sentidos, abstraindo a ideia de que o sentido está no texto e defendendo a ideia de que o sentido está no leitor do texto. Daí a importância dos conhecimentos prévios e da sua devida exploração antes, durante e depois das leituras.

Como práticas sociais que precisam ser vividas em nossas salas de aula, a leitura constitui-se fator de grande relevância para inserção dos alunos nessa cultura letrada, portanto, é na escola, que embora não seja o único espaço de formação do aluno, muitas vezes é para muitos a única possibilidade que eles têm de acesso a um ensino sistematizado, constituindo-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Reiteramos a importância da literatura infantil para a formação do leitor, por isso defendemos que:

A literatura infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras, que conduz a criança ao desenvolvimento do seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica. Esta literatura, como já foi expressa, tem o poder de estimular e/ou suscitar o imaginário, de responder as dúvidas do indivíduo em relação a tantas perguntas, de encontrar novas ideias para solucionar questões e instigar a curiosidade do leitor. Nesse processo, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através de um conto e/ou de uma história, que a criança pode conhecer coisas novas, para que efetivamente sejam iniciados a construção da linguagem, da oralidade, ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal (PEREIRA, 2007, p.4).

Assim, podemos dizer que, quando se desenvolve um trabalho de leitura procurando despertar no aluno motivação, para a mesma, certamente esse trabalho terá melhor êxito, do que a leitura por obrigação, conforme mencionamos anteriormente. Para isso, é necessário que a leitura seja trabalhada de forma processual, e como tal, quanto maior o acesso à diversidade de textos, melhor será o desempenho dos alunos. Desta

forma, [...] *o uso do trabalho na escola nasce, pois, de um lado, da relação que se estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância* (ZILBERMAN, 2003, p.30).

A literatura infantil como recurso didático, tem sido evidenciada como de grande importância para a formação do aluno leitor, no entanto, chamamos atenção para o fato de que, a qualidade do ensino/aprendizagem depende do modo de intervenção que o professor faz em sala, podendo então potencializar, ou não, a aprendizagem desse aluno. Concordamos com Pereira quando afirma que:

As várias atividades propostas pelo professor, podem sim ajudar o aluno em seu desenvolvimento, porém essas atividades devem ser bem utilizadas a partir de um conto: o pintar; o desenhar no contexto da história; discutir sobre as partes da história que as crianças mais gostaram; trocar experiências a partir da história contada; adivinhar o que vai acontecer e/ou imaginar finais e situações diferentes; colar; usar massa de modelar; usar bexiga; barbante; construir objetos com sucata; elaborar textos; encenar uma peça teatral; utilizar papéis diversos; confeccionar novos materiais; trabalhar em grupo etc, podem contribuir para a formação de um ser criativo, crítico, imaginativo, companheiro e certamente leitor (2007, p.4).

Fica evidenciada a necessidade de o professor desenvolver uma prática inovadora, que proporcione aos seus alunos o prazer pela leitura, de modo que satisfaça as necessidades da criança, desenvolvendo seu vocabulário, os modos de expressão oral/escrita e também a construção da autonomia da criança. Por isso, defendemos uma prática diversificada de leitura/escrita como condição essencial para a formação do aluno leitor/escritor, visto que *é na escola que identificamos e formamos leitores [...]* (BAMBERGER, 1988, p. 32).

Podemos afirmar que o convívio com textos literários pode levar o aluno a vivenciar experiências novas, e também *a tomar consciência do real, a posicionar-se perante a vida, a perceber os temas e os tipos humanos presentes na trama ficcional, conviver com “realidades”, frutos do imaginário [...]* (MAIA, 2007, p. 49).

Para aprender a ler é preciso, então, envolver os alunos com diversos tipos de escritos, presenciar o uso destes, isto é: *testemunhar e associar a utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção* (MAIA, 2007, p.56).

É por isso que defendemos a inserção de obras literárias na escola como importante recurso para a formação do aluno leitor, mesmo que estes não tenham domínio da escrita, devem ter contato com os mesmos, uma vez que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Sendo assim, Maia afirma ainda que:

Ao aproximar a criança de alguns modelos de linguagem (poesias, contos de encantamento e contos de fadas), nós oferecemos a ela a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade (2007, p.82).

Daí a importância de um ensino/aprendizagem pautado em contextos significativos, pois só assim o aluno efetivamente pode construir sua aprendizagem, indo além da codificação e decodificação dos sons em letras. Para isso é necessário que o professor tenha conhecimento acerca de diferentes estratégias de leitura, promovendo, assim, um ensino eficiente. É por isso que:

Para uma criança cujas interações com a leitura e a escrita iniciaram-se anteriormente ao domínio do código, permitindo-lhe uma intimidade com a natureza da língua escrita, o tornar-se alfabetizada envolve muito mais do que simplesmente escrever frases ou ser capaz de ler os textos da cartilha (REGO, *apud* MAIA, 2007, p.82).

Conforme aludimos anteriormente, o ensino não deve se restringir apenas a um ato mecânico de codificação e memorização, deve prever a inserção desse aluno no mundo. Chamamos atenção para o fato de muitas vezes o texto literário ser utilizado de forma fragmentada, especialmente nos livros didáticos, cujos prejuízos são enormes, visto que o aluno, na maioria das vezes não tem acesso a esse tipo de texto fora da escola. O texto cortado, adaptado, mimeografado, enquanto objeto sociocultural se transfigura. Por isso, a necessidade de se trabalhar com estes em sua totalidade. Essa é uma prática que ainda persiste na escola hoje, embora existam alguns programas de incentivo à leitura que facilitam o acesso à diversidade de livros, literários ou não.

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Nesse contexto, evidenciamos mais uma vez a necessidade de promover a interação do aluno com a leitura de textos literários e sua inserção nesse universo. Nesse sentido, o estímulo, é de fundamental importância para que esse aluno amplie suas possibilidades de apreensão da língua, uma vez que quanto mais motivado, melhor é o rendimento do aluno.

1.3.3 Ler e escrever: processos concomitantes

O ensino da leitura e da escrita deve ser responsabilidade primeiramente da escola, esta deve proporcionar e desenvolver práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, pois acreditamos que o objetivo principal do professor deve ser o de contribuir para a formação do processo de leitura/escrita. Sabemos que a prática desse professor não pode mais se limitar ao ensino do código, embora essa aprendizagem também seja necessária, mas, além de decodificar o aluno precisa compreender a função das palavras no contexto em que estão inseridas. De acordo com Ferreiro e Teberosky, a concepção de alfabetização envolve dois processos:

- compreender a natureza do sistema alfabético de escrita – as relações entre som-grafia, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas;
- compreender o funcionamento da linguagem escrita – suas características específicas, suas diferentes formas e gêneros (1999, p.23).

No entanto, esses dois processos precisam ser trabalhados de forma simultânea, pois não é suficiente que o aluno aprenda somente as letras do alfabeto e suas relações de som e grafia, mas também que compreenda o funcionamento das palavras nas diferentes situações de uso, como forma de garantir a inserção desse aluno nas práticas sociais de uso da linguagem. As autoras supracitadas revelam ainda que as crianças passam por processos para construir o conhecimento da leitura e da escrita e por regularidades que podem ser formuladas em quatro itens, a saber:

- 1 - A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito.
- 2 - As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita (e não apenas problemas infantis, no sentido de respostas idiossincráticas ou de erros conceituais dignos de serem corrigidos para dar lugar à aprendizagem normativa).
- 3 - O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões da linguagem, a forma e o significado do signo) (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.45).

Compartilhando da mesma ideia, Ferreiro também afirma que:

Qualquer escrita é um conjunto de marcas gráficas intencionais, mas qualquer conjunto de marcas não constitui uma escrita: são as práticas culturais de interpretação que transformam essas marcas em objetos simbólicos e linguísticos (FERREIRO, *apud* TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.86).

Para Ferreiro e Teberosky (1999), uma alfabetização com objetivos de formar leitores participantes da cultura escrita depende de um trabalho didático feito pelo professor, ou seja, que os mesmos criem situações de aprendizagem que contemplem uma prática de:

- Leitura feita pelo professor, situação didática que assegure ao aluno o acesso à diversidade de textos mesmo antes de lerem convencionalmente;
- Produção de textos, trabalho planejado para que os alunos produzam textos de diferentes tipos mesmo antes de escreverem convencionalmente, façam revisões coletivamente e tenham a oportunidade de discutir e analisar as características discursivas de um texto;
- Situações de escrita e de leitura pela criança, que contextualizam a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e garantem aos alunos a oportunidade de pensar diariamente sobre como se faz para ler e escrever (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.106).

É importante ressaltar que *a presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as atividades de escrever*

e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.86). Sendo assim:

Ensinar a ler e a escrever representa um dos principais objetivos das instituições escolares, além de constituir-se como um de seus maiores desafios, porém, já há muitas décadas, discussões sobre a formação de sujeitos que sejam capazes de lidar de maneira competente com as situações sociais que envolvem a leitura e a escrita permeiam espaços de formação inicial e continuada de profissionais que atuam na educação. Mas, na maioria das vezes as discussões realizadas sobre o tema no Brasil tinham seu foco no método mais eficaz a ser utilizado no período de alfabetização (SILVA, 2010, p.1).

Para compreender o valor da escrita e se apropriar dela, o único caminho é perpassar pelo uso social que a humanidade faz desta. Em função dessa amplitude que caracteriza o processo de alfabetização, acreditamos não ser possível mais trabalhar com fonemas, sílabas ou palavras isoladamente, então para o educando entender o que é a língua escrita, *é necessário que as reflexões sobre a mesma partam do texto, que é a unidade de sentido da língua* (BOZZA, 2008, p.18). Assim, o professor pode desempenhar

Diversos papéis são viáveis para o professor nesse contexto, mas, evidentemente, desempenhar o papel de escriba ou leitor são os mais importantes. Quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a aprender participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.122).

Sendo assim, podemos dizer que alfabetizado é aquela pessoa que sabe ler e escrever, e letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, consegue utilizar a leitura e a escrita socialmente, compreendendo e respondendo de forma adequada às demandas sociais. Para isso,

Faz-se então necessário repensar a função social da instituição escolar. Devemos trabalhar não apenas com a codificação e decodificação de códigos. Não podemos também apenas buscar que o indivíduo permaneça na escola por mais tempo. Mas precisamos dar qualidade a esse tempo de permanência nas escolas. Ou seja, letrar os alunos, afinal, o letramento possibilita que o indivíduo modifique as suas condições iniciais, sob os aspectos: social, cultural, cognitivo e até mesmo o econômico (SILVA, 2010, p.1).

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2008), para que as crianças aprendam o Sistema de Escrita Alfabético, necessitam que sua mente reelabore trajetórias como as que foram utilizadas pela humanidade. Ainda conforme o mesmo Instituto:

Para chegar a estas conclusões, o aluno deverá compreender que: escreve-se com o emprego de 26 letras (português); as letras têm formatos fixos; apesar de algumas letras terem quase o mesmo formato, a posição não pode variar, senão, a letra muda: p, q, b, d; a mesma letra tem vários formatos: A, a, a A; certas combinações de tetras são permitidas na língua portuguesa; as combinações têm posição correta a ocupar nas palavras; as letras têm valores sonoros fixos, mas algumas letras têm mais de um valor sonoro: O/ó,ô,õ/u; alguns sons são notados por letras diferentes: S, C, SS, Ç, X, CH, Z, SC, Ç, G, J, etc. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p.2).

Entendemos que letrar é trabalhar os diferentes usos da escrita na sociedade, sendo assim, o letramento é cultura, dado que as crianças já chegam à escola trazendo conhecimentos que adquiriram no cotidiano. E é por isso que a escola deve fazer um

trabalho que dê continuidade ao desenvolvimento da criança dentro desse processo, abrindo mão de práticas em que a criança conheça só o código, mas não compreende o sentido dos textos. Afinal, a aprendizagem da leitura e da escrita se dá de forma processual, estabelecendo relações dos saberes que a criança possui e os novos saberes que são desenvolvidos na escola e fora dela. Um ensino com base nesse parâmetro faz com que:

A criança interprete a realidade na qual vive, antes de chegar à escola, já que possui uma série de conceitos e constrói a partir da sua vivência conhecimentos sobre o mundo e a realidade. Assim as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita nos mais variados contextos reais, contextos letrados em que a leitura e a escrita são usadas constantemente como objetos sociais e culturais (SILVA, 2010, p.3).

Na aprendizagem da leitura e da escrita, de forma indissociável, o professor deve se valer da técnica de alfabetização e de materiais de uso social e são eles que trazem significado à técnica utilizada, considerando que o poder da escrita não está nela mesmo, mas no uso que as sociedades sempre fizeram dela. *Apropriar-se da linguagem escrita é inserir-se socialmente, ampliando certas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação do sujeito na sociedade é deveras superficial* (BOZZA, 2008, p.17).

Assim sendo, as discussões sobre o melhor método de alfabetização que fazem parte do cotidiano do professor, que se vê como detentor do saber, deve ser substituído pelo diálogo de como se dá a construção de conhecimentos que a criança deve adquirir. Pois, *as crianças aproximam-se cada vez mais das regras do sistema, como evidenciam diversas pesquisas que ressaltam a ineficácia da informação vinda do exterior para modificar o raciocínio da criança* (LERNER, apud SILVA, 2010, p.3). Assim sendo,

A aprendizagem é um processo cotidiano e natural do ser humano, o qual elabora e constrói seus conhecimentos como resultado de uma atividade global, flexível, contextualizada, subjetiva e compartilhada, sendo o conhecimento sobre leitura e escrita construído em um processo de exploração, experimentação, observação e interação (SILVA, 2010, p.3).

Portanto, caberá ao professor criar situações em que as crianças participem de momentos sociais em que a leitura e a escrita tenham objetivos como: *recordar, buscar informação, registrar, comunicar, expressar, desfrutar [...], pois isso as auxilia a construir suas próprias ideias sobre a natureza e as funções da escrita como objetos sociocultural e sobre sua importância no contexto social* (SILVA, 2010, p.4). Com isso, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a ser aquele que orienta o aluno para que este busque o verdadeiro significado da escrita. É importante salientar, ainda, que a intervenção do professor neste processo deve ser a de proporcionar desafios, questionando as hipóteses e as ideias dos alunos no que diz respeito à realidade, deve também oferecer orientações contextuais que leve o aluno a dar significados e a compreender as atividades propostas. Nesse sentido,

A leitura deve ser compreendida como uma atividade cognitiva que requer um sujeito envolvido na obtenção de significados e na busca da compreensão, ou na interpretação do conteúdo, assim a escrita não deve ser mais entendida como uma cópia de modelo externo, afinal não devemos querer formar escribas, mas escritores. A escrita, não é só atividade motora- produzir texto, mas, uma atividade cognitiva, na qual produzir um texto tem uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de produção de cada um (SOARES, *apud* SILVA, 2010, p.6).

Dentro desta concepção, é importante que o professor compreenda que seu aluno tem capacidade de interpretar e de produzir textos antes mesmo de conseguir codificar e decodificar. Deve, portanto, propor atividades que levem o aluno a desenvolver essas capacidades, agindo assim, estará evitando perder tempo esperando que essa interpretação só aconteça quando o aluno for capaz de ler e escrever através da decifração e de atividades motoras. Nesse sentido, o aluno não deve ser orientado através de atividades mecânicas como: cópias do traçado das letras que não leva a compreensão de sua estrutura e sim a uma mera repetição que só dificulta a aprendizagem. Daí a proposta do trabalho que privilegie esses dois processos – alfabetização e letramento, visto que:

Quando consideramos a importância do letramento, deixamos de lado os exercícios mecânicos e repetitivos, baseados em palavras e frases descontextualizadas. Nosso enfoque está no aluno que constrói seu conhecimento sobre a língua escrita e não no professor que ensina. Na escola, a criança deve prosseguir a construção do conhecimento iniciada em casa e interagir constantemente com os usos sociais da escrita. O importante não é simplesmente codificar e decodificar, mas ler e escrever textos significativos (SILVA, 2010, p.6).

Diante disso, emprestamos de Solé (1998), que o processo de alfabetização e letramento deve ocorrer ao mesmo tempo, pois enquanto na alfabetização o aluno adquire aquisição para escrever, o letramento foca aspectos sócio-históricos do sistema escrito por uma sociedade. Por isso,

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outros (VYGOTSKY, 1998 *apud* SILVA, 2010, p. 5).

Portanto, afirmamos que temos possibilidades de realizar a construção do processo de leitura e escrita, mas, para que isso aconteça é necessário que nos conscientizemos que devemos propiciar ao nosso aluno uma aprendizagem significativa na qual a leitura e a escrita tenham finalidades que atendam as necessidades sociais dos alunos. Há também necessidade de uma reflexão da realidade que atenda ao educando no sentido de ler e escrever diversos tipos de textos em contextos diferentes. Esse processo deve acontecer com atividades compartilhadas entre aluno e professor, sendo o professor responsável por construir essa participação de forma democrática que certamente resultará numa interação contribuindo assim para o desenvolvimento da leitura e da escrita desses sujeitos.

1.3.4 A leitura como fator preponderante para o processo de ensino/aprendizagem

Saber ler vai além da simples decodificação de signos. Deve ser entendido como um processo mais abrangente que envolve a construção de significados, a interpretação do que se lê de forma explícita ou implícita. No nosso cotidiano estamos cercados de oportunidades e situações de leitura. As crianças estão se deparando a todo o momento com textos reais, como os nomes de ruas, placas, avisos, jornais, revistas, embalagens, cartazes informativos e livros. Reafirmamos, assim, a ideia de que:

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura [...] Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender (SOLÉ, 1998, p.22).

Ferreiro e Teberosky (1999) observaram em suas pesquisas como se realiza a aquisição da linguagem oral e escrita na criança. Os resultados permitiram conhecer a maneira como a criança concebe esse processo, as teorias pedagógicas metodológicas apontam caminhos evitando erros frequentes dos professores alfabetizadores. Os estudos das pesquisadoras mostram os processos através dos quais a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é torna-se alfabético.

As pesquisadoras sugerem que sejam desenvolvidas condições de leitura, porque é de fundamental importância que haja uma interação intensiva e diversificada das crianças com práticas e materiais significativos e reais de leitura e escrita a fim de conceitualizar a língua escrita, visto que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada- pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação (SOLÉ, 1998, p.42).

A criança, até construir uma aprendizagem significativa sobre a leitura e a escrita, passa por avanços e recuos até se apossar do código linguístico e dominá-lo ou, pelo menos, conhece-lo o suficiente para dele fazer correto uso. Essa construção se dá por sequência de hipóteses, pois se sabe que a criança, ao ingressar na escola, já traz consigo uma bagagem que deve ser respeitada e aproveitada, pois:

Antes mesmo de compreender como funciona o sistema alfabético da escrita, as crianças começam diferenciando desenho de escrita. Dessa forma uma vez que sabem quais são as marcas gráficas que “são para ler”, elas elaboram hipóteses sobre combinação e a distribuição das letras (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 46).

Acreditamos que, para entender esse eixo, o que pode ser feito é trabalhar, desde o início da escolaridade, com os textos que pertencem à tradição oral. São textos que as crianças normalmente conhecem. Para que o aluno tenha um bom desempenho, é necessário haver atividades literárias desenvolvidas em sala de aula. Estas devem, sempre, ter a intervenção do Professor, para que este forneça as orientações, informações e considerações adequadas e minimamente necessárias a que o aluno compreenda o texto com que contata. Nesse sentido,

É importante que o trabalho com texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades com positivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica de texto literário (PCNs, 1997, p.36-37).

Para que o aluno consiga ler, é necessário que domine as habilidades de decodificação, como também as estratégias que o levam à compreensão. É importante, também, que o aluno conceba a leitura como construção de sentido. Para isso é necessário que:

O leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p.24).

Portanto, a autonomia da leitura é desenvolvida com várias experiências, pois quando ocorre a ampliação de conhecimentos que apoiam a identificação de palavras, frases e de textos, conseguimos desenvolver essa autonomia, pois,

Não se forma bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (PCNs, 1997, p. 36).

Para Solé (1998), leitores eficientes não têm problemas no aspecto que mencionamos acima, porque são capazes de resolver atividades de leitura e quando não conseguem compreender o texto, sabem a que podem atribuir o fato, seja porque o texto apresenta: estrutura complexa e às vezes porque não dispõem de conhecimentos prévios do tema determinado, ou ainda pelo o nível de conteúdo do texto não se ajustar às suas possibilidades. Em função disso, podemos afirmar que:

Compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor. Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem um umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão (BAKER e BROWN, 1984, *apud* SOLÉ, 1998, p.41).

A autora entende ainda, que algumas crianças que estão iniciando o processo de leitura e não conseguem ler no mesmo nível de seus colegas, ou no nível que o professor

espera que leiam, gera neles um sentimento de fracasso e assim fica difícil para elas assumirem a leitura com seu significado e desafios. Neste momento é imprescindível a interferência do professor para ajudar esse aluno de forma que o sentimento de fracasso seja substituído pelo sentimento de capacidade. Por outro lado, não devemos esquecer que o entusiasmo da criança pela leitura é criado em diversas situações, este depende também do entusiasmo e do trabalho que o professor faz com a leitura e sua capacidade de exploração.

Neste ponto cabe ressaltar que uma sequência rotineira de leitura pela sua falta de novidade, pode resultar pouco motivadora para as crianças, especialmente se ela se transforma em uma sequência única. Também convém levar em conta que a leitura de verdade, aquela que realizam os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos, uma leitura íntima, e por isso, individual (SOLÉ, 1998, p.43).

