

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA LUCIA DA COSTA SILVA
VALMIRA ALMEIDA DE OLIVEIRA**

LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CAJAZEIRAS-PB.

2005

MARIA LUCIA DA COSTA SILVA
VALMIRA ALMEIDA DE OLIVEIRA

LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, habilitação Supervisão Escolar.

Orientadora: Prof^ª. Ms – Maria de Lourdes Campos.

CAJAZEIRAS- PB.

2005.



S5861 Silva, Maria Lucia da Costa.
Leitura e escrita: desafios e possibilidades / Maria
Lucia da Costa Silva, Valmira Almeida de Oliveira.-
Cajazeiras, 2003.
41f.: il.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Formação de
Professores, 2003.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Supervisão escolar. I.
Oliveira, Valmira Almeida de. II. Campos, Maria de Lourdes.
III. Universidade Federal de Campina Grande. IV. Centro de
Formação de Professores. V. Título

CDU 028

“ Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à
sombas das mangueiras com palavras do meu mundo e não
do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro
negro; gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar a
escolinha particular Eunice Vasconcelos, [...] já estava
alfabetizado”.

Paulo Freire (2002, p.09)

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho primeiramente a Deus, fonte de todo bem que derramou sobre nós, força e coragem para enfrentarmos esse desafio que no início parecia ser impossível concretizar-lo; aos nossos pais, pois mais do que ninguém dejeram que chegássemos até aqui; aos amigos pelo apoio nas horas difíceis e as palavras de firmeza necessárias e encorajadoras; ao esposo e noivo, pela colaboração e compreensão dos desencontros desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da E.M. José Reis, que nos recepcionaram muito bem e que com boa vontade realizaram as atividades propostas e participaram de nossas reflexões, pois sem a ajuda das mesmas não teria sido possível realizar este trabalho.

Ao esposo Edglênio; e ao noivo Elicarlos, que sempre estiveram conosco nos momentos mais difíceis desta caminhada e quando os obstáculos advindos pareciam intransponíveis, nosso muito obrigado.

A todas as colegas de turma, pelas grandes conquistas e companheirismo, onde encontramos em cada uma, grandes valores humanos transmitidos através da troca de experiência e aprendizagem.

Aos nossos pais: Lourdes, Valmir; José e Francisca que com muito sacrifício puseram em nossas mãos os instrumentos de trabalho para podermos caminhar em busca de nossas realizações profissionais. Portanto o sucesso será nosso.

Agradecemos também a orientadora Lourdes Campos que nos ajudou a esclarecer as etapas finais de nosso estudo com bastante atenção e compreensão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO I	
1. LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	08
1.1 A importância da leitura.....	09
1.2 Tipos de leitura.....	10
1.3 Concepções de leitura.....	11
1.4 O processo de construção da escrita.....	16
1.5 A importância da produção textual.....	17
1.6 A escrita do ponto de vista da criança.....	18
CAPÍTULO II	
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1 Caracterização da escola.....	22
CAPÍTULO III	
3. ANÁLISE DE DADOS.....	24
CAPÍTULO IV	
4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO.....	29
CONCLUSÕES.....	35
REFERÊNCIAS.....	36
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O ato de ler é um procedimento que extrapola a simples decodificação da palavra escrita, por exigir um conhecimento de mundo que possibilite ao leitor uma visão crítica do texto lido.

Na perspectiva de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1983, p.11), salientando ainda nada impedir que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela, uma vez que a linguagem e a realidade são inseparáveis.

Somente vivenciando a realidade, tendo o completo domínio do universo sociolingüístico cultural que o cerca, poderá o leitor fazer uma leitura crítica e estabelecer as possíveis relações entre o fazer uma leitura crítica e estabelecer as possíveis relações entre o texto.

Diante da necessidade de redimensionar o processo de leitura e escrita vivenciada nas escolas, desenvolvemos este trabalho com o objetivo de discutir e analisar o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais, para a partir das reflexões e análises aqui expostas, inferimos acerca dos limites e possibilidades que apresenta a temática proposta.

A leitura e a escrita quando é bem desenvolvida desde o início da alfabetização, proporciona a superação das dificuldades de aprendizagem das crianças. Percebemos que ainda é grande o número de crianças das escolas públicas que chegam à quinta série do ensino fundamental com muitas dificuldades na leitura e na escrita o que atrapalha o desenvolvimento desses alunos nos procedimentos dos professores.

Isso nos faz perceber a relevância da realização de um estudo investigativo sobre a realidade dessa prática docente à partir do que pensam os professores sobre elementos teórico metodológicos constituintes dessa atividade de que se apresentam como fatores de avanços ou entraves para um bom desenvolvimento no ensino da leitura e da escrita.

Este trabalho então se apresenta da seguinte forma:

No capítulo I, apresentamos o Referencial Teórico no qual nos pautamos para a realização deste trabalho. Utilizamos para tanto, contribuições de ABUD, CAGLIARE, CHIAPPINI, FERREIRO, TEBEROSKY, FREIRE, FAUCOMBERT, GARCIA, JOLIBERT, MAGNANI, MARTINS, VOTRE e ZILBERMANN. De modo geral esses autores concebem a leitura e a escrita como uma forma de representação da linguagem.

No capítulo II, demonstraremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho.

No capítulo III, são expostos os dados coletados e realizado a discussão a cerca do mesmo à luz do referencial teórico utilizado.

O capítulo IV traz atividades desenvolvidas no estágio, onde se faz um esboço do que foi realizado nos encontros.

Em síntese, essa é a proposta do estudo empreendido. Esperamos que os resultados obtidos correspondam ao nosso esforço e que possam contribuir de alguma forma no desenvolvimento da leitura e escrita na escola onde ocorreu nosso trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAUSIDUAS PASSADA

CAPÍTULO I

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
REPUBLICANA SENADOR
CARVALHO FILHO

1. LEITURA E ESCRITA NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO.

No que diz respeito ao contexto histórico da leitura, foi em meados dos anos 70 que, no Brasil, foi alçado a condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica. Antes disso existiam, sobretudo estudos e propostas de métodos renovadores de alfabetização, pesquisas sobre hábitos e referências do leitor e discussões de problemas relativos ao ensino da leitura. Todavia o desenvolvimento, nos últimos tempos da ciência da linguagem, conferiu novo status à leitura, de um lado liberando-o de seus vínculos mais imediatos com a alfabetização e aprendizagem da escrita, de outro ampliando seu âmbito de atuação e abrangência, já que passou a incorporar as contribuições da psicolinguística e análise do discurso, entre as áreas de mais recente expansão, da teoria da literatura e pedagogia entre as mais consolidadas.

No que diz respeito à escrita, se esta não foi o primeiro dos mecanismos de fixação cultural utilizado pela humanidade, pode-se afirmar que é um dos mais antigos. Tão logo criada, ela assumiu um caráter distinto, conferindo àqueles que dominavam a técnica de escrever (ou desenhar os sinais equivalentes a palavra inteiras, sílabas ou fonemas) um lugar de destaque na sociedade. O escriba foi até a decadência da civilização micênica, no final do segundo milênio a.C., um indivíduo privilegiado, pois, ainda que viesse das massas populares livres ou escravas, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo a realeza.

