



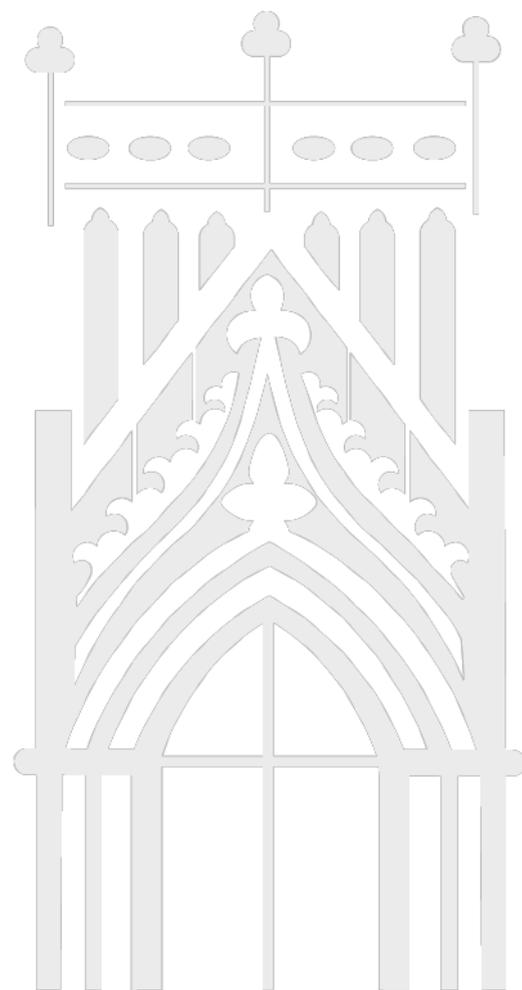
IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Relatório de Estágio da Prática
de Ensino Supervisionada

Wilma Rejane Miguens da Silva

março | 2017



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto



Instituto Politécnico da Guarda
Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio
da Prática de Ensino Supervisionada

Wilma Rejane Miguens da Silva

Guarda
Março 2017



Instituto Politécnico da Guarda
Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof.^a Doutora María del Carmen Arau Ribeiro

Guarda
Março 2017

A Deus, luz da vida, fonte de inspiração.

“A boa educação consiste em dar ao corpo e a alma
toda a beleza e perfeição de que são capazes”

Platão

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida, pela inteligência, pela graça de lutar pelas realizações e poder concluir mais essa etapa na vida.

À minha mãe Miguens, pelo amor, carinho, compreensão e paciência constantes.

À minha filha, Nathália, pelo carinho e compreensão dos momentos ausentes.

Aos professores, pela valiosa contribuição para meu conhecimento pessoal e profissional.

A minha orientadora, Professora Doutora María del Carmen Arau Ribeiro, pelas valiosas orientações ao longo deste trabalho.

Aos colegas, pelo convívio e amizade durante todo esse período de estudo.

Às professoras e alunos da UEB Major José Augusto Mochel, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a concretização dessa pesquisa.

Resumo

Nesta pesquisa, buscou-se identificar as práticas docentes, tais como procedimentos, atividades e recursos didáticos, usados em sala de aula que caracterizam a prática docente, bem como suas implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além de caracterizar a amostra no intuito de analisar planejamentos, procedimentos, recursos e atividades enquanto elementos caracterizadores da prática docente, esta pesquisa objetivou também avaliar alunos nas capacidades fundamentais da aprendizagem inicial da leitura e da escrita bem como diagnosticar a situação dos alunos em relação a essas capacidades fundamentais da aprendizagem. Ainda pretendeu relacionar as capacidades fundamentais dessa aprendizagem à prática docente e, dessa forma, refletir sobre as implicações da prática docente para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais e seus desdobramentos para todo o percurso dos alunos na educação básica.

Para tanto, utilizou-se a metodologia da pesquisa de campo exploratória, descritiva, na qual foi realizado um estudo do tipo transversal que utilizou como instrumento de pesquisa um questionário formatado com quesitos abertos e fechados, além da análise documental, tendo-se assim uma forma de avaliação tanto objetiva quanto subjetiva.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, localizada em um bairro de classe média que atende alunos de bairros periféricos.

Os resultados mostraram que as dificuldades inerentes à complexidade da tarefa de ensinar constituem-se fator impactante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e sugerem a necessidade de aprofundados estudos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, sobre as formas como as atividades para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita são elaboradas e desenvolvidas.

Palavras-chave: Prática Docente. Leitura. Escrita. Anos Iniciais. Aprendizagem.

Abstract

This research sought to identify teaching practices, such as procedures, activities and didactic resources, used in the classroom that characterize teaching practice, as well as its implications for reading and writing learning in the initial years of elementary education.

In addition to characterizing the sample in order to analyze plans, procedures, resources and activities as elements that characterize teaching practice, this research also aimed to evaluate students in the basic skills of early reading and writing and to diagnose their relation to these fundamental skills of learning. The study also aimed to relate the fundamental skills of this learning to teaching practice and, thus, to reflect on the implications of the teaching practice for the learning of reading and writing in the initial years and its unfolding over the whole course of their elementary education .

In order to do so, following the methodology of a descriptive exploratory field study, a cross-sectional study was carried out, using a questionnaire formatted with open and closed questions as a research tool in addition to documentary analysis so that the evaluation is both objective and subjective.

The research was carried out in a public school of the state education network in the city of São Luís, capital of the State of Maranhão, located in a middle class neighborhood that serves students from outlying neighborhoods.

The results showed that the difficulties inherent to the complexity of the task of teaching constitute a powerful factor in the development of the teaching and learning processes in the classroom and suggest the need for in-depth studies on the actual teaching of the content and the ways in which the teaching activities for learning reading and writing are elaborated and developed.

Keywords: Teaching Practice, Reading, Writing, Early Years, Learning.

Índice

Introdução.....	11
Capítulo 1 – Enquadramento Institucional.....	15
1. Caracterização do meio.....	15
1.1. Caracterização da Unidade de EB Major José Augusto Mochel.....	17
1.2. Caracterização das turmas.....	20
1.2.1 Turma do 1º ano.....	20
1.2.2 Turma do 2º ano.....	20
1.2.3 Turma do 3º ano.....	21
1.2.4 Turma do 4º ano.....	21
1.2.5 Turma do 5º ano.....	22
Capítulo 2 – Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	24
1. Experiências de ensino-aprendizagem.....	24
1.1 A sala de aula.....	26
1.2 Caracterização das turmas.....	27
1.2.1 Turma do 1º Ano.....	27
1.2.2 Turma do 2º Ano.....	28
1.2.3 Turma do 3º Ano.....	28
1.2.4 Turma do 4º Ano.....	29
1.2.5 Turma do 5º Ano.....	29
1.2.6 Turma do 6º Ano.....	29
1.3 Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.....	30
1.3.1 Ensino Fundamental: Anos Iniciais.....	30
1.3.2 Ensino Fundamental: Anos Finais.....	33
2. Reflexão/Síntese final.....	38
Capítulo 3 – Considerações sobre Alfabetização.....	41
1. Investigação teórica: processo/desenvolvimento cognitivo e aprendizagem...	41
1.1. A Epistemologia Genética.....	41
1.2. As influências na aprendizagem: a mediação e o meio sociocultural.....	43
1.3. A evolução psicogenética da alfabetização.....	48
1.4. Metodologia e desenvolvimento da investigação.....	51
1.5. Resultados.....	52
Conclusões.....	53
Considerações finais.....	55
Referências.....	57
Anexos.....	61

Lista de Figuras

Figura 01: Mapa da Ilha de São Luís.....	15
Figura 02: Bumba-meu-boi.....	17
Figura 03: Fachada da escola.....	19
Figura 04: Hall de entrada da escola (frontal).....	19
Figura 05: Hall de entrada da escola (à esquerda).....	19
Figura 06: Estacionamento, Quadra e entrada principal da escola.....	19
Figura 07: Grafia níveis PS ₁ e PS ₂	48
Figura 08: Grafia pré-silábica.....	48
Figura 09: Grafia de criança pré-silábica.....	49
Figura 10: Grafia de criança silábica.....	49
Figura 11: Grafia de criança silábico-alfabética.....	49
Figura 12: Falhas de primeira ordem.....	80
Figura 13: Falhas de segunda ordem.....	80
Figura 14: Falhas de terceira ordem.....	81
Figura 15: Exemplo de disortografia.....	89

Índice de Anexos

Anexo 1 – O ato de alfabetizar.....	62
1. Pensamento e linguagem.....	62
2. A construção da leitura.....	65
3. A construção da escrita.....	66
4. Ler e escrever: a língua escrita no contexto escolar.....	70
Anexo 2 – Alfabetização e seus métodos.....	72
1. Alfabetização e seus métodos.....	72
1.1. Métodos aplicados na alfabetização.....	72
1.2. A concepção tradicionalista.....	73
1.3. A concepção construtivista: da teoria à prática dos PCN.....	76
2. A realidade linguística das crianças na alfabetização.....	79
Anexo 3 – Dificuldades na leitura e na escrita.....	82
1. Dificuldades na leitura e na escrita.....	82
1.1 Dislexia.....	83
1.2 Disgrafia.....	88
1.3 Disortografia.....	89
1.4 Disartria.....	90
Anexo 4: Atividades – Anos Iniciais e Finais.....	92
Anexo 5: Planejamentos e Atividades.....	99
Anexo 6: Entrevistas.....	122

Introdução

O ato de alfabetizar, por si só, é uma tarefa árdua. Ensinar a ler e a escrever é a maior responsabilidade do professor dos anos iniciais, uma vez que é através do domínio da leitura e da escrita que o aluno aprenderá as outras disciplinas. Disso dependerá toda a vida acadêmica desse aluno, já que a leitura e a escrita, além de propiciarem bom uso da comunicação oral, estão presentes em todas as disciplinas no ensino fundamental, médio e superior, e o acompanharão em todos os contextos de sua vida.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (Brasil, 2001, p. 23) estabelecem que

[o] domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A formação de um bom leitor, de um bom leitor da palavra e de um bom leitor de mundo deve ser o principal objetivo do ensino fundamental, e com isso espera-se que “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena do mundo letrado” (PCN, 2001, p. 41).

Segundo Cagliari (2002), o objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todas as séries/anos do ensino fundamental é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, a língua portuguesa; quais os usos que têm e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida.

O grande desafio do professor alfabetizador é ensinar uma língua já conhecida e dominada pelos alunos. A criança chega à escola com uma gramática adquirida e com um vocabulário até então suficiente para expressar suas necessidades. Ao entrar na escola, ela já traz consigo toda uma experiência linguística adquirida no seu dia a dia e já utiliza as regras próprias do dialeto de sua comunidade (Gomes, 2009). Aos professores, cabe a responsabilidade de, respeitando a língua já adquirida, mostrar ao aluno a importância de conhecer as diversas possibilidades de uso da língua, em suas mais variadas vertentes (Soares, 2004).

De acordo com Smolka (2003) isto está ao contrário; quando se diz que uma criança alfabetizada deve ser capaz de ler com desenvoltura e escrever textos coerentes e coesos, não se está falando de algo difícil de ser realizado, mas de algo a ser desenvolvido na escola. Pois é no espaço escolar, com muita leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem, que se processa a construção de um discurso/texto mais amadurecido e enriquecido culturalmente. É na

vivência com a língua, falando e escrevendo, que se constroem unidades de sentido (texto), criando situações de interação com nossos reais ou possíveis interlocutores-leitores, observando fatores cognitivos, situacionais, socioculturais e interacionais que são partilhados, para obter o que se chama de coerência (Piaget, 1986).

Naturalmente, como bem aponta Napolini (1996), uma mudança de ponto de vista desencadeará transformações na prática de sala de aula. Dessa forma, entrar em contato com material escrito, ouvir histórias lidas pelo professor, contar acontecimentos de seu cotidiano, reconhecer todas as letras do alfabeto, fazer cópias de palavras e frases são atividades que não devem ser considerados como exercícios independentes e estanques, mas como atividades de linguagem que dependem umas das outras, que se entrelaçam e, por isso, fazem parte de qualquer metodologia para alfabetizar.

No entanto e conforme Andaló (2003), todo professor alfabetizador sabe que, para aprender a ler e a escrever e para que uma criança incorpore sua língua materna enquanto leitor e escritor competente, será preciso memorizar letras, sílabas, palavras e até normas gramaticais. Segundo Santos (2009), mais do que isso, será preciso que o indivíduo reconstrua a língua para si mesmo, estando exposto à língua e interagindo com ela, motivado pelas vivências e leituras que o meio lhe oferecer. Neste processo, o professor enquanto mediador desempenha um papel de extrema importância e relevância. O sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de qualquer outro objeto do conhecimento, depende sobremaneira do trabalho do professor, da sua prática em sala de aula, de como este trabalho é pensado, planejado, implementado e gerenciado (Vygotsky, 1989). Partindo-se desse princípio, da relação direta que se estabelece entre a prática docente e o sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita é que se vislumbrou esta pesquisa.

As discussões pretendidas nesta pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem tiveram como base os estudos de Weisz (2002), Piaget (1986), Vygotsky (1989), Gomes (2009), Cook-Gumperz (1991), Cunha (2011), Freire (2003), Soares (2004), Sim-Sim (2009), Simões (2006), Monteiro (2000, 2003), Moreira (2000, 1998), entre outras referências. Estas contribuições relevantes voltadas para o ensino e a aprendizagem, em particular da língua escrita, podem favorecer a pesquisa no sentido de se melhor compreender os saberes dos docentes e suas implicações na construção do conhecimento pelo aluno.

