

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

Leitura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Marleide Maria de Andrade Batista

Cajazeiras - PB

2010

Marleide Maria de Andrade Batista

Leitura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho monográfico apresentado à universidade federal de campina grande UFCG/CEP, como requisito para obtenção do título licenciatura em pedagogia, tendo como orientadora a professora Ms. Maria Janete de lima.

Cajazeiras - PB

2010





B3331 Batista, Marleide Maria de Andrade.
Leitura dos anos iniciais do ensino fundamental /
Marleide Maria de Andrade Batista.- Cajazeiras, 2010.
46f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Formação de
Professores, 2010.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Leitura. 2. Ensino fundamental. 3. Prática de
leitura. I. Lima, Maria Janete de. II. Universidade Federal
de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores.
IV. Título

Marleide Maria de Andrade Batista

Leitura Anos iniciais do Ensino Fundamental

Aprovada em _____

Ms Maria Janete de lima

Professora orientadora

“A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitora dos textos que circulam no social e não limitá-lo à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler.

Foucambert

Agradecimentos

A deus especialmente, que me deu a vida e a coragem para juntos refletirmos sobre as coisas maravilhosas no nosso meio nos fortalecendo em momentos difíceis.

**Aos mestres, por compartilhar conosco
seus conhecimentos e nos auxiliarem
na realização dos nossos ideais.**

Agradecimentos

A Deus

Grandes foram as dificuldades, maiores as conquistas, e sempre estivesse presentes em todos os momentos da minha caminhada. Muitas vezes pensei que este momento nunca chegaria, pensei até em parar, no entanto, tu sempre estavas comigo, fazendo da derrota uma vitória, da fraqueza uma força.

Agradeço ao meu esposo José Batista uma pessoa que me deu maior apoio durante o percurso desta caminhada e ao meu filho Jardel Batista sentido maior da minha vida e todas as minhas realizações.

Aos meus pais que compartilharam e alimentaram meus ideais, incentivando-me sempre a suportar os obstáculos e prosseguir a minha caminhada. Aos meus irmãos e minhas irmãs, a minha gratidão maior pelo trabalho constante, pelo incentivo e amor, pela vontade de me ver vencer.

AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.

Figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me
seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia, em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade, Boitempo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
Resgate da História da Leitura.....	14
1.1 Reflexões sobre o processo de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.....	16
1.2 Concepção de leitura.....	24
1.3 Níveis de leitura.....	27
1.4 Tipos de leitura.....	29
1.5 Estratégias de leitura.....	31
1.6 Alfabetização: desafio hoje, realidade amanhã.....	33
1.7 Teoria e prática da leitura.....	34
CAPÍTULO II	
Percurso metodológico e estudo de caso	
2.1 Estudo de caso.....	39
2.2 Análise dos questionários dos professores.....	40
2.3 Análise dos questionários dos alunos.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

RESUMO

O presente estudo teve como relevância a intenção de analisar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvida na leitura nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa, localizada na cidade de Bernardino Batista /PB. Leitura dos anos iniciais do ensino fundamental foi desenvolvido através do estudo de diversos teóricos da área. É a partir deste trabalho procuramos investigar as causas da falta de estímulo e motivação para se trabalhar com a leitura dos anos iniciais do ensino fundamental. Partir do pressuposto que o processo de interação estabelecido entre discente/docente desenvolvimento, possui um maior índice de aprovação quando a criança se identifica com tipo de texto que está estudando e o porquê e para que. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa explicativa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Desta forma, consideramos que a leitura na sala de aula merece reflexões aprofundadas principalmente nos anos iniciais, onde se encontra a base do processo educativo e a formação da criança. Esperamos com este trabalho contribuir para melhoria de reflexão sobre leitura dentro das diferentes realidades escolares e a construção de uma cultura desenvolvida visando à melhoria da qualidade educacional.

Palavras – chave: Leitura, interação, prática ensino – aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por título “A Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, o mesmo trata de uma experiência pedagógica através da disciplina prática de ensino, objetivado compreender o processo e aquisição de leitura nos anos iniciais.

A escolha desse tema surgiu, portanto, da necessidade de encontrar meios que possam amenizar as dificuldades e o desinteresse pela leitura apresentado pelos alunos do Ensino Fundamental, objetivo esse, que será viabilizado com a participação dos professores comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino, mas visando, sobretudo o aprofundamento dos conhecimentos sobre essa temática e na busca incessante de metodologias que possam despertar o interesse do aluno pela leitura por prazer, não simplesmente por necessidade, pois, somente com a atuação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade poderemos enfrentar a tão desgastante realidade social a qual estamos inseridos.

A intenção do presente estudo surgiu devido às dificuldades no processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois, há muito tempo, a prática da leitura é um dos temas mais discutido, quando o assunto é a melhoria da qualidade do ensino no país.

Sabe-se, que a prática da leitura não é um processo fácil nem simples, mas necessitam de base, conhecimentos sólidos e metodologias adequadas que possibilitem ao educador e uma prática docente de qualidade, e aos educandos uma melhor inserção ao mundo letrado, sendo um processo mais fácil, já que desde cedo eles estão em contato com diferentes formas de linguagem que possibilita a compreensão do mundo.

Na tentativa de entender como se dão as práticas de leitura e diante da realidade vivenciada por nós, enquanto professores constatados através de entrevistas feitas na Escola Municipal do Ensino Fundamental José Batista se Sousa – situada em – Bernardino Batista – PB, percebe-se nitidamente o quadro de déficit no desempenho da leitura e escrita, acentuada mais gravemente na leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de leitura existem características fundamentais: a capacidade que o leitor tem de compreender o que está lendo. Assim verificamos, se o leitor recebe caminhos adequados para se tornar um bom leitor, capaz de adequar os dois tipos de processamento, ou seja,

confrontar os dados do texto percorrendo os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a concluir o sentido do texto através de interação texto leitor autor.

A intervenção docente é fundamental no processo de aprendizagem. No entanto, é preciso superar algumas concepções sobre o ato de ler. Entre elas, é que ler é simplesmente decodificar letras em som, por conta dessa concepção a escola enfrenta dificuldades para ajudar os alunos a entenderem o que ler.

Nessa linha de pensamento, este estudo tem como objetivo geral:

_ Analisar o processo de ensino-aprendizagem devolvido na leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E conta ainda com os seguintes objetivos específicos:

_ Identificar diferentes tipos de leitura em sala de aula;

_ Refletir sobre a percepção que os professores possuem sobre os alunos que apresentam deficiência em leitura;

_ Identificar quais as metodologias e recursos didáticos que os professores utilizam para a leitura;

_ Identificar as dificuldades dos alunos na leitura dos textos e livros didáticos.

O trabalho foi fundamentado na concepção de vários autores como: Paulo Freire, Maria Helena Martins, Luiz Carlos Cagliari, entre outros. Autores estes que como tantos docentes preocuparam-se com o processo de ensino-aprendizagem e permitindo que entendêssemos melhor suas contribuições no processo educativo.

O presente trabalho está estruturado em dois capítulos: no capítulo I está o referencial teórico e no II o percurso metodológico, dando ênfase aos instrumentos que foram utilizados na coleta dos dados, para tanto foram empregados os questionários e as observações.

Percebemos com tais argumentos que o trabalho educacional precisa dessas inovadoras possibilidades para que o aprendizado e o desenvolvimento explorem ao máximo, com base nos textos diversificados, para tornar o processo de ensino aprendizagem não só mais agradável como também mais eficiente.

A relevância desse estudo deve-se ao fato de que as ponderações proporcionadas possibilitem uma maior compreensão acerca da prática docente no trabalho com leitura. Oportunizando assim, em primeiro lugar a nossa formação pessoal e profissional, pois, nos esclareceram alguns

pontos conceituais, históricos e as possibilidades que a leitura oferece deixando contribuições e subsídios que facilitarão nossa prática pedagógica assim como dará oportunidades a outros professores e aqueles que tiveram acesso a este trabalho conhecendo mais sobre a temática em foco.

As reflexões, sugestões e práticas aqui explicitadas, possibilitam uma maior compreensão acerca da prática docente no que diz respeito a temática em questão dando oportunidade para que juntos tenhamos mais conhecimento sobre o tema, tendo como certeza o fato de que a leitura é indissociado no encantamento e do prazer: de que ensina e de quem aprende.

CAPÍTULO I

Resgate Histórico da Leitura

Desde o início dos tempos o homem narrava os acontecimentos oralmente, que são passados de geração, estes mesmos acontecimentos chegam até dias atuais transformados por esses narradores transcrevendo-as para que não se perdessem ao longo do tempo, além disso, começou a registrar suas histórias através de registros pictográficos nas rochas. Mais tarde, o homem começou a registrar os acontecimentos em outros tipos de materiais como placas de argilas, entre outros.

Porém os homens primitivos registravam através de pinturas na parede, a sua vida, as suas ações, todos os fatos que estavam interessados em conservá-los.

A partir do momento que se desenvolveu a escrita esta passou a ser a forma predominante de registro, tendo chegado até nos diversos tipos de registros escritos em diferentes tipos de materiais, porém toda transmissões de conhecimento, inicialmente se fazia de uma forma oral e quando isso acontece certamente sempre apresentará conteúdos alterados.

Qualquer atividade de desenvolvimento exige que usemos a linguagem oral, porém, a linguagem escrita é a que apresenta um grau maior de complexidade, e o desenvolvimento da linguagem implica que o sujeito viva e se desenvolva num meio lingüístico e segundo REBELO (1993:25), “a fase em que o bebê desenvolve anatômica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente produz formas lingüística próprias, não convencionais para o grupo lingüístico a que pertence”, e é esse período do desenvolvimento da criança é especialmente estimulada pelo ambiente em que vive, adquirindo então as competências básicas da língua, sendo também nesse período que algumas dificuldades de aprendizagem são referenciadas pelos professores, já que o desenvolvimento cognitivo do aluno vai se manifestar de uma forma ou de outra através da aquisição mais lenta ou mais rápida daquilo que é transmitindo dentro da sala de aula.

A entrada do aluno no jardim da infância é “imprescindível” para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, se configurando como uma exigência da educação que vem refletir no processo de ensino-aprendizagem observando que nas crianças que passaram por essa fase de ensino, uma maior abertura para as novas aquisições. Por outro lado, não podemos esquecer do ambiente sócio-familiar onde a criança vive, é nele que as primeiras aprendizagens acontecem.

Efetivamente, na escola primária o aluno aprende através de um determinado modelo que o professor vai transmitindo os conhecimentos. Se essa modelagem não funcionar, então a aprendizagem não se dá ou é

uma aprendizagem deficiente, porém com as dificuldades de fixação dos professores, estes mudam, mudando ao mesmo tempo a metodologia de ensinar e todo um conjunto de relações interpessoais que se desenvolvem ao longo do tempo.

A figura do Mestre-Escola caiu em discurso. Essa figura tradicional e representativa de toda uma cultura, descrita literalmente por Júlio Diniz, é uma figura que muitos de nós educadores deveríamos seguir, porém dadas as características sociais atuais da figura do Mestre-Escola tem tendência a diluir – se, porque não existe uma fixação nem uma permanência significativa do professor.

O professor ao ensinar deve-se planejar de forma que os alunos se desenvolvam e dessa forma irá desenvolver as suas competências, que devem ser desenvolvidas durante um processo longo de aprendizagem. Todo nós temos um potencial cognitivo que pode ser desenvolvido, cabendo a escola desenvolvê-la.

Segundo CHALL (1970), CLERK (1987) citado por REBELO (1993: 44) existem “duas formas de leitura bem diferenciadas” que são escritas como a “elementar e a de compreensão”. Segundo esses autores “as características da leitura elementar e o conhecimento visual e auditiva rudimentares das letras, o relacionamento destas com os sons que representam a função dos grafemas formando palavras e a identificação destas com entidades globais”. Esse tipo de leitura segundo REBELO (1993) vai ter como objetivo os atos de “ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado, interpretá-los e apreciá-los e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimento”. Trata-se da realidade de ler para aprender, ou seja, a leitura é uma das formas de aprender.

Os diversos tipos de leitura foram refletidos por REBELO (1993) em que ele define como sendo a mais evoluída a leitura silenciosa em que é possível uma leitura rápida e fluente sem hesitação e paragens; esta é sem dúvida nenhuma a capacidade que o aprender deverá de alguma forma ter ativada para que consiga bons resultados na leitura de qualquer tipo de texto, assim segundo REBELO (1993) ao citar CHALL “ler é compreender a linguagem escrita e reagir no sentido amplo de compreender tanto de modo literal como interpretativo”. Se um aluno consegue ler, então deve saber interpretar, e deverá certamente conseguir reproduzir oralmente a mensagem do que foi lido, ouvido ou narrado. Porém ler é uma das formas que existe de aprendizagem segundo VIANA (1949; 23) que se refere, “não basta ler; torna-se necessário saber ler,” já a escrita é observada como dependente da leitura, trata-se assim do inverso, ou seja, se o indivíduo que sabe ler deve saber escrever. Para REBELO (1993: 49) “as fases da aprendizagem da escrita consolam, em linha gerais, os mesmos elementos que nas de leitura: ordenamento e função das letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicações das regras ortográficas.”

Para se poder observar o desenvolvimento da escrita deve-se antes de mais referenciar as etapas de desenvolvimento que levam a esta

aquisição. Antes disso, é necessário que a motricidade esteja plenamente desenvolvida para que possa ser desenvolvido. Quando escrevemos pouca consciência tomamos dos diversos passos que formam necessários até atingirmos a performance de escrever tão fluentemente como se fala.

De fato a escrita pode ser considerada como representação última do pensamento, porém parece ser para, além disso, um processo psicológico bem mais complexo, pois não é somente a representação oral do pensamento, pois a transcrição do que o sujeito pensa para a escrita é diferente da tradução oral do pensamento.

1.1 Reflexões sobre o processo de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

Aprender a ler é um processo cognitivo que exige motivação, mobilização do aprendizado e principalmente sua participação ativa. Esse processo tem um sentido por vezes inesperado. Sabendo que as crianças possuem ritmos pessoais perceptíveis. Entretanto, independente disso, é importante encarmos que todas elas merecem ser observadas sob uma nova visão em relação ao processo de alfabetização.

Portanto, além de adaptar o ensino aos ritmos individuais, é preciso conduzir o aluno a perceber que ele participa das trajetórias de mudanças que a sociedade apresenta e ação ou omissão podem modificar uma situação.

Vale ressaltar que não importa o grau de consequência que o aluno tenha do processo, e sim tenha da importância de sua participação. Nesse sentido, é preciso avaliar a adequação da quantidade das informações que são oferecidas ao aluno.

Tanto as diferenças individuais quanto aquelas relacionadas ao ambiente, as diferenças socioeconômicas cumprem um papel importante no processo de alfabetização.

É fundamental que se leve em consideração os aspectos sociais e econômicos, uma vez que são elementos constitutivos do processo histórico e social. É a ação e o desempenho do professor que contam na avaliação do quanto as restrições impostas por esses aspectos interferem no processo de aprendizagem, possibilitando ao professor avaliar a qualidade do nível de aprendizado do aluno.

Outro fator importante no processo de alfabetização é o professor ter conhecimento dos diferentes contextos sociais nos quais as crianças

estão inseridas. O professor deve conhecer que aquelas crianças que vivem em um ambiente onde tem todo um aparato de leitura terão mais facilidade na aquisição da mesma. Enquanto que, as que convivem com pais analfabetos e nunca tiveram contato com a leitura terão mais dificuldades no processo de aprendizagem.

Neste sentido a escola como instituição privilegiada para ensinar a ler de forma eficaz cabe a ela no seu espaço promover aos alunos o pleno acesso aos mais variados livros.

Além do oferecimento de livros pela escola, esta precisa se preocupar com a qualidade dos livros, e oferecer aqueles que contêm textos que circula a sociedade a que estão inseridos. Muitas vezes o aluno tem uma visão restrita do que venha a ser um texto e fica limitado aos tipos de textos que lhe são oferecidos.

Então, é de fundamental importância que o educador adote práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Para tanto, é necessário que o educador esteja sintonizado na leitura do mundo e no mundo da leitura de maneira séria e eficaz e de acordo com as emoções sentidas ao ver um aluno se interessar por um livro que acabara de pegar e folhear.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa, 2001, p. 54), a leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetos de realização imediata.

A citação acima reforça a idéia de que, se o objeto no ensino da linguagem é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos e também produzir os diferentes textos, é preciso organizar o trabalho educativo para que os alunos experimentem e aprendam na escola.