Segundo Cagliare a escrita pode ser dividida em três fases distintas:

A **fase pictória**, que se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas, os quais aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistas de maneira mais elaborada nos contos da América do Norte, na escrita asteca e mais recentemente nas histórias em quadrinhos. Os pictogramas consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.

A **fase ideográfica**, que caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras representadas tornando-se uma simples convenção de escrita.

A **fase alfabética** que se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a

representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética.

1.1 A importância da leitura

Numa sociedade letrada como a nossa, ler é uma necessidade básica e um direito do ser humano. Para compreender e participar do mundo é preciso ler. A leitura diverte e informa ao mesmo tempo em que alimenta a fantasia e estimula a imaginação. O livro possibilita ainda reflexões e, conseqüentemente, uma revolução do saber, favorecendo a construção das relações sociais. O desafio da sociedade é encontrar novos rumos para a educação, novas metodologias que privilegiam a descoberta, e a criatividade. À aula em que só o professor fala, ensina, forma repetidores, não forma cidadãos.

A educação libertadora só se dá através da leitura, pois quem lê se abre a novas idéias, avalia as próprias e cria outros modos de ver, novas maneiras de entender a si mesmo e ao mundo.

“O domínio da leitura não só abre os caminhos para o sucesso escolar, mas, sobretudo, acrescenta o desenvolvimento intelectual e afetivo da personalidade e possibilita o exercício dos direitos do cidadão”. (Elie Bajard, in Revista Amae Educando, de abril de 1994).

É lendo que o aluno se instrui se torna independente e continua crescendo mesmo quando deixa a escola. No entanto, poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país. Segundo pesquisas, a média é de um livro para cada criança anualmente. A maioria não tem acesso ao livro. O seu primeiro contato se dá na escola. E o que é pior, quase sempre de maneira errada. Pois muitos de nossos professores também não aprendem a ler e impõem a leitura como uma obrigação.

Nos dias de hoje, percebe-se que as crianças começam a formar sua leitura de mundo e despertar para rabiscos, traços e desenhos desde cedo, conforme as oportunidades que lhes são oferecidas. Cabe então, enfatizar que se faz necessário colocá-las em contato com a leitura e a escrita de maneira prazerosa. Um importante caminho a ser seguido nesse aspecto é a exploração frutiva da literatura infantil. Este projeto propõe-se a discutir a importância da leitura e da escrita de forma prazerosa na escola. Salientar-se-á o seu caminho histórico através dos tempos, de maneira a ser compreendido como ela passou da forma de aprendizagem à forma de fruição. Evidenciar-se-á que a sua prática desperta o interesse e a

atenção das crianças, desenvolvendo nelas, entre outras coisas, a imaginação, a criatividade, a expressão das idéias, e o prazer pelo ato de ler e escrever. Cabe ressaltar também, que a leitura e a escrita oportuniza situações, nas quais as crianças possam interagir em seu processo de construção do conhecimento, possibilitando assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

É lendo e contando histórias, oferecendo livros a criança desde a mais tenra idade que se forma um bom leitor. Não se aprende a ler por abrigação.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EDUCAÇÃO BÁSICA
LACINIA PARRA

1.2 Tipos de leitura

Segundo Martins (1994, p.36), existem três níveis básicos de leitura os quais é possível visualizar, sendo que cada um destes níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido, são eles:

A leitura sensorial, ela vai dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inocente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar.

A leitura emocional, assim como a anterior, também tem seu teor de inferioridade, pois ela lida com sentimentos, o que necessariamente implicaria falta de objetividade, subjetivismo.

E por fim a **leitura racional**, a mesma enfatiza o intelectualismo, doutrina que afirma a preeminência sobre os sentimentos e a vontade. Um aspecto muito difundido dessa concepção é o fato de limitar a noção de leitura ao contexto escrito, pressupondo educação formal e certo grau de cultura ou mesmo erudição do leitor.

Portanto, observamos que escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. No entanto, o que se tem observado é que a escola dá mais ênfase a escrita do que a leitura, isso porque a mesma sabe avaliar mais aos acertos e erros da escrita do que da leitura propriamente dita.

Porém, Cagliare (1994, p. 08), acredita que o mundo no em que vivemos é muito mais importante saber ler do que escrever, principalmente para as pessoas que moram na cidade, pois tudo hoje é comunicado através de sinais, letras, painéis eletrônicos, etc. E ao iniciar a alfabetização dando ênfase à leitura, a escola poderá diminuir a repetição e evasão.

1.3 Concepções de leitura

Há inúmeras concepções sobre o ato de ler. Muitos atores concordam em que o processo da leitura é dinâmico.

Ler implica não só aprender o significado, mas também trazer para o texto lido a experiência e visão de mundo leitor. Existe, portanto, uma interação dinâmica entre leitor e texto, surgindo da leitura um novo texto.

Zilbermann ressalta a perspectiva individual da leitura, quando esta é considerada o resultado de um período determinado de escolarização. Deste ponto de vista, "ler não é inato ao ser humano, e essa circunstância a de consistir em habilidade adquirida, denuncia de imediato a natureza social daquela atividade" (p.14). Percebe-se a dimensão social de modo mais evidente, quando lembramos que o exercício da leitura depende do funcionamento e integração de alguns fatores: um sistema (o da escrita); um processo (o da alfabetização); um conjunto de valores (o que postula de a pessoa dominar o código escrito distinguindo as que o fazem das que ainda não foram capacitadas para tanto). No princípio do processo de aquisição de saber propiciada pela escola esta a alfabetização, porque, em nossa sociedade], conhecer passou a depender cada vez mais de ler. Essa habilidade hoje é obtida na escola. Para essa obtenção segundo Zilbermann (1998, p.16).

Foi preciso expandir o sistema de ensino, torná-lo obrigatório e valorizar seus resultados. Com isso a escola deixou de ser um lugar para converter-se numa instituição, com a qual a leitura vinculou-se para sempre. O fato lhe conferiu, desde então, inevitável fisionomia pedagógica, pois não pode impedir que fosse identificada à instituição que a promovia e difundia, sem deixar de se apresentar como sintoma do funcionamento e eficiência daquela.

A escola se incumbiu, portanto, de introduzir as crianças ao mundo da escrita, esta tarefa complexa envolve mais que ensinar a codificar ou decodificar signos, pois a leitura é processo muito amplo: é atribuir significado aos sinais gráficos, conforme o sentido que o escrito lhe atribui e conforme também a relação que o leitor estabelece com sua própria experiência.

Ler envolve reagir com os sentidos (quando se vê e se ouve os símbolos gráficos) e com a emoção (apreciar, desgostar, concordar ou discordar, identificar-se, satisfazer-se).

Jolibert (1994, p.15) enfatizar que ler: “é atribuir diretamente um sentido o algo escrito”. “Diretamente”, isto é sem passar pelo intermediário:

- Nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
- Nem da oralidade (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório)”

Ler é questionar algo escrito levantando hipóteses de sentido a partir de índices percebidos, verificando essas hipóteses, sempre em verdadeiras situações de vida. Esse questionamento se dá através de toda uma estratégia de leitura, que objetiva sempre a satisfação de uma necessidade ou a atenção de um prazer.