É importante lembrarmos que, quando escrevemos devemos pensar no público para quem escrevemos, tendo em vista que, dependendo do leitor, é a linguagem a ser utilizada. A preocupação com esse aspecto se justifica na medida em que se utilizarmos uma linguagem inadequada, o processo de leitura e compreensão poderá ser comprometido, nesse sentido, a adequação da linguagem é condição para que este compreenda o que é lido. Ressaltamos também que a definição de objetivos para as leituras efetuadas também interfere no modo de atribuição de sentido aos textos. Por isso

Poder ler, isto é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejamos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p.18).

No entanto, para ativar os conhecimentos prévios e levar o leitor à compreensão do que escrevemos, alguns fatores devem ser levados em conta como: o texto estar bem escrito, o conhecimento que possuí sobre o assunto, e a relação que estabelece no que está escrito e no que está lendo.

Assim, nossa atividade de leitura é dirigida também pelos objetivos que pretendemos com ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa, continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa. Portanto, *os objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura são cruciais, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê* (SOLÉ, 1998, p. 41). Pois segundo Solé (1998), enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo.

Concordamos com Solé (1998), quando afirma que o leitor está aprendendo quando compreende o que lê, enquanto lê sua leitura o informa e permite que se aproxime

do mundo de significados daquele autor que no momento da leitura está lhe oferecendo novas perspectivas sobre determinado aspecto. Lembramos, também, que a leitura aproxima o leitor de múltiplas culturas e, assim, contribui com a própria cultura do leitor e até mesmo podemos afirmar que na leitura ocorre um processo de aprendizagem sem intenção, mesmo quando o leitor tem seu objetivo naquela leitura como no caso quando lê por prazer. É importante ressaltar que os objetivos interferem na escolha dos textos, uma vez que cada texto tem suas especificidades. Nesse sentido,

Não mudam apenas os objetivos da leitura, mas geralmente os textos que servem para essa finalidade apresentam características específicas – estrutura expositiva-, e a tarefa, solicitações claras, entre os quais figuram o controle e a frequente demonstração de que se aprendeu (SOLÉ, 1998, p.46).

Entendemos que embora a forma em que a compreensão envolva a presença de um leitor ativo, que compreende realmente o que lê e faz relação com a que ele já possui e pode modificá-la em maior ou menor grau, *sempre aprendemos algo com a leitura, não devemos perder de vista que, quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo* (SOLÉ, 1998, p.46).

Isso implica dizer que, como o leitor, poderá deduzir o controle da compreensão, isso é essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão, e assim a leitura seria realmente improdutiva.

Para Saraiva (2001), o domínio da leitura na vida da criança é uma experiência tão importante que chega a determinar o modo de perceber a escola e a aprendizagem de forma geral. É em função disso, que seu esforço para reconhecer letras e palavras precisa ser recompensado com textos estimulantes e prazerosos. É por isso que defendemos que:

Quando a aprendizagem da leitura é experienciada não apenas como o melhor caminho, mas como o único para sermos transportados para dentro de um mundo previamente desconhecido, então a fascinação inconsciente da criança em relação aos acontecimentos imaginários e seu poder mágico apoiará os seus esforços conscientes na decodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler (BETTELHEIM, *apud* SARAIVA, 2001, p. 81).

Conforme citação acima é possível dizer que o acesso da criança à leitura, proporciona-lhe o poder dela participar do mundo secreto dos adultos. Para ela, o ato de ler é uma aventura fascinante, que lhe garante novos conhecimentos. A satisfação em exercê-lo é maior ainda quando a criança descobre que, através da ficção da poesia, encontra respostas às suas indagações interiores e até a seus medos. O contato com textos de valor estético e cultural, que respondem a seus conflitos e emoções, lhe acrescenta um novo estímulo à vida. É através da aprendizagem da leitura que proporcionamos à criança um mundo favorável que abre sua mente e lhe satisfaz. Por isso,

Exige-se dos educadores a seleção de obras potencialmente significativas, que enriqueçam o mundo interior da criança e que se harmonizem com suas aspirações; obras que se afigurem ao leitor infantil como reais – visto os sentimentos de raiva, inveja, ciúme, ambição – mas que paralelamente, apontem para um mundo melhor, onde o mais importante são as riquezas abstratas da beleza, da justiça, do perdão e do amor (MELLO e LEONHARDT, *apud* SARAIVA, 2001, p. 85).

Desta forma, é importante estabelecermos uma proposta de ensino articulada às necessidades reais da criança, isto deve acontecer com as intervenções do professor e sustentada por fundamentos teóricos sólidos. A aprender a ler é diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança dê sentido àquilo que propomos que ela faça, e que disponha de instrumentos cognitivos para que possa fazer, necessita também que tenha a ajuda do seu professor, pois assim poderá transformar o desafio da leitura numa ação apaixonante que para muitos é uma tarefa dura e cheia de obstáculos.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Objetivos da pesquisa

Tendo em conta a problemática que queremos estudar colocamos como nossa questão central que orientará a pesquisa a seguinte: Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Bom Jesus – Piauí?

Como objetivo geral deste estudo, buscamos investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do Ensino Fundamental em duas escolas municipais de Bom Jesus Piauí. Conduzimos este estudo a partir dos seguintes objetivos específicos: Observar a prática pedagógica das professoras das séries iniciais (nos referimos a professoras no feminino, por não haver professores do sexo masculino em nenhuma das duas turmas pesquisadas) de duas escolas alvo; Compreender a concepção de alfabetização das professoras que atuam nas duas turmas pesquisadas; Avaliar as habilidades adquiridas pelos alunos no processo de alfabetização e Identificar progressos de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização.

Queremos aqui esclarecer o que entendemos por habilidades, progresso de leitura e escrita e ainda o termo alvo da pesquisa que foi utilizado no parágrafo acima.

Por habilidades, entendemos que seja a competência de saber lidar com situações e problemas que se colocam diante de nós em nosso cotidiano, ou seja, como fazer algo, como o indivíduo mobiliza recursos, toma decisões, adota estratégias ou procedimentos e opera ações concretas para resolver os problemas. O livro **Pró-letramento** vem aqui afirmar que habilidades, *abrangem modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos como, por exemplo, saber ler e escrever, desenhar, costurar, dirigir um carro* (2008, p.15).

O que defende Soares, quando afirma que a alfabetização está intimamente ligada ao letramento, pois:

Letramento é mais do que alfabetização, é o estado em que vive o indivíduo que não somente sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler, e lê jornais, revistas, livros; sabe ler, e interpreta tabelas, quadros, formulários, sua Carteira de Trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever, e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, preenche formulário, redige ofícios, requerimentos, entre outros gêneros (1998, p.38).

Podemos também citar Ferreiro, quando defende que *esse processo de construção cognitiva se caracteriza por estruturas e sucessivas reestruturações, geradas pelos desequilíbrios originários nas contradições entre esquemas diferentes* (1999, p. 34).

Sendo assim, comungamos também com o pensamento de Freire, quando diz que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto (1999, p.11-12).

Podemos admitir que quem consegue ter compreensão crítica que faz da leitura possa levar à conceituação, interpretação até mesmo, transposição dos significados das palavras para imagens, momentos, espaços e eras distintas daquela leitura imediata, ao desenvolvimento, até mesmo, do que está oculto no texto em leitura. A decodificação das palavras permite não apenas que estas sejam lidas, mas, em princípio, possam ser entendidas, apreendidas e, finalmente, que quem as lê as possa, saiba interpretar. A interpretação que o leitor faz da leitura que desenvolve pode muito bem extrapolar o texto que tem em mãos, porque utiliza não apenas os dados retirados das linhas que lê, mas do contexto em que se encontra, enquanto leitor, bem como daquele em que o autor coloca o sucedido no texto.

E é aí que acontecem os progressos de leitura, ou seja, *desenvolvimento, evolução, adiantamento em sentido favorável* (BUENO, 1996. p.531), das pessoas alvo da pesquisa, ou melhor, das crianças que são os *objetos, o ponto de estudo* (BUENO, 1996. p.44). Pois se a escola oferece uma interpretação pronta e acabada para o aluno, prática tão comum ainda nos dias de hoje, acaba exercitando uma interpretação única do texto, e isto significa um obstáculo à leitura criativa.

2.2 Tipo de estudo

Considerando os objetivos a que nos propomos para a realização desta pesquisa, a complexidade do tema e a necessidade de se realizar um trabalho confiável, optamos pela pesquisa descritiva qualitativa e quantitativa. Neste sentido, a pesquisa qualitativa é *caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade* (OLIVEIRA, 2007, p.60); é quantitativa para que possamos *quantificar dados obtidos através de informações coletadas*

Numa pesquisa de caráter qualitativo, o aspecto descritivo se faz necessário por entendermos que esta revela a necessidade de um aprofundamento quanto ao significado dos dados a serem coletados, isto é, a exposição fidedigna do que será verbalizado, tendo em vista que o estudo descritivo possibilita:

A obtenção um panorama mais acurado da magnitude do problema ou da situação, hierarquizar os problemas, extrair elementos de juízo para estruturas políticas ou estratégias operacionais, conhecer as variáveis associadas e fixar as orientações para a prova das hipóteses (SORIANO, 2004, p. 27).

2.3 Amostra e campo de Investigação

Segundo Soriano, amostra é *uma parte da população que teoricamente possui as mesmas características que se deseja estudar na população total* (2004, p.205). Desta

forma, o estudo foi realizado em duas escolas da rede municipal, denominadas, Escola Municipal Professora Maria Moura (A), esta que atende as modalidades de Educação Infantil da 1ª à 4ª série dos anos/ Séries Iniciais, funciona em dois turnos e atende 510 alunos e a Escola Municipal Emília Ferreiro (B), que funciona com o Ensino Fundamental nas modalidades regular de 1ª à 8ª série e Educação de Jovens e Adultos – EJA, de I a IV etapas e funciona em três turnos regulares atendendo 480 alunos. Em cada uma das escolas pesquisadas há apenas uma turma de 1ª série, somando um total de 60 alunos, sendo 30 na escola (A) e 30 na escola (B). As duas escolas estão localizadas na zona urbana do município de Bom Jesus, Piauí, Brasil. Lembramos que as respectivas escolas estão com nomes fictícios no intuito de preservar a sua identidade bem como a das pessoas que nelas trabalham e estudam.

Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa um total de 60 alunos com idades de 7 a 13 anos, sendo 30 da 1ª série da Escola Municipal Professora Maria Moura (A) e 30 da 1ª série da Escola Municipal Emília Ferreiro (B) e as duas professoras das referidas escolas. A renda familiar dos discentes não se difere, uma vez que a grande maioria é assalariada, os pais têm um grau de escolaridade baixo e não acompanham os seus filhos nas tarefas de casa. Tudo isso pode se constituir como fator de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, pois sabemos que a tarefa de casa *tem a característica de interagir com os dois espaços, escola e família, de comunicar e operar nesses dois mundos, o que o torna um material rico e significativo no âmbito da avaliação do planejamento escolar e da progressão do desenvolvimento do educando* (RIOS, e LIBÂNIO, 2009, p. 36).

O corpo administrativo das escolas é composto por: diretor, secretária, coordenador pedagógico, professores, vigias, zeladores e merendeiras. A escola tem a seguinte rotina: de manhã inicia atividades às 7h:30m e termina às 11h:30m, à tarde das 13h:30m às 17h:30m e à noite das 19h:00m às 22h:00m. Nas duas escolas os alunos, ao chegarem, são direcionados para a sala de aula e cada professor inicia sua aula cumprindo uma rotina que segue o seguinte padrão: acolhida, leitura, correção do trabalho para casa, atividade do dia e explicação do trabalho para casa.

2.4 Instrumentos da pesquisa

Podemos afirmar que instrumento *é um recurso empregado para alcançar um objetivo, conseguir um resultado* (FERREIRA, 1998, p.39). Sendo assim, para a coleta dos dados que concretizaram a referida pesquisa, descrevemos os instrumentos que guiaram cada objetivo à sua realização após período de adaptação da pesquisadora com as turmas:

- Observação semi-diretiva que *tem sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívocos* (LAVILLE, 2008, p.178). Foi direcionada para as professoras das salas pesquisadas com o objetivo de observar a prática pedagógica destas.

- Entrevista semiestruturada para as professoras das turmas pesquisadas para tentar compreender qual o conceito que cada uma destas professoras tem de alfabetização. Optamos também pela entrevista por ser *um excelente instrumento por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando* (OLIVEIRA, 2007, p.86).

- Questionários para os alunos, para analisar como estes se relacionam com as atividades de leitura e escrita e verificar o envolvimento dos pais no processo de alfabetização dos alunos. O questionário é compreendido como *uma técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas [...]* (OLIVEIRA, 2007, p.83).

- A pesquisa documental foi outro instrumento utilizado que *muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade* (OLIVEIRA, 2007, p.90). Em nossa pesquisa foram utilizadas fichas de notas e as avaliações dos alunos, que foram analisadas no início e no final da referida investigação, com o propósito de identificar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização. Este instrumento serviu também para verificar avanços, ou não, na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

2.5 Procedimentos

Foi solicitada formalmente pela pesquisadora, através de um Termo de Livre Consentimento, a autorização da diretora da escola para a participação e envolvimento das professoras e dos alunos, nas informações dos dados a serem coletados e na disponibilização dos documentos para aplicação dos instrumentos acima descritos, bem como a permissão para transitar nas dependências da Escola. Sendo assim, a função da pesquisadora foi a de apresentar os instrumentos, esclarecer dúvidas. Asseguramos a todos a confidencialidade das respostas, indicando que estas seriam tratadas interpretativamente no seu conjunto. Acordada a participação, a pesquisadora se dispôs a responder a eventuais dúvidas que pudessem surgir.

A pesquisa foi desdobrada através de uma observação direcionada às duas professoras, pois não há professores (homens) nas turmas investigadas, para verificar como se dá sua prática pedagógica. Paralelamente aconteceram as entrevistas destinadas às professoras e os inquéritos aos alunos; posteriormente foram analisadas as fichas de notas

e as avaliações dos alunos, no início e no fim da pesquisa, para identificar as dificuldades de leitura e de escrita que estes apresentam no processo de alfabetização. Completando as peças do processo de investigação, foram analisadas novamente as fichas de notas e as avaliações dos alunos para verificar se houve avanços, ou não, na aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados obtidos foram demonstrados através de gráficos.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procuraremos, neste capítulo, compreender como se deram as trocas comunicativas entre os membros da pesquisa: professoras e alunos, que de forma harmoniosa construíram oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, bem como das práticas que se configuram como comportamentos que contribuíram para auxiliar a pesquisadora em seu trabalho de investigação.

A análise a ser apresentada teve como objetivo investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do Ensino Fundamental em duas escolas municipais de Bom Jesus Piauí. As questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: observação da prática pedagógica das professoras – digo das professoras, por que não temos professores atuando nessas salas – (quais são as metodologias e procedimentos utilizadas pelas professoras); as concepções de alfabetização adotadas pelas docentes (as bases teóricas e metodológicas que orientam a sua prática); avaliação das concepções dos alunos no processo de alfabetização (o que eles entendem por leitura, produção de texto, aprendizagem) e o envolvimento da família neste processo; e Identificação do desempenho escolar das turmas (as habilidades de leitura e de escrita tem sido contempladas através da metodologia utilizada pelo professor?).

As crianças e as professoras que participaram da pesquisa fazem parte do Programa do Instituto Ayrton Senna denominado **Circuito Campeão**, implantado no município e tem como objetivo promover um trabalho pedagógico articulado com indicadores e metas, planejamento e avaliação; também objetiva o crescimento pessoal e profissional de todos os membros da equipe: a escola como um todo e a Secretaria de Educação, têm toda uma Sistemática de acompanhamento.

A pesquisa qualitativa dentro da abordagem sócio-histórica não consiste em investigar resultados, mas em compreender os comportamentos partindo da investigação dos sujeitos, como também na preocupação de entender os fatos investigados, descrevê-los procurando suas relações individual e social.

Em um primeiro momento serão apresentados os resultados das observações que é muito importante, visto que:

A observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento na suas mais essenciais prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis consequências, é que começam a emergir claras relações que os ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes (FREITAS, 2002, p. 28).

Desta forma, passaremos, a partir daqui, a explicitar e analisar os resultados obtidos com a pesquisa através da observação da prática pedagógica do professor, da entrevista também aplicada aos professores, do questionário respondido pelos alunos, do diagnóstico inicial e final feito com a turma para saber quais habilidades dominam e por último o resultado da ficha de notas das duas turmas.

3.1 Observação da prática pedagógica do professor

Iniciaremos nossa análise de dados com o resultado do **roteiro das oito observações** em que foi dividida em categorias, a saber: planejamento, sala de aula, recursos materiais e prática pedagógica do professor.

Nas primeiras semanas, observamos sobre planejamento, verificamos que as professoras das duas escolas tinham em mãos seu planejamento prévio para a aula do dia. Observamos também que o planejamento é seguido rotineiramente, conforme planejado pela professora “A”, no entanto, a professora “B”, embora estando com o planejamento em mãos, não cumpriu o item recursos para a aula do dia.

Ao observarmos a organização física da sala de aula verificamos: estava adequada para execução da atividade de leitura na roda feita pelo professor planejada para aquele dia na sala da professora “A”. As carteiras estavam em círculo para que os alunos ouvissem a história contada pelo professor; posteriormente, os alunos desenvolveriam uma atividade de reconto, em que a mesma história seria contada conforme o seu entendimento. A mesma atividade aconteceria na sala da professora “B”, porém, a sala estava um pouco desorganizada. Quando a professora iniciou a leitura da historinha, as carteiras estavam desorganizadas, os alunos não ficaram em silêncio e não tiveram oportunidade de falar, somente ouviram. Isso impediu que a professora atingisse o seu objetivo, que era a atividade de produção de texto ou reconto da história lida/ouvida.

Quando observamos se a sala de aula constituía-se num ambiente alfabetizador com (alfabeto afixado na parede, cantinho da leitura, alfabeto móvel, cartazes com textos diversos, mural de poesia, cartaz dos aniversariantes, calendário, e frequência do dia), detectamos que na sala “A” existiam todos esses recursos, portanto foi considerada como ambiente alfabetizador, já na sala “B” é um ambiente alfabetizador em parte, pois continha apenas o alfabeto afixado na parede e a rotina do dia e existia um cantinho da leitura, porém não funcionava com os fins destinados, que era a leitura.

Ao observamos os recursos materiais utilizados pelas professoras, destacamos que a professora “A” usou frases picadas para que cada aluno retirasse uma da caixinha, lesse

para que a professora escrevesse no quadro para que todas as crianças escrevessem no caderno até que montassem um texto, usou livro de historinha, ditado mudo, quebra cabeça de textos, atividades elaboradas por ela para complementar as do livro didático, alfabeto móvel, cantou com as crianças e usou o livro didático. A professora da turma “B” utilizou alguns recursos como: livro de historinha, quadro, giz, tarefas complementares e livro didático.

Os materiais didáticos foram coerentes com as atividades planejadas na sala da professora “A” e suficientes; na sala da professora “B”, atenderam parcialmente, visto que os recursos foram insuficientes, não atingindo as expectativas.

No que se refere à prática pedagógica do professor, observamos que a professora “A” chegou pontualmente para começar a aula, cumprindo a rotina que é exigida pela rede municipal como: acolhida, curtindo a leitura, correção da tarefa de casa, desenvolvimento das atividades, revisão do dia e atividade para ser respondida em casa. Esta professora possui domínio de sala, pois todas essas atividades foram cumpridas com êxito. Já na sala da professora “B”, esta chegou atrasada, encontrou mães dentro da sala esperando que ela chegasse para poder entregar seus filhos, alunos brigando por carteiras; o barulho era muito intenso atrapalhando o início da rotina que a professora segue dia-a-dia. Observamos também que esta professora tem pouco domínio de sala, e esse requisito desfavorece o que foi planejado por ela, atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem.

A professora da escola “A” favorece a construção da boa autoestima dos alunos, conversando com eles para saber por que faltaram à aula anterior. Incentiva os alunos para as realizações das tarefas, é enérgica quando precisa, é carinhosa nos momentos certos e é muito querida pelos seus alunos. A professora “B” mantém uma relação “amigável” com seus alunos, mas um pouco agitada, não tendo paciência para muita conversa.

No quesito correção das atividades realizadas pelos alunos nos cadernos, livros e atividades extras, as professoras “A” e “B” corrigem as atividades propostas. E na introdução de um novo conteúdo, a professora “A” mobiliza os conhecimentos prévios de seus alunos, fazendo perguntas relacionadas ao novo assunto e ouvindo-os, a professora “B” não faz essa ponte, com isso deixa de saber que conhecimentos seus alunos possuem em relação ao que vai ser trabalhado.

Em se tratando de leitura, a professora “A” ajuda seus alunos a progredirem na leitura e na escrita, interferindo quando necessário em cada atividade desenvolvida e atende individualmente de acordo com suas necessidades, envolvendo todos os alunos nas atividades propostas, assegurando oportunidades de expressão a todos os alunos; a professora “B” também interfere, mas não consegue atender a todos os alunos, tendo

bastante dificuldade para envolvê-los nas atividades propostas, bem como quando o aluno precisa se expressar e o atendimento individual quase não existe nesta sala.

A professora “A” orienta devidamente os alunos para realização da atividade para ser respondida em casa, orienta também para eles trabalharem atividades em grupo, estipulando tempo suficiente para realizarem as atividades propostas. A professora “B” também orienta, mas nem todos os dias. As atividades propostas na maioria das vezes são realizadas individualmente e o tempo estipulado para realização destas é suficiente.

