



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ANA PAULA SOUZA MACIEL

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

CAJAZEIRAS - PB

2009

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Ana Paula Souza Maciel

Monografia apresentada no Estágio do Curso de Pedagogia: como créditos obrigatórios para conclusão da graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Orientadora: Prof^a: Maria Janete de Lima.

Cajazeiras, PB
2009



M1521 Maciel, Ana Paula Souza.
Leitura e escrita nos anos iniciais / Ana Paula Souza
Maciel. - Cajazeiras, 2009.
52f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia)Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Formação de
Professores, 2009.

Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Leitura e escrita. 2. Alfabetização. 3.
Alfabetizador. I. Lima, Maria Janete de. II. Universidade
Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título

CDU 37.016:003-28.31

Aos meus pais, com carinho, pelo apoio e incentivo prestados ao longo desse caminho.

Agradecimentos

A mais profunda gratidão a Deus, aos meus pais e professores, que sempre estiveram ao meu lado oferecendo amor, apoio e compreensão.

**“A educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem.
Não pode temer o debate, a análise da realidade; não pode fugir
a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”**

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

RESUMO

As crianças aprendem a escrita da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo, ou seja, elaborando, pondo à prova e comprovando hipóteses. Mas devemos lembrar que essas hipóteses são influenciadas pela qualidade do material sobre o qual são formuladas.

Por esse motivo, do ponto de vista da perspectiva construtivista, o ambiente material e o ambiente social em que ocorre a aprendizagem estão estreitamente relacionados com a possibilidade de que tal aprendizagem se desenvolva. Esse ambiente material e social é o que permite à criança comprovar suas hipóteses. Os professores que entendem a aprendizagem da leitura e da escrita como uma série de habilidades básicas seleciona muito cuidadosamente os materiais – não apenas os escolares – mas também materiais reais, tais como se apresentam na sociedade extra-escolar.

Criar um contexto de cultura escrita significa dar oportunidades para que as crianças atribuam significados ao que está escrito, conforme suas diversas competências.

Tal contexto serve para aprender o sentido da relação entre ilustração e texto; para usar índices contextuais na antecipação do significado; para usar índices textuais gráficos do início de um texto ou de uma parte; para identificar os suportes para identificar o conteúdo informativo; para aprender de que forma os textos “dizem algo” quando um adulto os lê; para ter oportunidades de produzir textos em tarefas do tipo problemas a resolver; e finalmente, para facilitar a aprendizagem, evitando a separação entre a vida cotidiana e a escola.

PALAVRAS – CHAVE: leitura, escrita, aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	12
1.1 – A Criança e seu Processo de Alfabetização.....	13
1.2 - Dificuldades de Aprendizagem.....	18
1.3 - Alfabetizar Letrando.....	21
1.4 - Letramento e Escolarização.....	26
1.5 - Ambiente Alfabetizador.....	31
2– FUNDAMENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	37
2.1 – Análise dos questionários dos alunos.....	39
2.2 – Análise dos questionários dos professores.....	42
2.3 – Análise do estágio.....	46
CONCLUSÃO.....	50
BIBLIOGRAFIA.....	53

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por tema a Leitura e Escrita nos anos iniciais, visando identificar os aspectos teóricos práticos do projeto em ação, como metodologia de inovação, analisando as principais dificuldades encontradas pelos professores ao trabalhar com a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para entendermos melhor. Devemos saber como funciona a linguagem escrita: Nosso sistema de escrita funciona segundo um princípio alfabético: a quantidade de letras de uma palavra corresponde, a grosso modo, ao número de sons que compõem a palavra. Entender o princípio alfabético não é o mesmo que conhecer os sons das letras. Uma criança pode saber que o símbolo escrito E corresponde ao som [e], que ao símbolo L corresponde o som [l], mas, mesmo assim, ela pode não ter compreendido o mecanismo que permite formar uma palavra escrita.

Algumas crianças chegam à escola com a compreensão do princípio alfabético. Outras pensam que o número de letras de uma palavra é igual ao número de sílabas de uma palavra, enquanto outras, sequer entenderam que as letras escritas têm relação com os sons das palavras. Devemos lembrar sempre que as crianças não chegam à escola com o mesmo nível de compreensão que do seja ler e escrever. Como professores precisamos ter consciência de que os conhecimentos, para poderem ser ensinados, passam necessariamente por uma transformação em relação aos seus contextos de origem, porém, é muito importante evitar que nesta transformação percam seu significado, seu sentido original.

Ao mesmo tempo em que se preserva o sentido do objeto do conhecimento é indispensável que se proteja o sentido deste saber do ponto de vista do sujeito que trata de reconstruir esse objeto, isto é: a criança. Por essa razão, a transposição didática deve implicar em fidelidade ao saber de origem assim como fidelidade às possibilidades do sujeito de atribuir um sentido ao dito saber.

Deste modo ante um conhecimento complexo tendemos a delimitá-lo em conhecimentos parciais, porque partimos da suposição que a fragmentação facilita a compreensão. Mas, ao delimitá-los em fragmentos autônomos, provocamos sua descontextualização, porque na realidade os fragmentos que separamos fazem parte de complexos processos de inter-relações e assim estamos desconectando a rede de problemáticas que lhes dão sentido completo. Assim, instauramos uma ruptura entre o modo de ensinar e o modo de aprender, pois que o sujeito que aprende não se depara com a realidade analisando um pedaço de cada vez, e sim, o faz, tratando de entender como funciona, analisando os aspectos que seus esquemas cognoscitivos lhe permitem observar, tratando de encontrar e dar um sentido ao que está fazendo.

Como bem o demonstram as investigações de Ferreiro e Teberosky, assim como em outros âmbitos, no âmbito da língua escrita, a criança é um sujeito ativo que se depara com a realidade, construindo conhecimentos, criando teorias e hipóteses, comparando-as entre si e modificando-as.

Na certeza de que o papel da escola é formar cidadãos éticos, fraternos e coletivos, é que preparamos a nossa metodologia de trabalho que será centrada na E.E.E.I.E.F. DESEMBARGADOR BÔTO, no município de Cajazeiras – Paraíba, onde através da técnica de entrevista com professores e alunos, procuramos detectar como está sendo realizada a prática de leitura e escrita nos anos iniciais daquela escola.

Compreendendo que o trabalho com a entrevista proporciona um contato direto do pesquisador com o entrevistador, é que terminei optando por esta técnica de pesquisa. Por parecer a mais apropriada á condução do trabalho de investigação e, também por ser uma técnica simples e muito utilizada no campo educacional.

As vantagens desta técnica é que ela pode ser aplicada com pessoas analfabetas, permitindo o esclarecimento de dúvidas e garantindo um maior número de respostas, para serem analisadas de forma quantitativa e qualitativa.

Para aplicação do mesmo, o pesquisador tem que ser cuidadoso ao elaborar o formulário (com questões), pois se as questões não forem bem elaboradas e bem conduzidas na hora da entrevista, pode levar a indução das respostas. Em outras palavras, os entrevistados não podem emitir suas opiniões, nem pontos de vista, para não acabar influenciando o entrevistado. E as questões devem levar os alunos a pensarem.

Após a entrevista devem ser feitas as análises dos dados coletados. Organizar e ler o material, buscando identificar tanto semelhanças, como possíveis contradições entre os diferentes depoimentos coletados.

Nessa perspectiva, segundo Matos (2002:62), após uma leitura cuidadosa das entrevistas, é feita a análise de informações para a criação de um novo conhecimento, com base nos dados coletados e organizados. Além da bibliografia consultada, através da demonstração numérica, comprovar, com base na maior ou menor incidência, os resultados a que chegamos. As falas dos sujeitos também confirmam e enriquecem o que encontramos em nossas buscas e devem ser utilizadas como citações.

A aprendizagem da leitura escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos. Como professores, tenho certeza de que já tiveram este tipo de experiência.

Nesta monografia quero compartilhar com vocês algumas idéias de fundo sobre certos fatores que podem ocasionar dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, muitas vezes ocasionadas pelo processo de ensino.

O primeiro fator de dificuldade é o de não saber para que serve a língua escrita e como ela funciona.

Muitas crianças chegam à escola com idéias bastante claras a esse respeito, sabem que são lidas coisas escritas e não desenhos. Que um livro tem um título, que lendo pode-se saber o que está dito em um texto.

Algumas crianças chegam à escola com a compreensão do princípio alfabético. Outras pensam que o número de letras de uma palavra é igual ao número de sílabas de uma palavra, enquanto outras, sequer entenderam que as letras escritas têm relação com os sons das palavras. Devemos lembrar sempre que as crianças não chegam à escola com o mesmo nível de compreensão que do seja ler e escrever.

Mediante o exposto, identificaremos perspectivas e desafios para a produção do conhecimento sobre a leitura e a escrita; Oportunizaremos atividades que favoreçam o avanço na compreensão da língua escrita e oral; Contribuiremos na formação da criança para a cidadania; Reconhecemos o instrumento adequado para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e escrita; Contribuiremos para formação de leitores e escritores competentes e, desenvolveremos no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social.

CAPÍTULO I

1 – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A criança, o jovem que estuda - e também o adulto - todos gostam de ler e lêem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura ocorre em um espaço socializado e aberto.