Além dos autores já citados, outros renomados estudiosos com trabalhos amplamente divulgados na área da alfabetização, mais precisamente sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, mantêm diálogo direto com outros teóricos da área da Educação, da Linguística e da Psicolinguística, como por exemplo, Carvalho (2005), Chartier (2007), Ferreiro e Teberosky (1990), Morais (2003, 2004), Mortatti (2000, 2006), Sampaio (2008) e Soares (1998a, 1989^a, 2003), Kleiman (1995), Smolka (1996), entre outros, os quais tratam dos processos da alfabetização e do letramento. Assim, a pesquisa objetivou mostrar como se dá a construção da

leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como possibilitar reflexões sobre o processo de alfabetização que contribuam para as práticas docentes. Estas práticas podem incluir procedimentos, atividades e recursos didáticos, usados em sala de aula, bem como suas implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita nessa etapa da escolarização. Dessa forma, o estudo reflete sobre as implicações da prática docente para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais e seus desdobramentos para todo o percurso dos alunos na educação básica.

Assim, o trabalho apresenta a seguinte estrutura: inicialmente, na introdução, foram apresentadas as considerações gerais sobre o processo de alfabetização. No capítulo seguinte, são apresentadas informações sobre o meio onde se situa a escola em que aconteceu a pesquisa, ou seja, o município de São Luís e o bairro onde se localiza a referida escola. Em seguida, são apresentados os dados referentes à escola, no que se referem aos aspectos socioeconômicos e psicopedagógicos como forma de caracterizar as turmas e os alunos da pesquisa. Na sequência, apresenta-se as ações ocorridas durante o processo da prática de ensino supervisionada, na qual são descritas todas as etapas do estágio. Logo em seguida, são apresentadas reflexão e síntese final desta primeira parte do trabalho. No último capítulo, são apresentadas as fundamentações sobre o ato de alfabetizar enquanto ponto central da discussão, bem como algumas considerações sobre pensamento e linguagem, a construção da escrita e da leitura e sobre a língua escrita no contexto escolar. Por fim, são apresentadas as considerações finais para as quais a pesquisa apontou.

Capítulo 1

Enquadramento Institucional

Capítulo 1 – Enquadramento Institucional

1. Caracterização do meio

São Luís, frequentemente chamado de São Luís do Maranhão, é um município brasileiro e a capital do estado do Maranhão. É a única cidade brasileira fundada por franceses no dia 8 de setembro de 1612, foi invadida por holandeses e por fim colonizada pelos portugueses. Localiza-se na ilha de Upaon-Açu no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar. Em 1621 quando o Brasil foi dividido em duas unidades administrativas — Estado do Maranhão e Estado do Brasil — São Luís foi a capital da primeira unidade administrativa. No ano de 1997 o centro histórico da cidade foi declarado patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO.



Figura 01 – Mapa da Ilha de São Luís
Fonte: www.maramazon.com

Com uma população estimada de 1 082 935 habitantes (IBGE 2016), São Luís é o município mais populoso do Maranhão, além de ser o 15º município mais populoso do Brasil, e o 4º da Região Nordeste. Sua área é de 831,7 km², desse total 157,5656 km² estão em perímetro urbano. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense, Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão (composta pelos 4 municípios localizados na ilha de Upaon-Açu) e da Região Metropolitana de São Luís composta por 9 municípios que totalizam 1.605.305 habitantes.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Luís segundo dados das Nações Unidas datados do ano 2010, é de 0,768 acima da média brasileira, o 4ª melhor entre todos os 1.794 municípios da Região Nordeste, e 3ª entre as capitais da região.

A economia maranhense foi uma das mais prósperas do país até a metade do século XIX. Todavia, após o fim da Guerra Civil dos Estados Unidos da América, quando perdeu espaço na exportação de algodão, o estado entrou em colapso; somente após o final da década de 1960 no século XX o estado passou a receber incentivos e saiu do isolamento, com ligações férreas e rodoviárias com outras regiões.

No fim do século XVIII, o aumento da demanda internacional por algodão para atender a industrial têxtil inglesa aliado à redução da produção estadunidense por causa da Guerra da Independência dos Estados Unidos forneceram o cenário ideal para o estímulo da produção algodoeira no Maranhão. As companhias de navegação Southampton & Maranham Company e Maranham Shipping Company, de transporte marítimo a vapor, que realizavam o transporte do algodão dos estados da Geórgia e do Alabama, passaram a operar no eixo São Luís – Londres, levando a produção de Caxias e da Baixada Maranhense. Até o início do século XX, São Luís ainda exportava algodão para a Inglaterra por via marítima, através das linhas Red Cross Line e Booth Line (cuja rota se estendia até Iquitos) e da companhia Liverpool-Maranhm Shipping Company.

Nesse período, a fase de ouro da economia maranhense, São Luís passou a viver uma efervescência cultural. A cidade, que se relacionava mais com as capitais europeias que as outras cidades brasileiras, foi a primeira a receber uma companhia italiana de ópera. Possuía calçamento e iluminação como poucas do país. Recebia semanalmente as últimas novidades da literatura francesa. As grandes fortunas algodoeiras e os comerciais locais enviavam seus filhos para estudar em Recife, Salvador, Rio de Janeiro e, principalmente, Europa.

A capital maranhense tem um desenvolvido setor industrial por conta de grandes corporações e empresas de diversas áreas que se instalaram na cidade pela sua privilegiada posição geográfica entre as regiões Norte e Nordeste do país. Seu litoral estrategicamente localizado bem mais próximo de grandes centros importadores de produtos brasileiros como Europa e Estados Unidos, que permite economia de combustíveis e redução no prazo de entrega de mercadorias provenientes do Brasil pelo Porto de Itaqui, que é o segundo mais profundo do mundo e um dos mais movimentados, sofisticados e bem estruturados para o comércio exterior no país.

Pode-se perceber a dimensão da Vale em São Luís analisando-se as exportações do município em 2012, que foi principalmente de óxido de alumínio (47,84%), minério de ferro (34,98%) e alumínio bruto (10,67%).

A economia ludovicense baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e nos serviços. São Luís possui o maior PIB do estado, sediando duas universidades públicas (UFMA e UEMA) e vários centros de ensino e faculdades particulares. Segundo o último levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade de São Luís possui o produto interno bruto de 9 340 944 000 reais, sendo, assim, a 29ª economia nacional entre os mais de 5 560 municípios brasileiros e ocupando a 14ª posição entre as capitais.

A capital maranhense possui uma grande quantidade de escolas públicas e particulares, universidades e faculdades, além de institutos federais. Dados de 2008 do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística mostram que a cidade de São Luís possui 474 escolas de ensino fundamental, 400 escolas pré-escolas e 133 instituições de ensino médio.

As principais instituições de ensino sediadas em São Luís são a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão a Universidade Virtual do Maranhão e o Instituto Federal do Maranhão, além de importantes instituições particulares de ensino superior, como o Centro Universitário do Maranhão, a Faculdade São Luís a Faculdade Atenas Maranhense (FAMA), a Faculdade Santa Terezinha (CEST), a Faculdade do Maranhão (FACAM), o Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESEMA), a Universidade Vale do Acaraú (UVA-IDEM), o Centro Universitário UNISEB COC e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maracanã é um bairro pertencente à zona rural de São Luís, capital do Estado do Maranhão. No final do mês de outubro, tem a famosa festa da Juçara, ou açai, como é mais conhecido na região Norte. Esta fruta tem caroços arroxeados e produz um líquido espesso saboroso. No Maranhão é tradicionalmente consumida com ou sem açúcar, acompanhada de camarão seco ou peixe frito e farinha.

Além da saborosa juçara, este tradicional bairro tem um dos elementos mais bonitos da cultura Ludovicense, o Bumba-Meu-Boi de Maracanã, que arrasta multidões com suas belíssimas toadas, inúmeros brincantes e adornos. Tem também uma grande área de proteção ambiental (APA), representada no mapa de São Luís.



Figura 02 - Bumba-meu-boi
Fonte: www.google.com.br/search

1.1 Caracterização da Unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel

Em 1940 nasceu uma instituição educativa chamada Escola Nossa Senhora da Vitória, localizada na Vila Alegria do Maracanã, que atendia crianças de diferentes idades até a 3ª série e que tinha espaço para trabalhos manuais. Em 1947, a escola recebeu visita do prefeito que gostou dos trabalhos manuais desenvolvidos na escola e concedeu assim a lotação do professor municipal onde a escola recebeu o nome de Professor Joaquim Serra. Assim, essa escola

começou a funcionar até que em 26 de junho de 1972 passou a ter o seu nome atual, Escola Major José Augusto Mochel, pai da Secretária de Educação Rosa Mochel, a quem foi feita esta homenagem.

Segundo dados do Censo 2015, a escola oferece o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos e Supletivo. Conta com a seguinte infraestrutura: Água filtrada; Água de poço artesiana; Energia da rede pública; Fossa; Lixo destinado à coleta periódica.

Quanto às dependências, tem 12 salas de aulas, 55 funcionários, Sala de diretoria, Sala de professores, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Quadra de esportes descoberta, Alimentação escolar para os alunos, Cozinha, Biblioteca, Banheiro dentro do prédio, Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, além de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Há também Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro, Refeitório, Almoxarifado, Pátio coberto, Área verde, Equipamentos, Computadores administrativos, Computadores para alunos, TV, Copiadora, Equipamento de som, Impressora, Equipamentos de multimídia, DVD, Retroprojetor, Projetor multimídia (Datashow) e Câmera fotográfica/filmadora.

Com essa infraestrutura, é uma das escolas melhores da zona rural do município, sendo referência na rede municipal de ensino, motivo pelo qual é uma das mais procuradas pelos pais para matricularem seus filhos, além de atender moradores do bairro e adjacências.

A escola oferece atendimento por turno, ou seja, os alunos ficam na escola em média cinco horas. Como forma de assegurar um serviço pedagógico de qualidade, cada turno é formado por uma equipe pedagógica composta por uma supervisora educacional, seis professores auxiliares e seis professores titulares que atuam nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Além desses profissionais, o quadro funcional da escola conta com gestora geral, gestora pedagógica, orientadora educacional, secretaria, auxiliar administrativo, agentes de serviços operacionais, merendeira, auxiliar de cozinha, vigia e guarda. O prédio onde funciona a escola é totalmente murado oferecendo segurança para todos e vigiado vinte e quatro horas por um vigia e um guarda. Internamente, o prédio tem salas arejadas, climatizadas, tanto as salas de aula quanto as demais dependências como sala de professores, coordenação pedagógica, sala da gestão, biblioteca e secretaria. Por localizar-se em um bairro da zona rural e em uma zona de preservação ambiental, os espaços externos apresentam amplas áreas verdes, arborizadas, as ruas próximas que dão acesso à escola são asfaltadas, embora não seja a realidade em todo o bairro.

Atualmente, a gestora da escola é a Senhora Ângela Maria de Araújo Dutra, que iniciou um trabalho de reforma no espaço físico do prédio e providenciou o retorno dos ônibus escolares entre outros encaminhamentos. O corpo docente é formado por quarenta e dois

professores, que se distribuem em três turnos. Esta equipe é bem diversificada no que se refere ao domínio de conteúdo e ao trabalho multidisciplinar. Por sua vez, o corpo discente é composto em média por 1200 alunos, distribuídos nos três turnos, um número expressivo que se divide entre as dez salas regulares da unidade, uma sala de recursos utilizada para alunos que necessitem de acompanhamento especial e uma biblioteca. Na figura 03, encontra-se a identificação ao lado do portão da rua.



Figura 03– A escola visto da rua
Fonte: Tiragem própria

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 às 21h30. No interior, encontra-se um *hall* de entrada (figuras 04 e 05 abaixo) e uma Secretaria e Gabinete de Direção, logo na primeira sala à esquerda da entrada, onde a secretária e a Diretora atendem à comunidade escolar.



Figura 04 – Hall de entrada da escola
(vista frontal)
Fonte: Tiragem própria



Figura 05 – Hall de entrada da escola
(vista à esquerda)
Fonte: Tiragem própria

O Refeitório é um local amplo onde alunos e funcionários fazem as suas refeições e nas salas de atividades letivas é que decorrem as atividades pedagógicas. Já toda a instituição está equipada com instalações sanitárias em moderadas condições de uso.

No exterior, o estacionamento encontra-se perto da entrada (fig. 06) mas são os dois jardins se situam na zona frontal da instituição, que lhe dá uma imagem aprazível.



Figura 06 – Estacionamento, Quadra Poliesportiva e entrada principal da escola
Fonte: Tiragem própria

A escola ainda tem a quadra poliesportiva da figura 06 onde são realizadas atividades esportivas diversas.

No que se refere às turmas onde ocorreu a prática de estágio supervisionado, são todas do turno matutino onde são atendidos os alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

1.2 Caracterização das turmas

1.2.1 Turma do 1º ano

No que se refere à caracterização das salas, a sala do 1º ano matutino formada por 30 alunos, sendo dezesseis meninas e quatorze meninos. Por se tratar de uma série inicial, todos se encontravam numa mesma fase de desenvolvimento e de aprendizagem, uns com algumas dificuldades de concentração e atenção, outros apresentavam nitidamente falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho. Dois alunos demonstravam certo comportamento disciplinar o que dificultava o bom andamento das aulas, por parte de alguns alunos. Em geral, como é muito comum em salas heterogêneas, o ritmo de aprendizado era bastante diferenciado entre as crianças.

Por outro lado, aspectos como assiduidade e pontualidade dos alunos, o bom relacionamento entre alunos e aluno e professores e os alunos era perceptível. Em geral, as atividades eram realizadas sem grandes problemas, tanto as propostas em sala como as extraclases. O que permitiu observar o comprometimento dos pais com os estudos dos filhos, mesmo os pais não tendo um grau de escolaridade que possibilitasse grandes intervenções.