As professoras “A” e “B” atendem à matriz curricular de seis aulas semanais de quarenta e cinco minutos na disciplina de português. Quando se trata de estratégias de leitura, as professoras “A” e “B” também utilizam estratégias. A professora “A” incentiva os alunos a lerem mesmo que estes não o façam convencionalmente, a professora “B” proporciona pouco incentivo à leitura. O mesmo se aplica às atividades de escrita de texto, mesmo sem autonomia para produzir convencionalmente, as duas professoras estimulam os alunos para práticas de escrita de textos em suas aulas.

A professora “A” procura ler de forma expressiva textos diversos para os alunos variando a entonação, fazendo suspense, dramatizando, comentando e estimulando comentários sobre leituras feitas por ela própria e pelos alunos, possibilitando que eles exponham tudo o que sabem e pensam sobre a leitura e a escrita. Na turma da professora “B”, apesar de ter o momento da leitura e da escrita de diversos tipos de textos, estas não são feitas variando a entonação, com suspense, com dramatização; ela até comenta o texto, mas, nem sempre oportuniza o aluno a comentar o que ouve, dando mais importância à escrita. Assim sendo, as duas professoras favorecem o contato dos alunos com diversas leituras, esse procedimento é favorável visto que:

No processo de alfabetização, é essencial incorporar às práticas de sala de aula no texto literário – narrativas e poemas – para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela mediação dos signos verbais ou mesmo não verbais (SARAIVA, 2001, p.33).

Observamos que a professora “A” aceita a forma como os alunos escrevem, mas sempre esclarece e informa sobre a escrita convencional, escrevendo frequentemente para eles, garantindo momentos para troca de informações entre eles, possibilitando uma maior interação dos alunos. A professora “B” também aceita a forma como os alunos escrevem, esclarecendo sempre a forma convencional, também escrevia bastante para seus alunos, mas não garantia momentos de troca de informações, pois, esta, como já foi mencionada, trabalha mais individualmente, dificultando a interação.

Nos últimos quesitos observamos que a professora “A”, incentiva seus alunos a construírem textos mais individualmente, expondo suas produções na sala de aula em mural e nas cordinhas. A professora “B” também incentiva seus alunos na construção de textos de

forma individual, mas durante os dias observados não foi exposto em sala nenhuma produção de texto dos referidos alunos.

Os dados obtidos nessas observações apontam que houve uma grande divergência da prática pedagógica da professora “A” para a professora “B”, nos fazendo perceber que a professora “A” tem maior manejo para trabalhar os pontos investigados: planejamento, sala de aula, recursos materiais e sua prática pedagógica. Enquanto que a professora “B” apesar de se esforçar para desenvolver tais pontos, encontra grande dificuldade para atender os requisitos de um professor alfabetizador.

3.2 As docentes e suas concepções de alfabetização

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos, procuramos analisar que conhecimentos têm as professoras sobre as concepções de alfabetização das duas turmas investigadas. Para tal, optamos pela entrevista por ser um recurso que permite colher informações relevantes e por se tratar de um pequeno grupo de pessoas.

A professora “A” tem 34 anos, tem formação em Licenciatura plena em Normal Superior, iniciou o curso em 2000 e terminou em 2004, tem seis anos de formação e atuação como professora alfabetizadora das séries iniciais na rede municipal de ensino de Bom Jesus-PI.

A docente “B”, tem 39 anos, tem Licenciatura plena em Biologia, deu início ao curso em 1999 e terminou em 2002, tem nove anos de formação e atua como professora das séries iniciais desde 1989 até os dias atuais, perfazendo um total de 21 anos de atuação nesta modalidade de ensino.

Em consultas às professoras sobre o que é alfabetização e o que é alfabetizar, afirmaram conforme relatos abaixo, que alfabetização:

Professora “A”. É um processo que envolve o desenvolvimento da leitura e da escrita e alfabetizar é deixar a criança capaz de seguir os seus estudos aperfeiçoando-se cada vez mais.

Professora “B”. Alfabetização é uma continuação de uma modalidade de ensino. E alfabetizar é uma forma de levar a criança a ler, escrever e contar enfim, continuar a sua carreira estudantil.

Verificamos com as respostas das duas professoras, pontos de vista diferentes, a professora “A” entende a alfabetização como um processo, e, portanto, comunga com o pensamento de Solé ao conceituar a alfabetização como *um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever [...]* (1989, p.50). A professora “B” revela que alfabetização é a continuação de uma modalidade de ensino que tem o propósito de levar a criança a aprender a ler, escrever e contar. Solé afirma ainda que *o domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística*

(isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) (1998, p.50).

Neste sentido concordamos com a autora, quando se refere à alfabetização como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e quando explicita que esta aprendizagem deve ser acompanhada do letramento que é a capacidade de entendimento do que é escrito e lido. Quanto às respostas das professoras, a primeira deixa claro que entende a alfabetização como um processo e a segunda demonstra entender a alfabetização de maneira tradicional.

Perguntamos às professoras o que é ensinar e o que é aprender. Para a indagação realizada as respostas foram:

Professora “A”. Ensinar é fazer com que o aluno aprenda a aprender e aprender é saber tomar suas próprias decisões baseadas em um certo critério, ou seja, em uma aprendizagem adquirida.

Professora “B” respondeu que ensinar é passar o que aprendemos com nossas práticas pedagógicas e aprender é adquirir novos conhecimentos.

Na análise das questões acima percebemos que as duas professoras mais uma vez se divergem. A afirmação da professora “A” remete a uma visão mais atualizada de ensino ao dizer que o aluno *deve ser levado a aprender a aprender*, o que pressupõe uma visão processual e que *inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros* (PERRENOUD, 2000, p.51). De acordo com a professora “B”, *ensinar é passar o que aprendemos*, essa afirmativa denota uma visão tradicional em que o aluno é visto como um receptor das aprendizagens. Em relação ao aprender, as respostas das duas foram semelhantes, o que denota uma falta de clareza acerca das concepções que adota.

Quando lhes foi perguntado de que forma a criança aprende a ler e a escrever com mais facilidade, responderam:

Professora “A”. Isso varia de criança para criança, às vezes um método só não atende todas as crianças de uma sala, mas acredito e uso mais o método do geral para o particular.

Professora “B”. A criança aprende com mais facilidade quando ela já conhece todas as letras, vogais e consoantes. O professor deve começar o processo alfabético pelas junções das vogais, sílaba simples e complexas, depois a formação de frases com as palavras das sílabas estudadas no dia-a-dia.

Analisando as duas falas, fica evidente que a professora “A” trabalha com o método **analítico**, *que partem da palavra ou de unidades maiores* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21) e com o método **sintético** *que parte de elementos menores que a palavra* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21) e a professora “B” utiliza o método sintético,

levando os alunos a fazer a relação entre grafia e fala. A aprendizagem da leitura e escrita conforme a professora “B” é feita de forma mecânica, usando a técnica para decifrar o texto; a escrita é uma transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura é a decodificação da escrita em som.

Não iremos aqui discutir sobre métodos de alfabetização, pois acreditamos que o método em si não garante a aprendizagem. No entanto, é necessário compreendermos seus princípios e aplicações como ferramentas indispensáveis ao trabalho pedagógico. O ensino da leitura e da escrita envolve questões muito mais complexas que métodos e técnicas de alfabetizar. É o que defendem Ferreiro e Teberosky, quando dizem que,

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A segunda de que nenhuma escrita constitui transcrição fonética da língua oral (1999, p. 21).

Como podemos perceber, para as autoras as duas hipóteses são falsas, pois como já foi expresso anteriormente, para Ferreiro e Teberosky, a concepção de alfabetização envolve dois processos: *compreender a natureza do sistema alfabético de escrita – as relações entre som-grafia, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas e compreender o funcionamento da linguagem escrita – suas características específicas, suas diferentes formas e gêneros* (1999, p.23).

Dando prosseguimento a essa discussão, questionamos as professoras sobre quais são as atividades mais utilizadas em sala de aula. As respostas foram as seguintes:

Professora “A”. Leitura coletiva em cartazes, fichas com palavras e frases, textos na lousa, leitura feita por mim e pelas crianças de livros de historinhas infantis, ditados e leitura individual.

Professora “B”. Leitura e escrita. Atividades diversificadas.

Percebemos que a professora “A” tem mais clareza em sua prática pedagógica ao especificar as atividades que desenvolve ao contrário da professora “B”, que é muito reticente em relação às atividades desenvolvidas ao não especificá-las, afirmando apenas desenvolver atividades diversificadas de leitura e escrita. Percebemos, também, que a professora “A” otimiza o trabalho coletivo, quando afirma que pratica atividade de leitura coletiva. Concordamos com Solé (1998), ao mostrar que as atividades diversificadas, planejadas e significativas, contribuem positivamente para o desempenho do aluno. Sobre as atividades que devem ser promovidas em sala, mais especificamente sobre leitura, Solé sugere que o professor deve:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista

do processo de construção de significados. Estas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona (1998, p. 173).

Ao questionarmos as professoras sobre se acreditam existir uma relação entre a metodologia e o conteúdo, obtivemos as seguintes respostas:

Professora “A”. Sim, para que as crianças tenham um bom aprendizado, é necessário que a metodologia e o conteúdo estejam interligados.

Professora “B”. Sim. Um depende do outro, para expor um conteúdo temos que ter uma metodologia adequada para aquele determinado tema.

Verificamos que as duas professoras comungam da mesma ideia quando explicitam que existe relação entre a metodologia e o conteúdo. Neste sentido, Sole também nos faz entender que os métodos de ensino devem *buscar situações mais adequadas para os alunos poderem construir seu conhecimento e aplicá-lo em contextos diversos [...]* e os conteúdos deve *ajudar os alunos a estabelecer o maior numero possível de relações entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo* (1998, p.81). Sendo assim, podemos afirmar que para um conteúdo ser assimilado com êxito pelo aluno, precisamos ter objetivos definidos e uma metodologia adequada para tal.

Quando questionadas sobre como deve acontecer o ensino da língua escrita, as professoras responderam:

Professora “A”. Praticando, pois as crianças aprendem escrever escrevendo, mesmo sem saber a partir dos seus primeiros rabiscos.

Para a professora “B”. Leitura, interpretação, formações silábicas, ditados, cópias e formação de textos coletivos, etc.

Mais uma vez se percebe com muita clareza as diferenças entre as concepções das duas professoras. A professora “A”, ao afirmar que a criança deve ser estimulada a fazer mesmo sem saber, ela está direcionando sua prática para um delineamento construtivista. A professora “B” mais uma vez revela uma postura tradicional de ensino. E isso vem de encontro ao pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999), quando dizem que não devemos identificar a escrita com cópia de um modelo. Conforme as autoras:

Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução de traçado gráfico ou com um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. Portanto, se bem que seja necessário a presença de modelos – enquanto ocasião de desenvolvimento dos conhecimentos – a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 37).

Aqui observamos uma contradição entre o que foi expresso e o que é praticado pela professora “B”, visto que, conforme observamos, esta privilegia atividades individuais e não coletivas como afirma. A professora “A”, apesar de na sua fala não descrever

detalhadamente como acontece o ensino da língua escrita, observamos que a diversidade de atividades planejadas por ela contribuem para um ensino significativo para a criança.

A próxima indagação foi que tipo de recursos didáticos são mais utilizados pela professora e se a escola fornece esses recursos? As respostas foram:

Professora “A”. Papel madeira, cartolina, papel ofício, som, televisão, DVD. Todos fornecidos pela escola.

Professora “B”. Livro didático, cartaz, pincel, material dourado, ábaco, livros de literatura, som, CDS e quadro de giz. Todos esses recursos são fornecidos pela escola.

Neste quesito, as duas professoras demonstraram estar munidas de material didático, o que pressupõe a suficiência desses elementos, e que o diferencial nas práticas está no modo de manipulação destes, ou melhor, como esse material é utilizado. Em relação a isso nos ancoramos em Bizoto, Aroeira e Porto (2010), quando defendem que a organização do ambiente da sala de aula pode facilitar a convivência com o texto.

Uma biblioteca ou uma caixa de livros de histórias, um baú com coleções de jogos de leitura, coleção de textos, jornais e revistas, embalagens e rótulos diversos podem construir matéria-prima para uma oficina pedagógica em que o professor e alunos trabalhem, brinquem e construam juntos seus conceitos, recriando e reproduzindo ideias escritas (BIZOTO; AROEIRA e PORTO, 2010, p. 68).

Quando questionadas quanto à base teórica que sustenta uma prática alfabetizadora afirmaram:

Professora “A”. Leitura diária; leio para eles estimular e depois peço que leiam para a sala, envolvo também a leitura coletiva.

Professora “B”. Os cursos de capacitação. E acima de tudo força de vontade.

Conforme a afirmação da professora “A”, percebemos que as atividades de leitura são desenvolvidas diariamente e também, mais uma vez se percebe a prática de atividades coletivas, o que pode se constituir como fator favorável ao aprendizado da leitura e uma tendência ao construtivismo. A professora “B” revela-se confusa, não demonstrando clareza sobre as concepções que adota, conforme já mencionado. Desta forma, apoiamo-nos em Perrenoud (2000), quando afirma que para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor deve estar constantemente observando-os, pois esta técnica *da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno* (PERRENOUD, 2000, p.49), não deve ser feita apenas para colher dados desses alunos, mas com a intenção formativa, ou seja, *não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração* (PERRENOUD, 2000, p.49). É aí que o professor descobrirá que atividades fazem sentido para o aluno e o que o faz dar pistas de como está seu desempenho como sujeito aprendiz.

A outra questão refere-se ao Projeto Político Pedagógico. Quando questionadas se conheciam o projeto político pedagógico da escola, elas responderam:

Professora “A”. A escola tem o projeto, mas não é posto em prática.

Professora “B”. A escola tem o projeto político, mas não tenho conhecimento dele.

Sabemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é de extrema relevância para o bom andamento da mesma, porém, as professoras se mostraram alheias a ele, o que demonstra uma falta de sintonia entre o que a escola propõe e o que é feito em sala de aula. Revelaram, ainda que, embora sabendo da existência deste documento, não existem momentos de reuniões com o corpo docente da escola para colocá-lo em prática. Neste sentido, Demo lembra que no PPP devem estar previstas.

Todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, devendo ser uma das metas do Projeto construir uma escola democrática, capaz de contemplar vontades da comunidade na qual ele surge tanto na sua elaboração quanto na sua operacionalização, desde professores, técnicos. Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (1998, p. 248).

Atividades extraclasse: Perguntamos às professoras se desenvolvem, quais e quando as desenvolvem e obtivemos as seguintes respostas:

Professora “A”. Sim. Atividades de casa é feita diariamente, projetos Semeando Leitores exposto na praça para a comunidade, estímulo de leitura em paredes e cartazes na rua.

Professora “B”. Sim. As tarefas de que o aluno faz com o acompanhamento da família. Todos os dias.

A título de esclarecimento, o Projeto Semeando Leitores II, que está sendo desenvolvido por todas as escolas municipais, tendo bastantes atividades extraclasse como: pesquisas, encenações, teatro, músicas, danças, visita à biblioteca pública da cidade e visita à leitura na praça, que é uma das etapas do projeto acima mencionado e que tem estimulado tanto os professores, quanto os alunos no trabalho de leitura e escrita. Em relação às respostas das professoras percebemos que, quando se fala em atividades extraclasse, imediatamente elas se remetem às tarefas de casa, embora a professora “A” cite outras atividades, como a leitura em paredes e cartazes na rua e o projeto “Semeando Leitores”.

As avaliações da aprendizagem: Como são feitas e em que frequência?

Professora “A”. Avaliação diagnóstica no início de cada semestre, avaliação diária através de observação e a somativa mensalmente.

A professora “B”. São feitas no dia-a-dia, acumulando resultados e no final de cada mês somamos esses resultados.

De acordo com as respostas das professoras, detectamos uma tendência para uma prática de avaliação formativa, ou seja, elas demonstraram uma preocupação em aproveitar as aprendizagens construídas diariamente, assim sendo, percebe-se uma intenção em

valorizar a participação do aluno ou o aspecto qualitativo. Lembramos que a avaliação deve ser pensada, planejada. Solé chama atenção para o fato de que nas avaliações não se deve apenas *buscar situações específicas de avaliação, mas de tentar fazer com que as situações de ensino/aprendizagem possam proporcionar a informação necessária para avaliar [...]* (1998, p.170).

Sobre o que fazer com o resultado das avaliações, esclareceram:

Professora “A”. Com o objetivo de medir uma parte do conhecimento adquirido pelo aluno durante as aulas.

Professora “B”. Para somar os conhecimentos que cada um conseguiu alcançar.

Como se percebe, a função da avaliação, conforme as duas professoras, foge do que é proposto atualmente, tendo em vista que a avaliação deve servir como diagnóstico para saber o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender e, a partir desse diagnóstico, o professor planejar as suas atividades.

Quando perguntadas sobre o reforço escolar, ambas afirmaram:

Professora “A”. Não. A escola falta espaço e professores disponíveis.

Professora “B”. Não.

A professora “A” complementou a resposta alegando que *falta espaço físico e indisponibilidade dos docentes, visto que todos trabalham 40h em sala de aula* e a professora “B” apenas informou que *a escola não oferece reforço*, não justificando sua resposta.

Ao serem questionadas sobre a aprendizagem das crianças, responderam:

Professora “A”. As crianças que têm acompanhamento em casa, estão aprendendo melhor do que as que não tem. É um aprendizado mais pausado.

Professora “B”. A partir do momento que eles dão mais atenção às aulas e começam a participar mais das aulas.

Não podemos deixar de ressaltar a importância atribuída por Ferreiro (1999) para a compreensão do processo de construção das aprendizagens das crianças. Uma prática de ensino consciente pressupõe que o professor tenha clareza sobre o que as crianças já sabem e o que não sabem para então planejar suas ações. É fato que o acompanhamento dos pais contribui para melhorar o desempenho das crianças, porém, como lembra a professora “B”, outros fenômenos também interferem no desempenho dos alunos como a falta de atenção às aulas. Por isso, o professor deve estar preparado para lidar com essas situações e procurar formas para atrair a atenção dos alunos.

Quando perguntadas se existe algum tipo de acompanhamento da família na vida escolar dos alunos, responderam:

Professora “A”. A maioria das crianças são acompanhadas pelas famílias nas atividades diárias, vêm até à escola para conversar sobre seus filhos, mas ainda sinto falta da presença de vários pais.

Professora “B”. Sim. A família é a base de tudo o que podemos perceber que as crianças que são acompanhadas em casa tem melhor rendimento. Porque a escola e a família andam juntas.

Analisando as respostas das professoras, percebemos que elas valorizam a presença da família no âmbito escolar, embora revelem que os pais apenas perguntam sobre os filhos, não havendo uma participação efetiva nesse processo de construção do conhecimento. Por exemplo, participem da elaboração do PPP, de projetos pedagógicos e acima de tudo, que compartilhem com o professor a função de educar os alunos, não delegando apenas ao professor essa missão.

Perguntadas sobre os maiores problemas por elas enfrentadas ao alfabetizar os alunos:

Professora “A”. Sala numerosa e a falta de compromisso dos pais.

Professora “B”. Quando encontro uma sala difícil de aluno com idades diferentes, cheios de bloqueios, medos, traumas e anseios que trazem de casa, tudo isso são experiências ruins que atrapalha o aprendizado.

Os problemas elencados por elas fazem parte do cotidiano escolar brasileiro. Sala heterogênea, formada por grande número de alunos, alunos sem acompanhamento dos pais, distorção de idade/série, bloqueios, medos, traumas..., são fatores que influenciam negativamente no andamento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é bom ressaltar mais uma vez que o professor deve estar preparado para lidar com essas adversidades, para que isso não se transforme em um entrave capaz de barrar o processo de ensino/aprendizagem.

Finalizamos a entrevista perguntando às professoras sobre o seu encantamento na alfabetização.

Professora “A”. O que mais me encanta é quando eu vejo uma criança começando a ler as primeiras palavrinhas, escrevendo o seu próprio nome, querendo andar com suas próprias pernas, ficando cada dia mais independente.

A professora “B”. O que mais me encanta é quando a criança começa ler as primeiras palavrinhas e começa pegar gosto pela leitura. Por que daí ela não para mais, quer ler tudo o que vê escrito.

A impressão com que ficamos dessas falas é a de que o ato de ler é responsável por fazer a criança perceber o mundo, enxergar mais longe, é como se a criança fosse cega e o professor lhe desse a luz e que lhes desse também autonomia, independência conforme afirmação da professora “A”. Ressaltamos, também, que embora as professoras no decorrer dessa análise tenham revelado opiniões contraditórias, aqui, nesse momento, percebemos algo em comum, o amor com que desenvolvem o seu trabalho, o desejo de contribuir com o

crescimento desses alunos, isso foi constatado pela convicção das suas respostas. Isso nos dá um certo conforto, tendo em vista que, quando se desempenha a profissão com um pouco de amor, aliado à competência, se faz melhor, mesmo tropeçando aqui e ali, na empreitada, a chance de dar certo é muito maior, considerando que lidar com pessoas, especificamente as que necessitam aprender, ao se procurar entender seu íntimo, o relacionamento flui mais naturalmente ente discente e docente.

3.3 Desempenho escolar das turmas

Para contemplar esse aspecto, verificamos como vem ocorrendo a prática pedagógica das professoras e, conseqüentemente, como os alunos lidam com as práticas de leitura e escrita no seu dia-a-dia. Para isso, elaboramos um questionário contendo 11 questões para que pudéssemos detectar quais as relações estes tem com a leitura e como vem acontecendo a participação da família neste processo. Entre os 67 alunos matriculados nas duas turmas, somente 60 deles participaram da pesquisa em função dos outros 7 alunos restantes, sendo 7 da sala “B” serem alunos que evadiram a escola. Sendo assim, os alunos alvo da pesquisa são 30 da sala “A” e 30 da sala “B”, estes deram seu contributo referente às questões sobre a leitura a escrita e participação dos pais em sua vida escolar que abaixo relataremos.