O papel da escola em relação ao ler e ao escrever alterou-se nos últimos tempos, exigindo do educador a compreensão do contexto do mundo contemporâneo, onde a palavra escrita amplia os modos de atingir a população, e exige de todos, competências para agir com autonomia e criticidade frente a ela ou impõe-lhes uma atitude massificada e acrítica. Relacionando o ler/escrever à condição de poder pensar, interagir a partir do lido e ser capaz de dizer a sua palavra e o seu tempo por escrito, a presente monografia valoriza o papel autoral de professores e alunos, capaz de dar um novo significado ao ensinar e ao aprender.

Por outro lado, ninguém faz uma pergunta a quem, pelo menos supostamente, não possui um certo saber que assegure uma resposta adequada. Entretanto, o papel de quem é professor não é o de fornecer esta resposta imediata, pois todo o saber tem que ser reestruturado pelo próprio sujeito que aprende e a resposta imediata é já estruturada e não tem condições de assimilação como tal, a não ser que este sujeito esteja num estágio muito elevado no tratamento destes problemas.

A didática é o campo do conhecimento que busca, entre outras coisas, dar condições para que esta reestruturação se efetive. Compete também à didática criar espaço para novas reestruturações, isto é, saber abrir lacunas cognitivas.

Piaget disse que quando alguém transmite um conhecimento à outra pessoa, ou este conhecimento permanece letra morta ou este conhecimento é compreendido. Se ele é compreendido, é porque ele foi reestruturado. Nenhuma aprendizagem se dá sem uma estruturação, a qual exige uma lógica interna. Nesta reestruturação há sempre algo de inédito, de original que leva algumas pessoas a pensarem que a aprendizagem se dá por si só, que é possível a auto-descoberta quase absoluta de conteúdos. Mas não é disto que se trata. Trata-se tão somente de uma construção que é pessoal e intransferível, mesmo que ela tenha muito em comum com o que todos fazem, quando aprendem um mesmo campo conceitual. Há aqui uma peculiaridade muito importante: a aprendizagem é, ao mesmo tempo, pessoal e geral, isto é, enquanto ela se dá é particular e única, mas no seu fazer-se seguem uma linha geral e coletiva (que vem a ser a psicogênese dos conceitos).

1.1 – A Criança e seu processo de alfabetização

Estudos nos revelam que a discussão sobre o modelo de alfabetizar se dá a mais de dois séculos, o que vem comprovar que vários estudos foram realizados para se chegar ao processo de alfabetização que temos hoje não mais centrada no “o que”, os alunos aprendem e sim “como” eles aprendem independente de classes sociais, raça, etc.

Estudos sobre psicogênese da leitura e escrita coordenados por Emília Ferreira e Ana Teberosky, no Brasil desencadearam profundas mudanças na maneira dos educadores compreenderem o processo de alfabetização, levando-os a uma reflexão de que não é mais possível se ensinar como antes (de forma global ou analítica) e sim considerando todos os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler.

Investigando o desenvolvimento cognitivo referente à aquisição da leitura e da escrita, Ferreiro constatou que as crianças vão reformulando, com intrigante regularidade suas próprias hipóteses sobre a natureza do sistema da escrita no mundo que as cerca.

Quando a criança atinge a hipótese alfabética – o segmento fônico representado pelas letras e o fonema – acontece à alfabetização com sucesso. Antes de compreender qual é o modelo de sistema de representação da linguagem que a nossa escrita implementa, qualquer criança está despreparada para alfabetizar-se. Assim as descobertas de Emília Ferreiro afetaram, de maneira muito fundamental, toda a noção de prontidão e de pré-requisito, transferindo a ênfase dos aspectos relacionados a habilidades motoras para os aspectos relacionados à construção da compreensão do sistema de representação,

Para Ferreiro e Teberosky, o que determina a aprendizagem são as idéias e conceitos que a criança vai construindo a esse respeito. A partir de observação de pessoas realizando atos de leitura e escrita, manuseio de livros, tentativa de escrever palavras. Pois segundo a mesma, o alfabetizando passa por várias etapas até chegar à aquisição da leitura e escrita. Que foram descritos nos seguintes termos:

- a) Escrita pré-silábicas: Escrita sem diferenciação. Troca a posição das letras para diferenciar nomes. Acredita que para serem lidos, os nomes têm que ter pelo menos três letras (eixo de variação quantitativo).
- b) Escritas silábicas: percebe que as palavras são formadas por emissões sonoras. Representa uma letra ou um símbolo qualquer para cada sílaba.
- c) Escrita alfabética: escrita alfabética com valor condicional.

Nessa mesma perspectiva, Ferreiro (2001:16) afirma que:

“Os princípios de variações quantitativas e qualitativas permitirão constituir totalidade comparáveis mais diferenciáveis. O que é interessante é ver como, para construir essas totalidades nas quais se possa “ler” nomes diversos, muitas crianças descobrem que basta mudar as letras na ordem linear para obter o resultado desejado.”

Baseados nestas concepções podem perceber como a aprendizagem ocorre na mente de cada indivíduo, de onde surge, por onde caminha, qual

a sua evolução,... hipótese, que no cotidiano da sala de aula, professores alfabetizadores, vivenciam juntos com as crianças quando oportunizam a estas, espaços para expressar seus conceitos sobre o sistema de leitura, ajudando-a em suas observações, investigações, detectando o que o aluno está atingindo, com quais atividades devem prosseguir e como é a forma do raciocínio do aluno para poder intervir eficazmente.

Quando a criança compreende que a escrita é a representação da fala, descobre que nem sempre há fidelidade entre as letras e som, ou seja, uma representação direta e fiel da fala. Enquanto a criança não supera estas dificuldades elas escrevem do jeito que fala.

Lemle (1987:41) reforça isso quando diz que:

“As falhas ortográficas e de leitura pode ser muito útil na prática do ensino, servindo para diagnosticar em que estágio de elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras o aprendiz se encontra.”

Concordo com o autor. Pois o processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita resulta da resolução de problemas e, quanto mais hipóteses formuladas para encaminhar sua solução, maior é a garantia de encontrá-la. É que os erros de ortografia cometidos pelos alunos são mais importantes para o processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

Compreender como as crianças aprendem a linguagem escrita é antes, conhecer o processo a partir das teorias que o explicam do que conhecer somente a metodologias para ensinar. Nesse contexto, as principais teorias que explicam o desenvolvimento da linguagem escrita e nas quais se baseiam métodos para o ensino da escrita para crianças, são as correntes da psicolinguística (tradicional piagetiana e sociointeracionista).

Na perspectiva tradicional, o processo do letramento está relacionado com uma pedagogia tradicional, na qual os conteúdos são preparados da experiência do aluno e das realidades sociais. A ênfase é dada ao professor que exige exercícios baseados na repetição de conceitos ou de fórmulas, predomina a autoridade do professor que exige uma atitude receptiva dos alunos.

Os pressupostos de aprendizagem estão centrados na idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para a criança e na de que a capacidade da mesma é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas são desenvolvidos numa progressão lógica, estabelecida pelo aluno, sem considerar as características peculiares de cada idade.

As práticas pedagógicas ignoraram durante muito tempo, de acordo com os PCNs (1997:33) *“que o conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis”*

Não concordo com os defensores dessa teoria e postura didática que defendem que conhecer o código de notação alfabética (a escrita) é uma condição para as crianças poderem acender ao conhecimento da linguagem escrita. Os professores convertem como centro de sua pedagogia, a forma de letras, e preocupam-se com o conteúdo e com o interesse das informações transmitidas ou produzidas por escrito. Onde acreditam que a criança, primeiro aprende o sistema de escrita e só depois faz uso social da língua.

Acredito que alfabetizar é mais do que fazer junções de letras. É trazer para a sala de aula, práticas de leitura e escrita do mundo real, ou seja, trabalhar com textos que circulam na sociedade.

Uma língua escrita, não é uma língua oral transcrita. É um fenômeno lingüístico e cultural. Como bem coloca Ferreiro (2001:52):

“A criança, para aprender a falar, aprendeu a segmentar a fala em unidades de diversos tipos, que não estão pré-estabelecidas na língua. A escrita, por sua vez, define normativamente certo tipo de unidades, algumas das quais correspondiam parcialmente à moda da análise do oral, e outros que só se constituem em contato com o escrito.”

As teorias de inspiração piagetianas (como a de Emília Ferreiro) e as de origem sociointeracionista têm propiciado muitas pesquisas, sobretudo na área educacional nos últimos anos.

Os dois programas trazem contribuições relevantes para a educação, o impacto das produções conceituais e empíricas da cada programa de

pesquisa tem entre si muitas divergências e algumas semelhanças. Tanto Vygostsky, quanto Piaget enfatizou a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças do desenvolvimento.

Os estudos fundamentados na teoria piagetiana, focalizam e privilegiam o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem, assim como o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo. Com efeito, o aluno é visto como sujeito ativo responsável pela construção do conhecimento sobre os objetos que o cercam, dentre os quais, o sistema de escrita em uso na sua comunidade.