É importante recolher que a interação entre leitura e escrita permite ao aluno a construção dos seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros de textos, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los sobre as circunstâncias do uso da escrita.

O aluno precisa entender que a leitura é um instrumento que supre várias necessidades tais como: entretenimento, informação, orientação, entre outras. Por isso se conquistada plenamente, a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma, uma vez que, dá autonomia e

independência resgatando-o da condição de objeto da história e tornando-o sujeito da história.

Então para que a escola forme leitores competentes e capazes de exercer sua cidadania ela precisa estabelecer algumas estratégias as quais possibilitem a prática da leitura na escola.

Sabemos que o domínio da leitura percorre em todas as séries escolares. Além disso, os problemas que os alunos enfrentam em relação à leitura devem ser trabalhados não só em língua portuguesa, mas também na interdisciplinaridade, pois o aluno utiliza-se da leitura em todas as disciplinas.

Outra questão deve ser revista pela escola diz respeito à prática do ensino da língua que muitas vezes a tratam como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas.

Não podemos negar que a gramática tem sua importância, porém não faz sentido fazer o aluno decorar regras, em vez de fazê-lo primeiro tomar gosto pela leitura. No entanto para despertar no aluno o prazer pela leitura é necessário que o educador demonstre em primeiro lugar ser um bom leitor.

É importante ressaltar que a plenitude da leitura a qual nos referimos não deve ser entendida aqui como se a leitura fosse um fim a ser alcançada, até porque a leitura como prática social será sempre um meio, e nunca um fim.

A leitura na sua plenitude é aquela que vai além da decifração de caracteres. É óbvio que a decodificação é necessária, porém, para que a leitura seja eficaz o aluno deve ter capacidade de compreender e interpretar o que ler.

Nesse sentido é importante formar um leitor crítico, capaz de interagir com o mundo de forma criativa, consciente e acima de tudo como sujeitos, que através de sua prática reescrever o mundo, fundamento-nos na citação no Parâmetro Curriculares Nacionais (2001 p. 54).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos que estabeleça relações entre os textos que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga

justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem não se reduz a ação de ensinar puramente a palavra, as sílabas, ou as letras, um processo mecanista e enfadonho. O processo de aprendizagem deve desenvolver no aluno a capacidade de compreensão crítica do que se ler.

Vale salientar que, torna-se tarefa difícil estabelecer os limites de cada olhar, pois o processo da leitura não se efetiva em ações isoladas, mas sim em complexa decorrência de ações, sentimentos, motivações e especulações nas análises e críticas do que lê.

Compreender enquanto ação e não ato passivo, isto é, não somente ler palavras, mas fazer leitura de situações, sobretudo lutar para não tornar alienados. Pois o mundo que a cerca está cheio de surpresas, e uma dessas maravilhosas e encantadoras descobertas é o mundo da leitura.

Através da leitura passamos a conhecer um mundo e as condições de atuar sobre ele, modificando e tornando-o melhor. Quem lê, além de enriquecer seu vocabulário, abre seus horizontes, entra em contato com pensamentos e opiniões diversas com diferentes pontos de vista. Por meio da leitura, se conhece o nosso espaço, descobre a maneira de aprender a ler a vida, ler no sentido de interpretar, observar e refletir fundamentando-se em Martins (1994 p. 34).

Aprender a ler significa também aprender o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem fazemos mesmo sem ser ensinados. A função educadora não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educar, realizar a sua aprendizagem conforme os seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim criar condições de leituras, não implica apenas em alfabetizar ou propiciar o acesso a livros.

Portanto, a leitura constitui-se numa prática utilizada com diferentes funções, que muitas vezes nos leva à leitura a necessidade de orientações específicas sobre algumas questões ou assuntos, a necessidade de ampliar informações sobre algum tema e também de está informado em relação aos acontecimentos da realidade cotidiana. Porém a partir da leitura passamos a ter uma diferente ótica do mundo.

A leitura consiste em atribuir sentido e significado às informações que os indivíduos já possuem sobre o mundo que a cerca. Ler pode suscitar as mais diversas interpretações, desejadas ou não, pelo autor. Assim, a leitura presta aos mais variados percursos e são constituídas pelas atividades que nelas projetadas pelas atividades que nela projetam seus desejos, afetos e interesses por qualquer texto lido.

A leitura enquanto processo constituindo historicamente caracteriza a evolução e transformação dos homens necessários a formação da sociedade, transcendendo decifrações de símbolos e atingindo o patamar de atividades significativas e formar cidadãos capazes de estar no mundo Martins (1994, p. 25-30), afirma que a leitura é um

[...] processo de compreensão, expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se reflete tanto algo escrito a outro tipo de expressões do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico, estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido [...] ponte para o processo educacional eficiente proporcionando a formação integral dos indivíduos.

Isso significa que o processo de ensino aprendizagem tem por finalidade formar pessoas criativas e inventivas, capazes de refletir, de ouvir o outro de respeitar o diferente e analisar situações e buscar soluções.

Para tanto, é preciso que a escola desenvolva habilidade de leitura, onde o aluno possa vincular um conceito de leitura ao processo de letramento numa compreensão mais ampla do processo de aquisição da leitura. Porém, o domínio da leitura depende do hábito de ler, para lermos bem tem que ler com frequência.

Sabemos que ler, além de ser uma fonte de prazer, é uma experiência do dia-a-dia, pois, proporciona no aluno melhores condições para refletir sobre a maneira de pensar, e especialmente transformara realidade na qual o aluno está inserido.

A leitura, especialmente é o elemento no qual tudo que se ensina na escola está ligado a ela, e dela depende para manter e desenvolver. Um aluno que não lê ou lê pouco, aprenderá o resto com dificuldades e pode

passar a ter uma relação delicada com a escrita. Sim, porque assim como a escrita transforma a fala através da leitura, a fala influencia na leitura.

Por essa razão, apesar da leitura e da escrita se apresentar muitas vezes como dois sub-blocos onde a escrita será consequência da leitura e necessário que o educador as vejam como práticas complementares fortemente relacionadas entre si e que se modificam mutuamente no processo de letramento.

Nos anos iniciais o desenvolvimento da leitura torna-se elementos indispensáveis, pois constitui principal ponte que dá a criança o acesso as demais áreas do conhecimento. Ou seja, a aquisição da leitura nos anos iniciais é o ponto de partida do qual a criança depende para avançar no processo de aprendizagem.

A temática, leitura tem uma dimensão muito ampla e de profundo significado, uma vez que, a leitura constitui a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura. É ela que nos promove uma maior compreensão dos fatos sociais e uma postura crítica para interagir diante deles.

O entanto, para que o aluno consiga atingir os objetivos propostos pela leitura, é necessário que estabeleçam algumas estratégias que viabilizem tais objetivos. Uma das principais estratégias é despertar no aluno o gosto pela leitura. É preciso fazê-lo ver a leitura como algo prazeroso e interessante mais que requer esforços e dedicação.

No processo de alfabetização, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras é o aluno aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posição determinando a palavra.

A conquista desse conhecimento é fundamental e se realiza quando a criança começa a tentar ler e escrever relacionando cada letra a um som, cada som a uma letra, entendendo assim que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência entre som e letras, com exceção das palavras irregulares, o que ela entenderá posteriormente.

É nesta perspectiva que o ensino deve-se direcionar a fim de formar bons leitores e escritores que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos adequados e ortograficamente escritos. Se estas metas forem alcançadas, os alunos progredirão nos estudos, aprenderão a expressar suas idéias, sentimentos e aperfeiçoarão suas possibilidades cognitivas, além de ganharem maior compreensão para entender os fatos

sociais, suas causas e conseqüências, podendo não apenas compreender mais intervir de forma consciente e autêntica na realidade que lhe norteia, levando assim a efeito o pleno exercício de cidadania.

A atual e crescente tendência à esquematização da linguagem e o uso de uma forma de comunicação mais imediata (ícones, gráficos, esquema) requer dos leitores, u daqueles que se preparam pra lê-lo, uma familiaridade com essa linguagem.

Dessa forma, é necessário apresentar aos alunos uma ampla e variada tipologia textual, Poe entender que o espaço escolar é o local em que os alunos aprendem a dominar os conhecimentos já adquiridos e as informações que lhes são apresentadas, fundamentando-nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001 p. 55).

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de prática onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes.

Portanto a citação acima reforça a idéia de que, preparar o aluno para a alfabetização é reforçar nele a variedade de situações que se apresentam e fazer com que as informações que ele receba sejam também as mais variadas possíveis.

O cidadão de hoje vive em uma sociedade letrada e tecnológica. A realidade cria, a todo o momento desafios que exigem uma visão mais crítica e ampliada sobre os recursos que estão a nossa volta. Outras relações estabelecem sendo significativo o papel das linguagens na constituição destas relações. Segundo Soares (2006 p.16). "A linguagem é, ao mesmo tempo, principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão". Associada ao poder da palavra presente em livros, jornais, revistas, propaganda, nas ruas, nos letreiros, há a possibilidade de se concretizar imagens, reais ou imaginárias, "viajando" através do passado e do futuro.

É hora de a escola adequar à ação pedagógica à nova realidade tecnológica e cultural. Ela é ainda um dos poucos espaços em que a

sociedade pode se comprometer com a democratização do acesso às linguagens que constroem o pensamento e o cidadão. E o espaço escolar tem o compromisso de formar cidadãos autônomos e conscientes, tem que contribuir para que as pessoas se posicionem criticamente ao universo de informações a que são expostas diariamente.

Investigar os conhecimentos que os já têm antes de ir para a escola tem que ser o ponto de partida para o planejamento da prática escolar, especialmente com crianças de classes de alfabetização.

As diferenças de contexto socioeconômico e familiar fazem com que as crianças tenham maiores ou menores oportunidades de participar de atividades sociais mediadas pela escrita. No Brasil, as disparidades sociais acirram ainda mais essas diferenças: casas que consomem a tecnologia da Ra da internet são vizinhas aquelas em que é difícil encontrar lápis e papel. Segundo Kato (1988, p.15) reforça essa concepção quando diz:

Ao aprender a escrever, a criança aprende forma e linguagem, processos de escrita e usos da linguagem. É de supor, portanto, que quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita.

Este perfil da realidade brasileira endossa a necessidade e a importância do aprender a ler e a escrever como garantia para uma participação mais significativa dos alunos na vida social.

Além disso, não se pode esquecer que a aprendizagem se realiza através do confronto entre o que se sabe (conhecimento prévio) e a nova experiência que se vive (elemento novo). Kleiman (1989, p.13) lembra:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

No entanto, para recuperar esse conhecimento de mundo, a escola tem por finalidade promover o debate e instigar os alunos a falar sobre si mesmos e sobre o conhecimento que já possuem, através de suas vivências.

Portanto, uma boa aprendizagem deve começar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de acordo com o desenvolvimento de cada um, em que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e assim construir seus próprios conhecimentos. Porém, trabalhar palavra do universo do aluno, é uma estratégia que facilita a aprendizagem do aluno por este já ter um conhecimento prévio ainda que superficial da mesma.

Infelizmente, muitos educadores ainda têm uma visão equivocada do aluno e este é visto no seu aprendizado inicial como uma página em branco, uma tábua rasa ou um recipiente vazio. Essa visão do aluno deve ser superada. O aluno ao chegar à escola traz consigo algum tipo de conhecimento.

O educador deve levar os alunos a confrontarem seus conhecimentos como os trabalhos na escola, que são vistos de forma privilegiada pela sociedade letrada. Neste sentido, o professor deve conscientizar o aluno a respeito da importância do mesmo inserir-se na cultura escrita. Pois, já que esta é privilegiada socialmente, o fato de não conquistá-la é uma forma de excluir-se da sociedade, uma vez que, sem a cultura letrada não podemos participar de forma significativa da vida social.

1.2 Conceção de Leitura

A leitura é o meio mais importante para a aquisição dos saberes, para desenvolver nosso potencial, melhorar nosso desempenho e ampliar nossos conhecimentos.

A leitura é um dos aspectos constituintes do pensamento crítico. A partir de uma boa leitura, o leitor consegue desvendar o segredo do mundo. Dentre as experiências de vida das pessoas, a leitura aparece como uma das mais adequadas para viajar, conhecer o mundo sem sair do lugar.

Para captarmos a compreensão que os professores têm sobre o processo de leitura e escrita nos respaldamos em Freire (1994, p. 11) “[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo”.

O ato de ler vai além do simples fato de decodificar letras, decodificar palavras. Em verdade estabelece uma relação entre o leitor e o objeto numa conjunção de fatores, pessoas, momentos, lugares e circunstâncias.

Tomando-se por base os ensinamentos de Freire (1994, p.01) podemos afirmar que “antes mesmo de aprendermos a ler palavras e frases, já estamos lendo bem ou mal o mundo que nos cerca, ou melhor, somos inseridos num processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler”.

Nesta perspectiva a leitura é entendida como uma atividade que se realiza individualmente, mas que insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidade que vai desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão, a produção de sentido para o texto lido.

No entanto 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, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua.

Neste sentido, a leitura é uma atividade que depende de processamento individual, com capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão à produção de sentido.

Sendo ainda uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão e estritamente lingüística, onde a linguagem se monta com a função de significados com significantes. Segundo a concepção de Kato (2007, p.27).

Quando a consciência de ser a leitura um ato autônomo diferente da fala, a própria natureza da escrita ideografia japonesa, que obriga uma leitura pelo significado e não pela decodificação sonora, pode ter facilitado muito a minha passagem de decodificadora em sons para extraidora de significado sem mediação.

No ato de ler e de compreender o que lê, o leitor atribui significados à leitura a partir de seus conhecimentos de mundo, de outros textos e do sistema lingüístico. A avaliação desses conhecimentos é importante, já que eles proporcionam as inferências que dão coerência ao que é lido. Além disso, é essencial explicitar os objetivos da leitura, uma vez que, se o leitor sabe o que vai procurar no texto, tem condições de auto-avaliar sua compreensão e reler os trechos que poderão favorecê-la no leitor fluente essa é uma habilidade acionada inconscientemente. Portanto, pode-se pedir que os alunos leiam determinados contos de fadas para descobrir quem é o vilão da história.

Devemos também levar em conta que existem vários tipos de leitura dependente do tipo de texto, dos objetivos do leitor e das estratégias por ele utilizadas para compreender o que lê.

Segundo Orlandi, (1996, p. 200) reforça essa concepção quando diz:

Um fator que pode caracterizar os tipos de leitores é sua experiência de linguagem. Então, o leitor, com certo grau de escolaridade, é suposto incluir, em suas condições de produção da leitura, sua relação com a gramática, sua capacidade de análise lingüística, sua capacidade de se distinguir formas-padrão, etc. Ou seja, sua competência gramatical escolar faz parte de sua relação com a linguagem e, conseqüentemente, deve compor as condições de sua leitura.

Trabalhar a leitura em sala de aula ajuda o leitor a desenvolver bons padrões lingüísticos, além de se trabalhar habilidades como a de ouvir e se fazer ouvir.

Na leitura a construção do sentido realiza-se com dados expressos no texto (explícitos), em dados omitidos no texto implícitos e em dados não pertencentes ao ouvinte para construir informação dada pelo texto.

Tenha claro que é durante o próprio ato de ler que o leitor tem a oportunidade de desenvolver, consciente e inconsciente, estratégias de abordagem do texto, as quais lhe permitem obter clareza e controle sobre o que lê.

Entretanto o leitor iniciante, ainda não desembaraçado na leitura, concentra-se mais na decodificação dos signos lingüísticos. Por isso, precisa de ajuda para não perder de vista o sentido daquilo que lê ou ouve.

Sendo assim, devemos intervir sempre que necessário, chamando a atenção dos alunos para o sentido do texto, por meio de perguntas, comentários e predições. Fazendo observar o propósito da leitura em questão.

O sujeito demonstra conhecimento de leitura quando localiza pontos de acesso públicos e privado aos textos impressos, quando identifica pontos de compra de livros. Dizendo de outra forma, depois que um leitor realiza a leitura, os textos que leu vão determinar suas futuras escolhas de leitura, servirão de contraponto para outras leituras.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em

outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros, é sobretudo na escola que gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo.

Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura, pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando ler ou adivinhar o que está escrito.

Inserir-se nas práticas sociais próprias à cultura escrita implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vivem no mundo da literatura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, frentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também de adquirir quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler.