A leitura, desse modo, nada tem a ver com uma decifração linear e regular, “que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha”, ela varia de um leitor para outro e, para um mesmo e, para um mesmo leitor, de um texto para outro e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo). Na escola como na vida para Jolibert, (p.15).

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida.

Ainda na perspectiva de Jolibert (p.13)

Não se lê para aprender a ler (exceto nas atividades de sistematização). Lê-se sempre por um interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades e necessidades de leitura, e nosso problema hoje está mais em encontrar tempo para todos os textos do que nos encontrá-los. Lemos para atingir vários objetivos: responder a necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; comunicar-se com o exterior; descobrir as informações; fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-emprego); alimentar e estimular o imaginário; documentar-se num, quadro de uma pesquisa em andamento.

O que se pode observar é que o ato de ler e escrever no que se refere ao contexto social ganha cada vez mais destaque devido às necessidades dos sujeitos perante a sociedade. A escola de hoje recebe muitos alunos provenientes das camadas populares, esses alunos dependem, muitas vezes, exclusivamente da escola para se apropriarem das outras formas de

participação social. Por dificuldades decorrentes de suas condições de vida o trabalho escolar não é complementado pela orientação de estudos em casa.

Segundo Cagliari (1995 p.148), "A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola". Dessa forma, o autor reforça a importância que a leitura têm também fora da escola, e a trata como fator relevante à formação do indivíduo.

O que se pode observar também, é que embora a leitura seja considerada como um acesso intrinsecamente necessário aonde à mesma venha ser atribuída um valor positivo e absoluto, uma vez que traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e a sociedade também como forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos, de enriquecimento cultural, da ampliação das condições de convívio social e de interação. Para a demanda pobre da população o acesso a leitura e a escrita, se apresenta muitas vezes apenas como um instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso do mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. Em paralelo a esta posição encontraremos a classe dominante que vê muitas vezes a leitura como fruição, lazer, ampliação dos horizontes, de conhecimentos e experiências.

Segundo Teberosky e Ferreiro, a criança desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e a escrever e é nesse processo que professores e pais devem voltar-se com mais atenção.

Na visão das autoras supracitadas, "a alfabetização aquisição da leitura e escrita da criança não depende tanto do método de ensino, mais ocorre de modo quase que natural e é personalizada".

De acordo com Teberosky (1995, p.66), "o conhecimento da escrita começa muito antes da criança freqüentar uma escola. Por tanto, sua origem é extra escolar".

Segundo a autora, a criança ao freqüentar a escola já tem um certo conhecimento da escrita, pois, a mesma em ciclo familiar envolve-se com símbolos e ao transmiti-los está reforçando o que compreende da escrita. Na verdade a leitura não é uma simples prática escolar, mais um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em compreender os textos que estão a sua volta.

Para Abud (1981, p.71) "a aquisição da leitura e escrita se faz muito mais no contexto das crianças do que das cartilhas propriamente ditas".

Fundamentadas nesta perspectiva acreditamos que, para começar a ler e a escrever, as crianças não devem nem precisam se limitarem apenas ao estudo da gramática, uma vez que as mesmas já dominam a língua portuguesa sobretudo na sua modalidade oral.

A esse respeito Cagliariare (1994, p.17) diz que “qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão par isso”.

Dessa forma, o autor reforça a idéia de que, antes mesmo de freqüentarmos algum estabelecimento educativo, já “dominamos” a prática da linguagem, instrumento essencialmente necessário ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Cagliariare também acredita que para ler não é preciso que a criança conheça todas as palavras do texto. Deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto é o fundamental. (1997, p.24).

Para o autor a criança antes de decodificar tem que ler o mundo, somente com a leitura individual é que o indivíduo passará a ler os códigos.

De acordo com Martins (1994, p.23), “uma vez alfabetizada a maioria das pessoas se limitam à leituras com fins pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo seno também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem”.

Opondo-se a uma visão bem mais ampla à concepção tradicional de leitura, ou seja, ler não é apenas uma decodificação da linguagem escrita e sim algo bem mais abrangente.

De acordo com a idéia de Martins, acreditamos que ler significa aprofundar-se na leitura de forma global, adquirindo a inteligência do mundo conhecendo seus valores e idéias.

Desse modo percebe-se que a “leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. (Cagliariare, 1997, p.148).

Nos dias atuais o processo de leitura e escrita se encontra “banalizada” onde indivíduos muitas vezes lêem simplesmente por questões estritamente obrigatórias, desconsiderando assim, o prazer que uma boa leitura possa nos trazer.

Talvez seja esta a explicação dos mais diversos fracassos na nossa escola, muitos educandos freqüentam a escola simplesmente por interesses econômicos, ou para conseguirem uma promoção ou até mesmo para facilitar a entrada no mercado de trabalho visivelmente competitivo.

Para Cagliariare “a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando à pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura” e nesta perspectiva, ele acredita que “... a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, e de interiorização, de reflexão... a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos”.(1997, p.148-150).

Desta forma, Cagliari, deixa bem claro o grau de importância que a leitura traz tanto para a vida escolar quanto para a vida social dos sujeitos.

De acordo com os PCNS (2001, p.20) as evidências de fracasso escolar apontam a necessidade de reestruturação do ensino da língua portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Deste modo a reestruturação de ensino da língua portuguesa, mostra-se como um possível caminho a ser percorrido pela dificuldade de se trabalhar a leitura e a escrita na escola.

Nesse sentido, os parâmetros curriculares nacionais surgiram como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democracia das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.

Segundo Freire a aprendizagem da língua materna deve ser antes de tudo, a leitura da “palavra-mundo” e jamais deve significar uma ruptura com social e histórico da vida humana.

Desse modo, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí inclusive, sua grande descoberta de mais de vinte anos atrás, o famoso método de alfabetização, que partia do mundo real do alfabetizando (da pesquisa vocabular até a formação da palavra chave: tijolo, parede, etc.). Da realidade cotidiana do aprendiz nascia, naturalmente, o conhecimento do mundo das palavras e das frases escritas: o conhecimento do código.

A leitura dá uma visão de conjunto. Ela atende a curiosidade infantil em diversos campos e, assim, chega a reunir muitas disciplinas que compõem o leque do aprendizado. A obra literária não tem nenhuma obrigação de ser didática, mas o trabalho pode e, se bem feito, deve utilizar de livros de ficção para complementar, introduzir ou aprofundar conceitos de Linguagem, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, uma vez que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita ocorre também na relação que estabelecemos com o que aprendemos em outras áreas do conhecimento. A continuidade do processo educacional após a alfabetização é importantíssima, pois a escolarização abre novos horizontes na medida em que também expõe as pessoas a novos contextos de compreensão, interpretação e produção de leitura e escrita.

1.4 O processo de construção da escrita

Muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky a grande maioria das crianças, na faixa dos seis anos, faz corretamente a distinção entre texto e desenho, sabendo que o que se pode ler é aquilo que contém letras, embora algumas ainda persistam na hipótese de que tanto se pode ler as letras quanto os desenhos.