O interacionismo é apresentado na forma de sócio-interacionismo onde é destacado o papel da interação social ao longo do desenvolvimento ontogenético. O ser humano ao nascer herda toda a evolução filogética e cultural, e seu desenvolvimento se processa em função de características do meio social em que vive. O sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, entre sujeitos. Daí o destaque da aquisição da escrita no espaço da intersubjetividade. O plano intersubjetivo é o da relação com o outro. Isto significa que o sujeito não é passivamente moldado pelo meio, como também, que a gênese do seu conhecimento está assentada de forma privilegiada pelos recursos individuais, pois o sujeito não é passivo nem ativo, apenas interativo.

Para Vygostsky (apud Garcia, 1997:36):

"O aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança".

Apesar da aprendizagem de ler e escrever sejam atividades típicas do ensino na escola, a autora enfatiza que elas não se iniciam e nem se restringem a ela.

Diante dessa exposição sobre as principais teorias da psicolingüística, percebo que as diferenças entre os dois programas de pesquisa são marcantes, sobretudo no que se refere ao foco central de cada um. O piagetiano centra-se na natureza interna da criança enquanto sistema. O programa sociointeracionista centra-se nas funções do sistema de escrita para os seus usuários. Mas entendo que os dois vêm contribuir para a aquisição a leitura e da escrita. Pois devemos levar em conta que a criança

passa por estágio até chegar a aquisição da escrita convencional. Como também que é essencial a mediação de outros indivíduos para provocar o avanço no domínio da escrita.

1.2 – Dificuldades de Aprendizagem

Investigações recentes demonstraram que a aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já que requer um processo complexo de construção, em que suas idéias nem sempre coincidem com os adultos.

O ensino da lecto- escrita tem se baseado em certas pressuposições que à luz das investigações mencionadas podem ser questionadas. Uma delas é a de que o nosso sistema alfabético de escrita é natural e que a única dificuldade consiste em aprender as regras de correspondência entre fonema e grafema, e, partindo dessa suposição, para aprender a ler e a escrever é necessário ressaltar fundamentalmente o aspecto sonoro.

As investigações de FERREIRO (2001:16) demonstram que a história conceitual da escrita na criança caracteriza-se por subordinar os aspectos figurativos propriamente ditos (forma das letras) a uma compreensão do modo de organização e às leis de composição dessas totalidades interpretáveis concebidas como “nomes”.

Essa maneira de pensar muda mais tarde. As grafias servem para substituir outra coisa, passam a ser “objetos substitutos”, que têm um significado, ainda que diferente do nosso ponto de vista de adultos alfabetizados, pois para as crianças as grafias não representam sons. O primeiro tipo de relação consiste em buscar alguma correspondência entre os Sinais gráficos e os objetos do mundo. Como os objetos têm nome, a relação se estabelece quando para um certo conjunto de letras se atribui o nome do objeto ou imagem que acompanha. Porém o nome ainda não é a

representação de uma pauta sonora e sim uma propriedade dos objetos que podem ser representados através da escrita, a atribuição depende muito mais das correspondências que existem na relação com o objeto do que das propriedades daquilo que está escrito. Desta forma um mesmo conjunto de letras significa vaca perto da imagem de uma vaca, sem que se exclua que pode significar também outra coisa se estiver relacionado a outras imagens.

Chega o momento no processo evolutivo que as crianças estabelecem alguma hipótese entre sons e letras.

A primeira hipótese que aparece é que as letras representam sílabas. A hipótese silábica consiste em atribuir uma sílaba a uma letra, a qualquer delas e a correspondência é mais quantitativa que qualitativa. Para um nome trissílabo fazem falta 3 letras. Mas, no caso de nomes monossílabos ou dissílabos, duas e uma letra são "poucas". Com poucas letras (menos de três) se vai de encontro a uma outra hipótese da criança que consiste em exigir uma quantidade mínima para que uma coisa sirva para "ler". A criança tem muitas idéias sobre a escrita sem que encontremos a tal naturalidade e simplicidade do sistema alfabético. "A relação entre escrita e linguagem não é um dado inicial. A criança não parte dela, mas, chega a ela". Passa de uma correspondência lógica (uma letra para cada sílaba) para uma correspondência mais estável (não mais qualquer letra para qualquer sílaba).

Portanto, a idéia de que a escrita é um objeto substitutivo, isto é, tem um significado, está bastante distante da redução a uma simples associação entre fonemas e sons e não depende unicamente de uma representação dos fonemas.

Nas aprendizagens envolvidas no processo de alfabetização é necessário distinguir, como o faz Emilia Ferreiro:

1. a aprendizagem de certas convenções fixas, exteriores ao sistema de escrita, como por exemplo: orientação, tipo de letra;

2. a aprendizagem da forma de representação da linguagem que define o sistema alfabético;
3. aceitar como escrita o que é escrito de formas não convencionais ao sistema;
4. conhecer o conjunto de "idéias prévias", "esquemas de conhecimentos" a partir dos quais intervir no processo de aprendizagem;
5. fazer uso de uma metodologia que permita às crianças saírem de suas teorias infantis e progressivamente construir as convenções sociais que estão imbricadas nas atividades de leitura e escrita.

Nós nos recusamos formalmente a abordar a didática da alfabetização. Isto porque a monografia vem elaborando a luz dos estudos de Emília Ferreiro e à luz dos indicadores de nossas pesquisas, o processo vivido pela criança para aprender a ler e escrever. Trata-se, pois, de construir com cada classe de alunos uma experiência única e original baseada nos níveis em que se encontram estes alunos a cada momento do ano letivo, assim como nas circunstâncias especiais de vida deles e na história própria que esta professora, com estas crianças, podem construir como um grupo humano bem caracterizado, em busca de um certo saber, no âmbito de uma escola concreta. Para o que acaba de ser lido se torne realidade, deixando de ser um discurso sem vida, a professora deve determinar em primeiro lugar como cada um de seus alunos encara o mundo da escrita, que conhecimentos eles têm do traçado e do som das letras, que significado eles atribuem a estes sinais, enfim, que hipóteses se fazem a respeito do que se escreve e do que se lê.

O conhecimento das circunstâncias específicas de vida dos alunos, dos valores culturais do seu meio, das condições de relacionamento entre professores e alunos, da organização temporal e espacial em aula, enfim, de todo o contexto didático onde se insere a alfabetização, é extremamente importante para minimizar as dificuldades existentes.

Porém, não vamos nos deter nestes aspectos, pois a sua abordagem científica requer uma pesquisa que ainda está por ser feita. Infere-se sua

importância pela sua falta ou pela sua presença. A sua presença é concretizada. Eventualmente, por professores carismáticos que intuitivamente conduzem o contexto didático para a alfabetização de forma exemplar, conhecendo ou não o processo cognitivo de seus alunos.

Entretanto, sobre o processo vivido pelo aluno, temos hoje recursos para explicitar princípios didáticos de uma proposta para alfabetização. Por isso, vamos nos centrar primordialmente no que toca o processo vivenciado pelo sujeito que aprende a ler e a escrever.

1.3 – Alfabetizar Letrando

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, 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 dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Nesse sentido, Carvalho (2001:11), afirma:

“Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita.”

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “texto” que só serve para ensinar a ler. Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

A prática tradicional de alfabetização, em que primeiro se aprende a “decifrar”, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de

leitores/escritores. Não basta ensinar a ler e a escrever: é necessário desenvolver o grau de letramento dos alunos, dirigindo o trabalho para práticas que visem à capacidade de utilizar a leitura e a escrita para enfrentar os desafios da vida em sociedade e, com o conhecimento adquirido, continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

O que leva um aluno a abandonar a idéia de que a cada sílaba oral corresponde uma letra escrita, o que caracteriza o nível silábico? Pela nossa observação, dois fatos explicam isto:

- a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente;
- a impossibilidade de ler o que outros (já alfabetizados) escrevem.

Nesta primeira impossibilidade, se situam dois casos:

- a) A impossibilidade da leitura, pela própria pessoa que produziu uma certa escrita (de tipo “silábico”), depois que ela não se recorda mais do que ela quis escrever. Por exemplo, no dia seguinte ao que uma criança escreveu ‘bonito’ como B I O, ‘casaco’ como C S O, ‘lata’ como L T, etc. ela não consegue mais decodificar a sua própria escrita da véspera. Faltam-lhe elementos discriminatórios, obviamente.
- b) A impossibilidade da leitura, por outros, daquilo que a criança produziu. Ilustra este item o que aconteceu com um aluno, quando lhe pedi para escrever (no momento em que realizava com ele a prova das quatro palavras e uma frase). Ele me disse: “Eu vou escrever, mas sei que não dá para ler. A minha mãe não consegue ler o que eu escrevo na casa da tia Ana, quando eu lhe mostro depois na minha casa”.
- c) Esta não decodificação do que a criança escreve constitui-se num impacto para ela. É também impossível para uma criança no nível “silábico” ler o que é escrito convencionalmente – sobram-lhe sempre letras.

Esta impossibilidade apresenta-se conflitamente para a criança

porque o que está escrito nos livros, ou o que foi escrito por outras pessoas alfabetizadas, tem a chance de ser correto, pois elas têm a autoridade de saber ler e escrever.

Como resolver estas contradições?