1.2.2 Turma do 2º ano

A turma do 2º ano matutino formada por 32 alunos, sendo vinte meninas e doze meninos. Por se tratar também de uma série inicial, a grande maioria se encontrava numa

mesma fase de desenvolvimento e de aprendizagem, e assim como observado na turma do 1º ano, uns com algumas dificuldades de concentração e atenção, outros apresentavam nitidamente falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho. Um aluno diagnosticado com transtorno de déficit de atenção (TDAH) o que requeria das professoras um atendimento especial para o bom andamento das aulas. Da mesma forma como observado na turma do 1º ano, na turma do 2º ano o ritmo de aprendizagem também era heterogêneo, uns apresentavam facilidade no aprendizado com a língua escrita, enquanto outros apresentavam certa dificuldade, mas nada que fugisse do esperado para o nível da turma.

Quanto à assiduidade e à pontualidade dos alunos, bem como a relação entre alunos e professores nada que compromettesse o bom andamento das atividades em sala e extraclasse, que em geral eram realizadas sem grandes problemas. No que se refere à participação dos pais, também se observou o comprometimento destes para com os estudos dos filhos, ainda que o grau de escolaridade de muitos deles não os possibilite ajudar de forma mais direta nas atividades dos filhos.

1.2.3 Turma do 3º ano

A turma do 3º ano matutino formada por 30 alunos, sendo 19 meninas e onze meninos. Nesta turma, observou-se certa indisciplina por parte de um grupo de quatro alunos. As professoras reclamavam desses alunos constantemente. Ao que parece, problemas de ordem familiar. Todos esses alunos desse grupo faziam parte de famílias desajustadas; ou pais separados, ou a ou o pai com envolvimento em algum ilícito, ou órfãos de pai ou de mãe, o que justificava aquele comportamento. Fora isso, a turma apresentava um bom desempenho escolar. Quase todos acompanhavam as atividades sem grandes problemas e demonstravam bom aprendizado.

1.2.4 Turma do 4º ano

A turma do 4º ano matutino formada por 28 alunos, sendo dezessete meninas e onze meninos. Por se tratar de alunos que já estudam há mais tempo na mesma turma, são alunos mais disciplinados e com bom rendimento nas atividades escolares. Não apresentavam problemas de disciplina nem de concentração. Nesta turma, os pais ou responsáveis eram mais presentes e acompanhavam de forma mais assistida aos filhos, o que se refletia no desempenho da turma. Bastante assíduos e pontuais, a turma demonstrava bom relacionamento entre eles e para com as professoras. Em geral, as atividades eram realizadas sem grandes problemas. Apenas duas alunas apresentavam defasagem idade/série, mas não era grande entrave para o trabalho em sala de aula.

1.2.5 Turma do 5º ano

A turma do 5º ano matutino formada por 35 alunos era a turma mais numerosa, mas que era a turma com melhor desempenho. Quase todos os alunos já liam e escreviam com desenvoltura e se encontravam no nível adequado do processo de aquisição da língua escrita. Assíduos, pontuais e muito responsáveis eram os alunos tidos como modelo da escola. Uma turma acima da média.

Em geral, a situação socioeconômica das famílias de todos os alunos, de todas as turmas, é praticamente a mesma. Todos são moradores do bairro. Os pais ou responsáveis são assalariados e em sua grande maioria vivem em residências próprias. Poucos declararam estar desempregados ou morarem de aluguel. Embora não tenha um grau de escolaridade elevado, pois boa parte cursou só até o ensino fundamental, e um uma pequena parcela concluiu o ensino médio, ainda assim conseguem dar suporte aos filhos, ajudando-os nas atividades escolares, além de participarem ativamente das principais atividades propostas pela escola, como as reuniões de pais e em festas comemorativas.

Capítulo 2

Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo 2. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

1. Experiência de ensino-aprendizagem

As últimas avaliações de desempenho dos alunos das escolas públicas (SAEB/2009-2011, PROVA BRASIL/2009-2011, PROVINHA BRASIL/2011-2013, ANA/2011-2013) deixam explícita a situação crítica em que se encontram as competências, capacidades e/ou habilidades destes alunos em relação ao conhecimento da língua escrita, quer em leitura ou em escrita. Sabendo-se da relação intrínseca que há entre o ensino e a aprendizagem, questiona-se: como vem sendo a prática docente no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental? Que conhecimentos acerca do processo de aquisição da língua escrita os professores devem ter, mais especificamente os referentes à alfabetização que compromete toda a vida escolar do aluno? De que maneira as aulas de leitura e escrita vêm sendo implementadas, respeitando-se as etapas do desenvolvimento dos alunos? Em que sentido e dimensão é que os alunos devem aprender? Que capacidades devem adquirir para que sejam consideradas como alfabetizados e letrados? Estas perguntas estão sendo contempladas no trabalho pedagógico dos professores visto que a prática docente do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, em geral, nas escolas da rede pública vem ocorrendo de forma deficitária.

Os alunos têm apresentado desempenho em níveis insatisfatórios, quando avaliados em suas capacidades, competências e habilidades específicas em relação à língua escrita. Acredita-se que vários fatores contribuem para esse quadro, especificamente, formação inicial inadequada, formação continuada desfocada da prática pedagógica, desalinhamento entre o projeto político pedagógico das escolas, o planejamento do professor, a demanda da comunidade e as reais necessidades dos alunos.

A pesquisa abordou o processo da alfabetização, no que se refere à aquisição da leitura e da língua escrita, particularmente nas implicações desse processo, tanto para os professores quanto, e principalmente, para os alunos. Assim, definir os saberes docente e alfabetização como focos principais conduziu a pesquisa a propor diálogos extremamente importantes com diferentes áreas do conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Considerando as relações intrínsecas existentes entre a prática docente e a aprendizagem dos alunos, procurou-se entender como se dá e quais suas implicações no processo ensino-aprendizagem, para tornar mais relevante a pesquisa aqui delineada.

A respeito da prática do professor, Weisz (2000, p. 60) ressalta que [q]uando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Ainda, segundo a autora, para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes três aspectos:

Qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda; Qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece; Qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino. (Weisz, 2000, p. 61)

O diálogo que se pretendeu estabelecer entre os pesquisadores de diferentes áreas foi pensada com a finalidade de contribuir de modo significativo para com as discussões acerca da formação inicial e continuada de professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, visando à qualidade do ensino da língua escrita em sua etapa mais crucial, que é a alfabetização na perspectiva do letramento, visando garantir que as crianças, ao final dessa etapa, demonstrem autonomia e competência com a língua escrita no tocante à leitura, à compreensão e a produção de textos escritos.

Levando-se em consideração as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem da alfabetização, como a deficiência do domínio da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental na Unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel, fez-se necessário o levantamento de dados dos problemas existentes para demonstrar o fracasso que ocorre logo no início da escolarização, em que mais da metade dos alunos são reprovados (ou agrupados no chamado ciclo básico em classes para extensão do processo de alfabetização, o que somente marcara o problema), por várias causas de natureza social, econômica, cultural e educacional. O problema é complexo e tem nítidas implicações sociopolíticas, pois repetência, evasão, baixo nível econômico da clientela, alta seletividade do ensino e a falta de coordenações sensoriais e motoras estão claramente associadas.

Na observação dos problemas nessa unidade de ensino, verificou-se a certa ausência de acompanhamento por parte de alguns orientadores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação e, também, por parte de alguns dos pais e/ou responsáveis, que em sua minoria não tem um grau de escolaridade elevado. Apresenta, ainda, entraves de ordem administrativa que contribuem sobremaneira para o insucesso de uma alfabetização consistente, como a grande inconveniência no transporte para os materiais didáticos e para a merenda escolar. Outros entraves observados dizem respeito aos professores, no que se refere à formação para atuarem nessa fase da escolarização, a infrequência dos alunos, a distorção idade/série, entre outros, que na somatória tem impactos negativos e contribuem de forma persistente para a não consolidação da alfabetização das crianças.

Com relação aos professores, alguns possuem curso superior, enquanto outros, apenas o Magistério. Trabalham com leitura em sala de aula há algum tempo e possuem conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação profissional e cursos de capacitação sobre leitura e escrita. Consideram as atividades de incentivo à leitura muito importantes, pois despertam o

interesse dos alunos, além de auxiliarem na escrita, interpretação e produção. Estas têm obtido bons resultados de incentivo, porque os alunos demonstram interesse espontâneo por livros, envolvendo-se na magia das histórias e obtendo um melhor rendimento na aprendizagem. Quanto aos pais, o único acesso à leitura é através da sala de aula e da biblioteca da escola (acompanhamento dos filhos). Esporadicamente, costumam contar histórias aos filhos. Não frequentam bibliotecas públicas.

Costumam ler e responder bilhetes enviados pelos professores e, sempre que possível, comparecem às Reuniões de Pais e Mestres. Auxiliam seus filhos na organização de material escolar e valorizam os trabalhos realizados por eles. Alguns alunos das turmas pesquisadas demonstraram certa dificuldade na leitura e na escrita, pois escrevem muito pouco e mal sabem ler. Alguns não conseguem escrever o próprio nome, porém, com atividades diversificadas e com a intervenção da professora e ajuda dos colegas, começam a elaborar textos simples.

A maioria dos pesquisados, apesar de apresentarem muitos erros ortográficos, demonstram interesse, participando das aulas, realizando as atividades propostas e na realização das tarefas que levam para casa. Outros, porém, não apresentam interesse algum, pois não realizam atividades, faltam nos dias que precisam apresentar alguma tarefa e não frequentam aulas de reforço.

Dessa forma, para a efetivação dessa pesquisa as atividades de prática de ensino supervisionado propriamente dito foram extremamente enriquecedoras em muitos aspectos, aplicadas nos anos iniciais e estendidas aos anos finais como requisito ao grau mestre. Foi a oportunidade de confrontar a teoria e a prática. Ao longo de toda a experiência como pesquisadora e observadora, pude verificar in loco não apenas as práticas que não eram ajustadas à aprendizagem dos alunos, mas principalmente, as práticas exitosas que em muito contribuíram para o aprendizado das turmas, das professoras e para o meu aprendizado.

1.1 A sala de aula

Ao entrar nas salas de aula, sempre era recebida com alegria pelas professoras e com curiosidade pelos alunos, que queriam saber o motivo da minha presença ali. As professoras sempre explicavam que se tratava de experiências e contribuições de uma outra professora.

A sala de aula por ser um ambiente de saberes, um espaço de encontro entre o professor e os alunos, deve ser um ambiente vivo, dinâmico, prazeroso que possibilite aos alunos reelaborar criativamente sentimentos e conhecimentos e, edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e paixões.

Ao conviver com as turmas por uma semana, certifiquei-me desta visão positiva acerca da sala de aula. No entanto, alguns pormenores do espaço físico não colaboram para que a prática pedagógica cotidiana flua de forma dinâmica.

O espaço das salas de aula é bastante amplo. Em cada uma das salas há uma janela grande ao fundo. Há dois armários de aço por sala, sendo os armários de um lado da sala da professora do turno da manhã e, do outro, da professora da tarde. Há também um cantinho de leitura onde os alunos têm disponíveis alguns livros paradidáticos. Em uma das paredes laterais de cada sala, as professoras dividem o espaço com os cartazes de cada turma. Na outra, há um quadro no qual as professoras também colocam alguns cartazes. A professora da turma pesquisada utiliza esse quadro para colocar cartazes sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas.

Embaixo desse quadro, ficam os suportes para os alunos pendurarem as mochilas. Nesse lado da sala, ficam os numerais, o alfabeto, vogais e consoantes, calendário de datas especiais pregados nas demais paredes. Na parte da frente da sala, estão a mesa e a cadeira da professora em um canto e, no outro, próximo à porta, uma mesa comprida, com potes de jogos na parte debaixo, em cima uma caixa de “achados e perdidos”. Há também um suporte com o aparelho de som. Entre as duas mesas, está o quadro utilizado pela professora. Há mesas individuais com cadeiras, na quantidade de alunos de cada sala, na altura adequada para tal faixa etária. Essas mesas estão organizadas em duplas, formando três fileiras com oito mesas cada uma, de frente para o quadro. Esta disposição às vezes é reorganizada de acordo com a atividade a ser desenvolvida, como no dia em que a educadora distribuiu um livro para cada três alunos e organizou as mesas em trios, quando utilizava o aparelho de data show na sala e organizava as mesas de forma que todas os alunos conseguissem ver melhor o que era projetado na parede ou para jogarem alguns jogos em grupo ou para pintarem.

Cada criança utiliza os seguintes materiais: um caderno de atividades de aula e outro de deveres de casa; caderno de bilhetes; caderno de leitura; caderno do alfabeto; livros didáticos; ficha com o nome da escola, da professora, da turma e o nome completo da criança, além do alfabeto; bolsinha de lápis e pasta. Esses materiais ficam no armário da professora, quando não estão sendo utilizados pelas crianças, elas só levam para a casa o material necessário.

As turmas são compostas em média de vinte e oito a trinta e cinco alunos, em sua maioria por meninas. Esta quantidade acomoda-se de forma razoável na sala com cerca de trinta metros quadrados.

1.2 Caracterização das turmas

1.2.1 Turma do 1º ano

No que se refere à caracterização das salas, a sala do 1º ano matutino formada por 30 alunos, sendo dezesseis meninas e quatorze meninos. Por se tratar de uma série inicial, todos se encontravam numa mesma fase de desenvolvimento e de aprendizagem, uns com algumas dificuldades de concentração e atenção, outros apresentavam nitidamente falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho. Dois alunos demonstravam certo comportamento disciplinar o que dificultava o bom andamento das aulas, por parte de alguns alunos. Em geral, como é muito comum em salas heterogêneas, o ritmo de aprendizado era bastante diferenciado entre as crianças.

Por outro lado, aspectos como assiduidade e pontualidade dos alunos, o bom relacionamento entre alunos e aluno e professores e os alunos era perceptível. Em geral, as atividades eram realizadas sem grandes problemas, tanto as propostas em sala como as extraclases. O que permitiu observar o comprometimento dos pais com os estudos dos filhos, mesmo os pais não tendo um grau de escolaridade que possibilitasse grandes intervenções.