Iniciamos o questionário explicando para as crianças que precisávamos de sua colaboração para identificarmos quem já sabia ler, escrever, quem gostava de ler historinha e outros quesitos, respostas que nos dariam quando iniciassem a leitura do questionário. Foi explicado para eles também que, para colaborarem, precisavam que cada um escolhesse e preenchesse as alternativas dos parêntesis em branco. Todas as crianças concordaram em participar, preenchendo seu questionário e nos colocamos à disposição para elucidar possíveis dúvidas.

No primeiro bloco de perguntas: dados de identificação, fomos informados que na sala da professora “A”, há quatro crianças com idade de 7 anos, vinte e três crianças com idade de 8 anos e três crianças com idade de 9 anos, verificamos que a maioria das crianças possui distorção em idade série. Na sala da professora “B”, frequentam essa série: oito alunos na idade de 8 anos, oito alunos de 9 anos, 12 alunos de 10 anos, um aluno de 11 anos e um aluno de 13 anos. A seguir demonstraremos essas idades através do quadro abaixo:

SALA “A”

IDADE	QUANT.
7 anos	4
8 anos	23
9 anos	3
10 anos	0
11 anos	0
12 anos	0
13 anos	0

SALA “B”

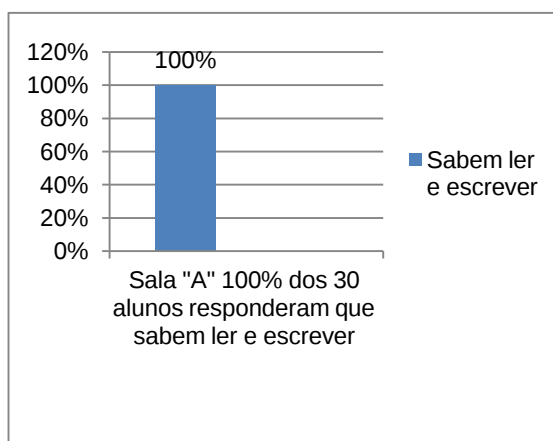
IDADE	QUANT.
7 anos	0
8 anos	8
9 anos	8
10 anos	12
11 anos	1
12 anos	0
13 anos	1

Quadro. 2. Distribuição das crianças por idade escolar das duas salas da 1ª série que foram pesquisadas.

No segundo bloco de perguntas: concepção de alfabetização das crianças. As crianças da turma “A”, quando questionados se já sabiam ler e escrever, todas as crianças escolheram a opção sim. Dos 30 alunos da turma “B”, ao contrário da turma “A”, somente 18 responderam que sabe ler e escrever e 12 responderam que não sabem ler nem escrever.

Abaixo seguem os dados representados em gráfico.

Turma “A”



Turma “B”

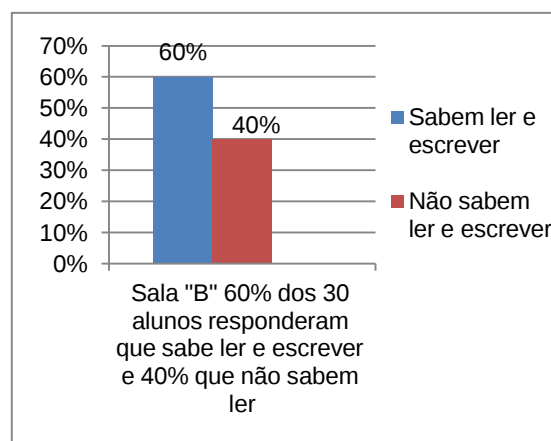


FIG. 2. Identificação dos alunos que consideram já saber ler e escrever.

Quando perguntamos às crianças da turma “A” se gostam de ler, 29 responderam que gostam e apenas 1 respondeu que não gosta. Os alunos da turma “B” responderam

assim: 19 alunos gostam de ler e 11 não gostam. Percebe-se a relação entre o desempenho dos alunos com a motivação para o ato da leitura.

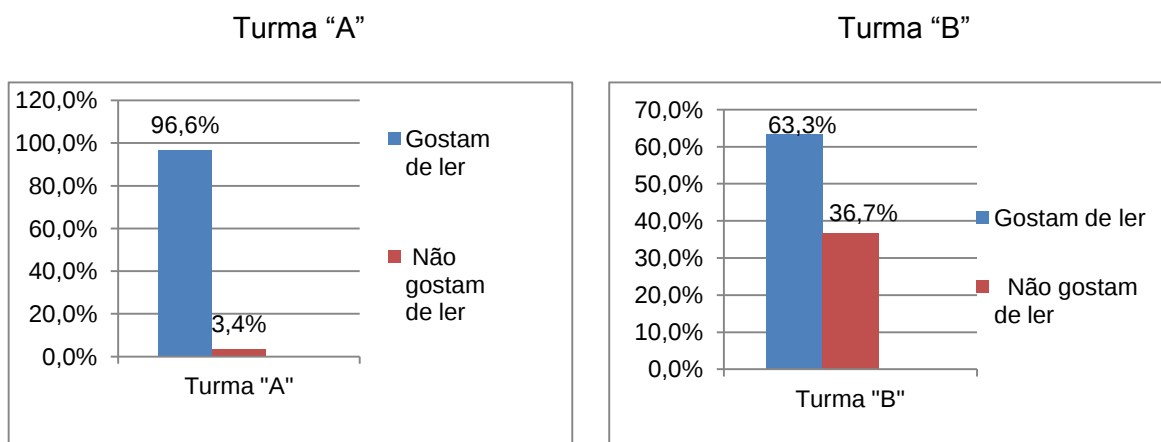


FIG. 3. Percentagem dos alunos que gostam e dos que não gostam de ler.

Ao perguntarmos às crianças da turma "A" se gostam de escrever, 27 responderam que sim e 3 responderam que não. A mesma indagação foi feita para as crianças da turma "B", obtivemos como resposta os seguintes dados: 18 alunos responderam que gostam de escrever e 12 responderam que não gostam de escrever.

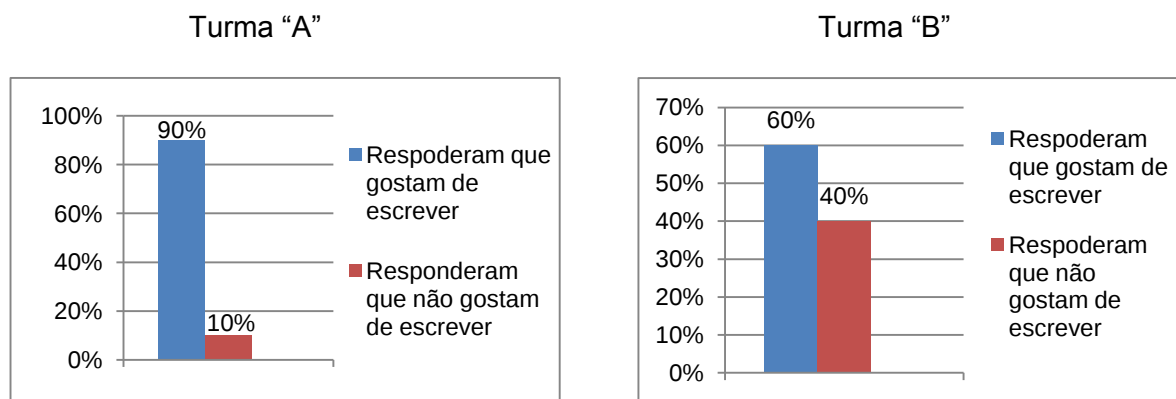


FIG. 4. Percentual de crianças que gostam e das que não gostam de escrever.

Foi perguntado também aos alunos da turma "A" o que eles mais gostam de ler, 18 responderam que gostam de ler gibi, 11 que gostam de ler historinha de livros e um aluno respondeu que gosta de ler o livro didático. Já dos 30 alunos da turma "B", 7 gostam de ler gibi, 5 gostam de ler historinhas de livros e 18 gostam de ler o livro didático.

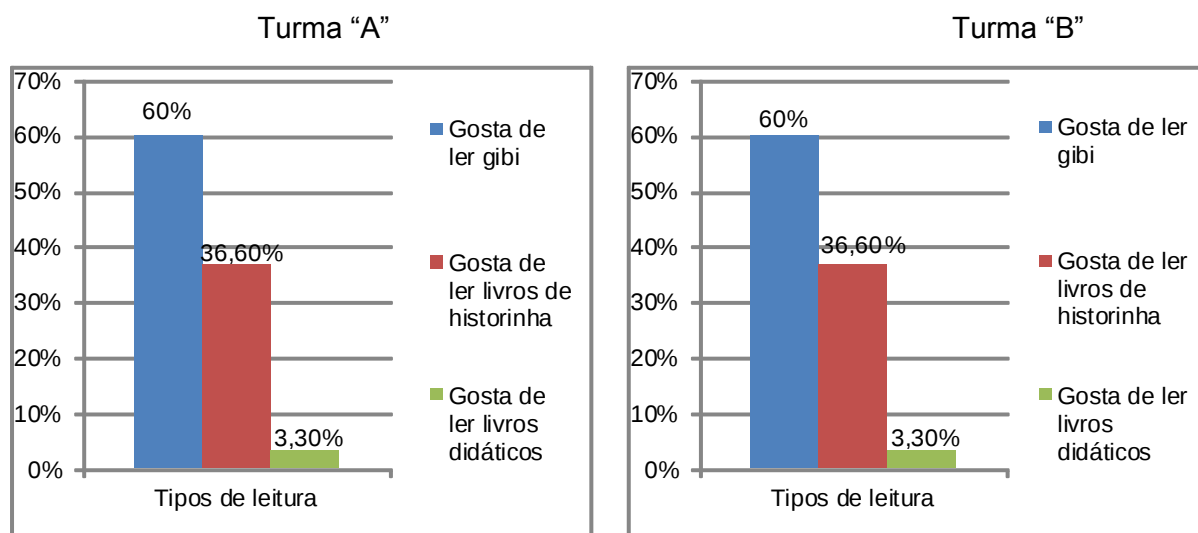


FIG. 5. Percentagem da pergunta: o que mais as crianças gostam de ler.

Para responder à pergunta: o que você não gosta de ler? Os alunos da escola "A", responderam assim: 10 não gostam de ler gibi, 12 não gostam de ler livros de historinha e 8 não gostam de ler o livro didático. A turma "B" respondeu assim: 1 não gosta de ler gibi, 10 não gostam de ler livro de historinha e 19 não gostam de ler o livro didático.

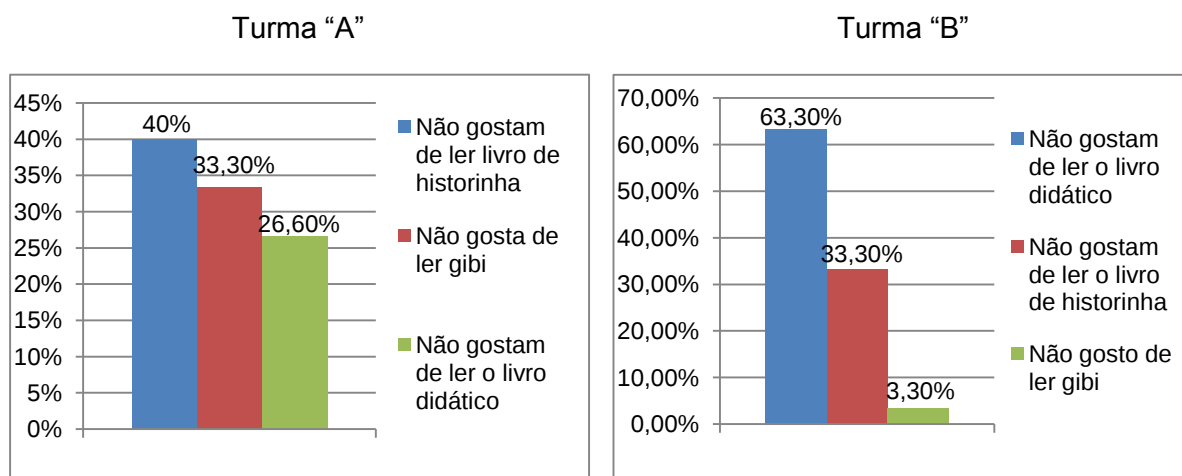


FIG. 6. Percentagem da pergunta: o que você não gosta de ler.

Os alunos da turma "A" responderam, quando foi perguntado: quantos livros você já leu este ano? O seguinte: 2 alunos leram de 1 a 5 livros, 10 alunos leram de 6 a 10 livros e 18 alunos leram 10 ou mais livros. Os alunos da turma "B" responderam assim: 14 alunos leem de 1 a 5 livros, 1 aluno leu de 6 a 10 livros e 15 alunos leram 10 ou mais livros. Esse resultado nos enche de esperança, uma vez que a prática de pegar livros para ler representa uma mudança de comportamento muito benéfico.

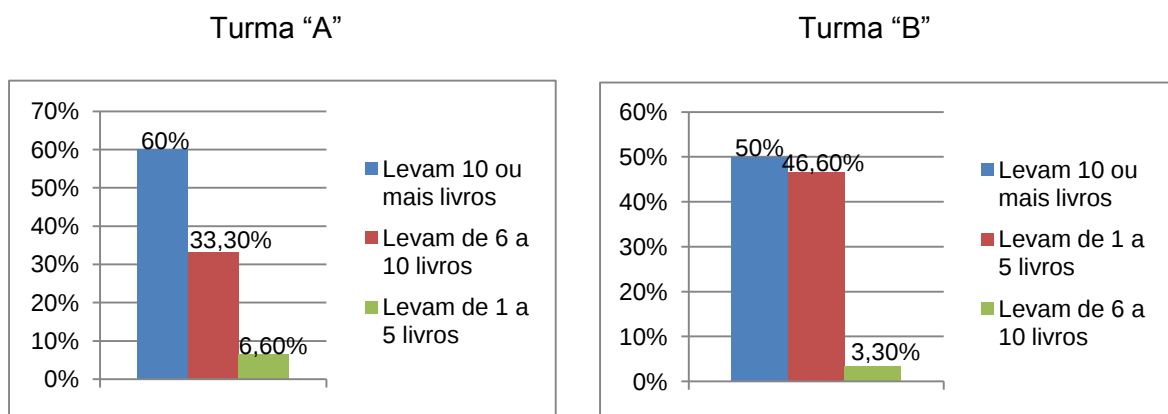


FIG. 7. Percentagem da pergunta: quantos livros você já leu?

Na pergunta: você lê em casa? 23 dos alunos da turma "A" responderam que leem e 7 que não lê. Os da turma "B" responderam: 17 leem em casa e 13 não leem em casa. Nesse sentido, a leitura deve ser concebida como:

Um processo de continuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário (PEREIRA, 2007, p.6).

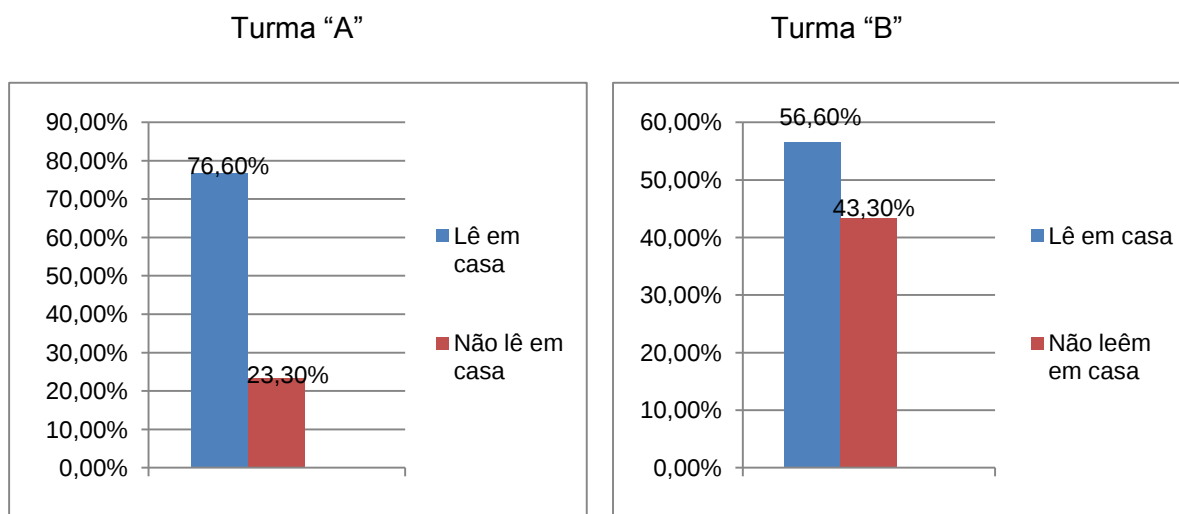


FIG. 8. Percentual da pergunta: você gosta de ler em casa?

Perguntamos aos alunos da turma "A" se eles gostam de ouvir historinhas? 27 responderam que sim e 3 responderam que não. Na turma "B" 19 responderam que gostam de ouvir histórias e 11 responderam que não.

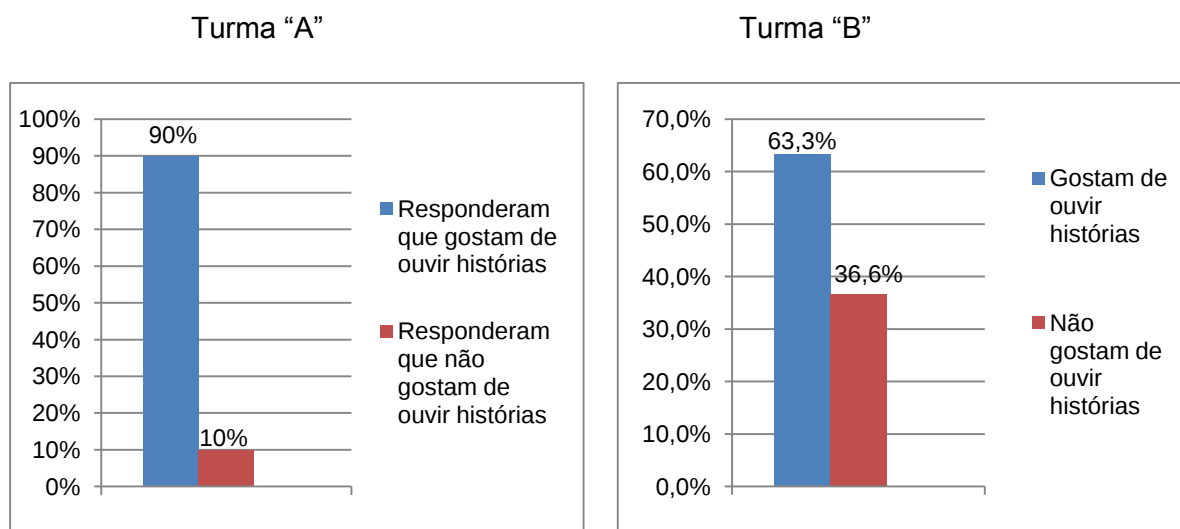


FIG. 9. Percentual em relação à pergunta: você gosta de ouvir historinhas?

Em relação à prática de leitura efetuada pela professora, 28 alunos da turma "A" responderam que sim, nenhum aluno respondeu não e 2 alunos responderam às vezes. Dos alunos da turma "B", 17 responderam que sua professora lê historinhas para eles, 12 responderam que ela não lê e 1 respondeu que ela só lê às vezes.

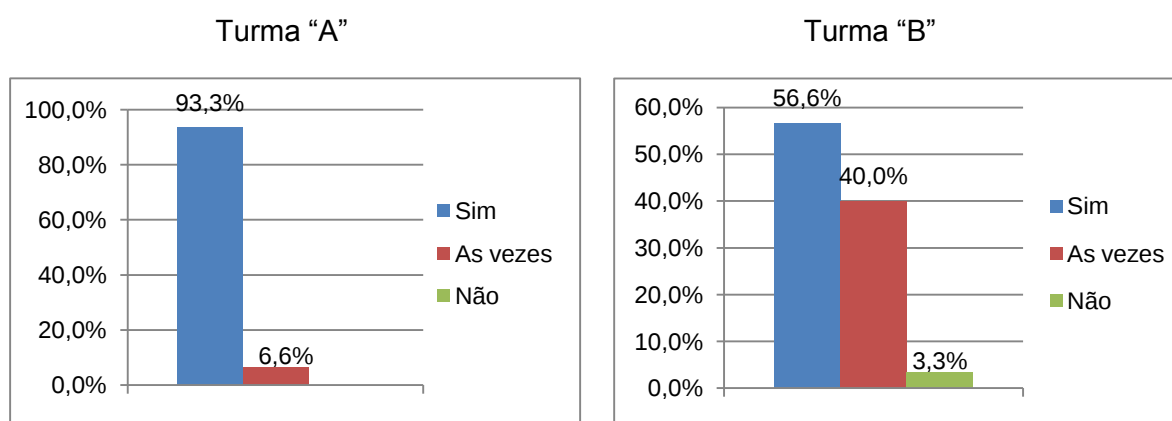


FIG. 10. Percentual em relação à pergunta: sua professora lê historinhas para você?

Sobre a quantidade de leituras efetuadas pelas professoras por semana, obtivemos a seguinte resposta da turma "A": 3 alunos responderam que ela lê 4 vezes por semana e 26 alunos responderam que ela lê 5 vezes por semana. Dos alunos da turma "B" que responderam o questionário, 15 responderam que ela lê uma vez por semana, 4 responderam que ela lê 2 vezes por semana, 1 respondeu que a professora lê para eles 3 vezes por semana, 2 responderam que ela lê 4 vezes por semana e 8 responderam que ela lê 5 vezes por semana.