As novas práticas ou forma de ler estão relacionadas ao uso do computador. Para inserir-se nesse novo uso, é preciso manusear máquina e adquirir outros comportamentos, como buscar informações na internet, participar de bate-papo nos chats, mandar correspondências (e-mails) para diferentes pessoais, entre outras possibilidades.

Essas atitudes e comportamentos não se restringem a um momento específico, nem podem ser consideradas capacidades relativas a uma idade ou ciclo. Constitui componentes de todo o processo de escolarização e são fruto de um trabalho contínuo.

1.3 Níveis de Leitura

Dentre as mais diversas teorias de ensino-aprendizagem, desenvolvidas ao longo das últimas décadas, o construtivismo de Piaget e o interacionismo de Vygostsky revolucionaram a concepção de ensino e têm exercido uma influência decisiva, de modo geral, nas teorias psicopedagógicas da atualidade e, de modo particular, em livros didáticos e ações pedagógicas a efeito em sala de aula.

Segundo Piaget (1978), existem alguns fatores do desenvolvimento mental a saber; a maturação do sistema nervoso, o ambiente físico, o ambiente social e a equilíbrio progressiva. Cada um desses fatores deve ser levado em conta pela escola, que tem como fundamento o desenvolvimento do raciocínio. Para tanto, convém propiciar à criança um ambiente físico da melhor qualidade, estimular a interação social e a equilíbrio "processo pelo qual as estruturas se geram de modo integrativo, levando gradualmente o indivíduo a uma compreensão mais, perfeita da realidade exterior".

Segundo Piaget, o conhecimento está em permanente construção e ocorre por meio das interações do indivíduo com o meio em que vive. Cada novo conhecimento sedimenta-se sobre conteúdos já adquiridos por processo de assimilação e de acomodação. Há, portanto, um desequilíbrio inicial, seguido de um novo equilíbrio ou reequilíbrio.

Para o psicólogo suíço, existem três tipos de conhecimento; o físico, o lógico-matemático e o social, que representam três etapas sucessivas dentro do processo de construção do conhecimento. Inicialmente a criança age e coordena ações sobre os objetos e por meio de experiências, realiza descobertas e infecções (conhecimento físico). A partir dessa série de ações, coordenadas por seu pensamento, ela estabelece relações com tais objetos (conhecimento lógico-matemático). E finalmente, após ter desenvolvido os conhecimentos prévios necessários, a criança passa agir sobre tais informações, transformando-as e, principalmente, transformando-se para incorporá-las a seu dia-a-dia (conhecimento social).

Já para Vygotsky (1989), que dedicou sua vida à aprendizagem, significativa e à metodologia de trabalho em ensino-aprendizagem, é preciso considerar, pelo menos, duas zonas de desenvolvimento: a real e a potencial. A primeira se mostra na capacidade de a criança realizar tarefas de forma independente, sozinha, de maneira correta e sem dificuldades. A segunda zona, a potencial, refere-se aos aspectos do desenvolvimento em processo de realização, que se observa, na escola, na incapacidade de a criança executar sozinha determinadas atividades, necessitando de auxílio ou da orientação do professor e/ou da interação com os colegas.

Nessa perspectiva, referente aos níveis de leitura observa-se a importância da leitura. Percebe-se que a criança começa a ler desde cedo, leitura essa que percorre por toda vida através dos sentimentos, ou seja, a criança viabiliza uma imagem, ouve histórias, sente cheiros, gosta, sente prazer e ainda descobre o agradável e o desagradável, através de uma leitura denominada sensorial.

Essa leitura acontece através dos sentidos e revela um prazer singular relacionado com sua disponibilidade. Martins (1994, p.42) nos diz que. "A leitura cai, portanto dando a conhecer ao leitor o que gosta ou não inconscientemente, sem a necessidade de racionalização ou justificativa apenas porque impressiona a vista, os ouvidos, o tato, o olfato, ou o paladar. Assim, o livro estimula criança a descobrir e aprimorar a linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo. Porém, a criança é motivada através do livro, concretizando maior ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecimento e para remover emoções vividas.

A leitura acontece com as pessoas que gostam de ler, dependendo da situação do ambiente, das conversas dos relatos das imagens, desperta ou não as emoções e amenizam ou relembram situações diante da realidade. Tendo imaginação do outro tempo e lugar, ou seja, viajando

na imaginação e que esta emoção venha a provocar satisfação ou angústia, assim o leitor se deixa envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta como nos coloca Martins (1994 p. 51-52).

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós.

No entanto, na leitura emocional não importa perguntarmos sobre seu aspecto, sobre o que certo texto trata em que consiste mais sim o que ele faz o que provoca em nós.

A leitura racial enfatiza, pois, o intelectualismo, doutrina que afirma a preeminência e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade.

Assim, a leitura racial é entendida como um processo de compreensão que abrange todas as capacidades do leitor. No entanto, sendo capaz de ler, refletir e produzir sobre o que foi lido. Para compreender e produzir precisa-se oferecer condições para ler, assim, o indivíduo terá facilidade de conhecer e produzir novos conhecimentos.

Dessa forma, o indivíduo aprende a ler o mundo compreender o seu contexto, numa relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Sendo capaz de criar uma espécie de diálogo com o texto lido. Tendo consciência e participando ativamente no processo, crescendo com mais desenvoltura e fazendo opções, ou seja, tornando assim um pleno cidadão.

1.4 Tipos de Leitura

Expressar-se verbalmente é um desafio, até para nós, adultos. Como não há de ser para as crianças?

Ao sair do contexto familiar e ingressar no escolar, a criança depara-se com outros interlocutores e tem se manifestar de forma diferente. Para essa adaptação, ela faz uso da linguagem oral. E para tanto precisa desenvolver a confiança em si mesma.

Não é difícil imaginar que a fim de manifestar suas ideais, suas emoções, suas intenções, a criança precisa de encontrar um ambiente favorável que a receba com carinho e a adapte o mais depressa possível. Esse desafio é conseguido graças aos trabalhos desenvolvidos. Vygotsky (1987).

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social; depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica); depois, no interior da criança (intrapsicológica).

Contar a sua história, registrar fatos ocorridos na sua vida, revelar nomes de familiares, descrever acontecimentos do dia-a-dia, enfim, tudo o que a criança precisa dizer para se colocar diante dos colegas é feito com a utilização da linguagem oral.

O trabalho com a oralidade requer, antes de tudo “respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos de suas comunidades” (Parâmetros Curriculares Nacionais). Partir delas e constatar que existem outras formas de expressão adequadas a diferentes contextos de comunicação é o desafio que o aluno deve vencer.

Situações formais e informais exigem comportamentos de fala diferenciados. Cabe à escola propiciar a distinção entre ambas criando condições para o aluno utilizar a linguagem oral, expressando-se de maneira formal ou informal, de acordo com a necessidade apresentada.

O primeiro contato que a criança tem com a leitura não é feito por ela própria, mas sim por alguém que lê para ela. Ao ouvir a criança atribui um sentido ao texto lido, transportando-se para o universo da história.

Uma leitura oral sempre exige expressividade, musicalidade para que os ouvintes sintam as emoções que o texto quis transmitir. Ela sensibiliza o ouvinte e, o estimula a novas experiências. É, portanto, de extrema importância que o clima para a leitura seja o mais favorável e agradável possível. O manuseio freqüente de livros, a leitura de ilustrações, a leitura do texto pelo professor vão provocando no aluno o interesse para a leitura e a escrita. Ferreiro (1987) reforça esta concepção quando diz;

A fala não se confunde com a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve essas formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente.

No entanto os alunos em fase de alfabetização já tentam interpretar os diferentes portadores de texto com os quais entram em contato e que estão comumente ao seu redor-cartazes, placas, embalagens, imagens transmitidas pela televisão, logo-tipos, livros, revistas- enfim, o que o mundo oferece. Isso ocorre quase sempre muito antes de a criança ser um leitor propriamente dito. Portanto, esses portadores de texto devem fazer parte do universo escolar, da mesma forma que eles fazem parte do meio, da vida, do cotidiano de cada uma.

Nessa perspectiva, a leitura oral vai mais além do que a simples decodificação. É a passagem de um símbolo verbal gráfico para um

símbolo oral. Percebe-se que a leitura oral é uma das mais variadas maneiras de falar. Por isso é importante desenvolver a capacidade de interagir verbalmente, segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições.

O desenvolvimento da oralidade inclui, não apenas a capacidade de falar, mas também a capacidade de ouvir com compreensão. Segundo Cagliari (1995.p. 155) "a leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outra pessoa que "lêem" o texto ouvindo-o.

Com a leitura visual o indivíduo terá condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outro povo, e descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem. E pode despertar o olhar curioso para desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do mundo visual, como nos coloca Cagliari (1995 p.158).

A imagem e a letra estiveram em guerra. As letras denominam o mundo durante muitos séculos, mas tenho a impressão de que a imagem tem ganhado as últimas batalhas e a hegemonia das letras está de certa forma comprometida. A imagem e a letra têm características próprias, com vantagens e desvantagens para os textos que produzem.

Assim, a leitura oral não é somente uma mera decodificação, a passagem de signo verbal gráfico para um signo verbal oral. O alvo dessa leitura é um terceiro sujeito distante do leitor e do escritor efetivamente presente representado pelo ouvinte que é o próprio leitor.

1.5 Estratégias de leitura

Vygotsky (1993), em sua metodologia de trabalho, revoluciona a prática pedagógica do professor em sala de aula, com alguns princípios fundamentais, sintetizados a seguir:

- O homem, sendo um ser social e histórico, transforma o meio e é por este transformado.
- O professor, ao torna-se um mediador entre o aluno e o conhecimento sociocultural presente na sociedade privilegia uma metodologia que favorece a mudança.

O processo ensino-aprendizagem apóia-se na interação professor-aluno-meio, devendo o professor ficar atento a dúvidas e a impasses, e principalmente estar aberto a essas possibilidades.

Baseado nesses princípios teóricos surgiu, na atualidade, o sócio interacionismo, síntese do construtivismo e do interacionismo, teoria que

concebe o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo, em interação com o meio. Essa nova concepção de ensino-aprendizagem passou a ser adotada por inúmeros professores e/ou escolas.

Segundo Freire (1996), a palavra é um instrumento de conhecimento do homem sobre si mesmo e sobre a sua situação no mundo. Além disso, “o papel do educador não é o de encher o educando de conhecimentos de ordem técnica ou não, mas o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organização de um pensamento correto em ambos”. Desse modo, Freire propõe que a educação seja encarada como um diálogo, uma via de mão dupla.

Nesse processo diálogo entre professor e alunos, ocorre uma troca dinâmica de experiências sociais, pois todos possam a compartilhar das experiências dos demais. E, nessa inter-relação social, os alunos ao adquirirem instrumentos de ação adequados às suas realidades, irão paulatinamente modificando, diversificando e enriquecendo seus conhecimentos; adquirindo, desse modo, além de uma aprendizagem eficaz e significativa, uma consciência crítica-importante pilar para o exercício da cidadania. Para Freire, a educação tem por tarefa principal o desenvolvimento do senso crítico para formar os verdadeiros cidadãos.

A leitura envolve a busca do significado de um e se processa na medida em que o leitor consiga interagir com ele. Sabe-se no, entanto, que essa interação é diferenciada para cada leitor e depende dos seus conhecimentos sobre o assunto e de seus interesses e objetivos.

Quando aos objetivos, há que se considerar a sua variedade e amplitude: ler por prazer, para aprender, para tirar dúvidas, para obter informações, para seguir instruções na realização de uma tarefa, para confirmar ou refutar algum conhecimento, para revisar seu próprio texto, entre outros. A melhor forma de alcançá-los certamente depende de como os conhecimentos e os interesses de cada leitor são correlacionados com as estratégias de leitura.

O conhecimento das estratégias de leitura é de fundamental importância para o professor, pois lhe permitirá melhor compreensão dos mecanismos acionados pela mente do leitor, subjacentes ao ato de ler. E assim poderá auxiliar o aluno a ler com propriedade e eficiência.

As estratégias de leitura são processos cognitivo, consciente ou inconsciente efetuados pelo leitor, que facilitam a compreensão da leitura, tornando-a mais ágil e eficaz.

Segundo Napolini (1996), “há uma relação recíproca entre usar estratégia de leitura e interpretar o texto. Emprega-se uma estratégia porque se está entendendo o texto, entende-se o texto porque se está aplicando a estratégia.” Não se trata de etapas ou de estágios que se sucedem no tempo; na maioria das vezes, ocorrem na mente do leitor, de modo ora simultâneo ora sucessivo.

Contrariamente ao que se pensa, durante o ato de ler o leitor não lê em monobloco tudo o que está escrito. Num processo natural, ele vai selecionar apenas os conteúdos cognitivos que lhe são relevantes naquela dada circunstância. Quer dizer seleciona os assuntos ou tópicos que lhe interessam ou lhe dizem respeito.

Durante a leitura, o leitor prediz ou antecipa os fatos veiculados pelas informações que ele está lendo. Em outras palavras o leitor, no momento mesmo da leitura, vai formulando hipóteses por meio das pistas fornecidas pelo próprio produtor do texto.

Consiste na capacidade de o leitor corrigir si próprio. Essas estratégias podem estar relacionadas a dois aspectos. O primeiro está ligado a “voltar” atrás para corrigir palavras ou trechos lido apressada e /ou descuidadamente. Nesse tipo de leitura feita apressada e / ou descuidadamente, ler mal uma palavra produzirá, sem dúvida alguma, um ruído na comunicação, isto é, a frase ficará sem sentido. Ao voltar para reler a frase e, principalmente, a palavra mal lida, o leitor promove a autocorreção. O segundo aspectos está ligado à reformulação das hipóteses iniciais.

Para a lógica, inferir é deduzir pelo raciocínio ou raciocinar. A inferência é o ato de extrair uma conclusão de duas ou mais preposições dadas.

Autocontrole, por meio dessa estratégia, o leitor estabelece uma ligação permanente entre o que supõe (a seleção, a predição e a inferência) e as respostas que vai obtendo durante a leitura.e uma constante auto-avaliação entre o que o leitor predisse e / ou inferiu com o que fato o produtor de texto disse cu quis dizer.

1.6 Alfabetizações; desafio hoje realidade amanhã.

Atualmente, a alfabetização, isto é, a simples aquisição do código escrito, tem se revelado insuficiente para responder de forma adequada às exigências da sociedade moderna, para o exercício da cidadania plena, além de aprender à ler e escrever, o indivíduo precisa apropriar-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas duas práticas no dia-a-dia. E o que muitos chamam de letramento; a convivência das pessoas com narrativas orais e escritas- como o contato com livro, revistas e outros textos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e da comunidade em que vivem.

Dessa forma, a escola representa, hoje, a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. No entanto, pesquisas têm apontado para o fato de as praticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contexto exteriores a ela. Esse distanciamento pode ocorrer devido à própria natureza, à função e a organização dessa instituição, como enfatiza Soares (1998).

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

Assim, nas etapas iniciais, a escola tem obrigação de ajudar o aprendiz a se apropriar da escrita alfabetização e automatizar seu uso. Creemos que o aprendizado da linguagem que se usa ao escrever o aprendizado da escrita alfabetização são dois subdomínios de conhecimento que têm suas especificidades e propriedades. Considerar tais especificidades nos alerta para não apostar num ensino “espontaneísta” que deixe ao aluno a tarefa de superar os obstáculos epistemológicos que ele, necessariamente viverá. Ao mesmo tempo, esses dois subdomínios de conhecimentos se entrelaçam quando a leitura e a escrita são práticas no mundo real. Se assim se dá, ambos precisam ser vividos conjuntamente, desde o início da escolarização, desde a educação infantil.

Nesse processo, a tarefa didático-pedagógica do professor tornou-se mais complexa nas duas últimas décadas. Com base nas evidências de estudos e pesquisas hoje disponíveis, o professor tem que “alfabetizar letrando” e isso requer: a) democratizar a vivência de práticas de uso da literatura e da escrita; b) ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabetização.

Pensamentos que essa complexidade da arte de ensinar tem uma razão mais profunda. Ela implica a subversão de um modo, muito enraizado na escola, de excluir a maioria da população do acesso a bens e práticas simbólicas ligadas à escrita que, historicamente, se tornaram propriedade de poucos. Trata-se, agora, e urgente, de garantir que as práticas escolares auxiliem o aluno a “pensar enquanto aprende o bê-á-bá” e a descobrir os ganhos e prazeres que se pode experimentar quando o aprendizado do sistema de escrita é vivido como um meio para, autonomamente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados.