1.2.2 Turma do 2º ano

A turma do 2º ano matutino formada por 32 alunos, sendo vinte meninas e doze meninos. Por se tratar também de uma série inicial, a grande maioria se encontrava numa mesma fase de desenvolvimento e de aprendizagem, e assim como observado na turma do 1º ano, uns com algumas dificuldades de concentração e atenção, outros apresentavam nitidamente falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho. Um aluno diagnosticado com transtorno de déficit de atenção (TDAH) o que requeria das professoras um atendimento especial para o bom andamento das aulas. Da mesma forma como observado na turma do 1º ano, na turma do 2º ano o ritmo de aprendizagem também era heterogêneo, uns apresentavam facilidade no aprendizado com a língua escrita, enquanto outros apresentavam certa dificuldade, mas nada que fugisse do esperado para o nível da turma.

Quanto à assiduidade e à pontualidade dos alunos, bem como a relação entre alunos e professores nada que compromettesse o bom andamento das atividades em sala e extraclasse, que em geral eram realizadas sem grandes problemas. No que se refere à participação dos pais, também se observou o comprometimento destes para com os estudos dos filhos, ainda que o grau de escolaridade de muitos deles não os possibilite ajudar de forma mais direta nas atividades dos filhos.

1.2.3 Turma do 3º ano

A turma do 3º ano matutino formada por 30 alunos, sendo 19 meninas e onze meninos. Nesta turma, observou-se certa indisciplina por parte de um grupo de quatro alunos. As

professoras reclamavam desses alunos constantemente. Ao que parece, problemas de ordem familiar. Todos esses alunos desse grupo faziam parte de famílias desajustadas; ou pais separados, ou a ou o pai com envolvimento em algum ilícito, ou órfãos de pai ou de mãe, o que justificava aquele comportamento. Fora isso, a turma apresentava um bom desempenho escolar. Quase todos acompanhavam as atividades sem grandes problemas e demonstravam bom aprendizado.

1.2.4 Turma do 4º ano

A turma do 4º ano matutino formada por 28 alunos, sendo dezessete meninas e onze meninos. Por se tratar de alunos que já estudam há mais tempo na mesma turma, são alunos mais disciplinados e com bom rendimento nas atividades escolares. Não apresentavam problemas de disciplina nem de concentração. Nesta turma, os pais ou responsáveis eram mais presentes e acompanhavam de forma mais assistida aos filhos, o que se refletia no desempenho da turma. Bastante assíduos e pontuais, a turma demonstrava bom relacionamento entre eles e para com as professoras. Em geral, as atividades eram realizadas sem grandes problemas. Apenas duas alunas apresentavam defasagem idade/série, mas não era grande entrave para o trabalho em sala de aula.

1.2.5 Turma do 5º ano

A turma do 5º ano matutino formada por 35 alunos era a turma mais numerosa, mas que era a turma com melhor desempenho. Quase todos os alunos já liam e escreviam com desenvoltura e se encontravam no nível adequado do processo de aquisição da língua escrita. Assíduos, pontuais e muito responsáveis eram os alunos tidos como modelo da escola. Uma turma acima da média.

Em geral, a situação socioeconômica das famílias de todos os alunos, de todas as turmas, é praticamente a mesma. Todos são moradores do bairro. Os pais ou responsáveis são assalariados e em sua grande maioria vivem em residências próprias. Poucos declararam estar desempregados ou morarem de aluguel. Embora não tenha um grau de escolaridade elevado, pois boa parte cursou só até o ensino fundamental, e um uma pequena parcela concluiu o ensino médio, ainda assim conseguem dar suporte aos filhos, ajudando-os nas atividades escolares, além de participarem ativamente das principais atividades propostas pela escola, como as reuniões de pais e em festas comemorativas.

1.2.6 Turma do 6º ano

A turma do 6º ano vespertino é formada por 35 alunos sendo 20 meninos e 25 meninas, uma turma numerosa com alunos disciplinados na sua maioria e, desse quantitativo somente 03 alunos apresentavam um alto desempenho na leitura, na escrita e na compreensão de textos mais complexos o que permitia a fluidez da aprendizagem, embora a maioria da turma ainda apresentava dificuldade de interpretação de textos.

Nesta turma a presença dos pais era mais frequente, acompanhava de forma mais assídua as atividades dos filhos, um apoio imprescindível para a aprendizagem. Quanto ao poder aquisitivo dos pais eram de trabalhadores assalariados e de escolaridade média.

As atividades eram aplicadas e resolvidas em sala de aula no tempo hábil, mas com alguns alunos ainda com sérias dificuldades para resolver os exercícios aplicados.

1.3 Educação Básica: Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais

A legislação que rege o sistema educacional brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), que regulamenta a educação pública e privada do Brasil e que se divide em dois níveis: Educação Básica - Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Superior.

Iniciei minha prática de ensino supervisionada, na UEB Major Augusto Mochel no mês de setembro de 2015, que era uma das escolas apresentadas para esta etapa. Eu a escolhi porque se tratava de uma escola da área de zona rural, composta por alunos carentes, bem diferenciada da realidade dos demais alunos da Rede de Ensino Municipal e, por se tratar da escola onde iniciei a minha vida profissional.

Nesta fase da prática de ensino supervisionada, fui orientada durante quase um mês, nos turnos matutino e vespertino pelo professor orientador Sérgio Mendes, que acompanhou a elaboração e aplicação das aulas no ensino fundamental nos anos iniciais e finais.

1.3.1 Ensino Fundamental - Anos Iniciais

A primeira etapa da educação básica é formada pelo ensino fundamental - anos iniciais e que compreende alunos com idade entre 6 a 10 anos e se estende do 1º ao 5º ano, turno matutino. Porém, eu trabalhei com as séries iniciais a pesquisa sobre a construção de leitura e da escrita a partir do gênero textual de uma Lenda Maranhense: "O auto do Bumba meu Boi" (cf. Anexo 4), que faz parte da cultura local da comunidade onde está inserida a escola, correlacionando com os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Matemática,

História, Geografia e Ciências, através de uma sequência didática para a efetivação e a organização do trabalho pedagógico que era o meu objeto de estudo e pesquisa.

Na sequência didática tem-se, um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma expressão artística. Prática metodológica já utilizada por alguns professores da escola.

Sequência Didática: Gênero Textual - "O Auto do Bumba meu Boi"

Objetivos:

- Ampliar o conhecimento sobre a o gênero Lenda e a cultura local;
- Observar, registrar e comunicar algumas semelhanças e diferenças entre a sua manifestação cultural das demais manifestações da cultura maranhense;
- Avançar no conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita e na aquisição da leitura e da escrita convencional;
- Ler para localizar informações e desenvolver o comportamento leitor e escritor durante o processo de produção textual;
- Promover atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares de forma interdisciplinar voltadas para a alfabetização e o letramento.

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Conteúdos:

- **Língua Portuguesa:** Gênero Textual "Lenda", Práticas de Leitura e Escrita e Apropriação do Sistema de Escrita;
- **Matemática:** Situações Problemas envolvendo as quatro operações;
- **História:** A formação do povo brasileiro;
- **Geografia:** A vegetação Local (fruto juçara nativo da região);
- **Ciências:** A água fonte da vida.
-

Tempo estimado:

Quatro Semanas

Material necessário:

Quadro, cadernos, lápis grafite e hidrocor, cartolina, tesoura, cola, revistas e livros contendo atividades culturais para recorte e outros.

Livros:

Obras complementares, enciclopédias contendo aspectos culturais sobre a cultura de São Luis.

Momentos planejados:**1º Momento - Leitura sobre o Auto do Bumba meu boi:**

- explicar aos alunos que, ao longo de seis aulas, eles aprenderão a identificar o tipo de texto "Lenda" e diferenciar dos demais tipos de texto;
- antes da leitura fazer exploração da capa, ilustrações, autor e, após a leitura realizar questionamentos sobre o conteúdo: a lenda sobre o auto do bumba meu boi, o que conhecem, se conhecem outras, as que mais gostaram, que mais gostariam de saber toda a lenda que envolve a cultura de sua comunidade;
- solicitar nomes dos personagens da lenda conhecidas pelas crianças e escrever os nomes citadas no quadro, lendo junto com elas.
- solicitar a produção textual dos alunos a sua maneira sobre a lenda estudada para consolidar o entendimento do assunto.

2º Momento - Situação problema com as quatro operações:

- apresentar aos alunos situações problemas envolvendo as quatro operações a partir de situações vivenciadas em uma feira para leitura e compreensão de texto e resolução de problemas matemáticos;
- iniciar a atividade dividindo a turma em grupos para leitura das situações problemas;
- apresentar uma simulação de um feira para contextualizar a compra e a venda do fruto nativo da comunidade, o fruto juçara e os produtos de artesanato;
- registrar nos cadernos todas as situações vivenciadas para compreensão e resolução das operações matemáticas;
- socializar entre os grupos os resultados das compras e vendas dos produtos para compreensão dos problemas matemáticos;
- observar o desempenho dos alunos a partir da exposição e resolução dos problemas.

3º Momento - A formação do povo brasileiro:

- iniciar a aula com a reflexão sobre a origem de cada um, ou seja o seu pertencimento;
- apresentar que o conteúdo a ser estudado era a mistura das três raças: índio, branco e o negro;

- explicar sobre os donos da terra, os índios a sua cultura e influência para o povo brasileiro,
- apresentar a colonização dos portugueses e toda a sua influência cultural, principalmente a língua que falamos;
- registrar toda influência da cultura africana na formação do Brasil.

4º Momento - A vegetação local (fruto nativo da região - juçara):

- iniciar a atividade com uma roda de conversa, apresentando aos alunos imagem do fruto da juçara para contextualizar a sua comunidade;
- apresentar aos alunos que a vegetação predominante da comunidade em que vivem é a juçareira, árvore que dá um fruto roxo do qual se extrai um suco rico em ferro e vitaminas;
- informar aos alunos que o mesmo fruto existe em outra região como o nome de açai e a palavra sofre uma variação linguística devido a cultura local, também se faz sorvete e se comercializa o suco com outros acompanhantes;
- explicar que a vegetação típica de cada região é um Bioma e, posteriormente explicar o que significa Bioma;
- apresentar aos alunos que a comercialização do fruto é uma fonte de renda das famílias, junto ao artesanato no período das festividades do fruto.

5º Momento - Água fonte da vida:

- apresentar a importância da água pra vida na terra para o ser humano e todos os seres vivos;
- socializar com os alunos os conhecimentos que eles possuem sobre a água em sua comunidade e a sua escassez;
- Apresentar os estados físicos da água para compreensão de suas mudanças;
- explicar todo o processo de tratamento da água para evitar contaminação;
- conscientizar os alunos da importância da preservação das fontes dos rios de sua comunidade, bem como evitar o desperdício.

1.3.2 Ensino Fundamental - Anos Finais

A segunda etapa da educação básica é chamada de Ensino Fundamental - séries finais, que compreende alunos de faixa etária entre 10 a 14 anos. Esta etapa da prática de ensino também ocorreu na Escola Augusto Mochel, localizada no bairro Maracanã, onde ministrei aulas em turma regular, no período vespertino, somente para a turma 62, uma turma formada por 35 alunos. As disciplinas trabalhadas foram: Matemática, História, Geografia e Ciências exceto Língua Portuguesa que não precisei ministrar por causa da minha prática docente nesta

área há 30 anos, na rede pública municipal e estadual de ensino. Todas aulas ministradas foram de 150 minutos em dois dias, conforme o horário escolar.

Matemática

Como trabalhei com situação-problema envolvendo as quatro operações, proporcionei aos alunos, primeiramente, uma leitura para deleite - como começa? (Silvana Tavano) demonstra o interesse pela matemática de forma lúdica, prazerosa e que familiariza o aluno a leitura e interpretação de um texto.

Em seguida, apresentei uma ficha técnica com várias situações-problema para efetivar a interpretação do que está sendo solicitado, questionei quais os dados pertinentes ao problema, quais hipóteses posso abstrair para resolver o problema, como, de que forma vou resolvê-lo e, por fim, o uso do algoritmo e os cálculos necessários. Utilizamos as palavras chaves como: *Acrescentar, Tirar, Juntar, Comparar* que demonstra ao aluno, que para aprender Matemática precisa saber mais do que fazer contas: é importante saber o que os cálculos significam e compreender os conceitos envolvidos nas operações que representam.

Apresentei diferentes situações-problema para serem resolvidos com o mesmo cálculo, bem como situações de composição, transformação e comparação que viabilizam o entendimento do texto e a resolução da atividade proposta. As atividades foram expostas e resolvidas de forma coletiva e, individual com a participação de todos os alunos.

Para continuar a aula sobre resolução de problemas que sempre envolve aspectos mais amplos da construção dos conhecimentos escolares, apresentei uma ficha com várias situações problemas para resolvermos na sala. Dividir a turma em 08 grupos e distribuir para cada grupo uma situação-problema e caixa de lápis para que eles resolvessem da forma como haviam compreendido e apresentassem.

Fizemos a leitura e interpretação das situações-problema, em seguida cada grupo desenvolveu no caderno, fizeram uso desenhos, pinturas e cálculos.

Realizamos os cálculos envolvendo a ideia aditiva e multiplicativa e apresentaram para os demais grupos.

Aos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem em matemática se fez necessário um acompanhamento e um trabalho diferenciado, que proporcionasse ao educando a manipulação de material concreto, problemas esquematizados em partes, entre outros, com

objetivo de atingir a curiosidade e a motivação, para que consigam formar seus esquemas de representação mental para posteriormente promover a consolidação do conhecimento.

História

Inicie a aula fazendo uma reflexão sobre a temática questionando com os alunos que entendimento eles faziam sobre os Povos Indígenas no Brasil, os primeiros habitantes, o que ocasionou uma grande reflexão sobre o pertencimento e a identidade cultural de cada um com a participação de todos os alunos.