Neste momento, apresenta-se como extremamente valioso para o aluno conhecer a escrita adequada de algumas palavras. Isto é, reconhecer como correta a grafia de certas coisas escritas a partir da autoridade do contexto cultural que lhe cerca (dos alfabetizados de suas relações). O confronto entre as grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzido pela criança, é fonte de reflexão e ajuda a passagem para o nível alfabético, porque o aluno se dá conta de que há algo incoerente na sua escrita que necessita ser alterado. Logicamente, se lhe ocorre que há necessidade de por mais letras do que as que põem no nível silábico. Muitas crianças, neste momento, parecem regredir ao pré-silábico porque, percebendo que sua escrita não é satisfatória, pois tem menos letras do que o previsto aumenta o número de letras de duas maneiras:

- ou voltam a escrever com quaisquer letras, mas com muitas letras;
- ou continuam escrevendo silabicamente, acrescentando no final, mais letras, aleatoriamente.

Estas atitudes dos alunos confundem bastante as professoras desavisadas sobre a lógica que justifica tais comportamentos. As professoras pensam que estas crianças desaprenderam tudo, que não valeu a pena tanto tempo de esforço, que tudo terá de ser recomeçado. Porém, trata-se tão somente de mais um momento do processo a que denominamos “Intermediário III”.

Os níveis intermediários se caracterizam pela eclosão de um conflito que mais se aproxima de uma ruptura do que de uma mera passagem de um estágio a outro. Neles, o sujeito põe em cheque o que vinha pensando antes, porque estas idéias se lhe aparecem como falsas. Elas não se adéquam mais e devem ser abandonadas. O sujeito busca então a solução que lhe parece mais plausível.

Recapitulando o que vimos antes, no caso do aluno embaraçado com a falta de letras nas suas escritas em contraste com a sobra de letras nas escritas convencionais, resolve o impasse logicamente – passa a escrever com um grande número de letras, abandonando inteiramente a hipótese silábica ou conservado-a, mas acrescentando mais letras após sua utilização. Ambas as soluções se assemelham a escritas pré-silábicas. Na segunda destas soluções, há a aparência de um conflito entre escrita silábica e quantidade mínima de letras, mas é só aparência. A razão lógica é outra, embora o resultado seja o mesmo. Este tipo de soluções para aumentar o número de letras é que caracteriza o nível intermediário III.

É uma solução que resolve só uma parte do problema – a necessidade de ter mais letras nas palavras. Mas persiste o problema da decodificação, de como ler o que está escrito. E, portanto, o impasse central não está resolvido e prossegue a pesquisa da criança em busca de uma solução mais completa. Esta só aparece através da fonetização da sílaba, que é uma mudança qualitativa, da maior importância.

Alguns pesquisadores, como recentemente o fez Emília Ferreiro, defendem a utilização de um único termo – alfabetização – para englobar os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita. De acordo com sua perspectiva teórica, é inserido em contexto de uso da escrita que o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética. Não discordo completamente dessa posição, mas acho necessária a utilização das duas palavras – letramento e alfabetização para designar processos distintos, mais indissociáveis. Essa distinção parece ser fundamental, se considerarmos que existem pessoas que sabem ler e escrever, mas não é letrado, não no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita, ou seja, não sabe fazer uso da leitura e da escrita: não sabem redigir um ofício, uma declaração... Torna-se letrado e torna-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

Nas sociedades contemporâneas, a escola representa a instituição responsável por promover o letramento. No entanto, as práticas escolares

ignoram sistematicamente as práticas sociais mais amplas. Isso porque a instituição se apóia numa organização rigidamente estabelecida, desconectada das experiências do próprio aprendiz, como enfatiza Soares (apud Moraes, 2007:8):

“O sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejado em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado e avaliando, periodicamente, em momentos predeterminados, se cada parte foi suficientemente aprendida.”

Diversas pesquisas têm apontado para o fato de que os alunos saem da escola com o domínio das habilidades denominadas de codificação e decodificação, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações.

Neste mesmo âmbito é enfatizado também, o fato de a população mais pobre, muitas vezes desconhecer a importância da participação da criança em eventos nos quais a escrita está presente. Isso influi negativamente em seu desempenho na escola. Além disso, a escola, por basear-se na concepção de letramento autônomo, às vezes, acabam ignorando os múltiplos contextos de uso da escrita quando procura homogeneizar sua prática, desqualificando assim as construições de sentido que as crianças elaboram na sua convivência com o mundo letrado.

Nessa mesma perspectiva, Teberosky (apud Moraes, 2007:11), afirma que:

“Alunos que, desde cedo, escutam histórias através da leitura do professor ou de outra pessoa alfabetizada, adquirem um conhecimento sobre a linguagem que se escreve e sobre o uso dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizados. É esse conhecimento que a escola precisa promover e que muitos ainda não priorizam, porque, queiram ou não, continuam reduzindo a noção de alfabetização ao aprendizado do sistema de escrita alfabética.”

Concordo com os autores que a prática de leitura deve começar cedo e continuar sempre. Sei que o bom leitor não se faz por acaso, mas que quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a leitura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização, ou seja, estas experiências anteriores de leitura – e de vida, no sentido amplo – irão influenciar as atividades do leitor e sua capacidade de interpretar e criticar.

1.4 – Letramento e Escolarização

Tradicionalmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é de responsabilidade da escola e do processo que nela se dá – a escolarização. Nesse contexto, é importante saber a relação entre alfabetização e letramento, como nos aponta Soares (2007:16):

“Alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferentes; entretanto, são independentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não são nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”.

Pesquisa aponta que o vínculo entre alfabetização é bem maior que o vínculo entre letramento e escolaridade, ainda pouco estudada, isto é, entre o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e as competências ou as incompetências, demonstradas por crianças em situações de participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Porém esse vínculo pode ser questionado e criticado sobre vários aspectos, como aponta Soares, na Revista Construir Notícias, nº 37 (2007:17):

a) Se à escola cabe realmente alfabetizar, cabe-lhe muito mais que isso, mesmo na etapa inicial de escolarização;

b) Vincular a alfabetização à escolarização é ignorar que, como já comprovaram numerosas pesquisas, a exemplo de Street (apud Soares, 2007:17), também se aprende a ler e a escrever em instâncias não-escolares: na comunidade, na família, no trabalho, na igreja.

O vínculo entre alfabetização e escolaridade é tão forte que a escola impõe a todos um único modelo de alfabetização entre as demais modalidades.

Nessa perspectiva Soares (2007:17), afirma:

“A vinculação entre alfabetização e escolarização se explica pelo fato de que a aquisição da tecnologia da escrita tem resultados visíveis e evidentes, ou a criança sabe ou não sabe ler e escrever – trata-se de ter ou não ter a posse de uma tecnologia”.

Porém, o mesmo não acontece com o processo de alfabetização, porque o processo de letramento chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como definir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado.

Comungo com o pensamento da autora que a relação entre alfabetização e escolarização é bem maior do que a relação com letramento. Talvez porque antes do surgimento da palavra letramento já se usava e ainda usa-se apenas a palavra alfabetização, para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, no sentido mais amplo a formação do cidadão leitor e escritor. No entanto, podemos perceber que há um vínculo entre letramento e alfabetização, pois o letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo o processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado, o processo de desenvolvimento das habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em

práticas sociais que envolvem a língua escrita. Também é notório que cada vez mais se denunciam níveis precários de alfabetização, em crianças, jovens ou adultos. Essas deficiências na leitura e escrita estão relacionadas à escola e o fracasso escolar em alfabetização

Um critério que busca avaliar letramento é o estabelecimento de uma equivalência entre nível de escolarização e nível de letramento considerado satisfatório, isto é, capacidade de fazer uso efetivo e competente da leitura e da escrita, como aponta Ferreira (apud. Soares, 2007:19):

“Aos indivíduos com um a três anos de escolarização, é atribuído o nível 1 de letramento, descrito como a “ultrapassagem do analfabetismo” pela aquisição do “mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento”, aos indivíduos com quatro e sete anos de escolaridade, é atribuído o nível 2 de letramento, em que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação nelas na vida social; finalmente, aos indivíduos com oito anos ou mais de escolaridade, é atribuído o nível 3 de letramento em que terão sido atingidas competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como definido constitucionalmente”.

Nessa perspectiva Soares (2007:20), analisa o lado negativo da relação entre letramento e escolarização, no qual afirma que os números que indicam a negação de uma relação entre letramento e escolarização mostram que 42% dos que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior, ou seja, dos que têm de onze a catorze anos de escolaridade, não tenham atingido o nível 3 de alfabetismo e, ainda, que 22% dos que têm curso superior completo estejam nos níveis 1 e 2.

A escola é considerada a principal responsável pela discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, e ainda, segundo Soares (2007:21), esta explicação deve ser posta sob suspeita, levando em consideração três hipóteses:

a) É preciso considerar a possibilidade da ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidades inferiores àqueles atingidos por via do processo de escolarização, em decorrência de pouco ou nenhum uso de leitura e da escrita fora da escola, seja por falta de oportunidade, seja por falta de interesse;

b) É preciso considerar que um período longo de tempo pode estar interposto entre a época em que ocorreu a escolarização e o momento da avaliação das habilidades de leitura e escrita, ou as habilidades de leitura avaliadas pelo teste podem não ser mais aquelas desenvolvidas pela escola na época em que o indivíduo a frequentou;

c) A obtenção de um mau resultado num teste de avaliação de habilidades de leitura e escrita por indivíduos com alto grau de instrução pode se explicar por um possível distanciamento entre o letramento escolar – as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola – e o letramento social – as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade.