1.7 Teoria e Prática da Leitura

A leitura como uma atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação de indivíduos, a leitura não compreendida não só como “leitura de palavras, mas também como

leitura de mundo” (FREIRE 1981) deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interagir com o mundo e nele atuar como cidadãos.

O leitor criativo não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido Bakтинiano). Busca uma compreensão de texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele explicitados, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerências às possibilidades significativas do texto.

A língua ensinada na escola era vista pelos alunos como misteriosa, porque o professor não levava em conta que a lógica do pensamento do educando na apropriação e na construção do conhecimento seguia caminhos diferentes dos previstos no arcaico sistema do “ponto dado, ensinado.

A receita não é salpicar, nos anos iniciais, pitadas de conceitos abstratos como a definição das classes gramaticais, nem adicionar porções das muitas regras de acentuação.

Nesse tipo de ensino em que não é dado ao aluno o direito de fazer inferências, de lançar hipóteses, de avançar no ensino a partir de suas dúvidas, onde, não há diálogo entre professor e aprendiz. Para o aluno na educação acumulativa, ou bancária, ou empirista, com queiram, atropelam o aluno, aturdem-no, sequestram-no.

Felizmente, os tempos mudaram, as vontades mudam, muda também a educação. Pensadores e educadores da linha construtivista e socioconstrutivista têm contribuído para que a mudança se realize, na medida em que redireciona o enfoque educacional entendendo que o aluno não é uma tela em branco, aonde informações vão sendo “depositadas” para que, num belo dia, sejam “sacadas” por meio de uma prova escolar insossa. Ao contrário, esses educadores que a aquisição do conhecimento é m processo e que o aluno, em vez de ser o objeto, direto ou indireto da educação, e sim o sujeito da construção do conhecimento, o sujeito da própria aprendizagem.

Mas o que é ser sujeito da própria aprendizagem ou ser o sujeito da construção do conhecimento? Sabe-se, pelas pesquisas de Emilia Ferreiro - pedagoga que investigou a psicogênese da escrita, ou seja, apropriação da escrita pelo educador -, que a aquisição de conhecimento é um processo, e assim não pode estar baseada no sistema “ponto dado, ponto ensinado”. E, como todo processo, ela tem suas fases. Para passar de uma fase para outra, para avançar estágios, é necessário que a segurança adquirida pelo sujeito na fase anterior seja exposta a uma série de desestabilizações. Essas desestabilizações provocam um verdadeiro

reordenamento de conceitos e aprendizados, o que permite ao sujeito do conhecimento passar para a fase posterior.

Há várias formas para se promover a desestabilização, como levantamento de hipóteses, em que o aluno faz suposições, e a comparação da estrutura de palavras e de textos, que propicia o diálogo com os colegas de classe e o contato com visões diferentes de um mesmo tema.

Ainda na ordem de o aluno ser sujeito de própria aprendizagem, vale lembrar que é preciso educar para a autonomia. O aluno deve saber onde encontrar respostas para suas dúvidas. Deve, pois, saber pesquisar em revistas, jornais, enciclopédias, dicionários, gramáticas ou entrevistando pessoas. Além disso, o aluno deve aprender a ler várias linguagens. Assim, as portas para uma aprendizagem permanente, seja nos anos escolares, seja depois de concluída a educação básica, se abrirão para o aluno.

Oferecer elementos para que o aluno, desestabilizando suas certezas, reordene conceitos e desenvolva sua capacidade linguística, sua leitura do mundo, é um dos objetivos que o aluno deve alcançar na sua trajetória escolar.

Dentro desse objetivo, o aluno terá aquisição de uma leitura mais abrangente do mundo. Interagindo com o texto, percebendo os mecanismos da língua para interpretá-lo e produzindo seu próprio texto. Assim, o aluno abandona o senso comum, ou seja, as opiniões impostas de modo acrítico como verdades absolutas, para adquirir uma consciência mais ampla, uma leitura mais efetiva do mundo.

No entanto, o livro é apenas um dos instrumentos desse processo, assim como a tecnologia, por mais que ela tenha invadido a sala de aula. A tecnologia é só mais um instrumento de trabalho, porque a máquina dá o resultado, mas não o raciocínio. A máquina oferece uma informação objetiva, mas é o professor que facilita a apropriação da língua, a base da relação humana. Somos homens, não máquina, com já afirmou certa vez Charles Chaplin. E somos homens porque aprendemos a pensar linguisticamente, não maquinalmente.

Assim, é o professor quem facilita o aprendizado, quem sugere caminhos, quem encaminha inferências e hipóteses, quem revela o mundo novo que o aluno descobre a cada dia na sala de aula.

O professor tipo Carlos Góis, que Drummond define como “é ele quem sabe”, desvestiu o engomado guarda-pó do magister dixit, aposentou a sensória palmatória, deixou de ter “lousa-cuspe-e-giz” como

materiais pedagógicos, sentou-se junto aos alunos e agora, sorrindo, interage com eles, participa ao motivar o diálogo, pois está presente no processo do aprendizado. O professor não é mais o examinador do produto final, o que está preocupado com o erro, mas, ao contrário, o que entende o erro como caminho para o acerto.

Se antigamente o aluno iniciava a leitura a partir da decodificação de sílabas, hoje ela é iniciada a partir do texto. Se antes, o aluno produzia texto somente quando o professor considerava que ele havia adquirido a estrutura de texto por meio da cópia, hoje ele escreve entendendo que sua produção tem um porquê, uma finalidade: se escrevemos, escrevemos para um interlocutor real. Se antigamente o aluno estudava gramática de forma sistemática, mecânica e com ênfase na memorização, hoje os alunos analisam os recursos linguísticos a partir do texto e apropria-se de mecanismo para produzir seus próprios textos, estabelecer seus próprios discursos, orais e escritos.

Até então, a leitura nos anos iniciais era vista como um ato mecânico de decodificação de signos linguísticos, o que implica uma visão descontextualizada da palavra. O aluno aprendia, a dominar a família silábica, formando palavras fora de um contexto significativo.

As novas posturas educacionais vieram romper com esse modelo, ao entenderem que o aluno, ao chegar à escola, já traz consigo uma leitura de mundo e da linguagem escrita traz um saber que não pode ser ignorado. É o que Drummond define como “a língua em que comia em que pedia para ir lá fora, em que levava e dava pontapé, a língua, breve língua entrecortada do namoro com a prima”, e que ele esquece ao entrar na escola. O aluno já domina a linguagem oral, porque é falante da língua portuguesa, sabe ler logotipos, identifica algumas letras e, ao assistir à televisão, sabe, que o que vê é um anúncio publicitário, embora não consiga decodificar sua estrutura.

Assim, os educadores não vêem mais o aluno como uma tela em branco, mas entendem que ele necessita sistematizar o conhecimento que traz consigo. Nesse sentido, o professor é fundamental, já que é o orientador dessa sistematização. E ainda possibilita a interação do aluno com o texto escrito, quem desempenha o papel de facilitador, pois promove o desafio, incentiva a descoberta.

Para ilustrar o que queremos dizer, vamos recorrer à metáfora do andaime, usada pelo psicólogo Jerome Bruner e por seus colaboradores. Assim como o construtor arma o andaime para estruturar paredes, retirando-o após o trabalho concluído, nós devemos dar pistas para o aluno inferir hipóteses, fazer previsões sobre o texto a ser lido, desafiando-o para que crie autonomia para ler e interpretar com objetivos

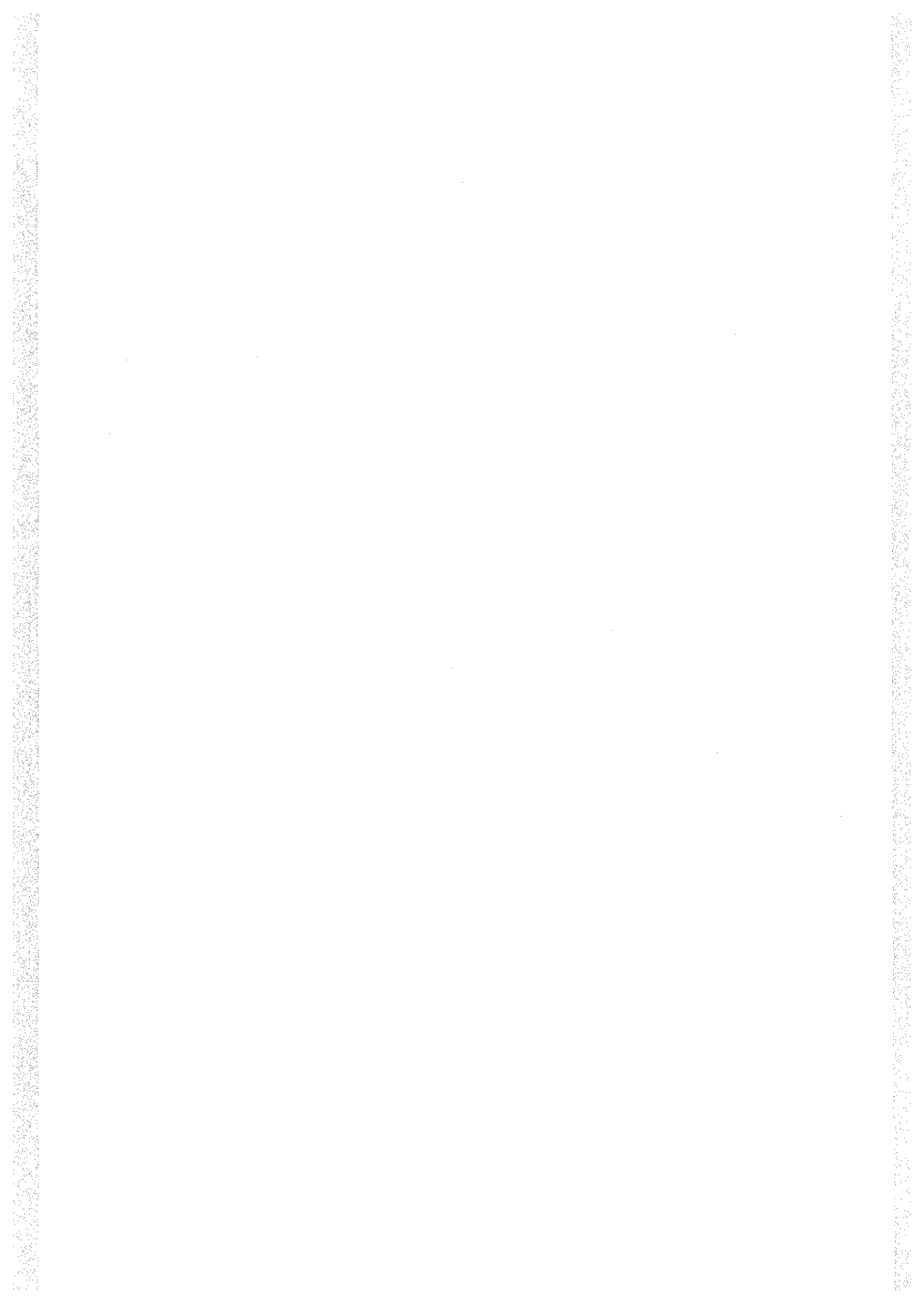
definidos: lê-se para informa, para se confirmar um dado, para se pesquisar sobre um determinado assunto, por curiosidade, por prazer. Nosso papel é, pois, o de promover situações de leitura em que esses objetivos se concretizem. Assim, a construção se estrutura e os andaimes só serão retirados quando o prédio estiver edificado.

Uma das questões que traz dúvida a nós, educadores, é se o aluno deve ler ou não em voz alta na sala de aula. Ler em voz alta só tem sentido quando ocorre em situações verdadeiras, ou seja, quando se necessita transmitir a informação de um texto que não é comum a todos, ou em situações específicas, como na apresentação de um jogral. A leitura silenciosa, ao contrário, é uma forma que o aluno estará exposto no seu dia-a-dia. Deve, pois, ser privilegiada na sala de aula, uma vez que respeita o ritmo de cada aluno.

Entre as práticas de ensino de língua, privilegiamos também as referentes à intertextualidade, em que se promove a percepção dos alunos sobre a "conversa" entre os textos. A intertextualidade é fator de inspiração da maioria dos autores através dos tempos e um dos pilares básicos da literatura. Trabalhar com intertextualidade desde o ensino fundamental é importante para que o aluno desenvolva sua capacidade de estabelecer relações.

Desde os primeiros anos, ao estabelecer relações entre os textos, o aluno toma textos literários. Enfim, usamos a intertextualidade para que o aluno estabeleça entre os textos, as linguagens e os vários estilos.

Para conduzir, então, uma leitura mais efetiva de texto escrito e possibilitar a interação do aluno com o texto. O primeiro passo é valorizar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema que será explorado pelo texto. O aluno deve se sentir desafiado para a leitura, a partir de um levantamento de hipóteses e previsões sobre o que irá ler.



2.2 Análises dos Questionamentos dos Professores

Este item destina-se a apresentar os dados coletados juntos aos professores de uma escola da rede municipal de ensino. A elaboração das questões voltadas para o tema leitura nos anos iniciais focando a importância da leitura e seus aspectos, foram feitas perguntas claras com a participação de 2 (dois) professores com formação acadêmica sendo formado em normal superior.

Iniciamos os questionários perguntando para os professores que metodologia utilizam para fazer leitura em sala de aula, tendo os mesmo respondido que trabalha a leitura em sala de aula, utilizando metodologia diversificada a depender dos objetivos a serem alcançados como leitura prévia leitura silenciosa, oral individual, coletiva, bem como atividades orais ou escritas onde os alunos expõem o seu entendimento sobre o texto.

Perguntamos que tipos de textos utilizam para trabalhar a leitura, e afirmaram que trabalham texto de diferentes gêneros literários como conto, fabulas, lenda, poemas, textos informativos, crônicas, historiam em quadrinhos, textos reais. Ou imaginários, procurando atender as preferências do aluno. Solé (1998 p.116) diz que, “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. E um processo interno, porem deve ser ensinado.”

Em continuação aos questionários perguntamos aos professores, que recursos didáticos utilizam para facilitar a leitura, responderam que além de livros didáticos, busca fazer com que o aluno esteja em contato com diferentes tipos de textos, visitas semanais à biblioteca entre outros no intuito de que o aluno tenha o gosto pela leitura aguçado.

Diante do exposto, reforçamos que, é preciso apresentar ao aluno os textos que estão ao seu alcance e ele não percebe. São textos que norteiam seu cotidiano como: receita de bolos, bula de remédios, anúncios embalagens, entre outros.

Então, o professor deve trabalhar textos diversificados a fim de levar o aluno a conhecer os diferentes tipos de leitura. O aluno deve saber diferenciar a forma de ler uma poesia, da forma de ler bula, ou um conto. São leituras diferentes com objetos diferentes.

Seqüenciando o questionário indagamos se os professores trabalham a leitura crítica, e como trabalha a mesma na sala de aula, responderam que sim. A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, estudo a cerca do tema questionamentos buscam fazer a ponte entre o já conhecido e desconhecido para que de fato, haja uma aprendizagem mais significativa e útil. Para Soares (1993) diz que.

Dentre outras habilidades e capacidades, a leitura inclui as de fazer previsões sobre o texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto enfocado.

Uma outra questão feita, foi, quais dificuldades identificadas para trabalhar a leitura crítica, e enfocaram o desinteresse em saber, explorar o assunto em destaque, e com a falta de motivação, o aluno acaba distorcendo o verdadeiro sentido do tema proposto.

No entanto, diante das afirmações, feitas pelos educadores, percebemos que os alunos não vêem necessidades ou importância do assunto no dia-a-dia.

A última indagação feita foi a escola trabalha com projetos de leitura, e qual sua contribuição, eles responderam que a escola não trabalha com projeto. Porém, alguns professores tentam trabalhar com projetos, partindo geralmente dos preocupados com as dificuldades e necessidades de aprendizagem por qual passam os alunos, com apoio da equipe pedagógica buscam metodologias apoiadas em objetos bem definidos na busca de uma educação de qualidade.

Baseado em MELO (2007) a inclusão de um projeto de leitura na escola é um importante passo para o desenvolvimento desta prática. Para ele não dá mais para pensar no ensino brasileiro sem incluirmos o projeto de leitura na escola em todos os níveis de ensino e interligando todas as disciplinas.

2.3 Análises dos questionários dos alunos

Realizamos questionários com questões de múltipla escolha, no total de 5 (cinco) perguntas para um total de 24 (vinte e quatro) alunos do 5º ano do ensino fundamental e tendo como tema a leitura, a primeira pergunta feita foi que metodologia a professora utiliza para trabalhar a leitura e todos alunos marcaram as alternativas a) leitura oral b) leitura individual c) leitural-jogral.