Apresentei a proposta de trabalho a ser estudado e, em seguida, a partir de slides a temática sobre os Povos Indígenas e a chegada dos Portugueses no Brasil sempre questionando e indagando sobre o que eles conheciam. Expliquei e exemplifiquei as diferenças e semelhanças da cultura Indígenas sempre apresentando imagens de locais das tribos e, solicitei que os alunos registrassem no caderno os fatos importantes e suas opiniões para um próximo momento.

Propôs atividade avaliativa com o uso do livro didático dos próprios alunos das páginas 93 e 94 orientando sempre os alunos quanto a realização do aprofundamento do conteúdo e a socialização dos resultados.

Foi observado que ainda permeia entre alguns alunos uma dificuldade de leitura e interpretação do texto, porém uma grande participação quanto ao assunto.

Nesta segunda aula iniciei com a sistematização dos conteúdos da aula anterior com a participação oral dos alunos.

Em seguida, apresentei o vídeo - "Índios no Brasil: quem são eles?" Produzido pela TV escola. E que pode ser encontrado no *Youtube*.

Depois, debatemos sobre o que eles viram no vídeo e o que puderam aprender sobre os índios. Perguntei ainda, o que eles poderiam mudar na visão anterior que tinham dos índios, sem consultar o que foi escrito na aula passada, e que fossem anotando tudo.

Para finalizar, pedir aos alunos que em forma de cartazes escrevessem seus registros, incluindo da aula anterior para posteriormente socializarmos com a turma.

Observei que com as anotações registradas pelos alunos no caderno e depois reescritas nos cartazes, houve uma melhora significativa na leitura e escrita e, por conseguinte, na aprendizagem.

Geografia

Iniciei a aula fazendo uma reflexão sobre a temática questionando com os alunos que entendimento eles faziam sobre o Clima, fiz uso dos telejornais perguntando sobre a garota do

tempo e, dos comentários exibidos nos jornais que ocasionou uma grande reflexão e participação por parte de todos, sempre relacionando ao dia a dia dos alunos.

Apresentei a proposta de trabalho a ser estudado e, em seguida, a partir de slides a temática sobre o clima no Brasil sempre questionando e indagando sobre o que eles conheciam. Expliquei e exemplifiquei o Clima e seus diferentes tipos sempre apresentando imagens de locais com o tipo de clima no decorrer da apresentação da aula. Assim como, a diferença entre Clima, Temperatura e Tempo.

O conteúdo sobre o clima esclarecer toda a influência que permeia a vida na terra e, que, se difere de temperatura e tempo. O tempo é o que estamos vendo no momento, ele é determinado pelo estado momentâneo das condições atmosféricas de determinado local. Já o clima é definido pelo conjunto de condições normais que dominam uma região, obtidas das médias das observações durante um certo intervalo de tempo, é o conjunto de toda a informação estatística sobre o tempo em determinado local.

As aulas foram apresentadas por slides construindo consciência, explicando e exemplificando diferenças entre clima, tempo e temperatura, assim como, os fatores geográficos que influenciam diretamente na vida do homem na terra. Em seguida, foi aplicada atividade individual de uma ficha do livro didático.

Propôs atividade avaliativa em dupla com o uso do Livro Didático da página 186 e 187 dos próprios alunos, orientando os alunos quanto a realização do aprofundamento do conteúdo e a socialização dos resultados.

Respondi às perguntas de forma clara e direta, contextualizando-as ao meio em que eles vivem e apresentando outras regiões que possuem diferentes clima.

Nesta segunda aula iniciei com a sistematização dos conteúdos da aula anterior conceitos e tipos de clima com a participação oral dos alunos.

Em seguida, fiz a apresentação dos conteúdos sobre Clima e os Fatores Geográficos do Clima, através dos slides e do livro didático dos alunos com uma roda de leitura e discussão acerca do entendimento da turma.

Solicitei que os alunos fizessem uma pesquisa semiestruturada sobre as causas e consequências dos fatores geográficos do clima e, a socialização dirigida da pesquisa em roda de discussão.

A avaliação dos conteúdos foi por meio de atividade individual com elaboração de uma ficha técnica com questão objetivas.

Após a temática trabalhada constatei que a metodologia aplicada possibilitou a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente ao registro e ao diálogo com os alunos, foi realizada uma atividade de fixação no caderno. Esta atividade foi um relato individual onde eles registraram com detalhe o que foi trabalhado em sala.

Foi observado que ainda permeia entre alguns alunos uma dificuldade de leitura e interpretação do texto, embora os alunos tenham participado com entusiasmo e respondendo as atividades.

Ciências

Comecei a aula com uma conversa sobre a importância da água para a vida na terra. Pedi que os alunos a partir de suas vivências comentassem o que sabiam sobre a água. Em seguida, apresentei o vídeo sobre: "O Ciclo da Água" que relata a importância da água para a vida, tanto para o ser humano como para todos os seres vivos animais e plantas, assim como, a escassez da água e todo o processo de tratamento da água para evitar a contaminação.

A água para o consumo é armazenada em reservatórios de distribuição e depois enviada para grandes tanques e caixas d'água de casas e edifícios. Após o uso, a água segue pela rede de captação de esgotos. Antes de voltar a natureza, ela deve ser novamente tratada, para evitar a contaminação de rios e reservatórios.

Existe no planeta cerca de 1,38 bilhão de quilômetros cúbicos (Km³) de água. Destes, 97,3% são de água salgada e apenas 2,7% o que equivale a 38 milhões de quilômetros cúbicos, de água doce. Em apenas 25 anos entre 1970 e 1995, houve queda de 37% no volume de água disponível no planeta. Cerca de 30% da população mundial já vive em regiões com falta ou escassez de água, e esse total pode chegar até 70% nos próximos 30 anos, se não forem tomadas sérias medidas de conservação. Embora possua entre 13 e 20% das reservas de água doce no planeta, de acordo com estimativas de diversas entidades internacionais, o Brasil também tem enfrentado graves problemas em relação a escassez do recurso, que é progressiva nos grandes centros urbanos do país. (SANTOS;IGLESIAS ,2001, p. 7)

Porém, a maior parte dessa água ou se encontra congelada nas calotas polares e nas geleiras ou se situa no subsolo. A água está presente em múltiplas atividades do homem e, como tal, é utilizada para finalidades muito diversificadas, em que assumem maior importância o abastecimento doméstico e público, os usos agrícolas e industriais e a produção de energia elétrica.

A turma foi dividida em dois grupos para que pesquisassem sobre a escassez e a contaminação da água e, posteriormente a apresentação.

Durante a apresentação verificou-se o entendimento e uma grande participação dos alunos quanto ao tema proposto, ou seja, estão acompanhando todas as questões que envolve a sociedade quanto a escassez de água na sua comunidade e no mundo, e sensibilizados aos problemas que poderão ocorrer com a falta de água para a vida na terra.

Iniciei a aula através de slides apresentando e comentando os Estados Físicos da Água e solicitando dos alunos a participação oral, que a partir de suas vivências contribuíram através de exemplo claros sobre o tema proposto.

Foi solicitado que os alunos utilizassem o livro didático para fazerem a atividade sobre o tema em questão.

Em seguida, a letra da música "Planeta Água" de Guilherme Arantes para cantar, refletir e responder umas questões como atividade.

Houve uma grande participação dos alunos principalmente quando solicitados para cantar e, durante a roda de discussão a conscientização da preservação da Água como elemento fundamental para a vida.

2. Reflexão/Síntese Final

Nas condições atuais da educação brasileira e com os estudos realizados, posso afirmar que há grande necessidade de se propor mudanças radicais quanto às propostas pedagógicas, tanto na área da alfabetização quanto nas séries finais do Ensino Fundamental, buscando inovações para que se concretizem as novas perspectivas destas áreas. Em particular, o professor alfabetizador é um dos que mais sofrem com as classes superlotadas, com a má remuneração e outros problemas que o afligem, quando deveria ser considerado o mais importante do Ensino Fundamental. Ao contrário, consideram-no apenas como aquele que realiza seu trabalho menos importante, que qualquer outro poderia fazer. É sobre esse personagem que recai a maior responsabilidade de formar a base para o ensino/aprendizagem, com sucesso ou fracasso, na busca da construção do conhecimento. Porém, não é apenas por problemas como esses que as mudanças não ocorrem. Com esta pesquisa percebeu-se, até o momento, que outros fatores influenciam nesta relutância, como por exemplo, a falta de compreensão, conscientização e capacitação, por parte dos professores, quer da alfabetização quanto das séries subsequentes.

Além disso, existe a necessidade de se elaborar, dentro do sistema organizacional, uma proposta pedagógica para a alfabetização, que abranja as novas perspectivas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, que propicie aos outros seguimentos do Ensino Fundamental e Médio, a continuidade da aprendizagem dos alunos, visto que, encontramos alunos com sérios problemas de leitura e escrita. Outro fator relevante, a ser destacado, é o comodismo ou medo do novo, pois toda mudança exige esforço e, nem sempre, as pessoas querem ou têm coragem de promover mudanças em seu cotidiano. Em acréscimo, os próprios órgãos governamentais não se preocupam muito com a melhoria do

ensino, em dar condições ideais para que as escolas realizem um ensino de qualidade, mas buscam apenas a ostentação de uma fachada.

Um país que busca a melhoria dos indicadores educacionais e a erradicação do analfabetismo, sem atacar o centro do problema, que parece ser um ensino desprovido de significado para o aluno, que se inicia no Ensino Infantil (ou, como ainda é denominado por alguns, na pré-escola) e prossegue, revela, ao final, crianças de terceiro, quarto anos (ou mais), sem estarem alfabetizadas. Sabemos que problemas na área da alfabetização sempre haverá. Entretanto, para amenizar, ou até mesmo reverter este quadro, a reflexão é o passo mais acertado para inovações nesta área, por parte dos responsáveis pelo sistema educacional, pela organização escolar e por parte do próprio professor alfabetizador.

Ainda há esperança de que professores alfabetizadores e dos demais segmentos educacionais sejam melhor capacitados, segundo as novas perspectivas da alfabetização e do ensino regular como um todo, tornando, dessa forma, o processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita mais interessante, dinâmico, em que os alunos possa atuar de maneira criativa, interagindo com o meio, de modo a desenvolver uma linguagem integral e eficaz.

Para finalizar, resalto que o campo de pesquisa ao longo de toda a sua etapa proporcionou um aprendizado, pois pude confrontar a teoria e prática, testando, validando ou refutando muitas ideias, teorias e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Capítulo 3 – Considerações sobre a Alfabetização

1. Investigação teórica: Processo e desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Para melhor compreensão do processo de alfabetização, faz-se necessário um suporte teórico que esclareça, ainda que forma resumida, como de dá esse processo, de forma ocorre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.

1.1 A Epistemologia Genética

O teórico suíço Jean Piaget em seus estudos científicos dedicou-se a estudar o entendimento da inteligência, identificando constantes na evolução do raciocínio. Assim,

[...] concluiu que cada criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento o seu próprio modelo de mundo. As chaves principais do desenvolvimento são, portanto: a própria ação do sujeito. E o modo pelo qual isso se converte num processo de contribuição interna, isto é, de formação dentro de sua mente de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior. (Piaget, 1986 *apud* Goulart, 1996, p. 14)

A sua teoria, chamada Epistemologia Genética, ou Teoria Psicogenética, refere-se à busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento. É a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência, que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Piaget determinou como, desde o nascimento, o indivíduo constrói o conhecimento, atribuindo para isso estágios que descreve a evolução do raciocínio. O primeiro estágio, o Sensório-motor (0 a 2 anos), a atividade da criança é baseada nos reflexos neurológicos, em que a ação é construída pelo esquema da assimilação com o meio direto e imediato sem representação do pensamento. A seguir, no estágio Pré-operatório (2 a 7 anos), sua percepção é

global, sem discriminar detalhes, é centrada em si mesmo, levando-se pela aparência sem relacionar aspectos. No estágio Operatório-concreto (7 a 11 anos), a criança é capaz de relacionar diferentes aspectos e separar dados da realidade, não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Desenvolve também a capacidade de refazer um trajeto mental voltado à parte inicial de uma situação. Por final, no estágio Lógico-formal (12 anos em diante), a representação permite a abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata, nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente.

No entanto, a representação desses estágios delineados com processos e evoluídos da aprendizagem apresenta limitações referenciais ao nível da inteligência em que a criança se encontra, pois, desses níveis surgirá um novo equilíbrio referente ao estágio superior de desenvolvimento, oportunizando à escola trabalhar de acordo com esses níveis de estágio, para o raciocínio lógico da criança quanto à sua aprendizagem sistemática e formal.

Partindo do pressuposto de que a investigação do universo infantil poderia oferecer pistas para a discussão epistemológica, Piaget se lançou a desvendar como pensam as crianças. Segundo ele, “a visão de mundo infantil evolui progressivamente evidenciando, assim, uma sequência de etapas, cada qual com características próprias” (Piaget & Inhelder, 1986, p. 58). Os estudos piagetianos também oferecem uma análise minuciosa dos mecanismos psicológicos presentes na formação do conhecimento. Neste sentido, “[...] conhecer envolve sempre uma ação por parte do sujeito do conhecimento, ação esta que pode envolver uma manipulação física de objetos concretos tanto quanto um manejo teórico de objetos abstratos” (Piaget & Inhelder, 1986). Para conhecer, portanto, o sujeito interage ativamente com os objetos que deseja conhecer, sejam eles fenômenos físicos e sociais que observa em torno de si, sejam as ideias e conceitos abstratos que são veiculados em torno dele, ou ainda outras pessoas, ou a si mesmo.