O processo de construção da escrita na criança se dá através de 5 (cinco) fases:

Na fase 1, é onde se dá o início dessa construção, as tentativas das crianças dão-se no sentido de reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no cotidiano. O que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, cada um “lê” em seus rabiscos aquilo que quis escrever. Desta maneira, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros. Nesta fase, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que esta se referindo.

Na fase 2, a hipótese central é de que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes. A criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. Nesta fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas (não podem ser repetidas).

Na fase 3, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a palavra. Surge a hipótese silábica, isto é, cada grafia traçada corresponda a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, neste momento, um conflito entre hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. A criança nesta fase, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas idéias iniciais que são necessárias, pelo menos três caracteres. Este conflito a faz caminhar para outra fase.

Na fase 4, ocorre então a transição da hipótese silábica para a alfabética. O conflito que se estabeleceu entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com ela procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente.

Na fase 5, finalmente é atingindo o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, e que

uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

1.5 A importância da produção textual

No que se pode perceber o processo de alfabetização, que se caracteriza, segundo Magnani, pelo esforço em “ensinar a escrita de uma língua a crianças que são falantes nativas dessa língua” (1997, p.9), sem desvinculá-la da noção de texto. Afinal, ensina-se a ler e a escrever, na maior parte dos casos, através de textos, e se objetiva, com a alfabetização, que o aluno crie e concretize com segurança seus textos e estabeleça sentidos a outros textos.

Sendo lugar de enunciação e produto de interação verbal, o texto deve constituir-se em objeto privilegiado para o ensino-aprendizagem da língua. É nele que a língua se configura em sua “concretude”. Nele se estabelece uma área de interesse comum a quem escreve e a seu interlocutor. Sendo “unidade de sentido”, o texto é segundo Magnani (1997, p.18) a.

Objetivação de um projeto, concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe dentre as possíveis e conhecidas opções de dizer/escrever o que precisa dizer/escrever para outro(s).

Todo texto apresenta uma determinada configuração abrangendo “o conjunto de relações constitutivas de sua coerência e coesão, a saber: por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como se diz/escreve?” Magnani (1997, p.18).

Antes de entrar para a escola a criança já pode interagir com o texto e suas múltiplas manifestações, mas é no processo inicial de ensino-aprendizagem que esta interação se estabelece de maneira mais efetiva e sistemática, no sentido de fazê-la conhecer a estrutura, as regras de organização, as linguagens específicas nele empregados.

Na escola e fora dela o texto se apresenta de acordo com Magnani como “objeto cultural, que se produz como singularidade, na tensão entre sistemas de referências relativamente estáveis em uma determinada formação social e opções discursivas que se aprende a conhecer produzir como projeto” (1997, p.19).

O texto escrito objeto de maior atenção no processo ensino/aprendizagem, apresenta muitos significados que é preciso explicitar, uma vez que, na língua oral, se usa meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos, etc.), por outro, na língua oral, a compreensão é contemporânea da expressão, não é possível voltar, refazer o percurso em busca de melhor expressão, ou de mais adequada compreensão.

É preciso começar a fazer a criança perceber que o texto escrito possui características que o diferenciam do discurso oral.

Na escrita segundo Votre em princípio, a continuidade do discurso é reflexo da percepção da seqüência cronológica dos eventos ou detalhes num conjunto, os modos de linearizar os eventos e os estados variam em nível de codificação. (1997, p. 114).

Portanto não se pode falar em texto escrito sem se reportar ao processo gerador e mantenedor da competência em escrever: a leitura.

1.6 A escrita do ponto de vista da criança

De acordo com Teberosky (1991) 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 as dos adultos.

O ensino da lecto-escrita tem se baseado em certas pressuposições, uma delas é 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 (1981) demonstram que as idéias das crianças não coincidem com essa pressuposição. Até os 4 (quatro) anos, elas tentam compreender que tipo de objeto são as letras e os números de nosso sistema de representação convencional. As grafias, segundo Ferreiro, são consideradas somente como “letras”, “números”, “a, e, i, o, u”, etc. Para a criança desta faixa etária as “letras” ou os “números” não substituem nada, é aquilo que são um objeto a mais, que como os outros no mundo não possuem um nome.

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 diferentes 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 certo conjunto de letras se atribui o nome do objeto ou imagem que o 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 outra coisa se estiver relacionada a outra imagens.

Chega o momento no processo evolutivo que as crianças estabelecem alguma hipótese entre os sons e as 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 (três) letras, mas nos casos 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, esta bastante distante da redução a uma simples associação entre fonemas e sons e não depende unicamente de uma representação de fonemas.

Nas aprendizagens envolvidas no processo de alfabetização é necessário distinguir como faz Emília Ferreiro:

1. a aprendizagem de certas convenções fixas, exteriores ao sistema da escrita, como por exemplo: orientação, tipo de letra;
2. a aprendizagem de 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 parti dos quais intervirem no processo de aprendizagem;

5. fazer uso de uma metodologia que permitia as crianças saírem de suas teorias infantis e progressivamente construir as convenções sociais que estão imbricadas nas atividades de leitura e escrita.

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE CAMPINA GRANDE
DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMPINA GRANDE - PARÁIBA

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para analisarmos como se desenvolve o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais na escola E. E. E. I. F. José Reis e identificarmos os fatores que dificultam ou contribuem nesse ensino, optamos por uma pesquisa de campo com caráter exploratório, pois segundo Richardson (1999, p. 66), “quando não se tem informações sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno, este é o plano de pesquisa utilizado”. Como nosso objetivo era obter informações sobre a temática em questão, “Leitura e escrita” nas séries iniciais, este tipo de pesquisa nos forneceu dados elementares que serviram de suporte para a realização dos estudos.

Nossa pesquisa se encontra pautada numa abordagem qualitativa, pois a mesma responde a questões muito particulares, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Assim, tivemos uma preocupação com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os professores dão as suas práticas, pois segundo Richardson (1999, p.68), “será através dessa análise que iremos especificar as técnicas utilizadas”.

O universo pesquisado foram (05) cinco professores da E. E. E. I. F. José Reis a qual se situa na cidade de Sousa-PB. Os dados foram coletados mediante realização de questionário, constituído por questões abertas e fechadas sobre o assunto abordado.

Escolhemos o questionário por ser uma das técnicas que não necessitam da presença constante do pesquisador, fazendo com que os professores investigados pudessem optar livremente entre as questões propostas. A disponibilidade de tempo para a realização desse estudo também foi um fator que contribuiu para a escolha do referido instrumento metodológico.

Utilizamos também como suporte metodológico momentos reflexivos, os quais foram possíveis, perceber as concepções que os professores tinham referente à leitura e a escrita. Propomos nestes encontros atividades com os seguintes instrumentos:

- Dinâmicas – relacionadas com a temática;
- Textos formais e informais – que contribuíram para favorecer reflexões sobre a prática dos docentes e as ações dos seus educadores;

- Registro -- alguns momentos foram registrados através de fotografias, as quais comprovam que o nosso trabalho foi desenvolvido com alegria e satisfação.