A escolha unânime destas alternativas nos permitiu compreender que o professor trabalha com diferentes tipos de textos, sendo uma importante estratégia de desenvolvimento da habilidade de leitura.

Na segunda questão indagamos, quais recursos didáticos a professora utiliza para a leitura todos marcaram as alternativas a) livros didáticos b) livros de leitura. Com estas respostas percebe-se que a professora utiliza mais de um recurso.

A terceira questão foi quais os tipos de texto a professora utiliza na sala de aula dezesseis marcaram as alternativas a) textos literários b) textos jornalísticos, 3 (Três) marcaram alternativa a) textos literários, 4 (quatro) alunos escolheram as alternativas a) b) d) e apenas 1 (um) marcou as letras a) b) c). Este resultado afirma que a professora trabalha uma modalidade de texto. Pois, é necessário que os alunos tenham acesso a uma diversidade de texto para que possam aprender mais sobre o uso da língua escrita na sociedade. Esse conhecimento amplia as possibilidades de uso da escrita, na medida em que os alunos se dão conta, também, dos recursos disponíveis por escrita.

A quarta pergunta diz respeito a quais os dias que a professora trabalha a leitura, todos marcaram a alternativa a) todos os dias. Pois a sala de aula é um lugar privilegiado para que os alunos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características.

Como última questão para concluir o questionário perguntamos aos alunos, quais os tipos de leitura que eles mais gostam de ler, a maioria deles marcaram as alternativas a: poemas b: fábulas c: trava língua d: história em quadrinhos e a minoria marcaram todas as alternativas, incluindo a letra e: notícias de jornais e letra f: receita. Nessa perspectiva, podemos afirmar que todos esses gêneros textuais fazem parte da vida das crianças no seu processo de desenvolvimento da habilidade de leitura como também são tarefas que devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula diversificando, e adequando a faixa etária dos alunos.

No entanto, o ato de ler supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante.

Vale ressaltar que, para fazer do aluno um leitor, a escola deve oportunizar-lhe condições de vivenciar, desde a alfabetização, a funcionalidade de cada gênero e da própria linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo objetivamos aprofundar os conhecimentos sobre a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, bem como reconhecer as práticas pedagógicas do trabalho docente a cerca desta temática. Foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa na cidade de Bernardino Batista/PB.

A leitura oportuniza os alunos situações de interação em seu processo de construção do conhecimento, desta forma devemos valorizar este importante aliado no processo educacional. Podemos dizer que o processo de leitura feito através dos gêneros textual e de seus portadores sociais para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas especialmente da competência lingüística, é algo de suma importância ao longo da carreira escolar. Isto significa que trabalhar a língua portuguesa por meio da leitura de diferentes gêneros escritos recorrendo a estratégias que ajudam o aluno tornar um leitor e produtor competente nas diferentes áreas de conhecimentos.

Durante a efetivação deste trabalho, investigamos a concepção de alguns professores, os quais nos relataram sobre a importância que demonstravam ao trabalhar a leitura. As professoras deixaram claro que os gêneros textuais possui o poder de tornar aprendizagem mais prazerosa, enfatizando que, para que a leitura faça sentido na vida dos alunos para além dos muros e obrigações escolares, precisamos “trabalhar com a variedade de textos que circulam na sociedade.”

A leitura no seu sentido amplo e indispensável à nossa vida, mesmo que seja leitura do mundo. portanto é de fundamental importância que os educadores organizem o trabalho em torno da diversidade textual para que o aluno possa sentir-se incluído neste mundo globalizado em que vivemos. Partindo destes pressupostos observamos que, as dificuldades encontradas pelo aluno precisam ser trabalhadas contextualizadas no seu cotidiano, levando a refletir em quanto sujeito inserido neste contexto.

A escola é um espaço privilegiado para o resgate da leitura na infância. Deve haver nela um trabalho educacional que possibilite o aprendizado e o desenvolvimento infantil, onde os desafios são lançado tornando o processo eficiente e agradável.

O desenvolvimento das capacidades lingüísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situação diferentes dos familiares, não acontece espontaneamente. elas precisam ser ensinadas sistematicamente e isso ocorre principalmente, nos anos iniciais da educação fundamental.

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, e conseqüentemente, a formação de escritores, a possibilidades de produzir textos eficazes tem sua origem na pratica de

leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referência modalizadora.

Essa pesquisa possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica da escola, acrescentando conhecimentos e opiniões sobre o tema porém, entendemos que seremos eternos aprendizes, e o nosso conhecimento deve estar sempre em formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que completam. 29ª Ed. São Paulo Cortez, 1994.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativa. São Paulo, Brasil: ed. Paz e terra 1996. Edição de bolso.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura 19ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 74).

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 8ª ed. São Paulo: 1995.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura: teoria e prática/Ângela Kleiman – 6ª edição, Campinas/SP: pontes, 1998.

_____. Texto é leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: pontes, 1999.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seus funcionamentos: as formas do discurso/ Eni Puccinelli Orlandi. _ 4ª ed._ Campinas, SP: Pontes, 1996. (linguagem/crítica).

KATO, Mary Aizawa. O aprendizado da leitura/ Mary Aizawa Kato. _ 6ª ed._ São Paulo: Martins Fontes, 2007. _ (texto e linguagem)

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perpestiva social. _ 17ª ed. São Paulo, Ática, 2006.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, Zahar, 1978.

NASPOLINI, Ana Tereza. Leitura e produção escrita. São Paulo, FTO, 1996.

FERREIRO, Emília. Atualidade de Jean Piaget/Emília Ferreiro; trad. Ernani Rosa. _ Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RIBEIRO, Vera Maragão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir da INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de Poesia Completa 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – 3ª ed. _ Brasília: A secretaria, 2001.

MELO, Marcio Alessandro de. Um projeto de leitura na escola. Jornal Mundo Jovem: Um jornal de idéias. Ano 45 n° 374, Março 2007.

aprendizagem e sem valorizar o diálogo entre professor/a e aluno/a, para a troca de conhecimentos, estimulando, assim, a competição entre os/as educandos/as.

De acordo com a LDB lei nº 9.394/96, em seu artigo 24, parágrafo V, a prática avaliativa deve considerar alguns critérios no ato de avaliar os/as alunos/as, como: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1997, p.14).

Nessa perspectiva, entende-se que a LDB deixa claro que o processo de avaliação deve dar ênfase a qualidade e não apenas a quantidade, observando os resultados desempenhados pelos/as educandos/as ao longo do ano letivo. Assim, a avaliação mediadora defendida por Hoffmann apresenta pontos semelhantes com a LDB, já que esse procedimento avaliativo valoriza os aspectos qualitativos dos alunos, considerando a aprendizagem e não apenas a quantidade.

Silva (2003) defende a avaliação formativa reguladora, a qual segundo ele, trás várias características positivas para o processo de ensino-aprendizagem, destacando ainda que:

Falamos em uma avaliação formativa reguladora é fazer a opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, onde a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos aprenderem (SILVA, 2003, p.10)

Deste modo, este tipo de avaliação apresenta-se como um aporte que abrange várias vertentes do processo avaliativo, valorizando aspectos democráticos e sociais que permeiam o campo educacional, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Nesta concepção, Hoffmann (2001) destaca que, para a prática de uma avaliação educacional efetiva e democrática, é preciso que haja a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo. Podemos confirmar isso quando a autora propõe que:

É preciso um esforço coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade. A compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos, porque lhes exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação. Essa compreensão é um compromisso a ser assumido coletivamente. (HOFFMANN, 2001, p. 16)

Assim, para o desenvolvimento de uma prática avaliativa mediadora é necessário o engajamento de todos os/as educadores/as na discussão de um novo olhar avaliativo, que leve em consideração no processo de avaliação não apenas os acertos, mas também os erros, pois é a partir deles que ocorre a aprendizagem.

A avaliação precisa promover o/a aluno/a, não apenas a promoção de um ano para outro sem a efetiva aprendizagem, mas sim a promoção ética e intelectual do/a educando/a. Nesse sentido, o/a professor/a atua como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, buscando novas alternativas pedagógicas de avaliar, para constatar melhor o conhecimento adquirido pelo aluno/a, observando sempre o desempenho individual, realizando momentos de diálogo, de participação e de interação em sala de aula, no intuito de desenvolver uma aprendizagem significativa.

Vale salientar que, a avaliação ainda é vista por muitos/as professores/as como uma forma de poder e isso faz com que os/as alunos/as se tornem submissos, pois eles necessitam ter um bom rendimento para serem aprovados/as. Assim, Esteban (2008, p. 20) aponta: “A avaliação remete a uma ação da professora sobre os alunos e alunas, muitas vezes vista como uma relação de poder [...]”. Dessa forma, o/a professor/a usa a avaliação como uma forma de punição, através da qual tenta controlar a turma, sem levar em consideração o seu desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento de fatores como a inteligência, o conhecimento, a aprendizagem e o raciocínio do/a aluno/a, praticando a avaliação de forma inadequada.

Nesse sentido, Vygotsky (1994, p.114) destaca:

Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos.

Deste modo, percebe-se que muitas vezes o/a professor/a não considera como desenvolvimento ou aprendizagem, uma atividade que um/a aluno/a resolve com a ajuda de outros, é como se o/a educando/a só se desenvolvesse quando resolve sozinho um problema ou um exercício. Por isso, muitos/as educadores/as ainda se recusam em fazer trabalhos em grupos e acabam realizando apenas provas para avaliar seus alunos/as. Visão muito equivocada do educador, pois através da interação com outros educandos também ocorre aprendizagem.

Outra questão bastante discutida pelos autores da área da avaliação educacional é a utilização da prova como método (instrumento) avaliativo, a qual, muitas vezes, acaba prejudicando o/a educando/a, pois o/a professor/a leva em consideração não o que ele sabe, mas o que foi escrito na prova. E, muitas vezes, a prova não mostra o verdadeiro desempenho do discente, sendo assim, necessário que o/a educador/a tenha consciência de que aquele estudante que tirou nota baixa numa prova pode ter compreendido todo o conteúdo, porém, não conseguiu ter um bom desempenho na prova por algum motivo pessoal e muitas vezes aquele que tirou nota máxima na prova, não significa dizer se assimilou todo o conteúdo.

Assim, a avaliação deve ser democrática, contínua, diagnóstica e mediadora, considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno/a, pois a avaliação realizada de forma inadequada, contribui para a repetência ou evasão escolar, já que o/a educando/a acaba se achando incapaz quando não consegue ter bom êxito nas avaliações.

Nesse sentido, Libâneo (1994, p 199) afirma:

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças, jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas os alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos.

Dessa forma, o papel da avaliação deve ser repensado pelos/as professores/as, por toda a comunidade escolar e visar valorizar não só os conteúdos curriculares, mas, os aspectos sócio-político-econômicos dos/as educandos/as, contribuindo assim, para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

2.4 O papel da nota na avaliação da aprendizagem

Sabe-se que o principal papel da nota é fornecer informações sobre a situação escolar dos/as discentes e que elas informam aos/as alunos/as, pais e escola, o rendimento do estudante em um determinado ano letivo. Mas, qual é realmente o papel da nota na avaliação da aprendizagem?

É necessário destacar que a nota, muitas vezes, não mostra a real situação do aluno, pois os seus resultados são imprecisos e podem não considerar os principais objetivos

do processo de ensino-aprendizagem, que são o desenvolvimento das competências e das habilidades cognitivas dos/as educandos/as.

A autora Depresbiteris (1995, p.72) destaca que: “a principal função das notas é fornecer informação concisa a certas audiências sobre o desempenho dos alunos em um curso ou parte dele”. No entanto, é preciso se questionar sobre o que representa a nota para a instituição escolar, se ela serve apenas para aprovar e reprovar o/a aluno/a ou se contribui para auxiliar em suas dificuldades de aprendizagem.

Segundo Depresbiteris (1995), são inúteis as discussões sobre como a nota deveria ser representada, se através de números, letras ou palavras, o essencial seria que se fizesse uma análise reflexiva sobre quais são as bases que fundamentam essa nota e quais os critérios utilizados para chegar até ela e se ela realmente está contribuindo para a aprendizagem efetiva do/a educando/a. Assim, é importante que a nota esteja relacionada com a aprendizagem e não seja algo isolado desse processo.

Um fator bastante mencionado na avaliação é a recuperação, porém, deve-se modificar a concepção que se tem ou que a maioria das pessoas tem sobre a recuperação, quando se pensa em avaliar a aprendizagem do educando. Deve-se refletir também acerca do significado da recuperação, pois, recuperar a nota nem sempre quer dizer recuperar a aprendizagem.

Entretanto, o que se observa na maioria das escolas é que a recuperação é vista pelos/as professores/as e, até mesmo pelos/as estudantes, como algo isolado da aprendizagem, como se fosse necessário que o/a educando/a recupere apenas a nota baixa que tirou em uma prova, sem dar importância se ele recuperou a aprendizagem sobre o conteúdo da prova. A nota se torna o fator mais importante do que a aprendizagem.

Sobre recuperação, Depresbiteris (1995, p.71) diz:

[...] entre o período de avaliação e o período da recuperação, dificilmente ocorrem a análise dos problemas de aprendizagem e as ações para diminuí-los. Aplica-se uma nova prova, caracterizada erroneamente como a própria recuperação, e atribui-se uma nova nota.

Nessa perspectiva, entende-se que no processo de recuperação é necessário que o educador leve em consideração os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as, procurando outros instrumentos avaliativos ou outras metodologias que contribuam para que esses recuperem a aprendizagem que não conseguiram anteriormente. É preciso que o/a professor/a realize a avaliação a favor do/a educando/a, analisando através desta como está o

seu desempenho em termos de aprendizagem. Caso observe pontos negativos, busque novas metodologias para trabalhar o mesmo conteúdo e, em seguida, faça uma nova avaliação com outro instrumento avaliativo.

Como coloca Libâneo:

A avaliação do rendimento escolar deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno em situações didáticas. Por essa razão, é insuficiente restringir as verificações a provas no final de bimestres (1994, p. 202).

Assim, é necessário que seja feita uma grande reflexão sobre o processo de recuperação, para se compreender o significado desta no processo de ensino-aprendizagem, como a escola pode contribuir nesse processo e quais fatores os/as docentes devem levar em consideração para realizar uma recuperação. Todos esses pontos devem ser questionados e analisados para que esta nova avaliação seja um instrumento que conduza o/a educando/a ao caminho da aprendizagem.

A partir do estudo das discussões teóricas abordadas por muitos autores e pesquisadores da área da avaliação educacional, compreende-se que uma das causas da prática inadequada da avaliação na escola é o fracasso escolar de muitos estudantes. Isso ocorre também devido à prática pedagógica do/a docente em sala de aula, em relação a sua forma de avaliar seus/suas discentes, já que é este quem, de certa maneira, poderá definir o futuro escolar do/a educando/a, por meio das notas e através dos procedimentos escolhidos para avaliar, tendo em vista a aprovação ou reprovação deste, considerando ou não sua aprendizagem.

Nesse aspecto, é necessário que o/a professor/a repense sua forma de avaliar, fazendo uma análise sobre a importância da avaliação escolar realizada de maneira que valorize as habilidades e competências do/a educando/a, dando assim, um novo significado a avaliação, valorizando acima de tudo a aprendizagem do/a aluno/a.

Com isso, torna-se necessário que o/a educador/a procure analisar criticamente os diversos modelos de avaliação educacional que são propostos teoricamente por muitos autores e estudiosos do processo avaliativo, com o intuito de estabelecer seu próprio modelo ou procedimento de avaliar, haja vista, que, em todo processo avaliativo estão presentes as decisões expressas pela prática do docente no momento de realizar uma avaliação e através do resultado obtido nesta, é crucial que o/a educador/a esteja consciente de suas decisões e que

estas sejam coerentes com seu planejamento, tendo como objetivo melhorar a sua prática avaliativa. Sobre esse aspecto, Franco (1995, p.15) destaca:

[...] qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação por ser adotado, ele concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.

Assim, é de fundamental importância realizar profundas análises críticas sobre os diferentes modelos de ação educativa, já que estas análises podem contribuir para a construção de uma prática educativa de qualidade, que contribua para a aprendizagem do/a educando/a, principalmente, em relação ao processo de avaliação a ser utilizado.