Concordo com autora, que quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de instrução, e, que a escola cumpre um papel importante para a formação de pessoas letradas. Mas é notório também, que devemos levar em consideração casos que negam essa relação entre escolarização e tais habilidades, porque existem pessoas com muitos anos de escolaridade e não são letradas, não sabem exatamente o significado do que lêem. São alfabetizados funcionais e não letrado. Isto está ocorrendo talvez porque os conteúdos trabalhados em sala de aula estão distanciados da realidade do aluno. Tornando as aulas sem sentido. Pois trabalham textos que estão fora do contexto social.

Pesquisas feita sobre letramento, trouxe novos princípios e pressupostos teóricos, nos quais se destacam dois pares de conceitos: o modelo autônomo e ideológico e os eventos de letramentos e as práticas de letramentos. Sob a perspectiva de modelos autônomos e ideológicos, Soares (2007:24), faz a seguinte comparação: “*O autônomo seria o letramento que se desenvolve na escola e o ideológico o que ocorre fora dela*”.

Partindo do pensamento acima citado, a hipótese é que a escola trabalha com o modelo autônomo de letramento, isto é, tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutros e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social, o que o modelo ideológico nega; a predominância do modelo autônomo no processo de escolarização será talvez uma das razões das diferenças que se manifestam entre o letramento escolar e o letramento social.

Sobre o conceito de eventos de letramento, Heath (apud. Soares, 2007:24), *“designa as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação.”*

Já sobre práticas de letramento, vale conferir a definição de Street (apud. Soares, 2007:24) que diz:

“Por parte de letramento, designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação.”

Diante do mencionado acima, o conceito de eventos de letramento, dissociado do conceito de práticas de letramento, não ultrapassa o nível da descrição, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudiosos para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações; não revela, porém como são construídos, em determinados eventos, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que as ultrapassam, de natureza cultural e social. É o uso do conceito de prática de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento para além de sua descrição.

A escola autonomiza as atividades de leitura e escrita, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento.

Mediante o exposto, chego à conclusão de que há diferença significativa entre letramento escolar e letramento social, porque na escola, os eventos e práticas de letramento são planejados, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo as atividades de avaliação. Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramentos surgem em circunstâncias da vida social, respondem a necessidade ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural. No entanto, devemos levar em conta, mas não de forma absoluta, mas significativa, que quanto mais longo o processo de escolarização, mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem sucedidos são nos eventos e nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

1.5 – Ambiente Alfabetizador

O ambiente alfabetizador caracteriza-se por ser um espaço rico de coisas escritas e de atos de leitura e escrita onde muitas atividades interessantes e significativas tenham lugar. O alfabeto (de madeira, plástico, papelão, de diversos tamanhos), livros de histórias, revistas, jornais, embalagens, rótulos, jogos com letras, etc., constituem o conjunto de material que devem estar à disposição das crianças, com o objetivo de proporcionar a interação das mesmas com o mundo das letras, vivenciando assim, efetivamente, o processo de construção do que é ler e escrever.

As crianças aprendem a escrever escrevendo, e para isso lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... O conhecimento é construído através de um processo caracterizado pela busca, pelo confronto de possibilidades, certezas e incertezas. Na escrita pela formulação de hipóteses na interação com seus colegas, seus professores e o meio social mais amplo. Ao contrário das práticas fragmentadoras e, conseqüentemente, desprovidas de sentidos.

A criança, ao chegar à escola, traz consigo suas “leituras”. Leituras que lhe facilitam entender e compreender o mundo físico e social no qual vive.

A necessidade de compreender o mundo impulsiona sua ação. A aprendizagem é o resultado de sua interação com o mundo. A criança se desenvolve aprendendo e aprender se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, Garcia (1997:36), afirma que:

“A criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos, a partir da troca da relação e da interação com o outro. O papel do “outro” na construção do conhecimento é da maior relevância e significado, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento.”

A compreensão desta concepção traz implicações decisivas para a prática pedagógica, esclarecendo, teoricamente, a importância e o significado da interação e da interlocução no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Para o autor, o conhecimento empírico não está despido de teoria – é a teoria em ação. Ao contrário, deve se articular o conhecimento científico e o conhecimento empírico que se dá no cotidiano da sala de aula.

Comungo com a idéia, que a criança avança na construção de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro, isto é, a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes.

Em relação ao papel do professor, Garcia (1997:36-37) argumenta:

“O papel do professor não é dar conhecimento à criança e nem apenas se limitar a observar e constatar “como” o seu aluno se encontra. Ao contrário de um espontaneísmo, o professor tem um papel fundamental enquanto “mediador” no avanço do seu aluno. Ele é alguém que provoca, instiga, informa e compartilha conhecimentos.. Alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela.”

Concordo com o pensamento da autora, que o professor deve deixar de ser o informante do saber e assumir a função de mediador entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. É preciso unir a teoria com seus objetivos e sua prática pedagógica. Esta ação é que faz do professor um mediador, aquele que intervém no processo educativo. Para o exercício dessa mediação, o professor precisa construir sua competência para planejar, atuar, avaliar e reorientar. Tendo presente que o objeto de conhecimento, leitura e escrita, não faz parte do cotidiano da criança de classe popular que a mesma não pode pensar sobre um objeto ausente e que não pode errar sobre o que ainda não sabe, cabe ao professor propiciar situações de aprendizagem e fornecer informações sobre o mundo letrado.

Sabemos que esse tipo de prática ainda é raro nas escolas, que ainda insistem em compor testes e exercícios que não exigem qualquer raciocínio do aluno, mas apenas a memorização e reprodução de conteúdos. Prioriza o conteúdo ensinado de forma mecânica, onde o aluno apenas decora as informações transmitidas. No qual o educando tem de saber de cor, acontecimentos distantes da sua realidade e sem nenhum significado para ele. O ensino é contemplativo é um “saber por saber”, que não ajuda o aluno em nada. Um conhecimento que vai servir apenas para ser cobrado em testes escolares.

As experiências das crianças com a leitura e a escrita variam muito conforme a classe social a que pertence. Como aponta Ferreiro (1993:23):

“Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita.”

No entanto, há criança oriunda de classe popular que chega à escola com um conhecimento restrito a respeito da língua escrita. Isso se atribui a ausência ou pouco contato com material de leitura e escrita no seu

ambiente familiar. A fim de suprir esta carência e atender adequadamente a esta criança, o professor deve fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador. Mas infelizmente, a escola não está cumprindo com o seu papel, que é ajudar estas crianças a se apropriar da escrita.

Sabemos que as crianças já trazem consigo, muitos conhecimentos intuitivos e muitas experiências com a escrita, retiradas na sua cultura e aprendidas no seu cotidiano. Lendo, contando histórias, conversando sobre fatos ocorridos, descrevendo objetos e situações, falando sobre necessidades e desejos, fazendo registros e “escrevendo” do jeito que sabem, ou seja, não é só a escola que ensina: a família, a cultura, a comunidade também faz parte do processo de construção do conhecimento da criança. No entanto, a escola é, sem dúvida, a instituição de maior importância na transformação e educação das pessoas.

Nesta perspectiva, Carvalho (2001:13) afirma:

“Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana: jornais e cartas são lidos e comentados, bilhetes e listas de compras são escritos, cheques são preenchidos. Na maioria das famílias pobres, porém, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja por suas condições de vida e de trabalho não exigirem o uso da língua escrita.”

Para a criança da classe média, a alfabetização constitui o primeiro passo de uma longa carreira escolar que provavelmente terminará na universidade. Esse tipo de aluno usará frequentemente a leitura como forma de lazer e instrumento de comunicação pessoal.

Experiências inovadoras de alfabetização vêm sendo desenvolvidas em diversos países latino-americanos para melhorar a qualidade de alfabetização de crianças marginalizadas.

De acordo com Ferreiro (1993:23), “para conseguir em dois anos de escolarização, uma alfabetização de qualidade é preciso entender que haja:

- Compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita;
- Compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis, etc.);
- Compreensão de textos, respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros;
- Atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita.

Para despertar o interesse infantil pela leitura, Carvalho (2001:39) destaca que:

“Muita coisa pode ser feita pela família e pela pré-escola. O mais cedo possível, ler histórias infantis e oferecer livros para folhear. Na vida cotidiana, chamar a criança para participar de ocasiões em que se usa a língua escrita; por exemplo, a preparação de uma receita culinária, a organização de uma lista de compras.”

A alfabetização a partir de palavras-chaves tem se tornado bastante comum, mas nem sempre os aplicadores do método respeitam os princípios teóricos de ênfase no significado e na contextualização. É o caso dos que usam as cartilhas do chamado método de palavração, nos quais uma palavra-chave constitui o ponto de partida de cada lição de leitura. O professor geralmente conta uma história ou canta uma canção relacionada com a palavra-chave e a “globalização para por aí.