Nessa perspectiva, os processos de formação do conhecimento envolvem a razão tanto quanto a experiência. De um lado, é a partir de ideias presentes na razão e de hipóteses sobre como é organizada e como funciona a realidade que permite assimilar o que vê e ouve. Do outro, é a partir da experiência que se reformulam essas mesmas ideias e comprovam-se ou não as hipóteses, acomodando-as e reformulando-as para que possam se adaptar à realidade. Ao interagir com seus objetos de conhecimento, o sujeito se engaja num processo permanente de assimilação e acomodação que o levará a um acordo progressivamente mais estreito entre o que ele pensa e o que lhe diz a realidade. Piaget explica esta interação, valendo-se dos conceitos de assimilação e acomodação:

Assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. (Piaget, 1986 apud Goulart, 1996, p. 15)

Finalmente, conhecer é um processo que se desenvolve devagar, passo a passo, errando e buscando sempre para encontrar formas cada vez mais sofisticadas, eficazes e satisfatórias de explicar o mundo. Aqui, precisamente, encontra-se a base do construtivismo de Piaget. Conhecer é um processo ativo a partir do qual a criança elabora e reelabora sua visão e mundo, criando, a cada etapa de sua vida, ferramentas intelectuais sempre mais ricas que lhe permitam construir novos objetos de conhecimento. “Conhecer é um processo por meio do qual o sujeito do conhecimento dá sentido à sua existência, construindo leituras novas de si mesmo e de realidade, e ampliando sua ação no mundo” (Piaget & Inhelder, 1986, p. 68)

1.2. As influências na aprendizagem: a mediação e o meio sociocultural

Lev S. Vygotsky, contemporâneo de Piaget, construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, através da vida social e da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos. Desse modo, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento.

Um dos principais pontos da teoria de Vygotsky é o conceito de mediação, no qual ele afirma que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado. Enfatiza a construção do conhecimento como uma interação, mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, e sim pela mediação feita por outros sujeitos.

Existem, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria; e um potencial, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

Assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em português, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança. No processo de desenvolvimento, a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isso ocorre porque, desde os primeiros dias de vida, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refletidas através de seu ambiente humano, que auxilia seus objetivos. Isso vai envolver comunicação, ou seja, a fala. Relativa à aquisição da linguagem pela criança, Vygotsky

[a]s severa que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, quer dizer, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Dessa forma, o desenvolvimento da fala interior depende, basicamente, de fatores externos. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da lógica na criança está diretamente relacionado à fala socializada, já que é com o domínio da linguagem (dos meios sociais do pensamento) que a criança cresce intelectualmente. (Vygotsky, 2000, p. 50)

Por isso, a construção do real parte da interação com outros, quando a criança imita o adulto e é orientada por ele e, gradativamente, é internalizada pela criança. Assim, no pensamento silencioso, a criança executa mentalmente o que originalmente era uma operação baseada em sinal, presente no diálogo entre duas pessoas. Esta internalização da fala ocorre, aproximadamente, dos 3 aos 7 anos, e, segundo Vygotsky (1979), “tal diálogo interno libera a criança de raciocinar, a partir das exigências da situação social imediata, e permite-lhe controlar seu próprio pensamento”.

Fazendo uma comparação entre a teoria de Piaget e a de Vygotsky, pode-se dizer que a divisão do social e do individual não se perde, pois ambos avaliaram as forças individuais e sociais que influenciaram a criança em desenvolvimento, ambos relacionaram o social e o individual, mas é Vygotsky que focaliza mais o social, atribuindo-lhe um papel específico.

A concepção de criança, para Piaget, é bastante diferente da concepção de Vygotsky. Piaget afirma que a mente é governada através de mecanismos biológicos e que os processos cognitivos são originalmente egoístas e antissociais (eles só são dirigidos à realidade e ao relacionamento social depois dos 7 ou 8 anos de idade). Vygotsky afirma que mecanismos naturais governam o comportamento da criança. Porém, antes dos 2 anos, a criança participa das relações sociais. Os mecanismos biológicos operam durante curto espaço de tempo, pois são substituídos rapidamente através de influências sociais.

Vygotsky considerou a criança como um indivíduo social, Piaget a considerou como antissocial. Para Vygotsky, relações sociais constituem a psicologia da criança desde o começo. Para Piaget, relações sociais são secundárias à natureza biológica da criança.

Apontadas as diferenças entre as teorias de Piaget e Vygotsky, vale ressaltar que se optou, neste estudo, pelo trabalho interativo entre criança, livro e professor, através dos pressupostos básicos da teoria construtivista e sócio-interacionista desses dois teóricos. Também a investigação da psicóloga e teórica Emília Ferreiro, inspirada na teoria piagetiana a qual utilizou para o conhecimento específico a construção do aprendizado da leitura e da escrita pela criança, alicerça este estudo.

Ela desenvolveu a sua proposta pedagógica construtivista, segundo o raciocínio de que a criança aprende segundo a sua própria lógica e a segue até mesmo quando ela se choca com a lógica do método de alfabetização, isto é, as crianças não aprendem do jeito que são ensinadas, pois a sua perspectiva, em primeira instância, não é de encontro transcrito das palavras do texto oral, mas, para elas, o texto escrito serve para provar a emissão oral. Para Ferreiro (1985, p. 11),

[d]esde o momento em que uma escrita é considerada como sendo composta de partes (e, particularmente, desde o momento em que se estabelece o que chamamos de ‘hipótese da quantidade mínima’), a coordenação destas partes com a totalidade constituída começa a se tornar problemática. De início, os elementos gráficos não são mais que peças necessárias para constituir uma totalidade legível. As propriedades atribuídas ao todo não diferem das propriedades atribuídas às partes; um nome atribuído à escrita toda também pode ser lido em cada um dos elementos gráficos constitutivos, apesar do fato de que qualquer desses elementos tomados fora da totalidade perde a propriedade de ser significativa (porque com uma só letra não se pode ler).

Essa pesquisadora se concentrou na explicação pormenorizada dos problemas cognitivos existentes no desenvolvimento da leitura e da escrita. Para isso, ela em sua pesquisa analisou crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, as quais não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada e busca outra letra mais simples para escrever seu próprio nome. Ferreiro dá suporte aos educadores a identificar o conhecimento que existe por trás das hipóteses de seus alunos, e organiza boas situações de aprendizagem, sempre fazendo, quando necessário, as intervenções no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, permite ao educador entender o que a criança é, o que faz, para chegar ao que ela precisa *ser e fazer*. E, ao professor, cabe o papel de solucionar os conflitos que enfrenta na sala de aula como mediador e facilitador da construção da aprendizagem.

Com relação aos níveis da escrita, demonstra, através de sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro, 1985), o processo evolutivo da formação do conhecimento e crescimento da criança, assim como afirma que o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o meio e através de hipóteses que vão sendo testadas. Neste sentido, portanto, o sujeito elabora o seu próprio conhecimento, tendo por base a psicogênese (que é o processo da construção do conhecimento) mais a psicogenética (que é a evolução do indivíduo). E, partindo dessa análise, aponta para uma evolução psicogenética.

A alfabetização vem sendo muito discutida pelas pessoas que se preocupam com a educação, bem como com as dificuldades no processo da aprendizagem, como por exemplo, a evasão e a repetência dos alunos na escola. Outro aspecto a ser considerado na questão da evasão e da repetência é a desmotivação generalizada, como destaca Sisto,

[...] uma criança ou adolescente que se vê diante da eminência do fracasso tende a buscar uma maneira de compensar a frustração vivida, podendo nesse caso partir para comportamentos agressivos, fuga da situação frustrante por meio de dispersão, problema de comportamento, assim como pode também demonstrar um comportamento de apatia, descaso em relação aos estudos, afastamento do convívio social, comportamentos esses causados por um processo de desmotivação generalizada. Esses, entre uma série de outros elementos, podem, em determinado momento, interferir no comportamento do indivíduo, bem como o seu processo de aprendizagem, afetando seu rendimento escolar. (Sisto, 2001, p. 15)

Enfim, as razões para não ter bom desempenho na escola podem ser muito variadas e o importante aqui é chamar atenção para a contextualização dos casos-problemas, com uma visão mais ampla que não resuma a criança à única causa do insucesso.

Conceituar a alfabetização é ter por princípio o ato de ensinar a ler e a escrever, que são, portanto, atos linguísticos que se inserem nos princípios de formação e evolução da linguagem. Nessa evolução, a criança pronuncia através da fala palavras e dialetos acerca do mundo que a envolve. A criança, ao escrever, obtém da *palavra para a escrita* a representatividade de *ação e manifestação concreta de sua realidade*. A criança começa a aprender a língua escrita fundamentada, como já citada anteriormente, nas metodologias que lhe são proporcionadas para o procedimento da construção do conhecimento.

Descobrir o conhecimento que as crianças têm sobre os sistemas de leitura e escrita tem motivado, por muito tempo, os pesquisadores interessados na linguagem. Goodman (1985, p. 10) afirma que:

[p]rofessores e outros pesquisadores observaram crianças enquanto liam livros e utilizavam lápis para expressar seus significados. Suas observações permitiram-lhes afirmar que antes mesmo dos cinco anos de idade, as crianças sabem muito sobre a linguagem.

Em 1898, uma professora da Pensilvânia escreveu um artigo sobre seu estudo acerca das experiências comuns de leitura e escrita, nas quais as crianças estavam envolvidas antes de ir à escola. Veja-se o que ela diz:

Harold, três anos de idade, dá um livro a seu pai. “Leia uma história”, o suplica. O pai lê o livro aberto ante ambos. Ou então Harold traz o livro e diz: “Eu leio uma história”, e , virando as páginas e seguindo o texto com os olhos, improvisa, ao mesmo tempo, uma história que é um composto do que tem ouvido e de sua própria imaginação. Harold está aprendendo a ler. (Goodman, 1985, p. 11)

Nos anos de 1920, Vygotsky levantou alguns questionamentos sobre o grau de autenticidade embutida nos tipos de escrito que Montessori dava aos seus estudantes na Itália para apoiar o seu argumento que:

[...] a contradição básica que aparece no ensino da escrita, não só na escola Montessori, mas também na maioria das outras é que se ensina a escrita como uma capacidade motora e não como uma atividade cultural complexa [...] escrever deve estar ligado à vida (Id. Ibid., p. 117-118)

Os teóricos do construtivismo, supracitados, estavam cientes da capacidade de crianças pequenas participarem em experiências de escrita. Nos anos de 1970, começou-se a estudar, com maior profundidade, a variedade de conceitos, explícitos e intuitivos, das crianças sobre a natureza dos sistemas de escrita e de leitura, e para documentar as funções que, na mente das crianças pequenas, exerciam, em suas vidas, a leitura e a escrita. De notar:

Por muitos anos, esses pesquisadores passaram por cima da importante evidência da escrita das crianças, pois sempre mencionavam a passagem delas através de rabiscos artísticos. Outros educadores e pesquisadores preocupados com o *como* ensinar a ler e a escrever ignoraram o fato de que elas já estavam em processo de aprendizagem da língua ao lerem e escreverem para aprender. (Goodman, 1995, p. 15)

Na medida em que os estudiosos passaram a suspeitar que as crianças iam à escola com conhecimento prévio sobre leitura e escrita e que começaram a divulgar as suas hipóteses e conclusões entre os pesquisadores, o campo de estudo da alfabetização começou a se ampliar e a se constituir a partir de trabalhos anteriores.

Um grupo de pedagogos que queria saber o que as crianças sabiam sobre as práticas de leitura e escrita, e como chegavam a esse conhecimento, estudou as respostas das crianças, a prática da escrita no contexto escolar e, principalmente, no contexto doméstico, concluiu que elas sabiam muito acerca da língua escrita, particularmente por perceber que estas conviviam com a leitura e a escrita no seu dia-a-dia (Goodman, 1995).

Antropólogos e historiadores sociais perguntavam-se como as crianças chegam a entender o que é alfabetização, sobre as funções que as crianças acreditavam servirem em sua própria vida e como utilizavam esse conhecimento sobre a língua escrita. Linguistas indagavam-se qual o conhecimento das crianças sobre os diversos sistemas linguísticos, tais como: o fonológico, ortográfico, sintático e semântico.

Então, começaram a investigar o que de fato as crianças sabiam sobre a língua escrita em comparação ao conhecimento da língua oral. Enfim, a pesquisa sobre alfabetização veio de um amplo grupo de pesquisadores de várias outras ciências, de diferentes concepções sobre o ato de aprender e ensinar a língua materna (Ferreiro & Teberosky, 1999).

A participação nos eventos comuns de alfabetização e a imersão cotidiana em experiências de leitura e escrita por parte da família, da comunidade e de várias subculturas, nas quais os homens coexistem constante e continuamente, também é parte da história humana. Ao observar as interações de crianças com eventos de alfabetização, Emília Ferreiro e seus colegas pesquisadores argentinos começaram a levantar perguntas sobre os entendimentos desenvolvidos ao longo do tempo pelas crianças, com respeito à leitura e à escrita, tais como,

- Como as crianças decidem o que é legível?
- Como elas compõem a linguagem escrita?
- Como tomam consciência das formas assumidas pela linguagem escrita?
- Como as crianças entendem e diferenciam as funções que os desenhos, as ilustrações, os números, a escrita cursiva e o impresso desempenham no sistema de escrita?
- Como as crianças veem o objeto conhecido como a escrita sendo diferente do objeto conhecido como o desenho?
- Quais as unidades de linguagem que as crianças esperam encontrar no texto escrito?
- Em que contextos as crianças esperam achar gêneros diferentes, tais como ficção, histórias informativas ou conversas orais?
- Quais os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita e como mudam com o tempo as percepções de seu conhecimento?

Ferreiro & Teberosky (1990) e alguns outros pesquisadores fizeram algumas experiências com crianças. Pediram para algumas delas lerem jornais e livros e escreverem nomes de pessoas e familiares e de outros objetos animados e inanimados. Pediram também para que escrevessem palavras isoladas, frases e várias marcas ortográficas com base em seus entendimentos da linguística. Através de suas investigações, os pesquisadores puderam entender

como as crianças vêm a conhecer o sistema da linguagem escrita, suas formas, usos e sua relação com os objetos dentro da cultura.