3. A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E SUA INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Como já foi mencionada anteriormente, a prática da avaliação no âmbito escolar deve está relacionada e/ou preocupada com a aprendizagem do/a aluno/a, para que a partir dos instrumentos avaliativos utilizados pelo/a professor/a em sala de aula, este possa detectar as dificuldades e os progressos atingidos pelo/a educando/a e por meio desta constatação tomar as devidas providências em relação à situação apresentada por cada discente. Para isso, é preciso que o/a educador/a avalie também através de todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes na escola, buscando observar toda a trajetória de aprendizagem vivenciada por eles. Assim, neste capítulo, busca-se conhecer e entender como ocorre a prática da avaliação na instituição escolar, a partir da análise da prática de um docente.

3.1 Metodologia de Pesquisa: estudo de campo em nível exploratório, com viés em estudo de caso

Para contemplar os objetivos propostos, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi o estudo de campo em nível exploratório, mas com viés em estudo de caso.

Pesquisar significa descobrir novos conhecimentos, novos fatos, a partir dos que já existem, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos e contribuir para que sejam discutidas novas percepções sobre determinado fenômeno pesquisado, com o intuito de buscar novas perspectivas e descobertas para compreender e tentar solucionar a problemática em estudo.

Assim, neste trabalho busca-se analisar a prática da avaliação no âmbito escolar, com a finalidade de perceber que tipo de avaliação o/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem praticando na sala de aula com seus/as alunos/as e se esta avaliação contribui para a aprendizagem discente. Nesse sentido, esta investigação tem como objetivo compreender como vem ocorrendo o processo de avaliação e como esse vem interferindo no processo de ensino aprendizagem, considerando quais os critérios e quais os instrumentos o professor utiliza para avaliar sua turma.

O tema em estudo foi desenvolvido através de um Estudo de Campo em nível exploratório, com viés em de Estudo Caso, pois, segundo Gonçalves (2001) a pesquisa de

campo almeja buscar a informação direta com o objeto que se deseja pesquisar. Assim, o estudo de campo será feito por meio de uma pesquisa qualitativa, a fim de buscar o entendimento e a percepção da problemática abordada. De acordo com Gonçalves (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão e com a interpretação do fenômeno estudado, levando em consideração o significado que os sujeitos atribuem as suas práticas.

Para poder obter uma melhor compreensão acerca da prática da avaliação educacional no âmbito escolar, tema bastante discutido atualmente por muitos pesquisadores da área de avaliação, recorreu-se ao estudo de caso, o qual de acordo com Gonçalves (2001, p.67) “é um tipo de pesquisa que privilegia um caso, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno”. Nessa perspectiva, o estudo de caso examina detalhadamente um caso, com o objetivo de contribuir para a tomada de decisões sobre a problemática estudada, favorecendo possibilidades para que haja transformação.

Segundo Barros (1990, p.84) o Estudo de Caso “É também considerado como uma metodologia qualitativa de estudo, pois não está direcionada a se obter generalizações do estudo e nem há preocupações fundamentais com tratamento estatístico [...]”. Assim, esse tipo de estudo visa coletar informações sobre um caso particular, com o intuito de obter grande quantidade de dados sobre o caso escolhido, para que haja uma boa compreensão da problemática abordada.

Já a pesquisa exploratória, de acordo com Gonçalves (2001, p.65) “é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”. Portanto, neste trabalho foi investigada a prática da avaliação, para esclarecer melhor os pontos mais críticos que regem o ato avaliativo, na perspectiva de compreender melhor este processo.

Para ter um bom entendimento sobre como vem ocorrendo a prática da avaliação na escola escolheu-se a turma do 5º Ano, por acreditar que os discentes tivessem mais facilidade na escrita e ter um pouco mais de conhecimento na hora de responder o questionário, o qual era composto por questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Vale salientar que esse instrumento de coleta de dados também foi aplicado ao professor da referida turma da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho (EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho). O questionário é um instrumento que possibilita ao sujeito questionado uma maior autonomia e segurança no momento de responder as questões que lhes são propostas pelo sujeito pesquisador, já que é o

próprio pesquisado quem responde às questões da pesquisa. De acordo com Barros (1990, p.74) “O questionário é preenchido pelo próprio entrevistado”.

Os sujeitos que participaram da pesquisa compreendem uma amostra de 17 alunos, sendo 08 (oito) meninas e 09 (nove) meninos, com idade de 09 a 16 anos. E também um educador do 5º ano do Ensino Fundamental, com idade de 44 anos, que leciona no turno da tarde, na referida instituição de ensino.

Vale salientar que, o instrumento utilizado nesta pesquisa é satisfatório, pois, a partir das informações obtidas foram desenvolvidas reflexões e discussões acerca do problema estudado, visando uma melhor forma de avaliação que leve em consideração as dificuldades do aluno e valorizem suas habilidades, contribuindo assim, para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade, que torna o/a educando/a um sujeito crítico e participe ativo das decisões sociais da comunidade em que vive.

As informações obtidas a partir dos dados foram analisadas à luz de teorias que fundamentam a prática avaliativa, mediante análise comparativa entre as teorias e as respostas colhidas dos sujeitos questionados.

A Escola, campo de pesquisa, foi a EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, localizada na cidade de Poço de José de Moura - PB, instituição de rede pública municipal. A mesma funciona em três turnos: manhã, com 170 alunos, tarde, com 180 alunos e a noite, com 190 alunos matriculados; totalizando, assim, 540 alunos matriculados, sendo a maioria do público que a freqüenta, oriundos da zona urbana.

A escola dispõe de 12 salas de aula, sendo 10 adequadas, ou seja, em boas condições de funcionamento e 2 inadequadas, algumas salas são climatizadas e outras tem apenas ventiladores; 1 secretaria; 1 diretoria; 1 sala de professores; 2 depósitos; 1 cantina; 1 mini-auditório e 1 espaço para recreação dos/as alunos/as, que não é coberto.

A referida escola existe há 35 anos e atende ao nível infantil e fundamental. A grade curricular é composta pelas seguintes disciplinas: português, matemática, história, geografia, educação física, educação artística, inglês e ensino religioso. Os/as professores/as que lecionam na escola são 38, sendo 15 pela manhã, 17 à tarde e 06 à noite.

Em relação à situação funcional dos/as professores/as que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, pôde-se constatar que na escola lecionam 10 professores/as nos anos iniciais do ensino fundamental e todos são efetivos. No que diz respeito à escolaridade destes/as professores/as, a maioria tem curso superior e os outros estão cursando.

A situação sócio-econômica dos/as alunos/as que frequentam a instituição de ensino é de baixa renda, sendo assistidos em sua maioria pelos programas sociais do governo federal.

Esta instituição foi escolhida para ser campo de pesquisa, pelo fato de ser a única escola de rede municipal na cidade e o turno da tarde foi escolhido por ser oposto ao horário de estudo da pesquisadora, facilitando assim o acesso à mesma.

3.2 Análise do Questionamento aplicado ao Professor

Com a finalidade de entender melhor como o/a professor/a pratica a avaliação no âmbito escolar, aplicou-se um questionário composto por 10 perguntas a um/a educador/a que leciona há treze (13) anos na EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho, que está fazendo o curso livre em Pedagogia no Instituto Teológico Pedagógico da Paraíba - INTEPPB, curso esse que funciona uma vez por mês, na cidade de Uiraúna – PB. O referido não tem outra formação e terminou o pedagógico há 19 anos.

Na primeira questão, foi interrogado sobre qual a sua concepção sobre o ato de avaliar. Como resposta fora dito, “Avaliar é uma maneira de saber se houve ou não aprendizagem. Mas na verdade o aluno é avaliado todos os dias” S1². Observando a resposta do professor, é possível perceber que ele define avaliação de uma maneira muito simples, atendo-se apenas a avaliação como mero processo de verificação da aprendizagem do alunado, quando avaliar é uma tarefa bastante complexa que envolve várias dimensões. Sobre isso Esteban (2008, p.14) aborda:

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.

Assim, compreende-se que avaliar é uma tarefa que abrange muitos aspectos, tanto em relação ao professor-avaliador como em relação ao/a aluno/a que é o objeto avaliado.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994, p.105) aponta: “A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o

²S1 (Sujeito um) professor do 5º ano que participou da pesquisa.

processo de ensino e aprendizagem”. Com isso compreende-se que o ato de avaliar deve seguir todo o percurso de aprendizagem do/a aluno/a, visando constatar suas dificuldades para auxiliá-lo e contribuir para o seu progresso.

Já na segunda questão, quando foi perguntado qual a sua opinião sobre a prática da avaliação na escola, **S1** respondeu que é “um dos atos que chamam muito a atenção do aluno no momento avaliativo. Onde para muitos/as educadores/as vive esse momento em sala de aula, sejamos flexíveis nesse momento avaliativo”. Fazendo a análise dessa resposta, entende-se que quando **S1** destaca que o momento avaliativo chama muito a atenção do/a aluno/a, isto implica dizer que a avaliação desperta o interesse do/a aluno/a, porém, não se sabe em qual sentido, se por medo de ficar reprovado ou porque realmente gosta de ser avaliado. Sobre esse ponto Luckesi (2002, p.19) diz:

[...] o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar.

Assim, entende-se que, muitas vezes, o que chama a atenção do aluno no momento da avaliação é o medo de ficar reprovado e não porque considera o processo avaliativo importante para sua aprendizagem.

Um trecho que chamou bastante atenção nessa resposta do professor foi quando este destacou que devemos ser flexíveis no momento avaliativo. A flexibilidade é algo essencial na prática da avaliação.

Nesse aspecto, Hoffmann (2005, p.31) aborda: “O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparativos que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens”.

A avaliação precisa ser flexível, valorizando todas as condições de aprendizagem dos alunos, oferecendo novas oportunidades para estes aprenderem. Nesse sentido, Rabelo (2009, p.19) fala: “[...] o essencial não é saber se um aluno merece esta ou aquela nota, este ou aquele conceito, mas fazer da avaliação um instrumento auxiliar da aprendizagem”. É imprescindível que a avaliação esteja a favor da aprendizagem, sempre buscando novas formas de auxiliar o/a educando/a, considerando-o como um ser capaz de desenvolver

habilidades cognitivas, pois todo ser humano tem capacidade de aprender algo, desde que haja condições propícias para isso.

Desse modo, é preciso que o/a professor/a tenha consciência de que a avaliação não deve ocorrer apenas no momento de realizar uma prova ou um trabalho e sim durante todo o processo educativo. O processo avaliativo é algo amplo e complexo e não pode ser restringir apenas a fatos isolados, por isso deve ser contextualizado e acompanhar todo o desenvolvimento do/a educando/a.

Na terceira pergunta foi questionado ao professor qual instrumento de avaliação ele utiliza com mais frequência em sala de aula e porquê, **S1** respondeu que o instrumento mais utilizado para avaliar é “prova, para medir seus conhecimentos sobre um assunto dado”. Analisando essa resposta, percebe-se que o professor utiliza com mais frequência apenas um instrumento para avaliar seus/as alunos/as, instrumento esse que, na maioria das vezes, é temido pelos/as estudantes, pois, muitos/as professores/as ainda usam a prova como um fator negativo. Nesta perspectiva, Luckesi (2002, p.18) destaca: “Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”.

O ato de avaliar não deve ser embasado somente em *provas*, pois a prova muitas vezes não contribui para a aprendizagem dos/as educandos/as e mostra uma nota que nem sempre revela o grau de aprendizagem da criança. A *prova* é utilizada com o intuito de chamar a atenção do estudante na sala de aula, tentando motivá-lo para estudar. É necessário que sejam utilizados outros instrumentos avaliativos, para que os indivíduos sejam observados e analisados de vários ângulos, tendo em vista contribuir para sua aprendizagem. Nesse sentido, Rabelo (2009, p.19) relata: “Uma prova, por exemplo, não deveria servir apenas para detectar o que um aluno ainda não sabe em um dado momento, mas deve ser também um bom instrumento de aprendizagem”.

Já em relação às notas, Depresbiteris (1995, p.72) diz que as notas: “(1) Fornecem uma medida imprecisa a respeito do desempenho do aluno, (2) não focalizam os objetivos mais importantes do ensino e (3) falham como meio de comunicação entre a escola e a casa do estudante”. Na maioria das vezes, a nota não é o fator que mostra a real aprendizagem do/a educando/a, já que, muitas vezes, esta não é obtida com base nos objetivos propostos pelo/a professor/a.

Nessa vertente, Libâneo (1994, p.105) afirma: “A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”. Assim, é imprescindível que o/a educador/a tenha consciência da importância do papel da avaliação na

aprendizagem do/a estudante e entenda que o processo avaliativo não deve se restringir apenas a aplicação de provas.

Outro fato que merece destaque na fala do professor é quando ele coloca que utiliza a prova para medir os conhecimentos sobre o assunto dado. Em sua fala, constata-se que há a noção de que avaliar é apenas medir os conhecimentos dos/as alunos/as, porém, esse conceito de avaliação concebe-se ultrapassado nos tempos de hoje, haja vista que avaliar está para além de apenas medir. Sobre isso Esteban (2008, p. 17) enfatiza:

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificultando o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas.

É necessário que o/a educador/a compreenda que medir o conhecimento do alunado é classificá-los, comparar os que “sabem” com os que “não sabem” e isso acaba dificultando o processo de ensino aprendizagem.

Na quarta questão foi perguntado a S1 qual sentido da avaliação que ele pratica com seus alunos. Este respondeu que é “para saber se ele alcançou o seu objetivo”. Analisando a resposta apresentada, percebe-se que esta apresenta lacunas, pois, não explicita claramente o real sentido da avaliação praticada por S1. Nessa perspectiva, Hoffmann (1993, p. 19), destaca que: “Os educadores, em geral, discutem muito como fazer a avaliação e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente ‘o sentido da avaliação na escola’”. Vale ressaltar ainda que, essa compreensão não é só dos/as professores/as, mas sim de muitas pessoas que não entendem o significado da prática avaliativa na escola.

De acordo com a autora Hoffmann (1993), vários fatores causam resistência à mudança da prática tradicional da avaliação, principalmente os/as professores/as que acreditam que a prática avaliativa classificatória contribui para um ensino de qualidade, favorecendo mais competência para os/as alunos/as. Porém, esse não é só o pensamento dos/as professores/as, mas de toda a sociedade.

Na quinta questão foi perguntado o que S1 leva em consideração ao avaliar seus alunos, os erros ou os acertos e por que. Este respondeu que “os erros. É uma maneira para

que ele veja o número de acertos”. Percebe-se por meio da resposta de S1 que ao avaliar seus/suas alunos/as, considera mais os erros, para que possam perceber quanto acertaram. Nesse sentido, os erros não são vistos pelo educador como uma forma de ajudar o indivíduo a avançar em termos de aprendizagem. Deve-se valorizar o erro, mas como ponto de partida para a aprendizagem. Como coloca Rabelo:

[...] em uma proposta de avaliação, não podemos dar ênfase somente as respostas certas ou erradas, mas também, e com relevada importância, ao como um aluno chega a tais respostas, tanto as certas quanto as erradas. Isto “significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação (RABELO, 2009, p. 12).

No processo de avaliação, é necessário que o/a professor/a leve em consideração a realidade do/a aluno/a, para que a partir dos erros cometidos, ele possa contribuir para a aprendizagem, transformando em “erro construtivo” que para Hoffman (1995, p.67) “[...] significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação.” Assim, é necessário que o/a docente faça uso de outras metodologias que possam facilitar a aquisição do conhecimento pelo indivíduo que está com dificuldade.

Na sexta questão fora perguntado qual o objetivo central da avaliação e foram dadas as seguintes alternativas: promover o/a aluno/a de um ano para outro; saber quais alunos/as aprenderam o conteúdo e quais não aprenderam ou contribuir para a aprendizagem dos/as alunos/as. S1 respondeu que o objetivo central da avaliação é contribuir para a aprendizagem dos/as alunos/as. Observando essa resposta do professor, percebe-se que ele se contradiz, pois, em outras respostas este faz declarações que não se relacionam com a resposta apresentada acima. Por exemplo, quando ele diz que o instrumento mais utilizado para avaliar seus alunos é a prova para medir os conhecimentos destes, resposta dada a sua terceira questão.

Nesse momento, percebe-se que o educador diz algo em seu discurso que dificilmente condiz com sua prática no cotidiano em sala de aula, pois, como a avaliação praticada por ele pode contribuir para uma boa aprendizagem se ele relata que o instrumento mais utilizado é a *prova* para medir os conhecimentos dos/as seus/suas discentes? Sabe-se que a avaliação deve ser muito mais ampla, levando em consideração todo o processo vivenciado pelo/a aluno/a em sala de aula e que é necessário que o/a professor/a utilize vários instrumentos avaliativos, como, por exemplo, trabalhos em grupo, individuais, pesquisados,

produção de textos, atividades extra- classe, entre outras, para que possa contribuir para a efetiva aprendizagem.