Turma “A”

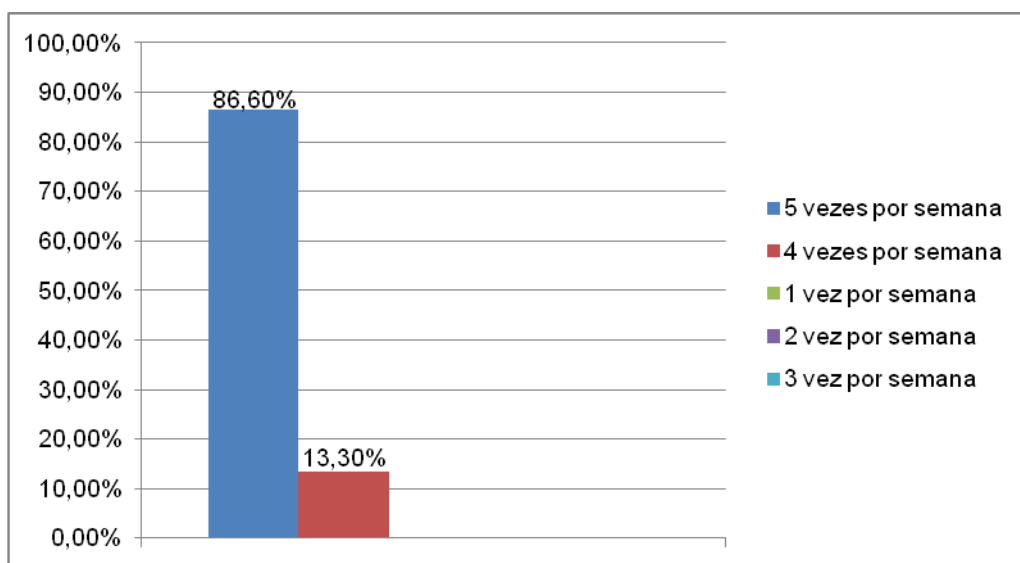


Fig. 11. Percentual de respostas sobre quantidade de leituras efetuadas por semana

Turma “B”

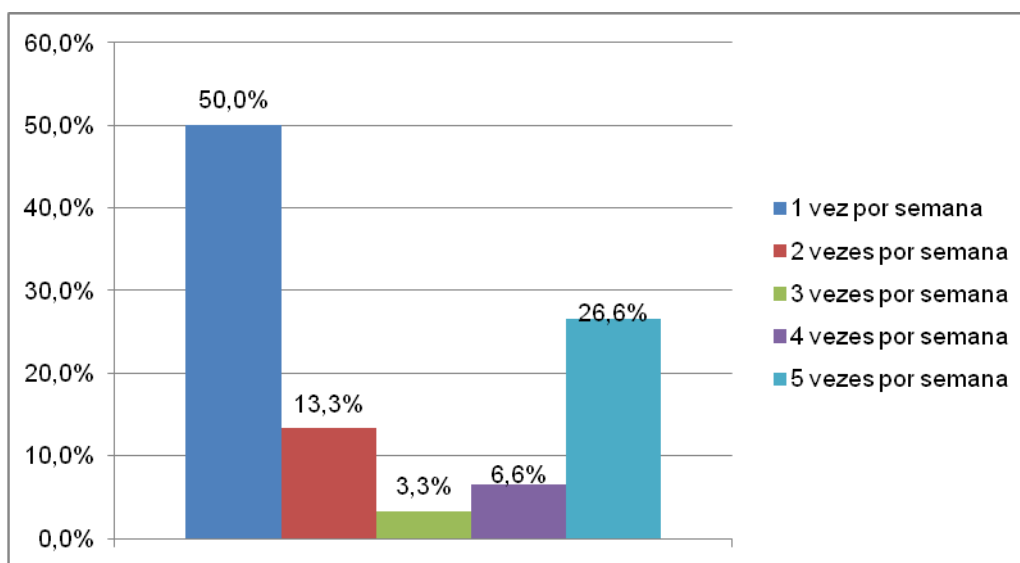
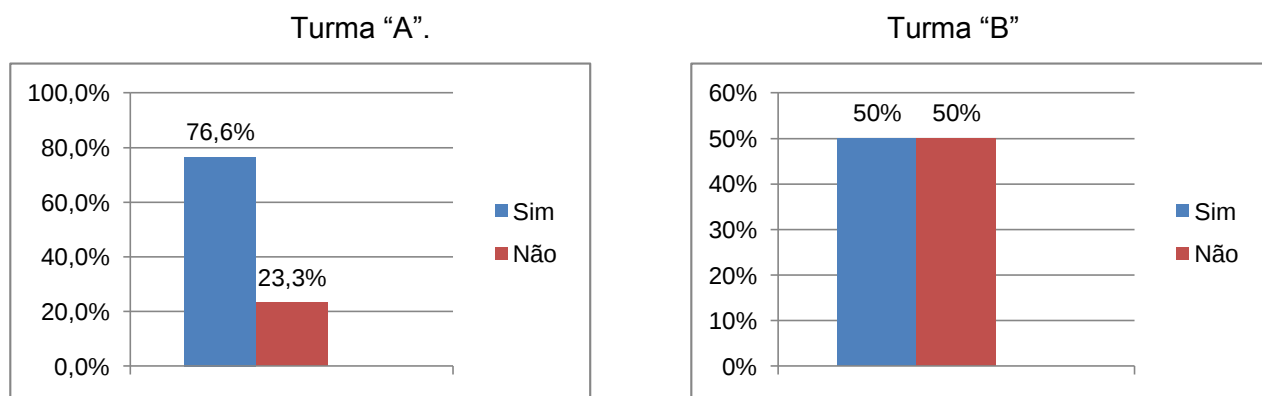


FIG. 12. Percentual de respostas sobre quantidade de leituras efetuadas por semana

Foi feita a seguinte pergunta aos alunos das duas turmas. Seus pais leem para você? 23 alunos da turma “A” responderam que sim e 7 responderam que seus pais não leem para eles. Dos 30 alunos da turma “B”, 15 responderam que seus pais leem para eles e 15 responderam que seus pais não leem para eles.



Resultado das avaliações diagnósticas.

FIG. 13. Percentagem da pergunta: seus pais leem para você?

A seguir mostraremos os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas feitas com os alunos no início e no final da pesquisa. As avaliações foram aplicadas às crianças que fazem parte do Programa **Circuito Campeão**, do Instituto Ayrton Senna, adotado pela rede municipal de educação e foi feita da seguinte forma: no mês de março foi aplicada a primeira avaliação diagnóstica e no mês de novembro foi aplicada a segunda avaliação final para verificar o avanço dos alunos durante esse período. Tivemos como base para verificação da aprendizagem dos alunos os descritores utilizados pelo Instituto Ayrton Senna, adotados nas escolas que foram pesquisadas, com o intuito de não avaliar habilidades diferentes das que são trabalhadas pelos professores do Programa.

No quadro abaixo, mostraremos quais habilidades os alunos dominam no início do ano letivo na escola "A" e na escola "B".

DIAGNÓSTICO INICIAL DA TURMA "A"

Consolidado referente: Escola Municipal Professora Maria Moura - Escola "A".

Mês de aplicação da prova: Março/2010

Total de alunos da turma:

30 alunos

Total de alunos que realizaram a prova:

30 alunos

	Descritores	% de alunos que desenvolveram a habilidade	% de alunos que não desenvolveram a habilidade
1	Inferir o sentido de uma expressão com base no contexto.	66,7%	33,3%
2	Inferir o sentido de uma palavra com base no contexto.	16,7%	83,3%
3	Relacionar palavras aos seus respectivos desenhos.	50%	50%

4	Identificar, dentre alternativas, o tema do texto lido.	56,7%	43,3%
5	Representar com desenhos personagens de uma narrativa.	83,4%	16,6%
6	Elaborar lista temática	30%	70%
7	Escrever nomes de desenhos ou figuras.	60%	40%
8	Segmentar palavras na escrita de frases.	14%	86%
9	Escrever controlando a segmentação de letras em palavras.	56,7%	43,3%
10-A	Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.	53,4%	46,6%
10-B	Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.	53,4%	46,6%

Quadro 3 - Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores.

Fonte: Miskalo, 2008, p.29.

Escola "A"

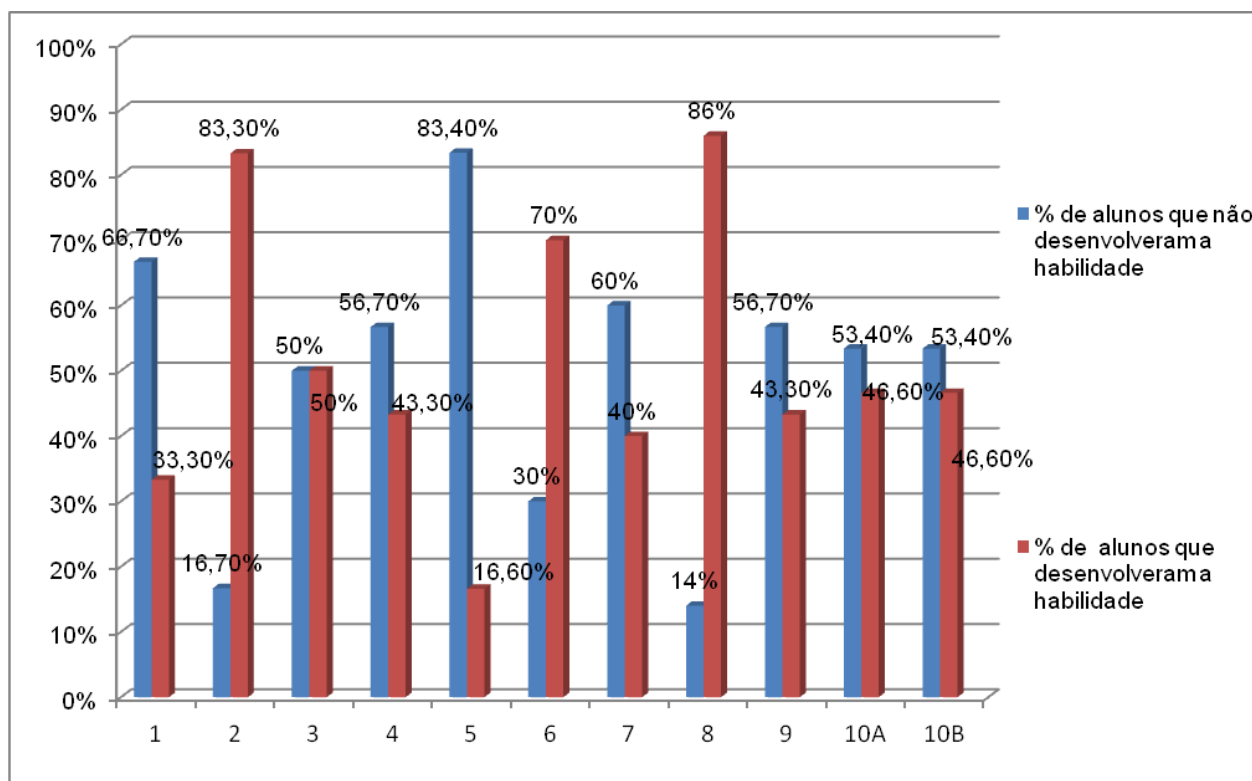


FIG. 14. Percentagem dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima.

DIAGNÓSTICO INICIAL DA TURMA “B”

Consolidado referente: Escola Municipal Emília Ferreiro “B”- Escola “B”

Mês de aplicação da prova: Março/2010

Total de alunos da turma:

37 alunos

Total de alunos que realizaram a prova:

30 alunos

	Descritores	% de alunos que desenvolveram a habilidade	% de alunos que não desenvolveram a habilidade
1	Inferir o sentido de uma expressão com base no contexto.	86,7%	13,3%
2	Inferir o sentido de uma palavra com base no contexto.	90%	10%
3	Relacionar palavras aos seus respectivos desenhos.	80%	20%
4	Identificar, dentre alternativas, o tema do texto lido.	56,7%	43,3%
5	Representar com desenhos personagens de uma narrativa.	0%	0%
6	Elaborar lista temática	83,4%	16,6%
7	Escrever nomes de desenhos ou figuras.	73,7%	26,6%
8	Segmentar palavras na escrita de frases.	93,4%	6,6%
9	Escrever controlando a segmentação de letras em palavras.	70%	30%
10-A	Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.	73,4%	26,6%
10-B	Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.	73,4%	26,6%

Quadro. 4 - Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores.

Fonte: Miskalo, 2008, p.29.

Turma “B”.

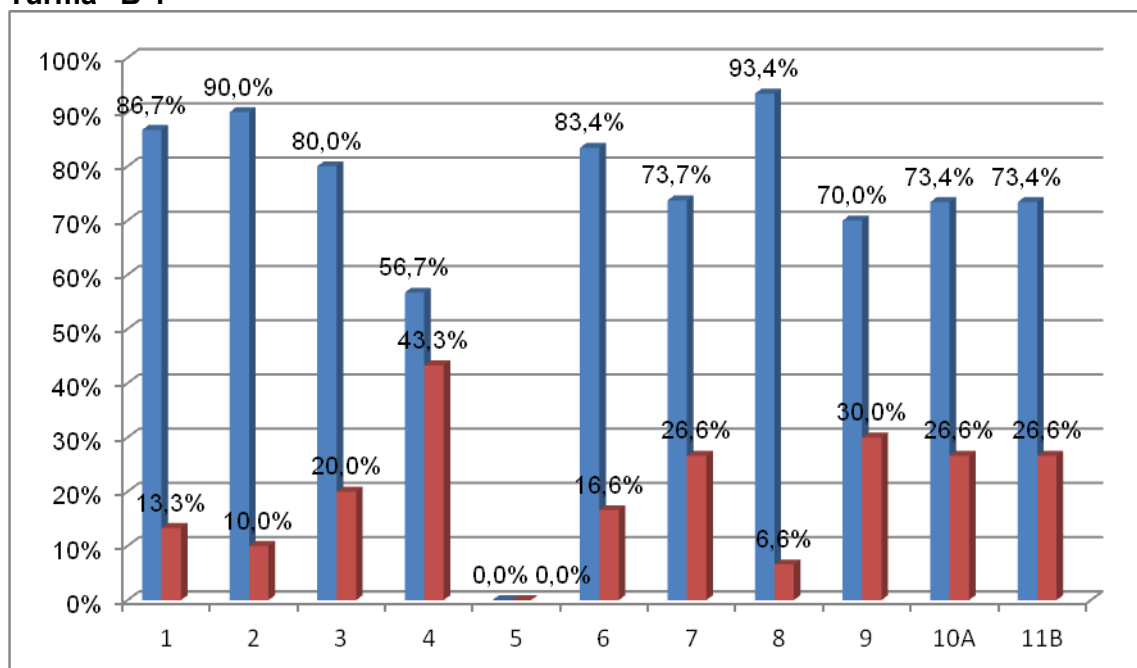


FIG. 15. Percentagem dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima

DIAGNÓSTICO FINAL DA TURMA “A”

Consolidado referente: Escola Municipal Professora Maria Moura - Escola “A”.

Mês de aplicação da prova:
Novembro/2010

Total de alunos da turma

30 alunos

Total de alunos que realizaram a prova:

30 alunos

	Descritores	% de alunos que desenvolveram a habilidade	% de alunos que não desenvolveram a habilidade
1	Identificar afirmação explícita no texto.	93,4%	6,6%
2	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir de um contexto.	90%	10%
3	Reconhecer no texto, o sentido decorrente do emprego intencional e repetido de palavras.	76,7%	23,3%
4	Identificar dentre alternativas, o tema do texto lido.	83,4%	16,6%

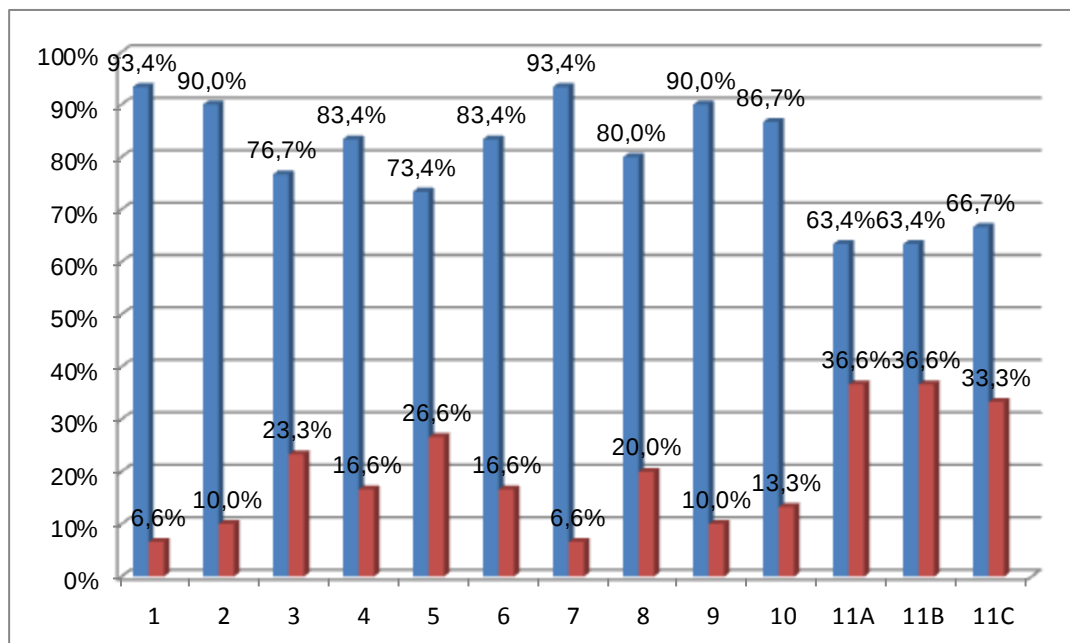
5	Elaborar lista temática.	73,4%	26,6%
6	Corresponder expressões às respectivas figuras.	83,4%	16,6%
7	Relacionar palavras aos seus desenhos.	93,4%	6,6%
8	Ampliar frases acrescentando outros elementos.	80%	20%
9	Completar textos empregando a rima entre as palavras.	90%	10%
10	Completar palavras cruzadas a partir de desenho e letra inicial.	86,7%	13,3%
11-A	Escrever frases a partir de gravuras.	63,4%	36,6%
11-B	Com letra maiúscula no início de frases.	63,4%	36,6%
11-C	Com emprego de ponto final.	66,7%	33,3%

Quadro. 5. Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de

Leitura e escrita, de acordo com os descritores.

Fonte: Miskalo, 2008. p.29.

Turma “A”.



. FIG.16. Percentagem dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima

DIAGNÓSTICO FINAL DA TURMA “B”

Consolidado referente: Escola Municipal Emília Ferreiro “B” - Escola “B”.

Mês de aplicação da prova:

Novembro/2010

Total de alunos da turma:

37 alunos

Total de alunos que realizaram a prova:

30 alunos

	Descritores	% de alunos que desenvolvem a habilidade	% de alunos que não desenvolveram a habilidade
1	Identificar afirmação explícita no texto.	73,4%	26,6%
2	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir de um contexto.	70%	30%
3	Reconhecer no texto, o sentido decorrente do emprego intencional e repetido de palavras.	60%	40%
4	Identificar dentre alternativas, o tema do texto lido.	40%	60%
5	Elaborar lista temática.	53,4%	46,6%
6	Corresponder expressões às respectivas figuras.	60%	40%
7	Relacionar palavras aos seus desenhos.	43,6%	56,6%
8	Ampliar frases acrescentando outros elementos.	70%	30%
9	Completar textos empregando a rima entre as palavras.	46,7%	53,3%
10	Completar palavras cruzadas a partir de desenho e letra inicial.	23,4%	76,6%
11-A	Escrever frases a partir de gravuras.	16,7%	83,3%
11-B	Com letra maiúscula no início de frases.	40%	60%
11-C	Com emprego de ponto final.	33,4%	66,6%

Quadro. 6 - Representação dos alunos que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores.

Fonte: Miskalo, 2008.p.29.

Turma “B”

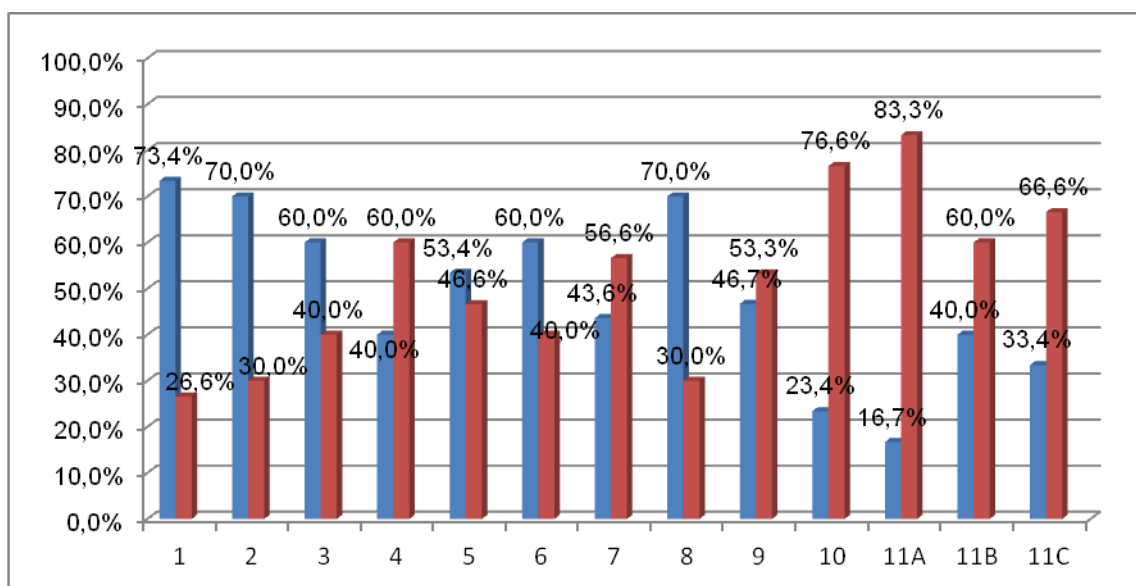


FIG. 17. Percentagem dos alunos da turma “B” que desenvolveram e dos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, de acordo com os descritores do quadro acima.