A análise qualitativa dos dados coletados através do questionário foi desenvolvida mediante aprofundamento teórico sobre o tema, sendo realizado a associação entre os dados particulares recolhidos nos questionário, com partes teóricas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir dos resultados adquiridos, organizamos as informações coletadas em nossas reuniões de estudos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita com os cinco professores e desenvolvemos a análise na mesma proporção que a do questionário.

Pra dispormos dos seguintes dados, tivemos oito encontros realizados semanalmente com duas horas, com a participação freqüente dos cinco professores.

Durante esses encontros ministramos temas relacionados às dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais, nos quais refletimos sobre essa problemática que é bastante acentuada na referida escola.

2.1 Caracterização da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Reis, situada no Bairro Alto do Cruzeiro, na cidade de Sousa-PB, foi construída no ano de 1976, a escola recebeu este nome para homenagear o primeiro professor do bairro, o qual tinha sua casa como uma sala de aula.

A escola é composta de 15 dependências: 01 sala da diretoria que também funciona secretaria; 01 sala dos professores; 01 cantina; 01 depósito de merenda; 01 biblioteca; 07 salas de aula; 03 banheiros; 01 sala de instrumentos musicais. Todas as salas de aula são equipadas com cadeiras, mesas, quadro de giz, ventiladores:

A escola funciona em três turnos, assim divididas: Ensino Fundamental I manhã, Ensino Fundamental II tarde e noite.

A escola possui 519 alunos distribuídos entre a Educação Fundamental I e II.

O corpo docente é composto por 25 professores. A equipe administrativa e auxiliares é composta de 01 diretor; 02 vice-diretores; 02 supervisores; 02 coordenadores, 11 auxiliares de serviço. No total de 43 funcionários.

A escola dispõe dos seguintes recursos: ventiladores, máquina de escrever, computador, uma pequena biblioteca, parabólica, mimeógrafo, armários de aço e estantes, bebedouros e instrumentos musicais.

A interação entre professores, coordenadores e supervisão é satisfatório, todos procuram mutuamente ajudarem-se, deixando transparecer os laços de amizade e solidariedade entre si.

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BRUNO PASTORAL
Cidade de Catala

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE DOS DADOS.

Os dados foram coletados junto aos professores das séries iniciais da escola Municipal José Reis, como forma de conhecer melhor o que pensam os professores sobre a questão da leitura e escrita.

Referente ao **sexo dos professores**- 100% correspondem, ao sexo feminino, o que comprova a predominância deste sexo em relação ao magistério para a Educação Infantil.

No que diz respeito a **formação**- 80% possuem nível superior e 20% possuem o nível médio, desta forma, observamos este como um fator positivo para a escola, uma vez que ao possuírem uma formação de nível superior, esses profissionais “ganham” um lugar de destaque perante o processo educativo e se sobressaem em relação à seus colegas.

Referente à **idade**- 80% possuem entre 41 e 45 anos e 20% possui 32 anos.

No tocante a **experiência profissional**- 40% varia de 23 à 24 anos, 20% possui 18 anos e 20% está entre 2 a 4 meses de experiência profissional. O número de anos de experiência pode não ser tão importante, este realmente é um fator diferencial quando se fala em educação. Claro que conta muito a aptidão e a vocação do profissional para ser um educador, para está em sala de aula e desempenhar a difícil tarefa de educar, no entanto, os anos em sala de aula faz com que o profissional possa ter uma visão mais ampla do que já é ultrapassado e do que deve ser mudado dentro do ensino.

Quando indagados se **gostam de ler**- 100% dos entrevistados afirmaram que sim, porém destes 80% associaram o fato a questões apenas que facilitem o acesso ao mundo do trabalho e a busca de benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo perante a sociedade e apenas 20% vê a leitura como um momento de lazer e ampliação dos horizontes. Desta forma, percebemos que, como nos afirma Jolibert (1994, p. 31) “não se lê para aprender a ler, lê-se sempre por um interesse imediato”. Ou seja, as pessoas estão sempre associando o ato de ler a questões que lhes favoreçam no momento.

Perguntamos se os **seus alunos gostam de ler**- 60% afirmaram que não e 40% afirmaram que sim. Perante a indagação recebemos as seguintes respostas:

“Não. Más procuro incentivar dizendo que a leitura e a caligrafia só melhora lendo”.
(professor I).

“Não. Alguns lêem, outros por deficiência na leitura ou vergonha dos colegas não lêem. (professor II).

“Não”. (professor III)

Sim. “Mais são mito tímidos”. (professor IV)

“Sim”. (professor V)

Segundo Cagliari (1994, p. 20) “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. Esta talvez seja a explicação da falta de leitura por parte de muitos alunos.

Acreditamos que a falta de espaços destinados especificamente ao desenvolvimento de práticas de leitura também seja um problema que contribui e muito para que essa problemática cresça cada vez mais. O professor ainda se vê muito restrito e utilizar apenas a própria sala de aula para desenvolver atividades lúdicas ou não com seus alunos. Nesta perspectiva, defendemos a idéia de que toda escola deveria ter um ambiente destinado a prática de leituras e atividades que desenvolvam a relação do aluno com a linguagem oral e escrita, essa talvez fosse uma maneira prática e simples de romper com a timidez dos educandos perante a leitura.

Dando seqüência as questões, perguntamos aos educadores se **eles gostavam de escrever**- 80% afirmaram que sim, 20% afirmaram que não, não gosta de escrever. No entanto, nenhum destes associaram o ato de escrever a algo prazeroso ou intrinsecamente bom e mais uma vez assim como fizeram com a leitura, associaram o ato de escrever a questões puramente “sociais” visando desta forma a satisfação profissional.

Vejamos algumas das respostas obtidas:

“Não. Às vezes sim, mas não tenho habilidade para redigir”. (professor IV)>

“Sim. A escrita ajuda muito a não errar”. (professor V).

“Sim. Escrevo só o necessário”. (professor II).

Para Ferreiro (199, p.55) “escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente”. Ou seja, escrever e ler são duas atividades muito sérias que envolve muito tempo de dedicação e interesse, e assim sendo não podemos vê-las como uma forma apenas de crescimento social mais também como uma forma de satisfação pessoal.

Perguntamos aos educadores **quantas vezes por semana eles desenvolvem atividades de leitura com seus alunos**- 60% afirmaram que desenvolvem atividades de leitura mais de três vezes por semana, 40% afirmaram desenvolver três vezes por semana. Perante as respostas obtidas, acreditamos que embora esses educadores encontrem diversas dificuldades perante o desenvolvimento de leitura dos seus alunos, eles não se deixam intimidar e procuram constantemente a superação desta problemática e se utilizam dos meios que podem para reverter a situação.

Diante desses relatos, nos posicionamos como satisfeitas, uma vez que como enfatiza Colomer e Teberosky (2003, p.78).

O professor tem a responsabilidade de organizar atividades nas quais se desdobre um jogo de participação ativa, rica em relações sociais: atividades de leitura e de escrita compartilhadas, situações de discussões e argumentação... elementos essenciais para a construção do conhecimento.