Um aspecto importante da abordagem clínica inclui explicar o pensamento das crianças, pedindo-lhes para explicarem porque deram determinadas respostas e, mais especialmente, suas contradições. Assim, alguns desses pesquisadores podem ver o grau de consistência das crianças com respeito ao seu entendimento e como formulam seus conceitos. Eles não dizem para as crianças que estão erradas ou que suas respostas são inconsistentes, mas deixam suas respostas sem solução, por acreditarem que as crianças adaptarão suas conceptualizações através de futuras interações com objetos iguais ou semelhantes, bem como através de experiências diárias com a linguagem escrita. As contradições das crianças revelam informações importantes sobre o seu desenvolvimento.

1.3. A evolução psicogenética da alfabetização

Segundo Grossi (1990), novos conhecimentos acerca da psicogênese da alfabetização foram construídos, quando surgiram pela primeira vez as orientações dos níveis pré-silábicos apresentados por Emília Ferreiro, desde 1985. Numa nova releitura dos níveis apresentados pelas pesquisas de Ferreiro (1985), o primeiro nível denominado pré-silábico há de considerar, como bem aponta Gossi (1990, p. 41), tratar-se na verdade de dois níveis: o pré-silábico 1 (PS1) e o pré-silábico 2 (PS2).

[...] Cumpre enriquecer essa nova edição com alguns destes conhecimentos diretamente vinculados ao que considerávamos como nível pré-silábico. O primeiro deles diz respeito à compreensão de que há dois níveis pré-silábicos, denominados PS₁, (pré-silábico 1) e PS₂ (pré-silábico 2). Isso porque o início do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos – um no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve – e outro, no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos do que se quer escrever. Porém, estes aspectos figurativos permanecem indiretamente presentes no nível PS₂, na medida em que o sujeito, ao escrever com letras, números ou assemelhados, condiciona a quantidade deles, o seu tamanho, a sua posição... as características figurais do ente cuja palavra que lhe está associada é escrita. O segundo aspecto relevante a apresentar é a presença de conflitos de passagem no processo de alfabetização entre cada dois níveis principais, em particular entre os dois pré-silábicos.

Os níveis aos quais se refere à autora supracitada podem ser visualizados na figura 07 a seguir.

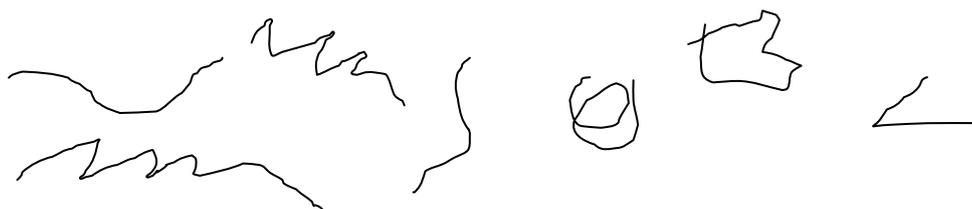


Figura 07 – Grafia níveis PS₁ e PS₂
Fonte: Grossi (1990)

Há a fase em que as crianças dão nomes aos rabiscos: papai, mamãe, bola, gato, etc. (fig. 08).



Figura 08 – Grafia pré-silábica
Fonte: Grossi (1990)

Na fase icônica, a representação é feita através do desenho. Em contato com livros, materiais impressos a criança dá entrada na fase icônica na qual escrever é desenhar, e cada dia se aperfeiçoa mais.

Na fase pré-silábica com crianças a partir de 3,5 anos, produz rabiscos e escrita, fase na qual há um realismo nominal: coisas pequenas, escrita pequena; coisas grandes, escrita grande. E cada letra ou sinal vale pelo todo (fig. 09).

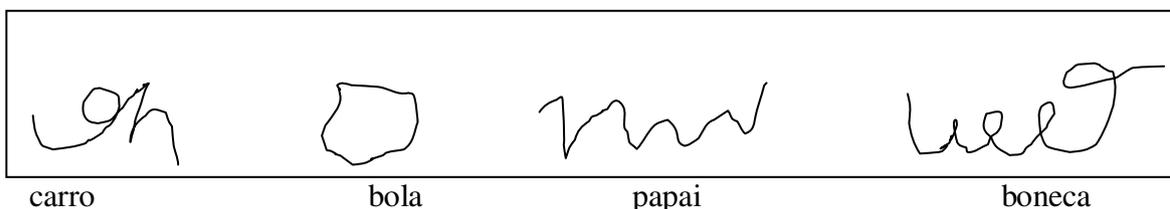


Figura 09 – Grafia de criança pré-silábica
Fonte: Grossi (1990)

Em contato com material gráfico (revistas, livros, jornais), as crianças começam a diferenciar a grafia das palavras. Nesta diferenciação qualitativa interrelacional, o que está escrito tem o mesmo tipo da letra, mas não pode ser lido, nem interpretado (fig. 10).

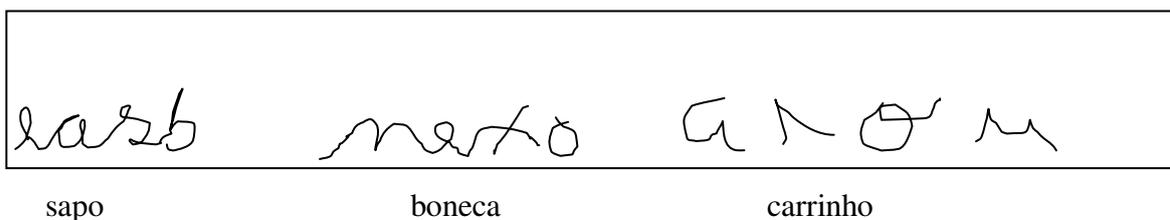


Figura 10 – Grafia de criança silábica
Fonte: Grossi (1990)

Há de se considerar que, como bem enfatiza Grossi (1990), a caracterização de cada nível não é estanque e perfeitamente definida, porque, segundo essa autora, há noções que se formam simultaneamente sem filiação entre elas e há problemas que perpassam vários níveis.

Disso decorre que ensinar não é acrescentar tranquilamente mais um tijolo numa parede, pois estamos frente a uma dinâmica muito mais complexa, que não é nem vista nem previsível inteiramente de fora para dentro. Uma criança no nível pré-silábico 2, já pode conhecer muitos ou todos os sons de letras, porque ela os associa à inicial das palavras e por esse intermédio pode se assenhorear dessa correspondência. Por outro lado, um aluno pode estar no nível silábico sem atentar para o som convencional das letras. (Grossi, 1990, p. 59)

No nível seguinte, o silábico, começa a se delinear a necessidade de certa ordem das letras na palavra. No entanto, essa ordem não implica o mesmo rigor no nível alfabético uma vez que acontece sempre que os alunos usam uma só letra para representar uma sílaba.

No período de fonetização da escrita, o nível silábico simboliza a passagem do pré-silábico em direção ao silábico alfabético, à descoberta dos sons da fala. A criança chega à hipótese de que a escrita representa a fala (fig. 11).

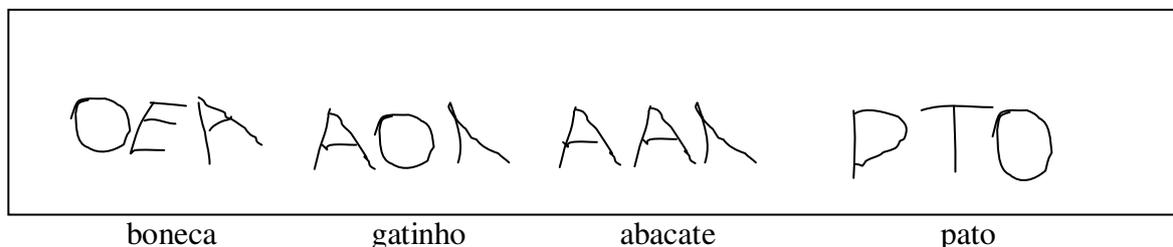


Figura 11 – Grafia de criança silábica-alfabética
Fonte: Grossi (1990)

Cada letra ou sinal vale uma sílaba. A criança nessa fase ainda não observa sílaba na escrita e, por isso, os jogos, as brincadeiras, o trabalho com os crachás, os livros, as embalagens ajudarão na construção desse processo. No nível silábico-alfabético, a criança descobre que a sílaba é formada por elementos menores e começa a enfrentar dois problemas: o quantitativo – não basta uma letra por sílaba; e o qualitativo – começa a enfrentar os desafios da ortografia. Sobre esses conflitos, Grossi (1990, p. 42) explica que:

Os conflitos de passagem são inerentes à existência de níveis. Eles representam a maneira de passar de um deles a outro de maior complexidade. Isto é, eles são o momento da ruptura das relações entre os diversos elementos que sustentaram o pensamento até então. As passagens de níveis provocam um conflito, gerado no fato de as pessoas se dar conta da impossibilidade de resolver os problemas que lhe estão interessando. É a tomada da consciência de incoerências entre suas hipóteses e os dados da realidade.

A hipótese de que a cada sílaba corresponde uma letra, segundo Grossi (1990), é uma forma que se apresenta muito plausível à criança para resolver esse impasse. Para chegar até esse nível de forma definitiva, a criança necessita vencer muitas barreiras, como se depreende das ideias que ela tinha no nível anterior, o pré-silábico, e que foram questionadas no conflito de passagem e uma das principais dificuldades é o número de letras que possam construir uma sílaba, uma palavra.

No nível alfabético, a criança compreende o sistema de representação da escrita e a palavra é formada por um subconjunto de letras, sílabas, isto é, a representação da língua escrita. A dificuldade comum nesta fase é a omissão de letras, que não deve ser considerada um “problema”, pois, a criança está progredindo e não regredindo. Nesta fase, ainda, a passagem para esse nível é natural e a construção da escrita acontece e se enfatiza no período pré-alfabetização. De acordo com as observações de Grossi (1990, p. 62):

Neste momento, deve haver uma nova estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Por exemplo, há uma demanda mais próxima da associação letra x som, isto é,

do valor sonoro convencional de algumas letras, bem como de saber como juntá-las para que constituam as sílabas.

Mas é preciso esclarecer que entrar nesse nível não significa ainda estar alfabetizado. Uma criança alfabética não sabe escrever corretamente nem do ponto de vista ortográfico nem do ponto de vista léxico. Nesse nível, a criança ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. Assim, é absolutamente compreensível encontrar na sua escrita as palavras “qopo”, “xinelo” ou “cazinha” (Grossi, 1990).

Por esse motivo, a criança, no nível alfabético, está centrada na escrita das sílabas e sua grande descoberta reside no fato de ela perceber que cada emissão de cada parte da palavra, a sílaba, não corresponde, necessariamente, a só uma letra. Ao contrário, ela levanta a hipótese de que a cada sílaba oral correspondem duas letras. É de extrema importância saber que:

[...] um aluno alfabético ainda não está alfabetizado porque se perde nas sílabas e por isso, sobretudo na leitura e na escrita de um texto, ele perde o seu sentido. Para que ele se torne alfabetizado precisa superar a leitura e a escrita compartimentada em sílabas para voltar a ver a palavra como um todo, como ele o fazia no nível pré-silábico 2, de forma muito diferente e mais primitiva. Entretanto, certamente a leitura e a escrita globais do nível pré-silábico 2 são um prenúncio e uma preparação do que terá que ocorrer mais tarde, para que alguém passe a sentir-se alfabetizado. (Grossi, 1990, p. 64)

Referindo-se ainda sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, a pesquisadora Emília Ferreiro (1985) ressalta que o êxito do trabalho de alfabetização não está nos métodos, testes de maturidade, listas de habilidades motoras e perspectivas temporais, uma vez que tudo isso ajuda, mas não basta.

É preciso entender que a criança tem ideias, teorias (no profundo significado do termo) e hipóteses que continuamente colocam à prova frente a realidade e que confrontam com as ideias do outro. Nesse sentido, a leitura e a escrita são processos naturais e objeto cultural do conhecimento. Assim sendo, devem ser adquiridos por um processo de autoconstrução, no confronto e interação da criança com o meio.

1.4. Metodologia e desenvolvimento da investigação

A metodologia pode ser definida como o “conjunto de critérios e métodos utilizados para se construir um saber seguro e válido” (Silva e Silveira, 2007, p. 145). Portanto, neste estudo pretende-se desenvolver uma pesquisa de campo exploratória e descritiva. Foi realizado um estudo do tipo transversal e os dados provenientes da pesquisa de campo vieram de participantes que foram no ano 2016/2017 os quarenta e dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na unidade de Educação Básica Major José Augusto Mochel descrita acima, na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, localizada em um bairro de classe média que atende alunos de bairros periféricos.

Enquanto aos instrumentos de coleta de dados, para a realização desta pesquisa foi utilizado um questionário estruturado auto administrado contendo perguntas objetivas e subjetivas – em quesitos abertos e fechados – com a finalidade de verificar as ideias, conceitos e teorias que norteiam a prática docente dos professores. Além da análise documental dos planejamentos, atividades elaboradas pelos alunos e recursos didáticos dos professores, eles próprios passaram também por entrevista do tipo não estruturada. Dessa forma, os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário fechado, realização de entrevistas e com observação direta assistemática, permitindo-se assim, uma forma de avaliação tanto objetiva quanto subjetiva.

Para efetivação da pesquisa na referida escola, buscou-se dados sobre a prática da leitura e da escrita com vinte e cinco alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em processo de alfabetização, nos diferentes níveis, seguindo as orientações da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro (1985) (ver anexo 3).