Sobre os aspectos ortográficos, Ferreiro (1993:24) argumenta:

“É preciso distinguir a correção ortográfica que é produto da cópia, daquela que corresponde à produção livre. Na produção livre é preciso ter uma larga experiência como leitor para poder antecipar a forma convencional das palavras de baixa frequência, para

poder antecipar as separações convencionais entre as palavras, o uso de maiúsculas e sinais de pontuação. O importante, no primeiro período de alfabetização, é saber situar corretamente a dúvida ortográfica.”

É nesse âmbito, que a escola se torna um espaço socializador, um espaço provocador de desejos, de paixões, de significações, de conhecimentos e aprendizagens. A escola deve ensinar a criança a gostar de estudar e ser aberto às novidades. A aprender a aprender; a ser criativo; a tornar-se um cidadão ético, estudioso e feliz. Portanto, é necessário construir na escola, conhecimentos significativos e contextualizados, gerados coletivamente a partir dos alunos, respeitando as diferenças e a imensa diversidade.

O primeiro passo é abrir os olhos para o mundo da palavra escrita. A percepção da realidade é seletiva: não se percebe tudo, mas apenas partes do que existe à nossa volta, em especial aquilo que se está preparado para ver. Para tornar o aluno mais atento à presença de “coisas escrita” na vida cotidiana e fazê-lo perceber os vários usos da escrita e da leitura.

Qualquer aprendizagem só se dá, de fato, quando o sentido está presente. Só assim, se verifica a mobilização do sujeito enquanto totalidade: razão, sensação, sentimento, intuição, imaginação estão presentes, quando a atividade tem sentido. O conteúdo que se materializa em situações significativas, expressa vida, movimento e totalidade.

Portanto, o ambiente alfabetizador ultrapassa as portas das salas de aula, os muros das escolas e supera limites. A alfabetização é um processo que não se limita a momentos estanques da vida escolar. Daí a importância de criar práticas escolares que ajudem a criança a avançar nesse processo. É preciso transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador, só assim, estaremos oportunizando a criança a avançar no processo que antecede a alfabetização propriamente dita. A partir daí, ela constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita e a leitura.

CAPÍTULO II

2 – FUNDAMENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A presente monografia buscará articular teoria e prática no processo de construção da leitura e escrita, seguindo os ensinamentos dos grandes mestres do sócio-construtivismo, acompanhando a aventura fascinante que é a psicogênese da alfabetização. A psicogênese de Ferreiro revolucionou a concepção de como as crianças aprendem à escrita, entretanto, a sua transposição para as salas de aula deu-se de maneira equivocada e redutora, permitindo que hoje as avaliações nacionais de educação sejam usadas como argumentos para defensores do método fônico contra a influência do construtivismo de Ferreiro.

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciarem aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social.

Essa também é a nossa perspectiva de trabalho, pois, queremos uma escola transformadora que ative nos educando, uma consciência política, onde os mesmos consigam lutar contra as desigualdades sociais e, que os professores assumam a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas lingüísticas e atos sociais.

Mas, freqüentemente o aprendizado fora dos limites da instituição escolar é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Dessa maneira percebemos a escola que exclui, reduz, limita e expulsa sua clientela: seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de

trabalho dos professores, seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois, a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados.

Ele chega a isso, percorrendo um caminho longo e amplo chamado, como dissemos psicogênese, em que interferem simultaneamente o corpo, a afetividade e a inteligência, assim como o contexto social e cultural em que este aluno está inserido.

É justamente integrando aspectos de diversos campos relativos à mesma realidade, a saber, a aprendizagem, que se pode encontrar uma explicação mais abrangente e eficaz, tal como a que propomos aqui.

Portanto, o que é preciso desmistificar é a idéia de aprendizagem sem lógica. Ou de aprendizagem sem prazer, sem desejo, ou sem que ela se apresente como um valor para a pessoa que aprende. É preciso desmistificar uma aprendizagem pela percepção ou pelo exercício motor, isto é, em que a memória funciona como um depósito de informações que entrariam pelos sentidos ou pelo movimento, sem nenhuma interferência de aspectos lógicos. Igualmente, não queremos cair no extremo de dizer que aprender é só estabelecer relações lógicas, como se estas não fossem imbricadas na dramática dos desejos e na esfera do perceptivo-motor. A matéria prima da lógica são as percepções, os movimentos, as palavras e os afetos.

Importa assinalar também a dimensão específica do sócio-cultural na aprendizagem. Não se pode estudar o ser humano como um sistema fechado no indivíduo. Ele sempre está constituído a partir do outro. Wallon disse que somos geneticamente sociais. A estrutura inteligente é eminentemente intersubjetiva, na medida em que ela é o instrumento que permite apoderar-se da “ensenha”, oferecida ou captada como representante parcial de uma elaboração ótima da realidade, num certo momento histórico. Esta intersubjetividade inclui não só a relação de quem oficialmente é designado como professor e o seu aluno, mas ela engloba também a interação entre iguais na aprendizagem.

Entre iguais, significa os que se vêm igualmente à procura do saber, supostamente não possuindo a autoridade do conhecimento. Esta relação é diferente da que se estabelece entre professor e aluno e nela reside uma

maior circulação de saberes parciais, porque há mais liberdade e acessibilidade de intercâmbio. Muito se tem a estudar ainda sobre esta interação, quase inteiramente posta de lado no ensino tradicional, onde praticamente não estão incluídas as trocas entre colegas para a elaboração conjunta dos conhecimentos.

2.1– Análise dos questionários dos Alunos

Com o objetivo de discutir e analisar o envolvimento da criança com a leitura e escrita: interesse, acesso aos saberes lingüísticos e dificuldades, foi elaborado um questionário para ser aplicado a 25 alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 3º ano da E.E.E.I.E.F. Desembargador Boto, localizada no município de Cajazeiras-PB.

O questionário, composto de nove questões objetivas foi instrumento de trabalho desse processo investigativo e o conjunto de informações adquiridas a partir das aquisições nela contidas constitui-se objeto dessa análise.

Ao serem indagados sobre “a freqüência com que o professor ler em sala de aula”, a maioria dos entrevistados responderam que diariamente. Percebemos que, de acordo com as respostas dos alunos, o professor vem buscando desenvolver o hábito de leitura constante, que certamente favorecerá a expressão escrita do estudante, fazendo-o compreender o contexto social no qual se encontra inserido, pois a leitura diária ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita.

Como afirma Carvalho:

“Uma das coisas mais simples e mais precisa que o alfabetizador pode fazer é reservar um tempo para ler em voz alta, todos os dias.”(2001:19)

Questionados sobre “o recurso utilizado pelo professor para contar uma história infantil”, os mais citados foram o livro e o fantoche. É muito importante trabalhar a leitura de forma lúdica e prazerosa, utilizando-se de

vários recursos como músicas, fantoches, entre outros. Tudo isso para tornar mais envolvente, dinâmica e fascinante a atividade de narração de histórias.

Referente “ao tipo de texto que o professor leva para sala de aula”, a maioria dos alunos citaram a revista, sendo citados ainda por alguns, o jornal, o livro e o cartaz. Sem dúvida, ensinar os alunos a reconhecerem as palavras escritas, nos livros, nas placas, jornais e revistas, é formar leitores hábeis durante o processo de aprendizagem. Que de acordo com os PCNs (1997:55): *“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.”*

Indagados “de que forma gostaria que o professor trabalhasse a leitura e a escrita em sala de aula”, a maioria optaram pelo trabalho coletivo. Poucas crianças citaram o trabalho individual. Considerando que o trabalho em grupo é uma forma de operacionalizar a interação entre as crianças e propiciar a socialização do saber, aspectos estes fundamentais numa situação de ensino-aprendizagem, surgem à maneira de rever nossa prática de trabalhar com as crianças de forma a favorecê-las. Sobre essa forma de trabalho Teberosky (1993:25), enfatiza que:

“O trabalho em grupo permite e facilita a socialização dos conhecimentos. As crianças, quando trabalham em pequenos grupos, podem confrontar e compartilhar suas hipóteses, podem trocar informações.”

Questionados “sobre qual tipo de leitura ele e sua família tinham mais contato”, a maioria citaram o livro, tendo alguns citados o jornal e a revista. É sabido que o aluno que vê diariamente os pais folheando revistas, jornais, lendo correspondências e utilizando a internet, tem muito mais facilidade de aprender a língua escrita do que os outros, cujos pais são analfabetos ou têm pouca escolaridade. Isso ocorre porque ao observar os adultos a criança percebe que a escrita é feita com letras e incorpora alguns comportamentos como folhear livros. Brincar de escrever. A criança oriunda de classe popular chega à escola com o conhecimento restrito a respeito da língua escrita. Para suprir as carências, o professor deve fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador.