No quesito **produção textual**- 40% dizem realizá-lo três vezes por semana, 40% realiza duas vezes e 20% afirmam desenvolver a atividade de produção textual mais de três vezes por semana. Desta forma nos posicionamos como insatisfeitas perante as respostas obtidas, uma vez que acreditamos que atividades como produção textual ajudam e muito no processo de apropriação da escrita do aluno o que favorece o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Garcia e Perez (2001, p. 18)

A função do professor é criar um clima de interação e construção de conhecimentos em torno do escrito que seja suficientemente rico para compensar as desigualdades daqueles que não tiveram a opção de fazer isso fora da escola, possibilitando-lhes assim, a obtenção de informações e a geração de hipóteses sobre a natureza, a função e os usos da escrita em contextos reais.

Assim sendo, acreditamos que estes professores deveriam sim dedicar mais tempo à atividades como produção textual, isso poderia ajudar e muito no processo de aprendizagem da escrita do aluno, sobretudo daqueles que não desfrutam de atividades extra escolares, ou seja, não tem um acompanhamento em casa.

Em outra questão, perguntamos se os professores **desenvolvem alguma atividade de motivação antes de iniciar uma atividade de leitura**- 100% afirmaram que sim, no entanto cada um apresenta estratégias muito particulares. Vejamos:

“Procuo deixá-los curiosos dizendo que trouxe uma leitura muito interessante”.
(professor I)

“Conto algo que aconteceu bem engraçado e conto piadas”. (professor II).

“Utilizo desenhos”. (professor III)

O que podemos observar através das respostas supra citadas, é que cada educador se respalda em sua própria experiência adquirida através do tempo de atuação no magistério para melhor desempenhar o seu papel de educador e motivador na sala de aula.

Quanto ao **tipo de leitura desenvolvida com os alunos**- 60% optaram pela leitura oral, 40% optaram pela leitura silenciosa. Para justificarem a escolha os educadores disseram o seguinte:

“A leitura oral é uma forma de todos participarem”. (professor I)

“A leitura oral além de praticar a leitura, faz com que o aluno perca a timidez”.
(professor II).

“A leitura silenciosa é uma forma dos alunos entenderem o texto”. (professor III).

Como podemos observar a leitura oral foi a mais citada pelos educadores que defendem a utilização da mesma pelo fato desta se apresentar como uma forma de romper a timidez e incentivar a participação coletiva da turma. Os que escolheram a leitura silenciosa defenderam a escolha pelo fato da mesma exigir uma maior concentração o que facilita a compreensão do texto.

Segundo Cagliari, (1997, p. 156) “a leitura silenciosa é muito mais comum entre as pessoas. Sua importância para a vida da maioria delas é muito maior que a dos outros tipos de leitura”. Desta forma também acreditamos que a leitura silenciosa se apresenta como a mais adequada para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que esta permite que o mesmo leia e releia varias vezes uma passagem que não tenha entendido.

Dando procedência as questões, perguntamos aos professores **que forma eles utilizavam para trabalhar a produção textual**- 100% buscaram ser o mais criativo possível, na hora de trabalhar a produção textual utilizam-se dos mais diversos recursos (figuras, desenhos, ilustrações etc.) para despertar a curiosidade e trabalhar a motivação pelo aprendizado no aluno. Através dos recursos utilizados pelos educadores, podemos constatar que o professor atual está realmente preocupado em inovar acompanhando a evolução do mundo e o avanço da modernidade.

Dos **recursos utilizados para trabalhar a produção textual**- 80% dos entrevistados afirmaram utilizar-se dos livros didáticos, 10% dos entrevistados afirmaram utilizar jornais, 10% afirmaram utilizar-se de revistas. A escolha pelos livros didáticos se dá pelo fácil acesso já que a grande maioria dos alunos dispõe desse recurso. No entanto, é de fundamental importância que os professores estejam atentos aos novos instrumentos de comunicação e que eles se adequem as novas necessidades de seus alunos incorporando-as em seu processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados se **enfrentavam ou não dificuldades em trabalhar a leitura na sala de aula**- 80% afirmaram que sim, 20% afirmaram que não. Diante das respostas acreditamos que haja algum tipo de deficiência por parte dos professores, uma vez que ambos não conseguem reter o desinteresse dos alunos pela leitura.

Perguntamos então se eles **enfrentam dificuldades para trabalhar a produção textual na sala de aula**- 80% afirmaram que sim, 20% afirmaram que não. Desta forma, acreditamos que haja ai uma deficiência por parte do preparo dos professores, uma vez que estes não conseguem encontrar um meio que facilite o desempenho frente às dificuldades de se trabalhar com produção textual.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA ESCOLAR
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

Ao iniciarmos os nossos encontros junto aos professores da E. M. E. I. José Reis, apresentamos o nosso projeto intitulado, “Leitura e Escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, em seguida trabalhamos a dinâmica “Rolo de Barbante” com o objetivo de interagir com o grupo, e saber o que queremos de forma espontânea no decorrer da aplicação da técnica.

Prosseguindo as atividades distribuimos a cada participante o texto reflexivo “O ato de estudar” de Paulo Freire, onde realizamos a leitura compartilhada e um estudo reflexivo.

Em um outro momento fizemos a leitura e discussão do texto, “Concepções de leitura na visão de vários autores”: Abud, Cagliare, Faucombart, PCNS, Paulo Freire, Martins e Zilbermann. À medida que realizava-se a leitura, os professores se posicionavam em relação a cada concepção:

Na visão da professora A. “A leitura é muito importante para o nosso dia-a-dia é essencial à vida”.

A reflexão da educadora em parte se assemelha à definição de leitura definida por Abud (1987, p.06), quando coloca que “A leitura é a base para a aquisição de uma cultura geral, ela é, portanto, o alicerce da aprendizagem escolar”.

Desta forma acreditamos que a aquisição da leitura prazerosa deixa marcas que irão refletir no aluno, pois ela será a maior ferramenta para que os alunos leiam e escrevam com autonomia dentro e fora da escola.

Segundo a professora C. “A leitura é uma atividade que enriquece e desenvolve o nosso raciocínio porque através dela fazemos muitas descobertas”.

O pensamento da professora vai de acordo com a citação de Faucombart (1994, p. 05). “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser questionadas na escrita, significa construir uma resposta que integra parte de novas informações ao que já se é”.

Percebemos que a leitura é fundamental à realização pessoal e social do indivíduo.

De acordo com Martins (1994, p. 27), “A leitura é um processo de formação global do indivíduo, a sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural”.

Os professores comentaram fatos que despertaram nossa curiosidade, ao afirmarem que a “leitura feita pelos educandos é fraca quando se dá e por muitas vezes não acontece na sala de aula”. Essa declaração nos fez perceber que os professores têm dificuldades em trabalhar a leitura na sala de aula, assim como na escola, tais como:

Alunos se ausentam da sala quando há leitura partilhada;

Não participam de leituras orais coletivas;

Pequena quantidade de alunos se dispõem a fazer a leitura em voz alta.

Segundo depoimentos de professores essa dificuldade as dá por alguns alunos realizarem leitura fragmentada, lenta, não compreendendo o que lêem.

Prosseguindo os encontros, realizamos o estudo do texto reflexivo “Olhe para mim, professora” de Nakamira, com o objetivo de proporcionar informações sobre determinados fenômenos ocultos na sala de aula.