Desempenho escolar das turmas através da ficha de notas.

Para quantificarmos os resultados finais dos alunos das duas turmas investigadas, elaboramos um gráfico no qual se mostra o desempenho que os alunos tiveram em nota no final do ano, e compararemos essas notas com a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Turma “A”

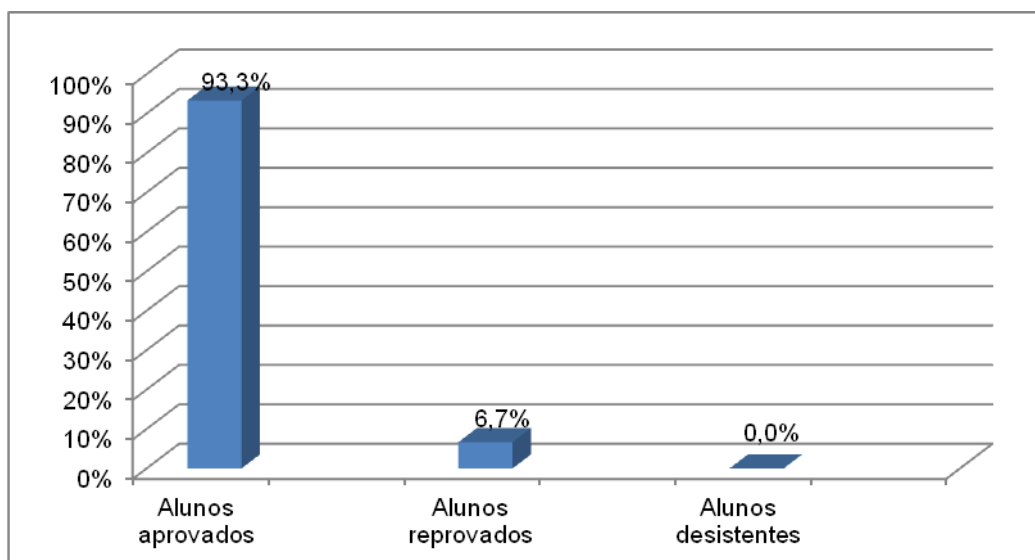


FIG. 18. Percentagem do resultado final dos alunos da turma “A” de acordo com a ficha de notas.

TURMA “B”

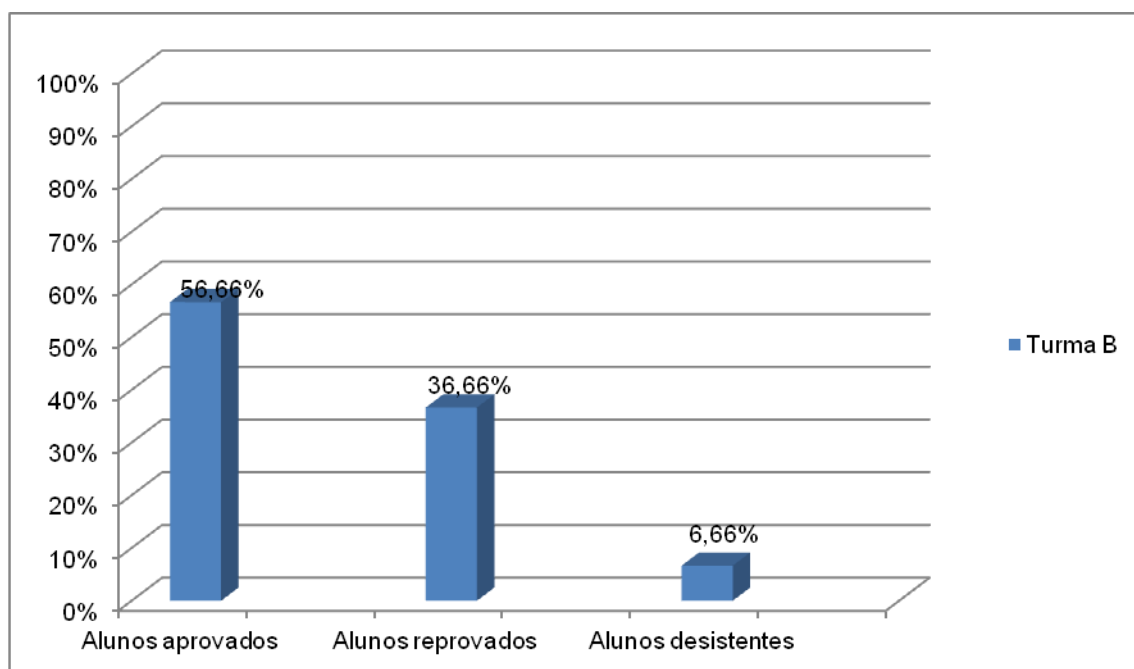


FIG.19. Percentagem do resultado final dos alunos da turma “B” de acordo com a ficha de notas.

Os resultados das duas turmas investigadas comprovam que a prática do Professor influenciou bastante no desempenho da turma “A”, no entanto, a prática da professora da turma “B” demonstra que necessita procurar se aperfeiçoar, a fim de fazer um trabalho fundamentado no processo de alfabetização, envolvendo reflexão sobre a linguagem, abolindo a simples codificação e decodificação de sílabas, seus conceitos e regras, pois, essa prática até pode levar o aluno a ler e a escrever, mas não a desenvolver práticas de leitura que atendam ao contexto social ao qual está inserido.

Portanto, para que o professor possa ter domínio da língua, precisa se preparar teoricamente para orientar um ensino adequado, incentivando a oralidade trabalhando os diferentes tipos de textos. Acreditamos que uma boa formação não é a que dá títulos, mas a que é capaz de proporcionar conhecimentos que contribuem para que o ser aprendente se desenvolva socialmente, politicamente, culturalmente, emocionalmente e intelectualmente.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita à luz de um referencial teórico-metodológico sobre alfabetização e letramento, enfatizando a importância da prática pedagógica do professor não ser embasada somente na decifração de um código, mas a de que a leitura e a escrita sejam entendidas como uma atividade significativa, possibilitando ao educando sua inserção em fatos reais no contexto social.

O interesse por esta investigação surgiu no âmbito escolar, mediante observações que fez a pesquisadora da dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental, especificamente da 1ª série ora apresentavam, nas questões inerentes à leitura e à escrita. A consequência disso é um número elevado de crianças passando de uma série para outra sem o conhecimento necessário para progredirem na a série seguinte. No entanto, para entendermos como se dá este processo, lançamos mão de recursos como: observação, entrevista, levantamento de bibliografia pertinente à temática em estudo, questionário, pesquisa em revistas da especialidade, artigos científicos, análise documental e toda a referência que possa de algum modo ser útil ao trabalho a desenvolver.

Neste sentido, tomamos como referência as seguintes evidências:

- As professoras demonstraram que têm práticas alfabetizadoras diferenciadas: uma mais ampliada e a outra mais limitada do que seja alfabetização.
- As crianças nem sempre estão sendo alfabetizadas como deveriam;
- Quanto à pesquisadora, o estudo contribuiu para fortalecer seu entendimento acerca da alfabetização e letramento como algo que deve proporcionar significativas transformações, em nível individual e social para a criança.

Enfatizaremos essas ideias retomando as principais questões do estudo: Como acontece a prática pedagógica das duas professoras das salas pesquisadas? Que concepções de alfabetização têm as duas professoras? Houve desempenho das habilidades de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização de acordo com o diagnóstico inicial e final que foi feito?

Ao buscarmos respostas para essas indagações não cogitamos supervalorizar ou mitificar a prática pedagógica das professoras, apenas pretendemos evidenciar que elas trabalham métodos diferenciados, o que implica resultados positivos e negativos para os alunos em processo de alfabetização.

De acordo com o que observamos, podemos destaca que a prática das duas professoras apresentam as seguintes características: a primeira denominada professora “A” mostrou-se cumpridora da pontualidade na chegada, domínio de sala, um bom

relacionamento afetivo com os alunos, planejamento previamente elaborado e aplicado em conformidade com os recursos necessários, ambiente alfabetizador adequado para o desenvolvimento das habilidades desta série, habilidade para explorar um novo conteúdo, orientação necessária para realização das tarefas de sala e de casa, cumprimento da matriz curricular, incentivo no momento da leitura e da escrita e desafios para que os alunos construam textos individuais e em grupo.

Da análise que fizemos ao observar a prática pedagógica da professora “B”, nos evidenciou que não é pontual na chegada, possui pouco domínio de sala, o que gerou tumulto nos alunos na chegada, possui um bom relacionamento afetivo com os alunos, o planejamento era previamente elaborado, mas em muitas vezes não foi aplicado em conformidade com os recursos necessários, ambiente alfabetizador pouco adequado para o desenvolvimento das habilidades desta série, certa insegurança para explorar um novo conteúdo, pouca orientação para que os alunos realizassem suas tarefas de sala e de casa, pouco compromisso com a matriz curricular da série, pouco incentivo no momento da leitura e da escrita, proporcionou somente atividades individual não favorecendo o relacionamento do grupo.

Com isso nos dá a entender que, apesar de se esforçar para cumprir uma rotina de trabalho alfabetizador, a professora “B” ainda encontra dificuldade para proporcionar aos seus alunos uma alfabetização significativa utilizando mais do método tradicional de memorização, enquanto que a professora “A” tem mais entendimento do processo alfabetizador e lida melhor com todas estas questões, nos deixando claro que segue vários métodos: sintético, analítico, eclético e a alfabetização no âmbito da psicogênese da língua escrita.

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21).

O método sintético pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o aluno aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constrói o texto. No método fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Por este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão.

No método analítico, a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Podemos citar como exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-lás em unidades mais simples, que são as sílabas. Este método pode ser dividido em palavrção, setencição ou global. Na palavrção, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. Na setencição, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

Já no método global, também conhecido como conto e estória é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança.

O método Eclético teve observações iniciadas na Itália, foi considerado a grande descoberta no campo metodológico, utiliza análise e síntese, ao contrário dos outros que são analítico ou sintético, o método é considerado global, porque parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras, frases (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Esse método contempla o método Sintético e Analítico, no qual se conciliam todos os processos estabelecendo a liberdade de escolha do método de ensino de leitura e escrita. Por ser o método eclético a junção do método sintético e analítico e seguir os mesmos passos, continuam a apresentar vantagens e desvantagens, suas vantagens (é de fácil aplicação; oferece ao professor material previamente preparado; assegura o interesse da criança desde a primeira etapa; permite a recuperação dos atrasos e faltosos; promove a implantação do trabalho independente; evita a fixação do erro na escrita). Entendemos que esse método proporciona ao educando a visão do mundo como um todo, partindo do conhecimento do senso comum para o filosófico.

Já a alfabetização no âmbito da psicogênese da língua escrita, *o processo de alfabetização, não se reduz a um conjunto de técnicas percepto-motoras nem está atrelada à motivação, mas a uma aquisição conceitual* (RIOS e LIBÂNIO, 2009, p. 35) em que os conhecimentos são construídos a partir da ação do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico, e não por repetição e memorização dos conceitos.

A aprendizagem da leitura e da escrita na teoria da psicogênese da língua escrita, passa por níveis conceituais e revela as hipóteses a que chegou a criança. Esses níveis são definidos como:

-Hipótese pré-silábica – registros aleatórios sem conexão entre o grafema e o fonema, e sem consciência fonológica.

-Hipótese silábica- com correspondência quantitativa de grafema em relação a uma análise sonora (fonema), que leva a criança a descobrir a sílaba correspondente a um grafema.

- Hipótese silábico-alfabética – é uma hipótese intermediária em que a criança já começa a perceber uma correspondência qualitativa. A criança entra em conflito cognitivo com a hipótese quantitativa.
- Hipótese alfabética- já ocorre uma correspondência entre a hipótese de escrita e a convenção.
- Hipótese alfabético-ortográfica- é uma hipótese intermediária em que a criança vai se deparar com as convenções. Nesse momento, o ambiente alfabetizador irá promover situações para a aquisição da língua escrita de maneira convencional.
- Hipótese ortográfica- aquisição e compreensão das regras ortográficas da língua (RIOS e LIBÂNIO, 2009, p. 35)

É importante aqui ressaltar que nenhum método é melhor ou pior que outro. Sabemos que o método em si, não é o que defendemos aqui, até porque não existe um só método para alfabetizar a todos, já que temos salas de aula heterogêneas, o que defendemos é que o professor deve buscar novas formas de orientar seus alunos, utilizando atividades diversificadas a fim de conseguir que todos entendam como se lê e se escreve e para que se lê e se escreve, mostrando aos alunos que a leitura e a escrita tem várias funções e por isso são importantes.

De acordo com os relatos das duas professoras, fica evidente que apresentam concepção de alfabetização diferenciada. A professora “A” que teve melhor desempenho em sua turma tem uma visão de alfabetização como um processo em que a criança aprende a ler e a escrever, seguindo uma linha mais construtivista, relacionando o processo alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, enquanto que a professora “B” que teve menor desempenho na sua turma entende a alfabetização de maneira mecânica, utilizando o método mais tradicional.

Reconhecemos que, apesar da professora “A”, que tem formação para alfabetizar, ter menos tempo de experiência como alfabetizadora expressa tanto na sua prática pedagógica, quanto na sua fala em entrevista, que tem maior clareza do que seja o processo de alfabetização, deixando claro, com isso, que uma maior experiência nem sempre dá habilidade necessária para alfabetizar, e que uma prática pedagógica aliada a uma formação continuada baseado em teorias afins, facilita o trabalho do professor alfabetizador.

Entretanto, queremos aqui reforçar, que uma das funções da escola hoje é alfabetizar seus alunos de modo que eles se tornem usuários competentes da leitura e da escrita, requisito básico para atender as demandas de uma sociedade letrada, como é aquela em que vivemos. Sendo assim, a alfabetização deve ser considerada como uma atividade pedagógica dentro do processo ensino-aprendizagem que venha ser entendida de forma significativa pelo educador. Dessa forma, o educador deve propiciar ao educando o prazer pela leitura e pela língua materna, pois para ensinar bem, o educador deve ser

conhecedor das variações linguísticas, da estrutura e do funcionamento da língua para poder contribuir com uma aprendizagem significativa. Pois sendo conhecedor de como acontece esse processo, certamente terá uma prática voltada para contribuir para uma formação crítica e reflexiva por parte do educando.

Nesse sentido, este trabalho objetivou analisar como ocorre a prática alfabetizadora envolvendo a leitura e a escrita e qual formação possuem as professoras, mostrando que a mediação de um professor alfabetizador é muito importante neste processo.

Defendemos que temos de assumir o compromisso, enquanto formadores de leitores e enquanto responsáveis, em parte, por transformações significativas que impliquem benefícios para a sociedade, de acreditamos que a leitura e a escrita não podem ser trabalhadas no vazio de contexto significativo.

Desejo que os resultados desta pesquisa possam servir no sentido de fornecer subsídios para que professores reflitam sobre sua prática pedagógica, demonstrando que um professor alfabetizador contribui bastante para que o aluno tenha um melhor desempenho escolar, enquanto que um professor que não tenha práticas de alfabetização comprometida, regra geral, deixa seus alunos em prejuízo no que se refere ao processo da aquisição da linguagem oral e escrita.

Para tanto, esses resultados obtidos podem subsidiar a escola para que possa intervir com projetos educacionais que envolvam professores, alunos e a comunidade escolar, colocando estes em contato com o Projeto Político Pedagógico da escola para que possam se envolver em ações educacionais que promovam o desenvolvimento e a competência dos educandos em processo de alfabetização.

A pesquisa demonstrou que existe diferença entre a prática pedagógica das professoras, de acordo com os primeiros dados observados referentes a: planejamento, sala de aula e materiais pedagógicos. Nesses requisitos, as professoras mostraram metodologias diferenciadas que influenciaram nas aulas, sendo observado que a professora que utilizou métodos apropriados para alfabetização teve resultados bastante satisfatórios como: atenção das crianças, disciplina, colaboração, participação, organização e respeito aos colegas; com isso podemos afirmar que, tanto o planejamento, quanto os instrumentos levam o professor a estar seguro do que vai trabalhar em sala; a organização da sala de aula como um ambiente alfabetizador foi bastante importante para o andamento das aulas planejadas, bem como para o processo que é alfabetizar; os recursos materiais são indispensáveis para um processo eficiente e eficaz e a prática pedagógica do professor faz com que tenha segurança, habilidade, respeito, domínio de sala e conhecimentos para tornar suas aulas prazerosas e proveitosas.

Os resultados, quanto à concepção das professoras do processo de alfabetização nos revelaram que a formação inicial das professoras, conforme prevíamos antes da efetivação desta pesquisa, faz toda a diferença quando se trata de alfabetizar.

Constatamos que a professora que tem formação em área específica nem sempre faz um trabalho nas séries iniciais que atenda ao verdadeiro objetivo da alfabetização, que é alfabetizar num contexto que envolva as práticas sociais de leitura e escrita. Observamos, assim, que a professora de área que não é a pedagógica, entende a alfabetização como sendo uma prática de codificação e decodificação, não atendendo ao processo de alfabetização, apesar de sabermos que toda formação docente se complementa com a prática, já que a prática gera conhecimentos.

Fazemos essa afirmação baseada na fala de uma das professoras, demonstrando que sua formação não foi suficiente para entender teorias capazes de propiciar uma prática transformadora, não se incomodando em continuar com metodologias tradicionais, mesmo tendo condições de trabalho favoráveis para inovar sua prática pedagógica.

Um dado interessante observado nas turmas que podemos relatar é o fato da assistência prestada pela família na sala de uma das professoras. Este fato comprovou, também, que na turma da professora que tinha maior acompanhamento da família, havia também melhor desempenho dos alunos. Portanto, podemos confirmar que, a presença da família na vida escolar de seus filhos contribui também para que esses tenham maior e melhor desempenho escolar.

Com relação ao desempenho das turmas através da atividade diagnóstica realizada no início e no final da pesquisa, os dados nos evidenciam, mais uma vez, que as crianças que têm um acompanhamento feito por um professor com formação para alfabetizar, tiveram percentagem das habilidades de ler e escrever bem acima daquelas que tem a professora de área específica.

Os resultados da ficha de notas comparadas com o resultado da atividade diagnóstica, inicial e final mencionado acima, comprova novamente que a formação e a prática pedagógica do professor influenciam no processo de alfabetização e letramento. Esses resultados comprovam, ainda, que na turma da professora que possui boas práticas alfabetizadoras não houve evasão nem desistência e teve 93.3% de aprovação. Enquanto que na outra turma teve desistência, menos aprovação 56.66%, pouco acompanhamento da família e um número relevante de aprovação com ressalvas.

Por alguns profissionais de educação não buscarem novas competências para ensinar é que ainda temos uma aprendizagem mecânica, sem objetivos. Nesse aspecto, o professor alfabetizador deve mudar sua postura, entendendo que a alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipótese sobre a representação linguística,

deixando de ser apenas a apropriação de um código, devendo acontecer de forma simultânea ao processo de letramento que traz compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita. Por isso concordamos com o pensamento de Rego quando defende que:

Para uma criança cujas interações com a leitura e a escrita iniciaram-se anteriormente ao domínio do código, permitindo-lhe uma intimidade com a natureza da língua escrita, o tornar-se alfabetizado envolve muito mais do que simplesmente escrever frases ou ser capaz de ler textos da cartilha (1995, p. 44).

Cabe ao professor fazer uso desses instrumentos para favorecer os educandos a estarem preparados para entender o contexto social. Pois a escola brasileira alfabetiza o educando, mas nem sempre o torna letrado e a alfabetização, por si só, não é capaz de garantir acesso a melhores condições de vida para o sujeito que vive num mundo globalizado e capitalista. Comungamos do pensamento de Lajolo quando diz que:

Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta, redimensiona o significado de todos os outros (1993, p.106).

Surge aí a necessidade do professor entender que vivemos num mundo de conhecimentos e que precisamos ensinar nossos alunos a pensar, a saber se comunicar, a saber pesquisar e a ter raciocínio lógico. O novo professor vem com sua nova identidade construir e organizar a aprendizagem, pois este é leitor e aprendente e é também capaz de refletir sobre sua prática pedagógica, adquirindo novos saberes, para compreender o processo de alfabetização e letramento para que possa contribuir com um ensino que forme pessoas conscientes e capazes de enxergar o contexto em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRO, Regina Célia. (2008). **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. São Paulo: UNESP. Tese de doutorado.
- ALMEIDA, W.A.B. (2009). **O papel do líder educador**. São Paulo: INTEGRAL/FECAP. Monografia.
- AUSUBEL, David P. (2003). **Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D. e HANESIAN, Helen. (1980). **Psicologia Educacional**. Trad. de Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BAMBERGER, Richard. (1988). **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática.
- BARBATO, Silvine. (2008). **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. (2002). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva.
- BOZZA, Sandra. (2008). **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Organização de Rogério Bozza. Pinhais: Editora Melo.
- BRASIL . (1990a). **Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social**. Brasília: MEC, ACS.
- _____. Eca. (1990b). **Lei Federal nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**, de 13 de julho de 1990.
- _____. (1997a). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- _____. (1997b). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Vol 2. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental.
- BRASIL. Constituição (2001). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- BUENO, Francisco da Silveira. (1996). **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. rev. e atual. por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. São Paulo: FTD: LISA.
- CAGLIARI, L. C. (2004). **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. 11ª. reimp. São Paulo: Scipione.