Ao serem indagados “com que frequência iam à biblioteca” a maioria responderam que uma vez por semana. Algumas assinalaram que nunca foram à biblioteca. Considerando que a biblioteca constitui uma riqueza bastante significativa para uma sociedade, representando não apenas um local para a realização de leituras, mas um espaço de renovação, criação, aprendizagem e interesse por pesquisa, surge à necessidade de aumentar a interação aluno- biblioteca, despertando o interesse pela leitura e o conhecimento. Referente “ao tipo de história que gostariam de ouvir”, as mais citadas foram fábulas e as histórias de terror. Sobre essa forma de recepção dos leitores e seu envolvimento com os livros escolhidos, Bangatto (apud Miranda, 2007:34), enfatiza que:

“(...) ao se identificarem com o texto, entregando-se ao mesmo, ou ao discordarem dele, propondo novas e diferentes leituras, elegem infinitas possibilidades de funções ao texto literário: com ele, aprende-se, reflete-se, compara-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões do mundo, etc.”

Baseados na concepção da escrita Abramovick e do psicólogo austríaco Bettelheim, podemos entender porque as fábulas e as histórias de terror fazem tanto sucesso entre as crianças. Estes tipos de textos ajudam as crianças a enfrentar as dificuldades do dia-a-dia, como o medo de ser abandonada, a tristeza pela morte dos pais e a busca da liberdade.

Ao ser indagados “se já tinham lido algum livro”, a maioria das crianças afirmou que sim, e outras numa porcentagem bem menor, responderam que não, pois não sabiam ler.

Considerando que são muitos os benefícios que o contato com livros, ainda na primeira infância, é capaz de proporcionar e que várias funções psicológicas podem ser desenvolvidas, entre elas: a memória e a capacidade de estruturar as informações, é fundamental que a palavra escrita esteja ao seu alcance desde cedo.

É o que nos diz a educadora e escritora Heloisa Prieto, em entrevista dada a REVISTA NOVA ESCOLA(2008:29):

“É fundamental que as crianças travem contato com o livro desde cedo, sintam as texturas, acostumem-se a manuseá-lo, mesmo sem ler (...) é dessa forma que as crianças se apropriam das várias possibilidades do livro e acabam fascinados por ele.”

Ao serem questionados “com que freqüência costuma trabalhar com a dramatização”, os alunos responderam que sempre. Observa-se que a partir deste esclarecimento, a conscientização que o professor tem da necessidade de diversificar as práticas de leitura, de forma que o aluno seja estimulado a gostar de ler escrever e criar.

2.2– Análise dos Questionários dos Professores

Com o objetivo de discutir e analisar as deficiências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, do ato de ler e escrever, foi elaborado um questionário preenchido por cinco professores da E.E.E.I.E.F. DESEMBARGADOR BÔTO, localizada no município de Cajazeiras-PB.

Nesta pesquisa procuramos relatar o que pensam as professoras questionadas em relação a este tema. De acordo com a pesquisa, uma das professoras está cursando pedagogia e quatro já possuem essa graduação. Quanto ao tempo de serviço, toda tem mais de onze anos de sala de aula.

O questionário composto por nove questões subjetivas foi instrumentado de trabalho desse processo investigativo e o conjunto de informações adquiridas a partir das aquisições nelas contidas, constitui-se objetos dessa análise.

Ao serem indagadas sobre “o que está impedindo os alunos de aprender a ler e escrever”, todas as entrevistadas responderam que era o desinteresse dos alunos e a falta de acompanhamento da família no processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando o aluno que vê diariamente os pais folheando revistas, assinando cheques, lendo correspondências e utilizando a internet, tem muito mais facilidade de aprender a língua escrita do que os outros, cujos pais são analfabetos ou têm pouca escolaridade. Cabe à escola oferecer essas práticas sociais aos estudantes que não têm acesso a elas. É o que afirma Teberosky (1993:40):

“Uma proposta renovadora de ensino aprendizagem depende fundamentalmente da capacidade dos professores para tornar acessível a linguagem escrita às crianças com diferenças individuais que afetam diferentes aspectos: idade, ambiente familiar e cultural.”

Em se tratando “de como se trabalha a leitura e escrita em sala de aula”, a maioria das professoras afirmaram usar textos atrativos, como poesia, histórias, diversos tipos de leitura. Esse trabalho evidencia a preocupação dos educadores em renovar sua maneira de ensinar, buscando textos atrativos que favoreçam a aprendizagem. Como enfatiza Carvalho (2001:40):

“A tarefa do educador será facilitada se ele utilizar matérias de leitura que interessam aos adultos: manchetes de jornais, folhetos de publicidades, anúncios de empregos, nomes de ruas e assim por diante”.

Referente “a freqüência com que é trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula”, todas as professoras declararam que faz uso todos os dias. Considerando que a leitura é uma prática que deve começar cedo e continuar sempre, oferecendo a criança o acesso ao mundo escrito, é uma forma de amenizar as diferenças sociais e econômicas que abrem um abismo entre a qualidade de escolarização de crianças ricas e pobres. Carvalho (2001:11), afirma isso dizendo que:

“O bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização”.

Indagados sobre “os recursos utilizados em sala de aula para incentivar a leitura e a escrita”, elas responderam que utilizavam o alfabeto móvel, jornais, revistas, dramatizações, cineminha, rótulos, contos e fábulas. Observa-se a partir deste depoimento, a conscientização que os professores tem da necessidade de diversificar as práticas de leitura, de forma que o aluno seja estimulado a gostar de ler.

Questionadas “se a escola tem algum projeto para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos”, a maioria responderam que sim, exceto uma das professoras que respondeu que “não”. Os projetos citados pelas mesmas foram: projeto de reforço, programa correção de fluxo – SE LIGA, que funciona com aqueles alunos que estão fora da faixa etária e com aqueles que estão com dificuldades de aprendizagem. Esta incoerência põe em risco a análise deste dado, que diz respeito ao projeto de leitura e escrita. Pois de acordo com os PCNs (1997:62):

“A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções”.

No tocante “aos critérios utilizados para a recuperação dos alunos que não lêem fluentemente”, a maioria das entrevistadas responderam que a escola oferece aula de reforço em horários opostos e através de atividades diversificadas. Considerando que o trabalho diversificado é aquele em que o professor subdivide a turma em grupos que desenvolverão, ao mesmo tempo, atividades diferentes, dirigidas ou não pelo educador, vem atender as diferenças individuais dos alunos, em vários aspectos. O trabalho diversificado em sala de aula constitui-se em uma alternativa capaz de atender às diferenças individuais, envolvendo os alunos em diversas atividades, criando um ambiente de trabalho amistoso e atraente, onde todas tenham a oportunidade de trabalhar a cooperação, o respeito e a convivência em grupo, e entendendo que, apesar das diferenças pessoais,

existem interesses, objetivos maiores, que são comuns para serem conquistados.

Questionadas “como trabalhar a leitura e a escrita de forma coletiva e individual”, a maioria disseram que coletivamente, através da leitura apontando no quadro negro, cartolina ou cartaz, onde a professora aponta a palavra ou a frase e pedem para os alunos repetirem e identificarem palavras individualmente. Uma das professoras falou que ler em voz alta bem entoada para que os alunos percebam as pausas e dê importância às pontuações. Considerando que o ato de ler e escrever vai muito mais além da simples repetição e codificação de palavras, precisamos rever este tipo de prática, como afirma os PCNs (1997:53):

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”.

Referente “a importância do professor como leitor-modelo”, todas as entrevistadas consideram importante para incentivar os educando a serem bons leitores. As professoras têm a consciência de que a leitura é uma prática e para ensinar você precisa aprender com quem faz.

Indagadas “sobre o que o professor deve fazer com uma criança que não consegue ler nada”, a maioria responderam, que era fazendo atividades diversificadas e trabalhando com material concreto. É salutar a preocupação das professoras em buscar atividades que facilitem o processo ensino-aprendizagem e o ato de ler e escrever, pois o papel do professor como mediador da construção do conhecimento se torna autêntica, quando este permite que o aluno se posicione, como um agente ativo, cujo conhecimento extra escolar é reconhecido, respeitado e explorado.

2.3– Análise do Estágio

O presente trabalho tem como objetivo relatar o estudo de uma experiência desenvolvida na E.E.E.I.E.F. Desembargador Boto, localizada no centro da cidade de Cajazeiras-PB, numa sala de 3º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, com o total de vinte alunos, no período de 08 de setembro a 16 de outubro de 2009.

Durante o estágio, trabalhamos com vários tipos de textos, que circulam na sociedade, a fim de analisar as produções dos alunos e de se conhecer o processo de evolução da escrita e da leitura dos mesmos, como também aplicar atividades que ajudassem no processo de aquisição de competência necessária para o domínio da linguagem.

Na primeira semana de estágio, elaboramos e executamos atividades inerentes a narração de contos, figuras geométricas, anúncios e bilhetes.

Na contagem do conto, utilizamos como recurso, a montagem com figuras geométricas. A atitude das crianças me surpreendeu desde o começo. Pois elas ficaram concentradas e em silêncio. Quando perguntamos quem gostaria de recontá-las, muitas crianças demonstraram interesse.

A partir do trabalho oral, baseado na narração de contos, a criança começa a dominar os diferentes gêneros textuais. É o que nos diz Teberosky (1993:84):

“É através da narração de contos que as crianças começam a aprender a seguir o fio argumental da narração, a memorizar os começos e fins e também as frases feitas ou as musiquinhas introduzidas no texto.”