Leu-se o texto e travou-se a discussão, ao término da leitura a professora D, emocionada explanou que: “Em minha sala de aula havia um aluno que se comportava não da mesma maneira do aluno do texto, mas contradizendo o texto ele se portava de modo agressivo, rebelde”. Mediante a circunstância, a professora D parou para conversar com o aluno que mudou seu modo de agir frente ao que o aluno realizava. Seu convívio melhorou, e a reação do aluno foi satisfatória.

Acreditamos que este texto é uma lição de vida para que os professores não tenham que dar mais tempo a uns e excluir outros, mais tratar todos por igual perante a entidade chamada escola.

Segundo o professor E, “A igualdade tem que vir em primeiro lugar, mesmo porque nossa escola é localizada na periferia onde todos os alunos são especiais”. É justamente por isso que o professor tem que prestar atenção ou procurar conhecer a realidade dos mesmos.

Após as reflexões distribuimos o texto “O que é ler” de Cagliari, com objetivo de analisar a importância da leitura na escola, na opinião dos professores com a ajuda do texto e reflexões dos educadores, iniciamos a leitura coletiva, onde os professores expressavam seu pensamento:

Professora D “O aluno bom leitor está preparado para sua formação, as notas altas em disciplinas curriculares são importantes, mas se o aluno não for leitor estará com futuro comprometido”.

Assim como o autor Cagliari (1997, p.149) “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola”.

Percebemos que através da leitura podemos adentrar em vários campos necessários a formação social e política do indivíduo, sabemos que a escola é a principal formadora de verdadeiros leitores.

No terceiro encontro refletimos sobre o texto “O menininho” de autor desconhecido, com o objetivo meditar sobre si mesmo e da maneira como direciona suas aulas.

No segundo momento trabalhamos “Os tipos de leitura” de Cagliare, apresentando que a leitura pode ser ouvida, vista ou falada.

De comum acordo os professores comentaram que os tipos de leitura freqüentes em sua sala de aula é a leitura vista e ouvida. Pois segundo os mesmos:

Professora A, B, os “alunos sentem-se envergonhadas em falar para os colegas por conta das brincadeiras quando o leitor erra ou atrapalha-se”.

Professora E, “os alunos se expressam pouco quando refere-se a leitura oral”.

Professora D, “O fato de não terem uma leitura fluente, ocasiona desavenças na sala, onde acontece a recusa em participar das leituras”.

Segundo a professora C, “a leitura silenciosa serve para que o aluno tenha o primeiro contato com o texto e leia-o de sua maneira”.

No entanto, não há dúvidas de que a leitura visual silenciosa é muito mais comum entre as pessoas. Sua importância para a vida da maioria delas é muito maior que a dos outros tipos de leitura. A leitura visual tem grandes vantagens sobre os outros dois tipos de leitura. Não só inibe o leitor por questões lingüísticas, como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo ele parar onde quiser e recuperar passagens perdidas, o que a leitura oral de um texto não costuma permitir, Cagliare (1997, p.156).

Para o professor B, “A leitura coletiva e oral é a melhor forma de trabalhar o relacionamento e timidez, mas a maior parte dos alunos (os meninos em especial) se negam a participar dessas leituras, pois, acham que os outros vão manganar de sua leitura, não participam preferem e só fazem leitura visual, silenciosa por se sentirem capazes”.

Percebemos que a leitura visual silenciosa é predominante na escola.

No quarto encontro trabalhamos a dinâmica e texto reflexivo, “Como percebo a realidade” de autor desconhecido, com o objetivo de analisar o desempenho dentro e fora da sala de aula.

No segundo momento distribuimos o texto “Ensinar exige curiosidade” de Paulo Freire, onde na oportunidade realizamos a leitura oral partilhada abrindo espaço para exclamações dos educandos:

A professora E, “através da curiosidade do aluno realizo aulas ótimas, mais nem sempre acontece”.

Segundo Paulo Freire “A curiosidade ganha espaço na sala de aula, quando a pergunta formulada pelo aluno é estimulada pelo professor”.

Na opinião do professor B, “Quando o aluno interrompe a aula e pergunta algo que não tem haver com o assunto estudado no momento, mas que é de seu interesse pessoal, responder não custa nada, muitas vezes torna a aula bem descontraída”.

De acordo com Freire, “Para que a curiosidade do educando passe de espontânea à epistemológica, nós educadores precisamos refletir mais sobre como tratar os conteúdos programáticos de forma mais dialógica e menos autoritária junto aos nossos alunos”.

Tais situações permitem perceber que a postura do aluno em sala de aula é considerada. Uma vez que os conteúdos programáticos não sejam esquecidos, mas que a postura deles seja dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada para que o professor consiga transformar perguntas e respostas em um diálogo aberto.

No quinto encontro realizamos o estudo reflexivo do texto: “Analfabeta” de Caruso Ronca, com objetivo de analisar a importância da leitura e escrita como um ato social na vida das pessoas.

No segundo momento foi realizada a leitura do texto “A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades” de Chiappini e refletimos sobre a importância da leitura no cotidiano das crianças, neste sentido os professores expressavam seus pensamentos:

A professora, C “Os alunos de hoje não são tão passivos quanto os de dez anos atrás, como também os professores não são rígidos e intransigentes como antes”.

Segundo Chiappini (1997, p. 119) padronização do aluno sob os mais diversos ângulos. Assim nas relações sociais, privilegia-se à hierarquia escolar, que dita verticalmente, as normas a serem seguidas por alunos e professores”.

Considerando, desta forma que os professores admitem ter havido mudanças na educação, deixando refletir que a aprendizagem (ou os alunos) era melhor quando sentavam e calavam-se.

A professora A concorda com o pensamento do autor Chiappini (1997, p. 121) quando afirma que “A escrita funciona como aspecto agilizador da leitura e esta interfere no sentido de ampliar ou redefinir aquela”. E comenta:

Professora A, “quando o aluno escreve bem, ou gosta de escrever, sua leitura é clara, quando realiza-se um trabalho de reescrita e o aluno consegue atingir o objetivo posto pelo professor é notório que houve releitura”.

No sexto encontro trabalhamos o texto reflexivo “Os biscoitos” de Luther King, com o objetivo de analisar a importância do outro em nossa vida.

No segundo momento distribuimos aos professores o texto: “Além das margens” de Chiappini, com o intuito de analisar a importância do ensino na vida de cada um.

Segundo a professora C “O aluno tem que saber escrever, o professor tem que extingir o aluno para o bom desenvolvimento do seu pensamento; e também saber ajudar o aluno na construção desse pensamento para que o mesmo goste de produzir.

Os professores acreditam na importância da escrita “Porque através da escrita os alunos desenvolvem seu raciocínio, a partir desse conhecimento o aluno realizará ótimos trabalhos”.

No sétimo encontro trabalhamos a dinâmica “Tomada de decisões” com objetivo de analisar as atividades trabalhadas na aprendizagem da leitura e da escrita.

No segundo momento trabalhamos o texto: Ensinar e aprender a escrever e a ler na escola (Garcia e Perez). Quando os professores refletiram:

Quando os professores, ao ensinar, dão ênfase às práticas da transcrição, encontram muitas dificuldades na aprendizagem no desenvolvimento das habilidades.