CARVAJAL, P. e GARCIA, J.R. (Orgs.). (2001). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Trad. Claudio Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MARTINS, Raquel Márcia Fortes. (Orgs.). (2009). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

COLL, César. (1997). **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas.

DEMO, Pedro. (1998). **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes.

ESCOLA FRANCISCO CRISTIANO FREITAS. (2008). **Conhecimentos prévios**. Disponível em: http://www.escolafranciscocristiano.hpg.com.br/index_int_3b.html Acesso em: 24 de fevereiro de 2011, às 16h:08m.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1998). **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. (1985). “Professor-Pesquisador: a questão da conciliação entre esses dois papéis na prática educacional.” In: **Estudos da Linguagem: Renovação e Síntese**. Anais do VIII Congresso da Assel-Rio (1999). Rio de Janeiro: Assel Rio.

FERREIRO, E e TEBEROSKY, A. (1999). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. (1999). **Com Todas as Letras**. V.2. São Paulo: Cortez.

_____. (2009). **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (2002). “A abordagem sócio-histórica como orientadora de pesquisa qualitativa.” In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº. 116, julho 2002. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

INSTITUTO AYRTON SENNA. (2008). **Alfabetização**. Disponível em: www.drearaguaina.com.br/.../anexo_minuta_oficio_cred_circ_140_2009.pdf. Acesso em: 25/11/2010, às 16h:20m.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. (2001). **Indicador nacional de alfabetismo funcional, um diagnóstico para a inclusão social pela educação**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipm_pagina.php?mpg=4.01.00.00&ver=por Acesso em: 19 de dezembro, de 2001, às 15h:20m.

KLEIMAN, A. (1997). **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP.

LAJOLO, M. (1993). **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática.

LAVILLE, C e DIONNE, J. (2008). **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. de Heloísa Monteiro e de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed.

- LERNER, D. (2002). **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- MAIA, J. (2007). **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Ed. Paulinas.
- MALAQUIAS, Bruno Pires. (2011). **O conceito de analfabetismo funcional**. Disponível em: <http://www.unesco.org/net/pt/brasília>. Fonte: IBDI. Acesso em: 28 de janeiro de 2011, às 21h:00m.
- MARTINS, Maria Helena. (1989). **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense.
- MISKALO, Inês Kisil. (2008). **Sistemática de acompanhamento: Circuito Campeão**. São Paulo: Global.
- MOURA, Heronides, M.M. (1999). **Significação e Contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. Série Didática, Vol. 1, Semântica. Florianópolis: Editora Insular.
- NÓVOA, António. (2010). “A importância de rever a formação dos professores.” *In: Revista Educação*. n. 154. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=13881> Acesso em: 9 de setembro de 2011, às 18h:15m.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e ARAUJO, Sara Barros. (2004). **O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação**. Disponível em: WorldWideWeb:<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082310870-8231. Acesso em: 2 de setembro de 2011, às 11h:25m.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. (1997). **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione.
- OLIVEIRA, M.M. de. (2007). **Como fazer pesquisa qualitativa**. RJ: Vozes.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. (1997). **Possibilidades de Histórias ao contrário ou como desencaminhar um aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus.
- PAROLIN, Isabel. (2003). “As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.” *In: Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste*. Ceará: Fortaleza.
- PEREIRA, Isaides. (2007). “A importância da leitura nas séries iniciais”. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/3046/1/pagina1.html#ixzz0xuRRgKET>. Acesso em: 12 de agosto de 2010, às 16h:05m.
- PERRENOUD, Philippe. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. (2003). **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Rêspel

PRÓ-LETRAMENTO. (2008). **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. 2. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referencia/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

REGO, Teresa Cristina. (1995). **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.

RESENDE, Muriel L. M (2010). **Vygotsky**: um olhar sócio-interacionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico108.Htm>. Acesso em: 23 de dezembro de 2010, às 18h:15m.

RIBEIRO, Vera Masagão. (2006). **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro.

RIOS, Z. e LIBÂNIO, M. (2009). **Da Escola para Casa**: Alfabetização. Belo Horizonte: RHJ.

SANTOS. Lourival de OLiveira. (2009). **A Organização do Ensino no Brasil**. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 18 de janeiro de 2011, às 17h:30m.

SARAÍVA, Juracy Assmann. (2001). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed.

SAVIANI, Demerval. (2007). **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. São Paulo: Autores Associados.

SILVA, Ezequiel Theodoro. (2010). **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez.

SOARES, Magda. (1998). **“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 9 de janeiro de 2011, às 22h00m.

_____. (2004). **Letrar é mais que alfabetizar**. Disponível em: http://www.geocities.ws/jonascimento/letrar_alfa.html. Acesso em: 19 de fevereiro de 2011, às 15h:15m.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luísa e PORTO, Amélia. (2010). **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão.

SOLÉ, Isabel. (1998). **Estratégias de leitura**. Trad. de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.

SORIANO, R.R. (2004). **Manual de pesquisa social**. Trad. Ricardo Rosenbusch. RJ: Vozes.

SOUZA, Renata Junqueira de. (1992). **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC.

TEBEROSKY, A. e COLOMER, T. (2003). **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Trad. de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed.

Cláudia Vieira – Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus – Piauí

TFOUNI, Leda Verdiani. (2004). Letramento e Alfabetização. 6. ed. São Paulo: Cortez.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZILBERMAN, Regina. (2003). **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus- Piauí.

Eu, **Norma Nélida Barros de Brito** abaixo assinado, diretora, devida e completamente informada sobre as razões da sua pesquisa e respectivos objetos, autorizo a realização desta pesquisa, pela pesquisadora Cláudia Figueiredo Duarte Vieira, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Bom Jesus (PI),...../...../2010.

Assinatura do (a) participante: _____

Bom Jesus (PI), 06 de setembro de 2010.

Pesquisadora Mestranda
Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel Sabino

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus- Piauí.

Eu, **Raimunda Nonata Calisto do Nascimento** abaixo assinado, diretora, devida e completamente informada sobre as razões da sua pesquisa e respectivos objetos, autorizo a realização desta pesquisa, pela pesquisadora Cláudia Figueiredo Duarte Vieira, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Assinatura do (a) participante: _____

Bom Jesus (PI), 06 de setembro de 2010.

Pesquisadora Mestranda
Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel Sabino

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus- Piauí.

Eu, **Raimunda Áurea Marques Rocha** abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda **Cláudia Figueiredo Duarte Vieira**, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino.

Fui informada que posso indagar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (89) 9997 4329, endereço: **Rua Marechal Deodoro da Fonseca, 2000 Bairro São Pedro . Bom Jesus/Piauí. CEP: 64900-000** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Bom Jesus (PI), 06 de setembro de 2010.

Pesquisadora Mestranda
Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel Sabino

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus- Piauí.

Eu, **Josina Pereira Cavalcante** abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda **Cláudia Figueiredo Duarte Viera**, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino.

Fui informada que posso indagar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (89) 9997 4329, endereço: **Rua Marechal Deodoro da Fonseca, 2000 Bairro São Pedro . Bom Jesus/Piauí. CEP: 64900-000** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Bom Jesus (PI), 06 de setembro de 2010.

Pesquisadora Mestranda
Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel Sabino

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus- Piauí.

Eu, Cláudia Figueiredo Duarte Vieira, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais peço a permissão do (a) senhor (a) para que seu filho (a) possa participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o anonimato do (a) seu (filho (a) quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de dar-lhes permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente queiram se retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestrandia Cláudia Figueiredo Duarte Viera, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino.

Fui informada (o) que posso indagar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (89) 9997 4329, endereço: **Rua Marechal Deodoro da Fonseca, 2000 Bairro São Pedro . Bom Jesus/Piauí. CEP: 64900-000** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheia ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Bom Jesus (PI), 06 de setembro de 2010.

Pesquisadora Mestranda
Cláudia Figueiredo Duarte Vieira

Orientador Científico
Professor Doutor Emmanuel Sabino

APÊNDICE VI

Instrumento do Projeto de Pesquisa com o tema- Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas municipais de Bom Jesus-Piauí.

Observação Semidiretiva

Tem como objetivo saber (quais são as metodologias e procedimentos utilizados pelas professoras)

1. Categoria – Planejamento

1. Faz planejamento prévio para a aula do dia?
☐ sim ☐ não
2. O planejamento é seguido rotineiramente, conforme planejado?
☐ sim ☐ não ☐ às vezes

2. Categoria – sala de aula

1. A organização física da sala de aula está adequada para as atividades nela desenvolvidas?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
2. A sala de aula é considerada um ambiente alfabetizador?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
3. Dos itens relacionados abaixo, considerados como recursos alfabetizadores, quais foram encontrados na sala observada:
☐ alfabeto afixado na parede ☐ mural de poesia
☐ cantinho da leitura ☐ cartaz dos aniversariantes
☐ alfabeto móvel ☐ calendário
☐ cartazes com textos diversos ☐ folha de presença dos alunos

3. Categoria – recursos materiais

1. Foram utilizados na aula do dia recursos materiais?
☐ sim ☐ não
2. Os recursos materiais foram coerentes com as atividades planejadas?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
3. Havia recursos materiais suficientes para o desenvolvimento da aula?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
4. Os recursos foram utilizados com êxito?
☐ sim ☐ não ☐ em parte

4. Categoria – prática pedagógica do professor

1. Os professores foram pontuais para começar e terminar suas aulas?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
2. Os professores favorecem a construção da boa auto estima pelos alunos?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
3. Corrigem as atividades realizadas pelos alunos nos cadernos, livros, outros?
☐ sim ☐ não ☐ em parte
4. Na introdução de um novo conteúdo o professor aciona os conhecimentos prévios dos alunos?

- () sim () não () em parte
5. Em cada atividade desenvolvida, ajuda os alunos a fazer progressos na leitura e na escrita
- () sim () não () em parte
6. O professor envolve todos os alunos nas atividades propostas?
- () sim () não () em parte
7. Assegura a oportunidade de expressão a todos os alunos?
- () sim () não () em parte
8. Atende os alunos individualmente de acordo com suas necessidades?
- () sim () não () em parte
9. Explica as tarefas com clareza, demonstrando domínio dos conteúdos desenvolvidos?
- () sim () não () em parte
10. Orienta devidamente os alunos para a realização do trabalho
11. para casa?
- () sim () não () em parte
11. Orienta os alunos a trabalharem mais:
- () individualmente () em grupo
12. A duração das atividades propostas pelo professor foram:
- () suficientes () insuficientes () além do necessário
13. O professor cumpre a carga horária da matriz curricular de seis aulas semanais de 45 minutos na disciplina de português?
- () sim () não () em parte
14. O professor utiliza estratégia de leitura?
- () sim () não () em parte
15. O professor incentiva os alunos a lerem mesmo que eles ainda não o façam convencionalmente?
- () sim () não () em parte
16. Há práticas de escrita de textos em suas aulas, mesmo que os alunos não escrevam convencionalmente?
- () sim () não () às vezes
17. O professor procura ler de forma expressiva textos diversos para os alunos variando a entonação, fazendo suspense, dramatizando?
- () sim () não () às vezes
18. O professor comenta e estimula comentários sobre leituras feitas por ele próprio e pelos alunos?
- () sim () não () às vezes
19. O professor possibilita aos alunos que exponham tudo o que sabem e pensam sobre a escrita?
- () sim () não () em parte
20. O professor aceita a forma como os alunos escrevem, mas esclarece e informa sobre a escrita convencional?
- () sim () não () em parte
21. O professor escreve frequentemente para os alunos?
- () sim () não () às vezes

22. O professor proporciona momentos para troca de informações entre os formandos, possibilitando uma maior interação?

☐ sim ☐ não ☐ às vezes

23. Os alunos constroem textos:

☐ individualmente ☐ coletivamente ☐ individualmente e coletivamente

24. O professor expõe as produções de textos dos alunos na sala de aula, possibilitando, assim, a função social da escrita?

☐ sim ☐ não ☐ às vezes.

APÊNDICE VII

Entrevista Semiestruturada – Instrumento do Projeto de Pesquisa com o tema- Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas municipais de Bom Jesus-Piauí.

Tem como objetivo analisar as concepções de alfabetização adotadas pelas docentes (as bases teóricas e metodológicas que orientam a sua prática);

Nome: _____

Idade: _____

1. Qual sua formação e há quanto tempo se formou?

2. Qual a duração do seu curso?

3. Quanto tempo atua como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

4. Em que ano iniciou as suas funções letivas? _____

5. O que é, para você é alfabetização?

6. E, o que é alfabetizar?

7. O que é ensinar?

E, o que é aprender?

8. De que forma você acha que a criança aprende com mais facilidade a ler e a escrever?

9. Quais as atividades que você mais utiliza em sala de aula?

10. Acredita existir uma relação entre a metodologia e o conteúdo? Justifique.

11. Como deve se dar o ensino da língua escrita?

12. Que tipo de recursos você utiliza em sala de aula? A escola fornece esses recursos?

13. Qual a base teórica que sustenta sua prática como alfabetizadora?

14. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola?

O que entende ser este PPP da escola?

15. Você desenvolve atividades extra classe?

Se sim, diga quais?

Com que frequência?

16. Como são feitas as avaliações da aprendizagem?

17. Com que frequência procede a essa avaliação?

18. Com que finalidade os resultados obtidos nas avaliações são analisados?

19. A escola oferece reforço?

Como acontece esse reforço?

20. Como você percebe que as crianças estão aprendendo?

21. Existe algum tipo de acompanhamento da família/responsável na vida escolar dos alunos?

Como acontece esse envolvimento?

22. Qual é o maior problema que você enfrentou em sala ao alfabetizar seus alunos?

23. O que mais te encanta na alfabetização?

APÊNDICE VIII

Questionário com os alunos – Instrumento do Projeto de Pesquisa com o tema- Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas municipais de Bom Jesus-Piauí.

Tem como objetivo, avaliar as concepções dos alunos no processo de alfabetização (o que eles entendem por leitura, produção de texto, aprendizagem) e o envolvimento da família neste processo

Bloco I: Dados de identificação.

Nome: _____

Idade: _____

Bloco II: Concepção de alfabetização

1. Você considera que já sabe ler e escrever?

() sim () não

2. Você gosta de ler?

() sim () não

3. Você gosta de escrever?

() sim () não

4. O que você mais gosta de ler?

() gibi () historinha de livros () livro didático

5. O que você não gosta de ler?

() gibi () historinha de livros () livro didático

6. Quantos livros você já leu neste ano?

() de 1 a 5 () de 6 a 10 () de 10 ou mais

7. Você lê em casa?

() sim () não

8. Você gosta de ouvir histórias?

() sim () não

9. Sua professora lê historinhas para você ?

() sim () não () às vezes

10. Quantas vezes por semana sua professora lê para você?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () nenhuma vez

11. Seus pais leem para você?

() sim () não

APÊNDICE IX

Quadro de notas dos alunos da turma: “A” com desempenho final

Em nossa pesquisa foram utilizadas fichas de notas dos alunos analisadas no início e no final da referida investigação, com o propósito de identificar o desempenho escolar destes alunos.

Ordem	Total 1º e 2º Semestre	Resultado final	Alunos desistentes
1	70.9	AP	-
2	76.8	AP	-
3	76.5	AP	-
4	65.2	AP	-
5	66.8	AP	-
6	59.2	AP	-
7	56.3	AP	-
8	54.0	AP	-
9	70.0	AP	-
10	69.4	AP	-
11	34.2	RP	-
12	61.1	AP	-
13	64.9	AP	-
14	50.8	AP	-
15	62.0	AP	-
16	59.8	AP	-
17	78.5	AP	-
18	73.9	AP	-
19	54.8	AP	-
20	61.4	AP	-
21	51.1	AP	-
22	73.5	AP	-
23	55.3	AP	-
24	55.0	AP	-
25	50.2	AP	-
26	48.4	AP	-
27	51.5	AP	-
28	40.6	RP	-
29	48.9	AP	-
30	55.0	AP	-
TOTAL DE APROVADOS, REPROVADOS E DESISTENTES	28 alunos aprovados	2 alunos reprovados	0 alunos desistentes

Siglas: AP - Aprovado

RP - Reprovado

APÊNDICE X

Quadro de notas dos alunos da turma: “B” com desempenho final

Ordem	Total 1º e 2º Semestre	Resultado final	Alunos desistentes
1	34.0	RP	-
2	58.0	AP	-
3	57.5	AP	-
4	48.5	AP	-
5	56.0	AP	-
6	66.0	AP	-
7	33.0	RP	-
8	33.5	RP	-
9	43.0	RP	-
10	53.5	AP	-
11	35.0	RP	-
12	56.5	AP	-
13	30.0	RP	-
14	57.5	AP	-
15	52.0	AP	-
16	51.7	AP	-
17	52.0	AP	-
18	DESISTENTE	-	DESISTENTE
19	44.0	RP	-
20	43.0	RP	-
21	DESISTENTE	-	DESISTENTE
22	57.0	AP	-
23	48.5	AP	-
24	56.0	AP	-
25	42.0	RP	-
26	53.0	AP	-
27	43.4	RP	-
28	31.6	RP	-
29	70.3	AP	-
30	62.0	AP	-
TOTAL DE APROVADOS, REPROVADOS E DESISTENTES	17 alunos aprovados	11 alunos reprovados	2 alunos desistentes

Siglas: AP - Aprovado
RP - Reprovado

APÊNDICE XI

DESCRIPTORIOS DA 1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2010.

Em nossa pesquisa foram utilizadas as avaliações dos alunos, que foram analisadas no início e no final da referida investigação através dos descritores que seguem abaixo, com o propósito de identificar as habilidades de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização. Este instrumento serviu também para verificar avanços, ou não, na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Itens	Descritores
1	Inferir o sentido de uma expressão com base no contexto.
2	Inferir o sentido de uma palavra com base no contexto.
3	Relacionar palavras aos seus respectivos desenhos.
4	Identificar, dentre alternativas, o tema do texto lido.
5	Representar com desenhos personagens de uma narrativa.
6	Elaborar lista temática
7	Escrever nomes de desenhos ou figuras.
8	Segmentar palavras na escrita de frases.
9	Escrever controlando a segmentação de letras em palavras.
10	Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.

Itens	Crítérios para a aplicação
1	Todos os enunciados deverão ser lidos em voz alta pelo professor.
2	Todos os itens deverão ser orientados quanto aos procedimentos.
3	Os itens serão lidos um de cada vez, com intervalos de tempo entre eles para a resolução pelos alunos.
4	O texto de leitura e o enunciado deverão ser lidos em voz alta pelo(a) professor(a). As alternativas ABC do item deverão ser lidas silenciosamente pelos alunos.
5	O texto deverá ser lido apenas pelos alunos. O(A) professor(a) deverá ler em voz alta as alternativas ABC
6	O(A) professor(a) deverá ler em voz alta os enunciados e explicar os procedimentos.
7	O(A) professor(a) deverá ler integralmente o item .
8	O professor deverá ler o texto sem artificialidade e orientar o procedimento: solicitar que pintem com lápis, o local que divide as duas palavras.
9	O professor deverá ditar as palavras, pronunciando-as naturalmente: sopa, buraco, telefone, cola, rabo, goma.
10	O(A) professor(a) deverá ler em voz alta os enunciados e orientar os procedimentos.

Cláudia Vieira – Desafios da prática de alfabetização envolvendo a leitura e a escrita: um estudo realizado na 1ª série de duas escolas do município de Bom Jesus – Piauí

Itens	Critérios para a correção para que a habilidade seja considerada desenvolvida
1	Acerto único: B
2	Acerto único: C
3	Ligar corretamente, pelo menos, 7 nomes aos desenhos.
4	Acerto único: B
5	Ilustrar os 3 personagens conforme o texto.
6	Escrever pelo menos, 4 nomes de alimentos mesmo que com incorreções ortográficas.
7	Escrever corretamente, pelo menos, o nome de 5 desenhos.
8	Separar com lápis, ao menos, 5 palavras juntas.
9	Escrever corretamente, pelo menos, 4 palavras.
10-A	Escrever de forma legível, a frase com a palavra escolhida, mesmo que contenha incorreções ortográficas na escrita de algumas palavras.
10-B	Escrever de forma legível, a frase com a palavra cachorro, mesmo que contenha incorreções ortográficas na escrita de algumas palavras.

Fonte: Instituto Ayrton Senna

APÊNDICE XII

DESCRIPTORIOS DA AVALIAÇÃO FINAL DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ANO DE 2010

Itens	Descritores
1	Identificar afirmação explícita no texto.
2	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir de um contexto.
3	Reconhecer no texto, o sentido decorrente do emprego intencional e repetido de palavras.
4	Identificar dentre alternativas, o tema do texto lido.
5	Elaborar lista temática.
6	Corresponder expressões às respectivas figuras.
7	Relacionar palavras aos seus desenhos.
8	Ampliar frases acrescentando outros elementos.
9	Completar textos empregando a rima entre as palavras.
10	Completar palavras cruzadas a partir de desenho e letra inicial.
11	Escrever frases a partir de gravuras.

Critérios para a aplicação	
	Todos os enunciados dos itens deverão ser lidos em voz alta pelo professor, um a um, com intervalo de tempo para a resposta dos alunos.
	Todas as alternativas dos itens deverão ser lidas apenas pelos alunos, exceto item 9.
	O texto "O jogo de futebol" deverá ser lido, silenciosamente, apenas pelos alunos.
9	O professor deverá ler em voz alta o enunciado e os versos A e B.
10	O professor deverá dizer em voz alta os nomes dos desenhos: laranja, melancia, abacate, uva.