Quanto ao trabalho com figuras geométricas planas, os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em assimilar o conteúdo.

Iniciamos o trabalho com anúncio, através de uma conversa a partir dos modelos que sorteamos entre os alunos e também àqueles que os próprios alunos se lembraram ou já viram na televisão. Uma vez introduzido o tema, pedimos para que os mesmos criassem um anúncio. A maioria apresentou um certo grau de dificuldade em realizar a atividade, foi preciso a nossa intervenção para os alunos concluírem a atividade.

Utilizamos o mesmo critério para trabalhar com “bilhete”, através de modelos. Uma vez introduzido o tema, pedimos para os alunos fazerem um bilhete pra um colega. A nossa intervenção foi mínima. Veio apenas reforçar o que a professora titular já vinha desenvolvendo em sala de aula.

Na segunda semana de estágio trabalhamos com listas de compras, objetos escolares..., subtração, leitura e interpretação textual.

Introduzimos a atividade com listas, pedindo para os alunos fazerem listas de palavras do seu universo como: compras, objetos escolares...pude observar que a maioria das crianças fizeram listas muito compridas e alguns muito curtas. Com relação à ortografia, algumas crianças apresentaram dificuldades na escrita. Isso reforça a necessidade do professor em criar situações que levem as crianças minimizar essas dificuldades. Não podemos nos assustar e, em nome da correção ortográfica, censurar ou diminuir a produção textual no dia-a-dia.

Nesse contexto, Cagliari (apud carvalho, 2001:76) afirma que:

“Mais vale um texto criativo e interessante com falhas do que outro ortograficamente impecável, mas sem vida; o que implica deixar de lado o objetivo da correção ortográfica.”

Quanto à leitura de textos, percebemos que são poucos os que apresentam dificuldades na leitura, mas uma porcentagem bem maior não obedeceu às normas de pontuação durante a leitura, devido não compreenderem a importância de cada sinal encontrado nos textos e a maneira de como usar cada um deles.

Isso reforça a necessidade do professor intensificar a leitura em voz alta, na sala de aula, para que os alunos percebam que para cada pausa feita, fique claro que ele está obedecendo a um tipo de pontuação, tendo a responsabilidade de organizar atividades nos quais se descobre um jogo de participação ativa em relações sociais: atividades de leitura compartilhadas, situações, discussões e argumentações, pois são elementos importantes para a construção do conhecimento.

Com relação à compreensão dos textos, a maioria não apresentou muita dificuldade de compreensão, arriscavam suas hipóteses sem medo de errar.

Diante disso, o professor deve levar o aluno a refletir sobre o que lê e escreve. Caso não seja acompanhada de sentido, a leitura não ocorre, pois a mera oralização dos sinais gráficos não pode ser denominada de leitura.

Referente à subtração, os alunos sentiram muita segurança na realização das atividades.

Na terceira semana, envolvemos os alunos com atividades em que traziam como tema as placas de trânsito e textos informativos sobre as mesmas. Todos os alunos demonstraram muito interesse nas atividades, uns identificaram algumas placas e outras não. Todos participaram das atividades propostas.

Todas essas atividades realizadas demonstra a importância de se trabalhar com este tipo de leitura, que se torna muito significativa para melhor compreensão dos alunos como afirma os PCNs (1997:58):

“Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.”

Na quarta semana de estágio, trabalhamos com a linguagem oral, através de letras de músicas “Direitos da Criança”, Criança Esperança”, utilizamos a dramatização como estratégia.

Pudemos observar que os alunos têm uma postura renovadora e criativa, pois durante esse período apresentaram peças com fantoches e dramatizações com a maior desenvoltura.

Isso reforça a necessidade de levar o aluno a desenvolver sua capacidade de se expressar oralmente em diferentes situações, sem cercear, nem coibir os diferentes universos lingüísticos de cada aluno. Como enfatiza os PCNs (1997:51-52):

“O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais... Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.”

CONCLUSÃO

O trabalho com o conhecimento é o processo de disponibilização, apropriação e construção que envolve conteúdo e metodologia.

O problema metodológico é um problema que perpassa todo o sistema educacional, uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida.

Em virtude das transformações em processo no mundo contemporâneo, os métodos utilizados para aprender a ler e a escrever também se modificam de forma a aproximar cada vez mais a teoria da prática.

O professor deve levar em consideração que, os valores, opção ideológica e política, compromisso e concepção do processo de conhecimento, são elementos que interferem na prática de ensino do professor/mediador, independentemente do espaço físico, onde desenvolva sua atividade pedagógica. O referencial teórico que serve de alicerce para a prática do professor pode desempenhar um papel importante desde que dê conta da compreensão da realidade que se trabalha. A prática ideal é aquela mais articulada à realidade, que procura explicá-la, captar melhor sua essência, para melhor poder intervir.

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e a escrita deve se desenvolver num ambiente alfabetizador, onde o aluno seja um ser concreto, sujeito às mudanças histórico-sociais, culturais, econômicas (não o ideal dos manuais pedagógicos). O conhecimento deve se dar na relação sujeito-objeto-realidade, com a mediação do professor (e não pela simples transmissão).

Sabendo que o aluno traz uma bagagem cultural, o novo conhecimento deve ocorrer a partir do anterior e o trabalho em sala de aula deve ter uma dimensão coletiva e não uma justaposição de individualidades. E para que realmente o processo de conhecimento da leitura e da escrita se efetive é

necessário que o professor realmente se preocupe em realizar uma troca de informações de acordo com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, saindo da mera transmissão de conhecimentos, pois esse método revela um alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade.

A realidade não se revela diretamente. A manifestação inicial do real é caótica. “Se o real tem uma ordem, ela não está dada, não transparece”, cabendo ao sujeito debruçar-se sobre ele para indagar e aprofundar-se no real. Um dos motivos de termos que conhecer/aprender é que o conhecimento não se dá de forma fácil, imediata, por simples observação da realidade ou pelo contato com o conhecimento já estabelecido, a alfabetização vai muito mais além que isso.

Conhecer é um trabalho que exige esforço. Dentro de certas proporções, isso vale tanto para o novo conhecimento, quanto para a apropriação do conhecimento já produzido, desde que não estejamos considerando a simples atividade de repetição mecânica de palavras, mas a autêntica apropriação pelo sujeito do conhecimento já estabelecido.

Por mais que se esforce e goste do aluno, o professor não pode realizar a tarefa de conhecer por ele. Entretanto, enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem, tem que ser o mediador da ação de conhecer, propiciando, provocando a atividade do aluno. Nesta postura, o professor deve compreender que não é ele que “deposita” o conhecimento na cabeça do educando, por outro lado, não é deixando o educando sozinho que o conhecimento “brotará” de forma espontânea. Quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade. Sua ação, portanto deve visar:

- Provocar: colocar o pensamento do educando em movimento, propiciar que o aluno pense sobre a questão. Propor atividades de conhecimento, provocar situações em que o conhecimento possa emergir, e o aluno possa atuar. Assim terá condições de trabalhar, processar as informações e aproveitá-las.

- **Disponer:** objetos/elementos/situações : dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos, para possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, superar a contradição entre sua representação e a realidade. Dar indicações, oferecer subsídios, dispor de elementos certos no momento certo.
- **Interagir:** com representação do sujeito: solicitar expressão, acompanhar percurso de construção, se a capacidade analítica do educando não for muito longe, o professor entra estabelecendo novas contradições entre a representação sincrética do sujeito e os elementos não captados do objeto, pelo sujeito.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico, pela mediação do educador e dos materiais didáticos (que devem estar disponíveis em sala de aula), deve favorecer no educando a “reconstrução” das relações existentes no objeto de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF.1997.

CARVALHO, Marlene, Guia Teórico do Alfabetizador. Editora Ática, 2001.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras/ Emília Ferreiro, de Maria Zilda da Cunha Lopes. Retrodução de textos: Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação – série 8 – Atualidades da Educação – V. 2).

FERREIRO, Emília. Atualidade de Jean Piaget. Emília Ferreiro; Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GARCIA, Leite Regina e ET all. Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GUEDES, Pinto Ana Lúcia. Rememorando Trajetórias da Professora Alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional: Ana Lúcia Guedes Pinto. Campinas – São Paulo. Mercado de letras, FAEP – UNICAMP. São Paulo, FAPESP: 2002 (Coleção Idéias sobre a Linguagem).

LEMLE, Miriam. Guia teórico do Alfabetizador. Editora Ática, 1987.

MIRANDA, Socorro. Currículo: Norteador ou Reflexo da Prática da Educação Infantil? Construir Notícias, nº 36. Ano 06, 2007.

MORAIS, Artur Gomes ET all. Alfabetização e Letramento. Construir Notícias, nº 37. Ano 07, 2007.

PRIETO, Heloisa. Leitura – Descobrir o prazer de ler é o primeiro passo para formar leitores (de qualquer idade). REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial, nº 18, abril:2008.

SOARES. Magda. Alfabetização e Letramento. Construir Notícias, nº 37.
Ano 07, 2007.

TEBEROSKY, Ana ET all. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.
Petrópolis – RJ : Vozes, 1993.