Os referidos professores acusam os pais diante do fracasso dos filhos, porém observamos que a escola onde foram realizados os encontros está localizada em um bairro periférico, sendo que os pais têm um baixo nível de instrução e uma preocupação maior em trabalhar para sobreviverem, não tendo muitas condições de acompanhar seus filhos. Não podemos, no entanto, deixar de considerar a importância dos pais da educação das crianças. Diante disso, Colomer e Teberosky (2003, p. 19), afirmam que:

Nas famílias onde ocorre o que denominamos “práticas de leitura”, os adultos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e sobre a linguagem escrita. A contribuição pode ser mais direta, através da leitura de

histórias, ou mais incidental, através da interação com o abundante material impresso urbano ou doméstico, tão comum em nossa sociedade atual.

Mesmo atribuindo a maior parcela de culpa aos pais, os docentes consideram que os alunos também são “culpados” no fracasso da aprendizagem, por não apresentarem interesse com os estudos. Porém, estes professores não deixam de atribuir uma boa parte de “culpa” a eles mesmos. Um deles deixou transparecer isto quando afirmou que: “de uma maneira geral, a falha também é do professor por não incentivar a turma”.

Eles são conscientes da sua responsabilidade no incentivo da turma e admitem que precisam trabalhar de diferentes formas em sua sala de aula para motivar os alunos. Pois segundo Colomer e Teberosky (2003, p. 85) “a seleção de diferentes tipos de escritos responde ao objetivo de favorecer a permeabilidade entre o ambiente social e a escola”.

Os professores, no entanto, acreditam que apesar dos seus alunos serem provenientes de ambientes desfavoráveis à leitura e à escrita, não são vazias de conhecimentos. Por isso, procuram trabalhar partindo do que as crianças já sabem, pois como afirmaram no questionário anteriormente aplicado, consideram o conhecimento prévio de seus alunos, e durante os encontros, deixaram bem claro que trabalham levando em conta a cultura apresentada pelos mesmos.

CONCLUSÕES

Durante a realização desse trabalho tivemos a oportunidade de desempenhar o papel de coordenadoras pedagógicas com as cinco (05) professoras das séries iniciais da E.M. José Reis, onde desenvolvemos atividades de reflexão acerca de questões relativas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do Ensino Fundamental (1ª fase) dessa escola.

Dessa maneira, acreditamos que é o trabalho do professor que dá sentido a atividade do supervisor no interior da escola. Sua ação, portanto pode possibilitar a produção do trabalho do docente como sujeito que ensina e aprende.

As reflexões abordadas no decorrer dos nossos encontros foram pautadas na prática do professor em sala de aula. Assim, estimulamos e conduzimos o processo de reflexão, tendo a maioria das professoras demonstrado muito interesse com relação ao desenvolvimento da leitura e escrita através de práticas inovadoras.

“Como sabemos aprender a freqüentar, dominar, usar e amar os livros, a escrita e a leitura e um dos objetivos da escola”. No entanto, é preciso que “O professor permita as crianças participarem das experiências letradas” onde podem produzir bons textos e participar com audiência das leituras. (TEBEROSKY; COLOMEM 2003, p. 122)

De modo geral, as professoras que contribuíram com esse trabalho, compreendem que o ensino da leitura e escrita é um facilitador de experiências letradas, o que torna importante fator para o desenvolvimento dos alunos. Porém, a falta de preparo pedagógico voltado para a aplicação de atividades ligadas a leitura e a escrita com novas alternativas e incentivos faz com que os resultados obtidos em sala de aula deixem a desejar.

Por meio do conhecimento obtido pode-se considerar que a leitura e a escrita necessitam ser desenvolvidas a partir do reconhecimento de que as crianças são aprendizes que precisam entender para aprender a ler e escrever, por esse motivo é necessário considerações do ponto de vista da criança, dando-lhe oportunidades para descobrir a leitura e a escrita, além de propiciar situações de descobertas, motivar o desejo de aprender bem como apresentar o espaço da sala de aula como um lugar atrativo e bem organizado.

A trajetória que acabamos de percorrer levou-nos a muitas questões e reflexões. Mas sobre tudo deu-nos a possibilidade de reunir conhecimentos, análises e opiniões sobre a leitura e escrita e a ação supervisora. Seja refletindo sobre a aprendizagem das crianças, os procedimentos das professoras nesse desenvolvimento e ação dos supervisores, vimo-nos sempre na condição de um pesquisador em contínuo processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização** / Maria José Milharezi Abud. - São Paulo: EPU, 1987.

CAGLIARE, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística: Pensamento e Ação do Magistério**. 10ª edição – São Paulo: Scipione, 1997.

CHIAPPINI, Ligia. **Aprende e Ensinar com textos** / Ligia Chiappini.- São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana (orgs) **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 9ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FAUCOMBERT, Jean. **A leitura em questão** / Jean Faucomberty; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Joaquim; Pérez, Francisco (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

JOLIBERT, J. (org) **Formando Crianças Leitoras**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PARÂMETROS curriculares nacionais: **Língua Portuguesa**/Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental-3ª ed. - Brasília: A secretaria, 2001. 114p.

MAGNANI, M. R. M. **Sobre Alfabetização e Formação do Alfabetizador**. Mimeog.1997

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. In: São Paulo: Brasiliense. 1994, coleção primeiros passos.

VOTRE, Sebastião Josué. **Discurso e Sintaxe de Iniciação à Leitura**. In: CLEMENTE, Elvo. org. *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987 (Novas Perspectivas, 11).

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1998.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUPERVISÃO ESCOLAR

Caro professor(a)

Este questionário tem como objetivo coletar informações referente ao processo de leitura e escrita desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, a sua colaboração ao responder o referido questionário é de fundamental importância para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração

Questionário

Dados Pessoais/Formação Escolar

Idade: _____

Sexo: _____

Série que leciona: _____

Tempo que atua como professor(a): _____

Formação () nível médio-qual? _____

() nível superior-qual? _____

1- Você gosta de ler?

() sim () não

Justifique: _____

2- Seu aluno gosta de ler?

() sim () não

Justifique: _____

3- Você gosta de escrever?

() sim () não

Justifique: _____

4- Seu gosta de escrever?

() sim () não

Justifique: _____

5- Quantas vezes por semana você desenvolve atividades de leitura?
() nenhuma vez () duas vezes () três vezes () mais de três vezes

6- Quantas vezes por semana você desenvolve atividades de produção textual?
() nenhuma vez () duas vezes () três vezes () mais de três vezes

7- Você desenvolve alguma atividade de motivação antes de iniciar uma atividade de leitura? Qual?

8- Que tipos de leitura você desenvolve com seus alunos?
() silenciosa () oral () outros
Por quê?

9- De que forma você trabalha a produção textual com seus alunos?

10- Que recursos você utiliza para trabalhar a produção textual com seus alunos?

- () jornais
- () revistas
- () livros didáticos
- () gibis
- () outros

Justifique sua resposta: _____

11- Você enfrenta dificuldades para trabalhar a leitura na sala de aula?

- () sim () não

Justifique: _____

12- Você enfrenta dificuldades para trabalhar a produção textual na sala de aula?

- () sim () não

Justifique: _____