Nessa vertente, Hoffmann (1995, p.12) afirma:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor.

Com isso, entende-se que, muitas vezes, o/a professor/a utiliza um determinado procedimento de avaliação enraizado em suas perspectivas de vida, baseados em momentos vivenciados em sua trajetória de aluno.

Desse modo, é preciso entender que todo o processo de tomada de decisão por parte do professor em relação à prática avaliativa não é indiferente às concepções e visões do/a educador/a avaliador/a. Nesse procedimento estão presentes as concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade, os quais influenciam positivamente ou negativamente nas tomadas de decisões em relação ao modelo de avaliação utilizado pelo/a educador/a, pois interferem na sua prática pedagógica no ambiente escolar. Sobre isso Hoffmann (1995, p.13) esclarece: “[...] a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador”.

A sétima questão interroga acerca das estratégias utilizadas por S1 para mediar a aprendizagem de seus/suas alunos/as. Este respondeu que utiliza “exploração oral e escrita do conteúdo, leitura oral e escrita”. Na resposta apresentada, pode-se verificar que em nenhum momento o sujeito pesquisado cita que utiliza debates, discussões, ou participação dos/as alunos/as nas aulas. A construção do conhecimento só se dá através da participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem. Para Hoffmann (1993, p. 76) “O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levem a alcançar êxito em alguma tarefa proposta, para algum desafio que se lhe apresente”.

Nessa perspectiva, é fundamental que o/a professor/a utilize várias estratégias para despertar o interesse do/a aluno/a para participar da aula, por meio de debates, discussões, opiniões, já que a aprendizagem ocorre através da construção de conhecimentos e não pela transmissão, e também, porque construir pressupõe ação no intuito “de” atingir alguma coisa.

Na oitava questão fora perguntado se durante a sua formação houve oportunidade de ter conhecimento específico sobre os tipos de avaliação. S1 respondeu: “não, pois no momento estou cursando”.

Entende-se que muitos/as professores/as não têm conhecimento sobre os tipos de avaliação existentes como: *diagnóstica, somativa, formativa, classificatória e mediadora*, aqui já mencionadas. Isso se torna um problema sério, pois acabam praticando a avaliação de qualquer jeito, sem ter noção de sua complexidade. Assim, Hoffmann (1993, p.22) diz: “Para inúmeros professores, pela sua estória de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”.

Para alguns/algumas professores/as, devido a sua vivência cotidiana ou até mesmo sua formação, o processo de avaliação acaba se tornando apenas para aprovar ou reprovar, sem levar em consideração todo o caminho percorrido pelo/a educando/a durante o ano letivo, as aprendizagens, as dificuldades, os progressos e as necessidades.

Na nona questão foi perguntado ao professor qual a maior dificuldade enfrentada por seus/suas alunos/as em sala de aula e porquê. S1 respondeu que a maior dificuldade enfrentada por seus alunos é “a leitura, onde se registra o número de alunos em determinada série, sem saber ler e escrever”. Analisando essa resposta do professor, questiona-se: como pode esses/as alunos/as que não sabem ler nem escrever serem avaliados somente através de provas? Lembrando que a resposta referente à terceira questão, S1 deixa claro que o instrumento mais utilizado por ele para avaliar é a prova. Isto vem proporcionar outro questionamento: como esses/as alunos/as chegaram ao 5º ano sem tais habilidades?

Nesse sentido, caberia ao/a professor/a buscar outros instrumentos para avaliar seus/suas educandos/as e outras metodologias de trabalho, com o intuito de amenizar as dificuldades que esses enfrentam em relação à leitura e escrita. Assim, Hoffmann (2005, p.32) coloca:

O olhar avaliativo busca, essencialmente, captar a dinâmica do processo de conhecimento do aprendiz: perceber o que há de diferente em todos os sentidos- no que ele avançou, nas idéias novas que ‘agora’ apresenta, se, ‘nesse momento’, tem dúvidas a respeito de alguma noção, se adquiriu, em tal tarefa, ‘maior’ habilidade ou destreza, etc.

Partindo do pressuposto de que o momento da avaliação é fundamental para que o/a professor/a conheça como está o processo de aprendizagem do/a aluno/a, é essencial que esse momento seja de observação e análise do educador-avaliador em relação ao objeto

avaliado, para que este tenha realmente o diagnóstico correto em termos de habilidades, para que se possa trabalhar em cima das dificuldades apresentadas pelo/a educando/a.

Na décima e última questão fora interrogado se a gestão escolar faz alguma interferência em sua prática avaliativa. S1 respondeu que “não, pois acho que o educador é responsável pelo seu desempenho em sala de aula”. Nesta resposta é possível analisar que na concepção do professor ninguém pode interferir no processo de avaliação, porém, essa visão está um pouco equivocada, pois a prática da avaliação na escola envolve todos os sujeitos da ação pedagógica.

Sobre isso, Esteban (2008, p. 14) destaca:

Apesar das tentativas de troca e de ser uma atividade que abarca todos os envolvidos na relação pedagógica, dificilmente constitui um processo coletivo e plural, pois tendo como objetivo atribuir um valor a alunos e alunas, a avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo, em que o processo e seus resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos.

Sem dúvida alguma, o processo avaliativo engloba toda a comunidade escolar, principalmente, a gestão e o/a professor/a, já que todos trabalham em torno dos mesmos objetivos, contribuir para a aquisição dos conhecimentos dos sujeitos que ali frequentam, sem falar que o/a professor/a necessita e muito do apoio da gestão para decidirem juntos os procedimentos a serem adotados para a avaliação. Assim, é de fundamental relevância que todos os profissionais envolvidos no processo educativo tenham consciência da importância e da complexidade que envolve o ato avaliativo no âmbito educacional.

4. A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR

O ato de avaliar é algo muito complexo e no âmbito escolar esse processo se torna mais complicado, uma vez que o/a professor fica responsável para avaliar vários/as alunos/as ao mesmo tempo e com habilidades e interesses diferentes, que precisam ser observados e analisados por ele no processo de avaliação. Com isso, a avaliação muitas vezes acaba sendo feita de modo equivocado ou mesmo sem levar em consideração as necessidades dos/as estudantes e o tempo de aprendizagem de cada um. Vale salientar ainda, que os/as educandos/as muitas vezes não gostam da maneira como são avaliados e dos instrumentos utilizados pelo/a educador/a para avaliá-los e isso acaba desmotivando-os e prejudicando o processo de aprendizagem. Dessa forma, neste capítulo investiga-se o olhar dos discentes mediante a prática avaliativa do/a docente, procurando entender como eles gostariam de ser avaliados.

4.1 Análise dos Questionamentos Aplicados aos Alunos

Na sala de aula campo de pesquisa estavam matriculados vinte (20) alunos, sendo onze (11) meninos e nove (9) meninas, mas no momento da coleta de dados, através da aplicação do questionário, encontravam-se presentes apenas dezessete (17) alunos, destes nove (9) do sexo masculino e oito (8) do sexo feminino, todos(as) cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre nove (9) e dezesseis (16) anos de idade. O questionário aplicado se referia ao modo de como eles eram avaliados pelo professor na escola.

O questionário aplicado aos estudantes era composto por cinco (5) questões e indagavam acerca da maneira pela qual eles são avaliados e se gostam da forma como estão sendo avaliados. Aqui foram colocadas as análises das respostas dos alunos chamando-os/as de E, para lhes reservar a identificação; seguido de uma numeração, que corresponde à ordem numérica disposta dos questionários respondidos por estes/as e aqui analisados. Por exemplo: E1, estudante 1.

Na primeira questão fora perguntado aos alunos qual o instrumento mais utilizado pelo professor para avaliá-los: provas, trabalhos individuais ou trabalhos em grupo. Dos dezessete (17) alunos questionados, dez (10) responderam que o instrumento mais utilizado

pelo professor para avaliá-los eram as provas e sete (7) responderam que era trabalhos individuais e nenhum respondeu trabalhos em grupo.

Qual instrumento mais utilizado pelo professor para avaliá-los?

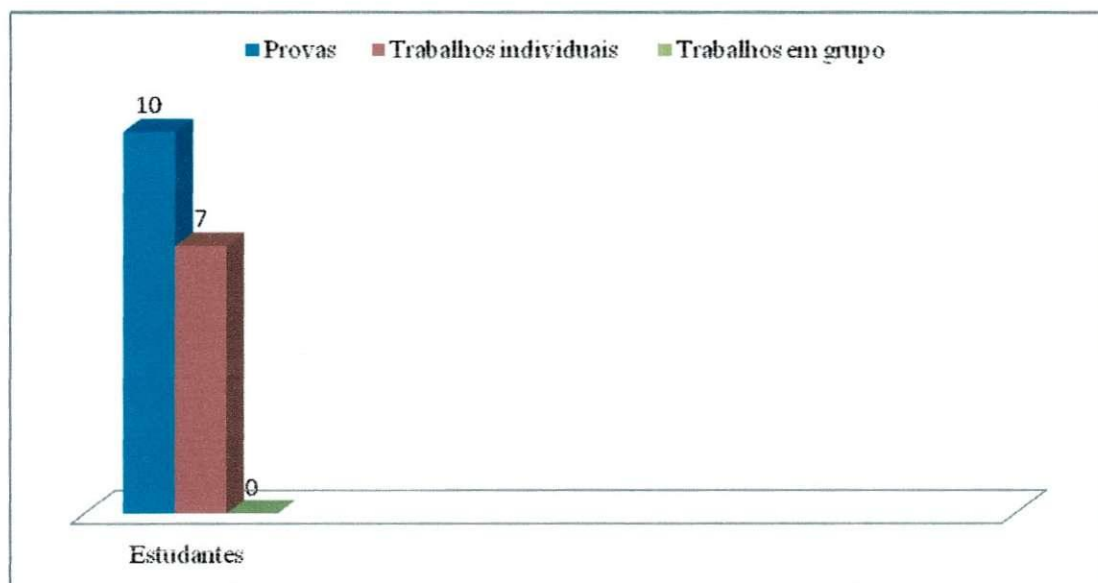


GRÁFICO. 01 - Qual instrumento mais utilizado pelo professor para avaliá-los?

FONTE: Questionário aplicado aos estudantes do 5º Ano

Nessa questão, percebe-se, de acordo com as respostas da maioria dos/as alunos/as, que o instrumento mais utilizado pelo professor é a prova, ou seja, essa alternativa apenas vem confirmar a resposta do educador e já analisada no capítulo 3, sobre os instrumentos mais utilizados por este para dar nota a turma. Analisando essa resposta apresentada pela maioria dos alunos, constata-se, mais uma vez, que a prova ainda é o instrumento mais utilizado pela maioria dos professores para avaliar a turma. Nessa vertente, Luckesi (2002, p.21) destaca: “Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos”.

Dessa forma, o processo de avaliação por meio de provas na perspectiva do referido autor pouco auxilia a aprendizagem, apenas causa medo ou ameaça nos sujeitos, prejudicando o seu desempenho na escola. A prova pode ser utilizada, mas aliada a outros instrumentos avaliativos.

Para Luckesi (2002, p.17) “[...] a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser

direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”. Nesse sentido, entende-se que a escola dá grande ênfase a realização de provas, como se estas fossem o fator de maior importância na meio educacional e sabe-se que esse instrumento por si só não avalia o/a aluno/a em todo o seu percurso escolar.

Assim, torna-se necessário que os/as professores/as procurem repensar a sua maneira de avaliar, refletindo sobre o processo de ensino aprendizagem do/a educando/a, tomando consciência que a avaliação deve estar atrelada a aprendizagem e não deve ser vista como um fator isolado, que serve apenas para a promoção de um ano para outro, já que avaliar está além disso.

Na segunda questão foi interrogado se eles tiram notas altas (7 a 10) ou notas baixas (0 a 6) e por que isso acontecia. Dos dezessete (17) alunos questionados 12 responderam que tiram notas altas. Destes, dois (2) afirmaram gostar de estudar. **E1**³: “7 a 10 porque eu gosto de estudar muito”; Três (3) que estudam bastante, **E3**: “notas altas (7 a 10) porquê estudo bastante”; Dois (2) disseram que tiram notas altas porque estudam, **E6**: “De 7 a 10 porque eu estudo”; Outro afirmou que tirar notas altas porque estuda muito. **E8**: “Sim. Por que tenho que estudar muito”. Um (1) afirmou que às vezes as provas são fáceis, mas outras vezes são difíceis: **E9** “ notas altas de (7 a 10) tem veze a prova fisia nais tem vez que defisa”. Outro respondeu que tira notas altas porque se interessa muito: **E10** “7 a 10 por que eu mientereçomuito” e outro disse que se esforça e por isso tira notas altas: **E11** “ 7 a 10 por que eu se esforso”.

Já **E12** respondeu “não gosto de tiro notas baixas eu que tiro notas altas”; e o **E13** respondeu: “não porque eu tenho muitas dificuldades”. Dois alunos responderam que tiram notas baixas e altas. **E14** respondeu: “Eu tiro notas baixas iautas”. **E15** respondeu: “as vezes. eu tiro notas boas por que tem materia que eu não sou muito boa”. Já **E16** respondeu: “eu tiro só 7 porque as perguntas são poucas difices e fácil e que são legais”. A resposta do estudante **E17** ficou confusa, pois este entrou em contradição.

³E faz menção aos estudantes que participaram da pesquisa, e o número ao lado obedece a ordem de participação. Ou seja, E1 foi o primeiro questionário, e assim sucessivamente.

Vocês tiram notas altas (7 a 10) ou notas baixas (0 a 6) e porquê?

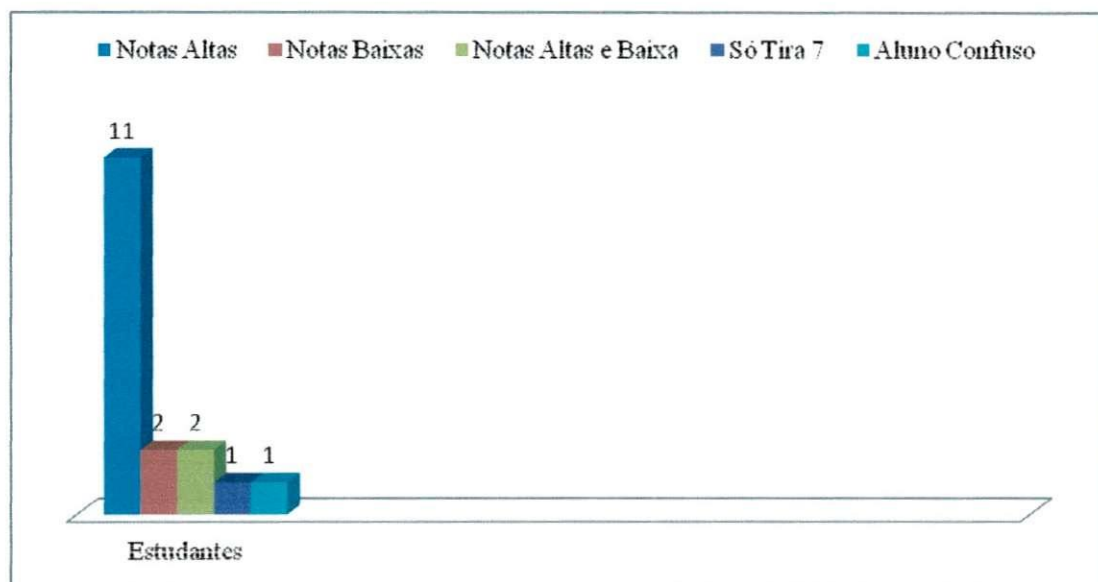


GRÁFICO. 02 - Vocês tiram notas altas (7 a 10) ou notas baixas (0 a 6) e porquê?

FONTE: Questionário aplicado aos estudantes do 5º Ano

A maioria dos/as alunos/as respondeu que tiram notas altas porque estudam muito e porque gostam de estudar. Nesta questão pode-se entender que esses/as alunos/as se dão bem nas provas pelo fato de serem esforçados e estudarem bastante, porém, essas notas altas não significam aprendizagem efetiva. Assim, Demo (2002, p.43) aponta: “[...] notas que não sinalizam o saber pensar, acabam apenas denotando domínio de conteúdos, obtidos muitas vezes pela ‘decoreba’”. Nesse sentido, é essencial que o educador tenha consciência de que muitas vezes uma nota alta em uma prova, não quer dizer que o aluno teve uma boa aprendizagem, pois, ele pode apenas ter memorizado o conteúdo e só naquele momento ter se saído bem.