Fonte: Instituto Ayrton Senna

Critérios para a correção para que a habilidade seja considerada desenvolvida	
1	Acerto total: Zeca.
2	Acerto único: A.
3	Responder dentro da proposta, mesmo com incorreção ortográfica em palavras.
4	Acerto único: A.
5	Escrever, no mínimo, 3 nomes de jogos, ao menos dois ortograficamente.
6	Ligar, pelo menos, 2 frases aos seus desenhos.
7	Ligar, pelo menos, 3 nomes aos seus desenhos.
8	Ampliar com novas palavras as três frases, mesmo com incorreção ortográfica na escrita dos novos elementos.
9	Acerto total, mesmo com incorreção ortográfica.
10	Completar corretamente, no mínimo, 3 palavras.
11-A	Escrever dentro da proposta, de forma legível, frases ou pequeno texto.
11-B	com letra maiúscula no início de frases.
11-C	com emprego de ponto final.

Fonte: Instituto Ayrton Senna

APÊNDICE XIII

Atividades realizadas no início da pesquisa
Avaliação diagnóstica inicial
1ª avaliação de Língua Portuguesa – 2010
1ª Série do Ensino Fundamental

ESTADO: _____MUNICÍPIO: _____

ESCOLA: _____

PROFESSOR(A): _____

ALUNO(A): _____ DATA: _____

ACOMPANHE A LEITURA DO(A) PROFESSOR(A)



UM SAPO VIVIA NA LAGOA HÁ MUITO TEMPO.

MORAVA NO MAIOR SOSSEGO.

UM BELO DIA, UMA BORBOLETA TODA AGITADA
POUSOU SOBRE O SAPO, QUE DISSE:

- XÔ, XÔ! VAI INCOMODAR OUTRO! ME DEIXE EM PAZ!

LEIA SOZINHO E RESPONDA:

1- A EXPRESSÃO XÔ, XÔ, NO TEXTO, QUER DIZER:

- (A) FICA AQUI
 - (B) SAI DAQUI
 - (C) VOLTA AQU
- LEIA SOZINHO:

“O TICO-TICO TEM PENA DO MENINO BENEDITO E DA MENINA JANAÍNA.

O PATO TEM PENA DE JANAÍNA MENINA E DE BENEDITO MENINO.”

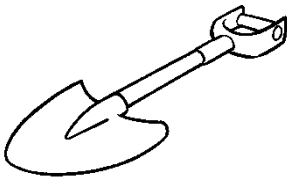
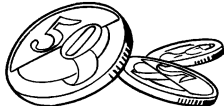
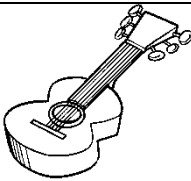
(ANA MARIA MACHADO)

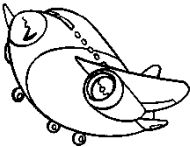
ACOMPANHE A LEITURA DO(A) PROFESSOR(A) E RESPONDA:

2- NO TEXTO, A PALAVRA PENA QUER DIZER:

- (A) PARTE DA PETECA
- (B) COBERTURA DA AVE
- (C) DÓ

3- LIGUE O NOME AO DESENHO:

PANO PÁ PANELA		BOTA BONÉ BOTÃO	
LUVA LUA LATA		MIOLO MOEDA MOLA	
VIOLETA VIOLÃO VIDA		TOMADA TOMATE TOPETE	

FADA FITA FAVELA		DIA DADO DEDO	
MALETA MULA MACACO		AVIÃO AVEIA AVE	

LEIA SOZINHO:

ATIREI UM PAU NO GATO

MAS O GATO

NÃO MORREU

DONA CHICA

ADMIROU-SE

DO BERRO

DO BERRO

QUE O GATO DEU

MIAU!

4- O TEXTO TRATA DE:

- (A) PAU
- (B) GATO
- (C) MIAU

5- OUÇA A HISTÓRIA QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI LER

“ ERA UMA VEZ UMA MINHOC A CHAMADA FILÓ, QUE BOTOU A CABEÇA DE FORA PARA TOMAR AR E DEIXOU O RABO APARECENDO DO OUTRO LADO DO BURACO.

DE REPENTE, SURGIRAM DOIS PASSARINHOS, O TIQUINHO E O TOQUINHO.

TIQUINHO AGARROU A CABEÇA DA MINHOCÁ COM O BICO. TOQUINHO AGARROU O RABO. E CADA UM ACHOU QUE FEZ UM BOM NEGÓCIO! PUXARAM...LUTARAM... E COITADA DA MINHOCÁ!

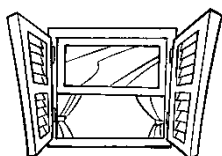
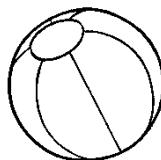
DESENHE AS PERSONAGENS DESTA HISTÓRIA.

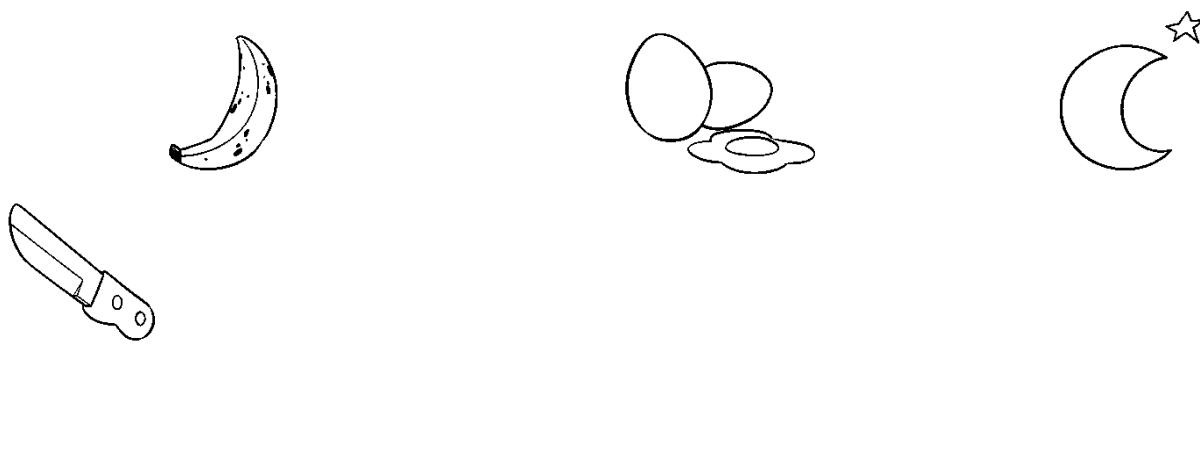


6- ESCREVA O NOME DE 6 ALIMENTOS:

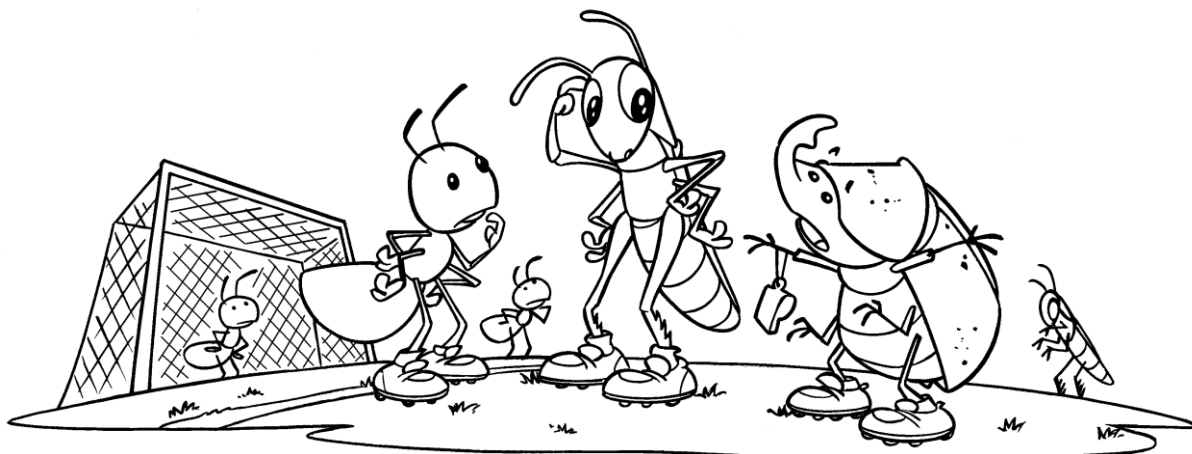
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

7- ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS:





8- SEPRE AS PALAVRAS DO TEXTO QUE FICARAM SEM O ESPAÇO EM BRANCO ENTRE ELAS.



“É SÁBADO.

DIADE FUTEBOL NA GRAMA DO JARDIM.

VEJAM OJOGO DO DIA: ASFORMIGAS DE
CABEÇAVERMELHA E OS GRILOS DE CANELAFINA.

O JUIZ, UMBESOURO CASCUDO, ESTAVAAFLITO.

ABOLA DO JOGO SUMIU. E AGORA?”

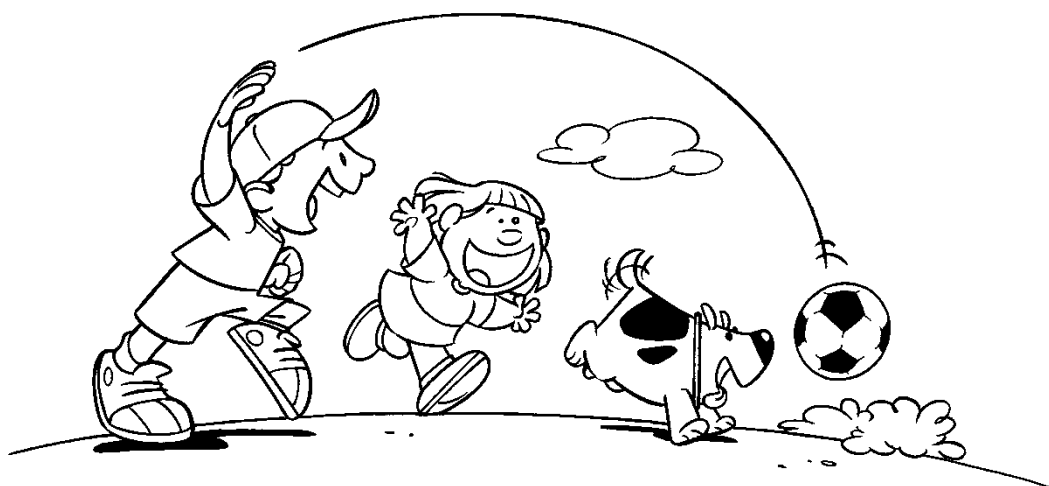
SOLANDE AVELAR FONSECA GONTIJO
ED. MIGUILIM

9- ESCREVA AS PALAVRAS QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI DITAR:

10- ESCREVA UMA PALAVRA CONHECIDA POR VOCÊ:

A- ESCREVA UMA FRASE COM ESTA PALAVRA:

B- ESCREVA UMA FRASE COM A PALAVRA **CACHORRO**:



APÊNDICE XIV

DESCRIPTORIOS DA 1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2010.

I t e m s	Descritores
1	Inferir o sentido de uma expressão com base no contexto.
2	Inferir o sentido de uma palavra com base no contexto.
3	Relacionar palavras aos seus respectivos desenhos.
4	Identificar, dentre alternativas, o tema do texto lido.
5	Representar com desenhos personagens de uma narrativa.
6	Elaborar lista temática
7	Escrever nomes de desenhos ou figuras.
8	Segmentar palavras na escrita de frases.
9	Escrever controlando a segmentação de letras em palavras.
10	Redigir pequenas frases com as palavras estudadas.

I t e m s	Crítérios para a aplicação
1	Todos os enunciados deverão ser lidos em voz alta pelo professor.
2	Todos os itens deverão ser orientados quanto aos procedimentos.
3	Os itens serão lidos um de cada vez, com intervalos de tempo entre eles para a resolução pelos alunos.
4	O texto de leitura e o enunciado deverão ser lidos em voz alta pelo(a) professor(a). As alternativas ABC do item deverão ser lidas silenciosamente pelos alunos.
5	O texto deverá ser lido apenas pelos alunos. O(A) professor(a) deverá ler em voz alta as alternativas ABC
6	O(A) professor(a) deverá ler em voz alta os enunciados e explicar os procedimentos.
7	O(A) professor(a) deverá ler integralmente o item .
8	O professor deverá ler o texto sem artificialidade e orientar o procedimento: solicitar que pintem com lápis, o local que divide as duas palavras.
9	O professor deverá ditar as palavras, pronunciando-as naturalmente: sopa, buraco, telefone, cola, rabo, goma.
10	O(A) professor(a) deverá ler em voz alta os enunciados e orientar os procedimentos.

Fonte: Instituto Ayrton Senna

Itens	Critérios para a correção para que a habilidade seja considerada desenvolvida
1	Acerto único: B
2	Acerto único: C
3	Ligar corretamente, pelo menos, 7 nomes aos desenhos.
4	Acerto único: B
5	Ilustrar os 3 personagens conforme o texto.
6	Escrever pelo menos, 4 nomes de alimentos mesmo que com incorreções ortográficas.
7	Escrever corretamente, pelo menos, o nome de 5 desenhos.
8	Separar com lápis, ao menos, 5 palavras juntas.
9	Escrever corretamente, pelo menos, 4 palavras.
10-A	Escrever de forma legível, a frase com a palavra escolhida, mesmo que contenha incorreções ortográficas na escrita de algumas palavras.
10-B	Escrever de forma legível, a frase com a palavra cachorro, mesmo que contenha incorreções ortográficas na escrita de algumas palavras.

Fonte: Instituto Ayrton Senna

Atividade realizada no final da pesquisa
Avaliação diagnóstica final
2ª avaliação de Língua Portuguesa – 2010
1ª Série do Ensino Fundamental

Estado: _____ Município: _____

Escola: _____

Professor(a): _____

Aluno(a): _____ Data: _____

LEIA O TEXTO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES 1, 2, 3, 4 e 5.



O JOGO DE FUTEBOL

FOI NO FUTEBOL. NUMA BOA CORRIDA ZECA PEGOU A BOLA, AJEITOU E CHUTOU. GOL LINDO, LINDO, LINDO!

O TIME DELE VENCEU A PARTIDA E TODO MUNDO FICOU FELIZ.

- GOLAÇO, ZECA!

TODO MUNDO PULAVA NO ZECA.

AÍ FOI A SURPRESA DE OUVIR O ZECA FALAR:

- PÔ, GENTE, O ABRAÇO NÃO É SÓ PRA MIM. SE NÃO FOSSE O PASSE DO RAUL O GOL NÃO SAÍA.

- É MESMO. TIMÃO...

- NINGUÉM PODE COM A GENTE.

- SÓ TEM COBRA...

RAUL FALOU QUE NO FUTEBOL É ASSIM: UM AGARRA NO GOL, OUTRO DÁ UM TRANCO, OUTRO CENTRA, OUTRO CHUTA EM GOL. NINGUÉM PODE JOGAR POR ONZE.

RAUL DA FERRUGEM AZUL. ANA MARIA MACHADO. (ADAPTADO)

1. QUEM FEZ O GOL?

2. AO DIZER A FRASE: — **SÓ TEM COBRA...**
O MENINO QUIS DIZER QUE TODOS OS JOGADORES DO TIME SÃO:

- (A) BONS.
- (B) VENENOSOS.
- (C) RUINS.

3. NA FRASE: **GOL LINDO, LINDO, LINDO!**
POR QUE A PALAVRA LINDO SE REPETIU?

4. UM OUTRO TÍTULO PARA O TEXTO PODERIA SER:

- (A) O GOL DE ZECA.
- (B) O CAMPO DE FUTEBOL
- (C) A FESTA DE RAUL.

5. COMPLETE A LISTA COM NOMES DE JOGOS E BRINCADEIRAS.

FUTEBOL

AMARELINHA

6. LIGUE AS FRASES AOS DESENHOS COM OS QUAIS ELAS COMBINAM.



A PIPA VOA ALTO.



ZECA FAZ UM GOL LINDO.



LEO ENCAIXA A BOLINHA DE GUDE
NO BURACO.

7. LIGUE AS COISAS AOS SEUS NOMES.



CARRINHO



PETECA



BONECA



AVIÃOZINHO

8. AMPLIE AS FRASES ACRESCENTANDO NOVAS PALAVRAS.

A) SÁBADO VOU JOGAR BOLA.

B) PAPAI VAI COMIGO.

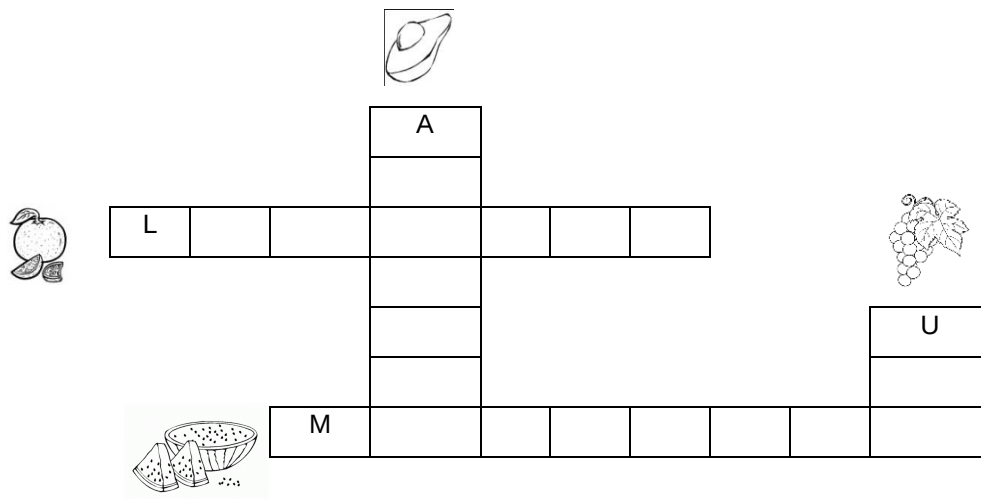
C) VOU ACORDAR CEDO.

9. PREENCHA O ESPAÇO COM UMA PALAVRA QUE RIME COM A ÚLTIMA PALAVRA DO OUTRO VERSO.

A) SOU UM RATO CHEIO DE LOROTA
ESTOU ATRÁS DO GATO DE _____.

B) SOU UM RATINHO DE CAMISOLA
ESTOU ATRÁS DO PASSARINHO NA _____.

10. COMPLETE A CRUZADINHA COM NOMES DE FRUTAS. PRESTE ATENÇÃO NO DESENHO E NA LETRA INICIAL DO NOME DA FRUTA.



11. ESCREVA FRASES OU UM TEXTO A PARTIR DESTA SEQUÊNCIA DE GRAVURAS:



Itens	Critérios para a correção
	para que a habilidade seja considerada desenvolvida
1	Acerto único: B
2	Acerto único: C
3	Ligar corretamente, pelo menos, 7 nomes aos desenhos.
4	Acerto único: B
5	Ilustrar os 3 personagens conforme o texto.
6	Escrever pelo menos, 4 nomes de alimentos mesmo que com incorreções ortográficas.
7	Escrever corretamente, pelo menos, o nome de 5 desenhos.
8	Separar com lápis, ao menos, 5 palavras juntas.
9	Escrever corretamente, pelo menos, 4 palavras.
10-A	Escrever de forma legível, a frase com a palavra escolhida, mesmo que contenha incorreções ortográficas na escrita de algumas palavras.
10-B	Escrever de forma legível, a frase com a palavra cachorro, mesmo que contenha incorreções ortográficas na escrita de algumas palavras.

APÊNDICE XV

DESCRIPTORIOS DA AVALIAÇÃO FINAL DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ANO DE 2010

Itens	Descritores
1	Identificar afirmação explícita no texto.
2	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir de um contexto.
3	Reconhecer no texto, o sentido decorrente do emprego intencional e repetido de palavras.
4	Identificar dentre alternativas, o tema do texto lido.
5	Elaborar lista temática.
6	Corresponder expressões às respectivas figuras.
7	Relacionar palavras aos seus desenhos.
8	Ampliar frases acrescentando outros elementos.
9	Completar textos empregando a rima entre as palavras.
10	Completar palavras cruzadas a partir de desenho e letra inicial.
11	Escrever frases a partir de gravuras.

Critérios para a aplicação	
	Todos os enunciados dos itens deverão ser lidos em voz alta pelo professor, um a um, com intervalo de tempo para a resposta dos alunos.
	Todas as alternativas dos itens deverão ser lidas apenas pelos alunos, exceto item 9.
	O texto "O jogo de futebol" deverá ser lido, silenciosamente, apenas pelos alunos.
9	O professor deverá ler em voz alta o enunciado e os versos A e B.
10	O professor deverá dizer em voz alta os nomes dos desenhos: laranja, melancia, abacate, uva.

Fonte: Instituto Ayrton Senna

Critérios para a correção para que a habilidade seja considerada desenvolvida	
1	Acerto total: Zeca.
2	Acerto único: A.
3	Responder dentro da proposta, mesmo com incorreção ortográfica em palavras.
4	Acerto único: A.
5	Escrever, no mínimo, 3 nomes de jogos, ao menos dois ortograficamente.
6	Ligar, pelo menos, 2 frases aos seus desenhos.
7	Ligar, pelo menos, 3 nomes aos seus desenhos.
8	Ampliar com novas palavras as três frases, mesmo com incorreção ortográfica na escrita dos novos elementos.
9	Acerto total, mesmo com incorreção ortográfica.
10	Completar corretamente, no mínimo, 3 palavras.
11-A	Escrever dentro da proposta, de forma legível, frases ou pequeno texto.
11-B	com letra maiúscula no início de frases.
11-C	com emprego de ponto final.

Fonte: Instituto Ayrton Senna