Na resposta dada por **E13**, quando ele diz que tira notas baixas porque tem dificuldades, isto nos leva a crer que este tem problemas de aprendizagem e por isso não consegue acompanhar o ritmo dos demais. Sobre esse aspecto Rabelo (2009, p.14) menciona que “a avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos não dá ênfase ao desenvolvimento, em pouco ou em quase nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem”. Desse modo, é preciso que o educador dê maior importância à aprendizagem no processo avaliativo, contribuindo para reduzir as dificuldades dos alunos.

Na terceira questão foi perguntado se eles gostam de fazer provas e porquê. Dos dezessete (17) alunos questionados oito (8) responderam que gostam de fazer provas. Destes, dois (2) declararam que gostam de fazer provas porque elas ajudam ao ensino, **E1** respondeu:

“Sim porque as provas ajudam ao ensino”. Três (3) disseram que gostam de fazer provas porque aprendem, **E6** respondeu: “Sim porque eu aprendo”. Um (1) afirmou que gosta de fazer porque é para passar de ano, **E7** respondeu: “Sim porque é pra passar de ano”. Outro disse que gosta porque é bom tirar notas boas. Por fim, um outro respondeu que gosta de ler as provas **E15**.

No entanto, seis (6) alunos responderam que não gostam de fazer provas. Destes, dois (2) afirmaram que as provas são difíceis: **E11** respondeu: “Não porque elas são difíceis”. Um (1) disse que não gosta de matemática **E9**; outro descreveu: “ não por que eu não decoro muitas coisas **E10**; outro afirmou que é ruim **E3**; outro apontou que se preocupa mais **E17**.

Porém, um aluno respondeu: “Um pouco. Porque são muitas difícil, principalmente matemática” **E16**. Outro respondeu: “Mais ou menos, porque quando tem prova difícil eu não gosto muito” **E4**. Já outro respondeu: “Algumas não, porque são um pouco difícil e tenho que estudar muito” **E8**.

Foi perguntado se eles gostavam de fazer provas e porquê?

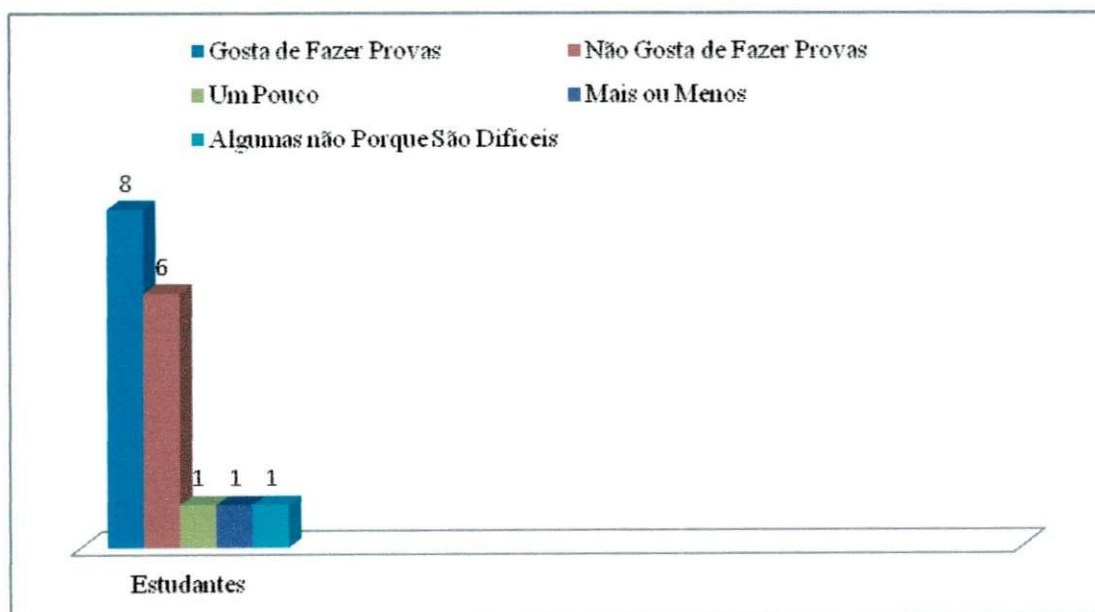


GRÁFICO. 03 - Foi perguntado se eles gostavam de fazer provas e porquê?

FONTE: Questionário aplicado aos estudantes do 5º Ano

De acordo com a resposta dada pela maioria dos/as alunos/as, entende-se que muitos já estão habituados a fazer provas, até já passaram a gostar de fazê-las. Mesmo assim, vale ressaltar que esse instrumento sozinho não avalia o/a aluno/a em todos os seus aspectos,

como destaca Rabelo (2009, p.13) “[...] a avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno”.

Nesse sentido, a avaliação deve ser feita a partir de todas as atividades desenvolvidas pelo/a educando/a, com o intuito de valorizar os vários momentos vivenciados no processo de ensino aprendizagem.

Observando essas respostas dos/as estudantes que não gostam de fazer provas, pode-se destacar uma das falas de um aluno que diz que não gosta de fazer provas porque não gosta de “decorar”. Com essa afirmação ele quer dizer que a “decoreba”⁴ ainda está presente nas práticas de avaliação realizadas pelo professor. É importante lembrar que essa prática não contribui em nada para a aprendizagem do/a aluno/a, pois, o que ele memoriza em pouco tempo acaba esquecendo e assim o que prevalece é a nota e não a aprendizagem.

O/a professor/a que proporciona atividades que conduzam o alunado a “decorar” “revela a sua concepção de escola para memorização de fatos que não adquirem significado algum ao longo de sua vida, fatos transmitidos, memorizados, esquecidos” (HOFFMANN, 1993, p. 31). Nessa vertente, é preciso que o/a professor/a compreenda que o ato de memorizar o conteúdo para fazer uma prova não quer dizer que este foi aprendido, certamente, em pouco tempo depois ele será esquecido pelo/a estudante sem lhe ter trago pouco ou nenhum conhecimento.

Na quarta questão fora perguntado como eles/as gostariam que fossem feitas as provas com eles/as. Dos dezessete (17) alunos questionados, sete (7) responderam que gostariam que as provas fossem fáceis, como por exemplo, **E14**: “Eu gostaria que fosse fácil”. Dois (2) declararam que também queriam que fossem fáceis porque não gostam de fazer provas **E3** e **E10**.

Dois (2) alunos responderam que queriam que as provas fossem pesquisadas. **E6** respondeu “pesquisadas. Por quê seriam mais faceis”. Já outros dois (2) responderam que queriam que as provas fossem feitas com poucas questões. **E2** respondeu: “eu gostaria que fosse poucas questões”. Um (1) afirmou que queria que as provas fossem mais difíceis **E17**; outro disse que gostaria de fazer provas só de geografia e ciências **E8**; e outro declarou provas com menos palavras **E13**; outro disse provas fáceis e difíceis **E4**; um (1) apontou que gostariam que as provas fossem em dupla, **E9** respondeu: “porque gostaria que fosse um

⁴ Decoreba vem de decorar que significa: fixar na memória, memorizar. CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário escolar de língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2005.

grupo de dois pessoa”. A resposta do estudante E12 ficou confusa, pois ele respondeu a pergunta da questão interrogada.

Como eles gostariam que fossem feitas as provas com eles?

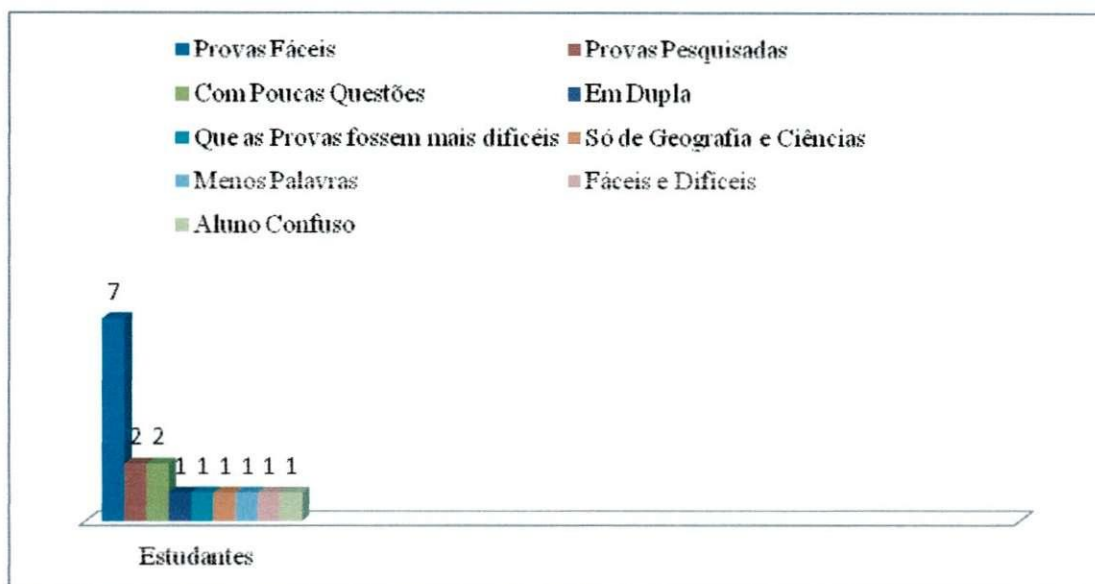


GRÁFICO. 04 - Como eles gostariam que fossem feitas as provas com eles?

FONTE: Questionário aplicado aos estudantes do 5º Ano

Percebe-se que eles relatam que querem provas fáceis apenas com o objetivo de tirar notas boas, pois, esse fato mostra que a nota ainda é um fator bastante valorizado na escola, tanto pelos alunos quanto pelos professores, pelos pais e pela instituição de ensino. Assim, Luckesi (2002, p.20) aponta: “O estabelecimento de ensino, deseja verificar no todo das notas como estão os alunos”. É como se a nota representasse todo o conhecimento obtido pelos estudantes.

Nessa visão, Demo (2004, p.52) explica: “Quem tem nota maior, sabe mais. Este estereótipo precisa ser superado. A nota que interessa não é aquela que mede conteúdos, mas aquela que, mesmo sendo um número, é chamada a referenciar o saber pensar”.

Precisa-se ver a nota como um fator que busca chamar a atenção do aluno para melhorar suas dificuldades, algo que o motive a estudar mais para aprender mais e melhor, fazendo com que compreenda a importância da aprendizagem para a sua vida. Essa deve ser primeiramente a concepção do docente sobre avaliação, para que este possa passar isso também para sua turma.

As respostas dadas pelos alunos também demonstram o desejo de serem avaliados com outros instrumentos, como trabalhos em grupo, trabalhos pesquisados, entre outros e não somente por meio de provas.

Nessa perspectiva, Arredondo e Diago (2009, p.19) afirmam:

[...] não podemos nos limitar ao uso de provas objetivas e aos exames tradicionais como únicas ferramentas para avaliar os alunos. A observação, as entrevistas, os testes, os questionários etc. devem ser utilizados na medida em que facilitem ao professor um conhecimento contínuo e adequado do progresso do aluno e permitam avaliar, em cada momento, a qualidade e o nível de aprendizagem.

Com isso, torna-se imprescindível a utilização de vários instrumentos de avaliação, para que o/a professor/a possa obter todas as informações necessárias na hora de avaliar a aprendizagem dos alunos, e, assim, esteja seguro no momento de atribuir um juízo de valor, uma nota ou um conceito.

Na quinta e última questão foi perguntado qual era a maior dificuldade dos/as educandos/as na escola. Dos dezessete (17) alunos questionados, quatro (4) responderam que não têm nenhuma dificuldade: **E5, E6, E7 e E8**; outros quatro (4) responderam que têm dificuldade em matemática porque não sabem matemática: “Atividades de Matemática, porque eu não sei muito Matemática” **E3**.

Dois (2) alunos responderam que têm dificuldades no primeiro dia de aula, porque não conhecem ninguém **E1 e E2**; Dois (2) responderam que têm dificuldades em Português **E4** respondeu: “é as atividades de Português que eu não entendo muitos”. Um (1) respondeu que tem dificuldade para fazer provas, por não prestar atenção **E10**; Outro afirmou ter dificuldade de resolver as atividades, porque são difíceis, **E13** respondeu: “a responder as atividades por que é muito difícil”. Outro apontou ter dificuldade em História porque segundo ele, é a matéria mais difícil da escola **E11**; um (1) aluno disse que tem dificuldade nos trabalhos, por serem difíceis **E17**. A resposta de um aluno ficou confusa, pois ele não deixa clara a sua dificuldade **E12**.

A maior dificuldade deles na escola?

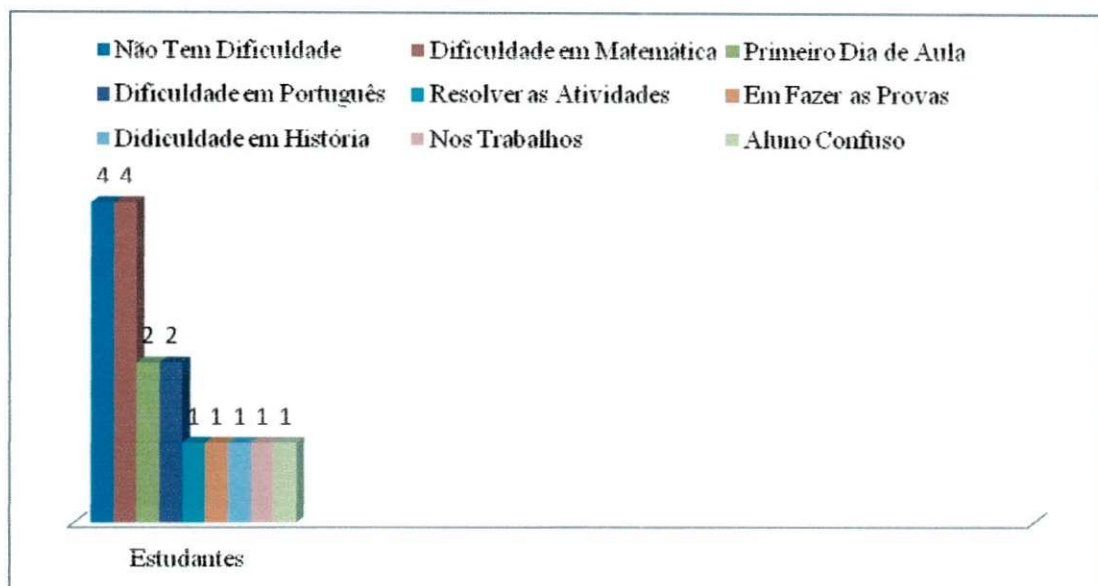


GRÁFICO. 05 - A maior dificuldade deles na escola?

FONTE: Questionário aplicado aos estudantes do 5º Ano

Em relação aos/as alunos/as que responderam que não têm nenhuma dificuldade na escola, pode-se perceber que eles são bastante esforçados e gostam de estudar e por esse motivo não apresentam maiores dificuldades. No entanto, isso não significa dizer que eles estão tendo uma aprendizagem de qualidade, sendo avaliados na maioria das vezes através de provas, como relatou S1 anteriormente em sua fala na terceira questão. Assim, Demo (2004, p.7) diz: “A prova muito pouco avalia, se partirmos de que aprender, sendo atividade [...] (formativa, de dentro para fora) [...]”. Dessa forma, entende-se que a prova por si só não diz se realmente o educando aprendeu determinado assunto.

Os/as alunos/as demonstraram ter dificuldades em matemática. Isto significa que não estão compreendendo a forma como o conteúdo lhes é apresentado. E, dessa forma, a aprendizagem mencionada por Demo (2004), de dentro para fora, não está acontecendo.

Nessa concepção, Demo (2002, p. 49) relata: “[...] deixa-se de lado matemática, porque parece difícil demais. Por vezes, essa perspectiva vem inserida no pano de fundo cultural do aluno, que, sem dúvida, precisa ser valorizado e sobretudo tomado como ponto de partida”

Nessa visão, é preciso que o professor procure mostrar para o/a aluno/a que este/a tem capacidade para aprender matemática e qualquer outra disciplina. Então, é necessário que o/a educador/a comece a trabalhar em cima das dificuldades do/a educando/a, levando-o/a em consideração também no momento de avaliá-los.