Apresentou-se para os alunos em entrevista grupos de figuras (cavalo, bola, boneca, galo, galinha, pão, etc.) e uma gravura de um menino lendo. Com uma conversa inicial descontraíu-se os entrevistados. Mostrou-se uma gravura por vez e pediu-se que escrevesse ou desenhasse o que quisesse ou imaginasse, ela acabava realizando a atividade. De início, a reação da criança era de espanto, mas com a solicitação para que ela criasse, o modo de escrever seria do jeito que ela criasse e não de outro. As crianças acreditaram, entusiasmaram-se e produziram seus textos e desenhos ressaltando a sua realidade.

Para a análise dos dados, deu-se prioridade para a análise qualitativa na qual se pretendeu chegar ao fim da pesquisa com o surgimento de padrões e regularidades que puderam ser objeto de atribuição de significados pelo pesquisador (Appolinário, 2012).

1.5. Resultados

Na investigação das particularidades de cada uma das escrituras e leituras efetuadas pelos alunos e, com base nas categorias e critérios de Emília Ferreiro (1985), pode-se observar que os alunos apresentavam grafismos primitivos, escritas unigráficas e sem controle de quantidade de grafias. Na leitura, as crianças não faziam corresponder parte da escrita a partes das palavras ou sílabas, deslizando o dedo em um só movimento por toda extensão da palavra escrita. Nesse nível se encontrava a maioria dos alfabetizandos cujas escrituras variavam: havia escritas unigráficas com pseudo letras e casos de não diferenciação entre as palavras; havia um número de alunos que ainda sem controle de quantidade, já se servia de grafias convencionais e de procedimentos de diferenciação entre as palavras.

Observou-se também alunos que, sem estabelecer correspondência entre grafias e sons, utilizavam, entretanto, de algumas letras básicas como elementos de diferentes construções

mostrando-se basear no que Emília Ferreiro chama de “hipótese da quantidade mínima de grafias”, já que se serviram de no mínimo três grafias.

O mais importante foi observar que, já nas etapas iniciais da alfabetização, as crianças reconhecem que saber ler/escrever é condição essencial para o acesso aos saberes acumulados histórica e socialmente pela humanidade. Logo, a importância da leitura e da escrita se mostrou na forma com que valorizavam as atividades de aprendizagem em geral. Ainda que se tenha constatado que grande parte das atividades de leitura e escrita propostas pelos professores enfatiza o uso de letras e sílabas, o que não possibilita às crianças reflexão linguística, ainda assim as crianças demonstram interesse na aprendizagem por demonstrarem que tais atividades são necessárias.

A pesquisa possibilitou observar, no cotidiano da sala de aula, que boa parte das atividades propostas às crianças do 1º e 2º anos não priorizava somente aspectos específicos do sistema alfabético, de forma fragmentada, tratando a palavra enquanto unidade de sentido de maneira obscurecida. Em poucas atividades o que se percebeu foi certa intensificação de procedimentos mecânicos no trabalho com as letras, que condicionavam as crianças a repetirem ações sem necessariamente produzirem significados, pois era difícil perceberem de quais palavras se tratava. De certa forma, essas poucas atividades observadas apenas contemplava a identificação e o traçado de letras e sílabas. Na maioria das atividades nessas séries as professoras, em geral, tinham a preocupação de contextualizar tais atividades, partindo de contextos do cotidiano das crianças.

Em apenas uma das turmas às crianças era solicitado pintar letras e figuras, reconhecer diferenças e semelhanças por meio de correspondências entre letras, formar palavras a partir da combinação de sílabas e buscar letras determinadas em textos curtos. Em outras turmas as atividades de produção de texto propriamente ditas consistiam em completar lacunas, a partir de figuras apresentadas às crianças, estas eram orientadas a completar com desenho e/ou com palavras, estimulando a escrita de uma pequena história.

Nas turmas de 3º, 4º e 5º anos, as atividades sempre davam ênfase à sistematização da ortografia com a leitura e escrita de palavras soltas e, com pouca frequência, a leitura e escrita de textos. Percebeu-se que a intenção na ênfase dessa abordagem claramente é a de oportunizar a ampliação e consolidação do domínio do sistema alfabético. Outras atividades contemplavam situações de leitura, ora realizada pelos alunos, individualmente e em voz alta, ora realizada pelas professoras, além da cópia de textos no caderno e estudos ortográficos como atividades de escrita.

De maneira específica, as práticas de leitura eram geralmente planejadas de forma que cada criança lia uma parte do texto e, na sequência, levantavam suas dúvidas acerca do conteúdo, ou mesmo sobre o vocabulário para, em seguida, responderem às questões de interpretação. No tocante aos estudos ortográficos, aconteciam como estratégia de verificação

da apropriação da convenção ortográfica da língua em sua norma padrão. Nessas atividades, as crianças copiavam do quadro, elaboravam lista de palavras, particularmente as que exploravam algum aspecto ortográfico específico, bem como utilizavam o dicionário como forma de refletir sobre a escrita e os possíveis significados das palavras.

Prática diferenciada foi percebida com o trabalho com os gêneros textuais em uma turma do 5º ano. Havia questionamentos sobre as características, natureza e função dos textos, sempre após as leituras feitas em voz alta, individualmente, pelos alunos, o que oportunizava às crianças reconhecer os diferentes gêneros trabalhados em sala de aula. Ainda no 5º ano, foi realizada atividade de reestruturação de texto, cujo objetivo era promover a reflexão sobre a língua.

Conclusões

A partir dessas práticas, pode-se afirmar que o trabalho da professora tem como princípio a concepção de ensino da língua escrita que possibilita mais espaço para os textos depois que as crianças se alfabetizam. Porém, antes de chegarem a essa fase, nos anos iniciais das fases pré-silábica e silábica, a ênfase se concentra na pintura de letras, no trabalho com sílabas bem como tracejados e cópias do quadro. Somente depois de os alunos demonstrarem alguma compreensão do sistema alfabético é que se intensificam as atividades de interpretação de textos, leituras feitas pelos alunos, atividades envolvendo as regras gramaticais, o uso de textos variados e a análise e reflexão sobre a língua a partir destes textos. Alfabetização e letramento se constituem em ações que se concretizam separadamente.

Ao longo do processo de alfabetização, mesmo sem terem se apropriado de boa parte dos conhecimentos a respeito do sistema alfabético, as crianças reúnem condições de participarem efetivamente em situações concretas de uso da escrita, inclusive produzindo textos com os recursos que têm naquele momento. Encarar tais produções como provisórias e reveladoras dos conhecimentos que os alunos têm é fundamental para o planejamento de situações didáticas que possam promover a ampliação e o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a escrita. Isso não significa a anulação da ação pedagógica do professor que traz informações, que é modelo de leitor e escritor, que discute, que mostra como é, que problematiza e que é mediador.

Foi possível constatar ao longo da pesquisa, nas entrevistas e nas observações diretas das atividades em sala de aula, o desejo latente dos alunos de se apropriarem da escrita, de aprender a escrever, pois eles têm a consciência de que ainda não sabe tudo o que é preciso. Por essa razão, deram maior importância àquelas atividades que julgavam lhes possibilitar maior compreensão sobre o funcionamento da escrita, acreditando que sua apropriação poderia aproximá-los e inseri-los cada vez mais nesse universo simbólico que é a língua escrita.

Nessa perspectiva, é indispensável ressaltar para os alunos a importância que tem eles se apropriarem da modalidade escrita da língua, que compreendam também a finalidade das atividades realizadas e a função social que tem a tal prática, isso porque quando não conseguem compreender a partir dessa perspectiva a fazer realização dessas atividades se tornam sem sentido, enfadonhas e um verdadeiro martírio, gerando, pois, cansaço e desânimo.

Outras situações envolvendo a atividade de escrita ou produção textual, a chamada redação, foram observadas com pouca frequência e regularidade. Mas as entrevistas serviram para que se pudesse verificar nos comentários dos alunos que estas atividades eram bem aceitas por eles e também bastante esperadas. Uma atividade muito citada foi a produção de histórias, momento que, segundo os depoimentos, era muito esperado e que todos se sentiam à vontade para produzir, pois mexia com o imaginário e a criatividade das crianças, um momento que possibilitava grande aprendizado, ao mesmo tempo que promovia uma aproximação maior com a professora, pois ela ensinava como fazer.

A esse respeito, Telma Weisz diz que “aprender a produzir textos é aprender a mover-se num espaço intertextual”, o que implica dizer que um texto depende do conhecimento de outros textos previamente existentes e já compartilhados (Moraes, 2009, p. 12). Assim sendo, deve-se dar a devida importância às atividades de leitura realizadas em sala de aula.

Percebeu-se que a prática da leitura e da escrita com os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental na escola onde ocorreu a pesquisa reflete a concepção de leitura e de escrita que os professores têm e que refletem também em suas práticas de leitores/escritores. Lembrando que o papel das professoras na formação do leitor/produtor de textos é de extrema importância, pois o desenvolvimento dessas competências e habilidades depende sobremaneira da relação dos alunos como o trabalho com texto e da mediação do adulto.

Nesse sentido, ressalta-se que a mediação pedagógica é imprescindível para a aprendizagem tanto da leitura como da escrita, logo, como bem observou Cagliari (2009, p. 85), “as crianças precisam de professores que os ensinem, que expliquem o que já sabem o que fizeram e por que fizeram nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisam fazer e como, para dar um passo à frente e progredir”. Nisso a participação do professor é indispensável.

Considerações finais

A Epistemologia Genética piagetiana se constitui em um poderoso instrumento de compensação do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e, por consequência, do processo de aprendizagem escolar. E, adotando esses princípios, a psicopedagoga Emília Ferreira se preocupou em estudar a utilização do conhecimento específico, de como a criança constrói seu aprendizado, desenvolvendo novas linhas pedagógicas batizadas de construtivismo, correlacionando a psicogenética à psicogênese.

É fundamental, por parte dos professores, avaliarem o progresso das crianças através da evolução do sistema da leitura e da escrita, bem como observarem os sinais desse progresso na alfabetização. Para que a alfabetização se inicie com todas as garantias de sucesso, faz-se necessário que os professores obtenham conhecimento do processo evolutivo da aprendizagem na alfabetização e saibam que não se trata apenas de uma questão de sondar as letras ou aplicar testes de leitura como processo de avaliação. Pensando a sua prática pedagógica de maneira diferente, percebem que as crianças pensam e respondem às questões de maneira diferente e são ativas, criativas e interativas.

No que se referem às atividades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa possibilitou verificar uma prática pedagógica que oscila entre um ensino ainda centrado em exercícios repetitivos, em um trabalho pedagógico, em certa medida, fragmentado a partir de sílabas que não produzem significado, e que utilizam textos que se restringem a responder às questões ou a buscar a opinião dos alunos. Explicitou ainda que as poucas ações dos professores efetivamente exitosas são aquelas que consideram as práticas de leitura e escrita como processos de interação, pois envolve o pensar, o falar, o escrever, num processo discursivo, onde o docente se colocou como intérprete de todo o tipo de produção realizada.

Assim, a teoria construtivista apresenta-se como forma de ressignificar o processo de alfabetização. Nela as crianças atuam no universo da sala de aula sem medo de serem repreendidas pelo “erro”, já que esse erro serve como incentivo para novas descobertas da leitura e da escrita. Nesse sentido, a experiência construtivista oferece inúmeras possibilidades de transformação no ensino da língua escrita, porque parte da busca de algo novo, fazendo com que as crianças deixem de lado a cartilha silábica para interagir num contexto real e nele busquem, sua experiência do dia-a-dia, suporte para as inferências que faz a partir do que escrevem ou leem. Para isso, é indispensável procurar conhecer o ritmo de aprendizagem de cada criança, a sua construção individual de conhecimentos, percebendo suas possibilidades e limites, visando proporcionar a criação de expectativas por parte dessa criança, e nesse processo a ação do professor tem um papel extremamente relevante tanto no contexto intra quanto extraescolar.

Para além das teorias acerca da aquisição da língua escrita aqui arroladas, a pesquisa realizada junto aos alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental permitiu concluir que o processo de ensino e aprendizagem da língua, particularmente em sua modalidade escrita, precisa ser redimensionado e ressignificado. Mais especificamente, a prática do professor em sala de aula no que se refere às atividades de leitura e escrita precisa ser pensada a partir da ideia de que o uso da língua escrita tem função social, e os alunos devem compreender dessa forma, ou seja, as atividades devem fazer sentido e serem reconhecidas como funcionais.

Este trabalho não teve a pretensão de apresentar nenhuma receita, prescrever métodos ou dar orientações de como trabalhar o processo de aquisição da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mas tão-somente suscitar reflexões sobre essa temática, como forma de o professor avaliar e repensar sua prática para garantir que essa etapa da escolaridade ocorra de maneira mais eficaz possível e garanta o sucesso dos alunos durante sua vida escolar e em outros níveis de estudos.

Referências

- Andaló, Adriane. Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de textos em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2003.
- Appolinário, Fábio. Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Cenage Learning, 2012.
- Barbosa, Íris. Educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1985.
- Barbosa, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2.ed. Coleção Magistério, 2º Grau. Série Formação do Professor, v. 16. São Paulo: Cortez, 1994.
- Cagliari, L. C. Alfabetização linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- Cagneti, Sueli de Souza, Zotz, Werner. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.
- Carvalho, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Castanheira, M. L. A entrada na escola às vezes significa a saída da escrita. Nova Escola. São Paulo: Abril, nº 72, dez. 1993. p. 23/25.
- Chartier, Anne-Marie. Práticas de leitura e de escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Chizzotti, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5º edição. São Paulo: Cortez 2001.
- Cócco, Maria Fernandes e Hailer, Marcos Antônio. Didática da Alfabetização. São Paulo: FTD, 1996.
- Coll, Césat. (org.) O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.
- Condemarín, Mabel. Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- Cook-Gumperz, Jenny (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Cunha, S. M. S. Aprendizagem da leitura e da escrita: factores pedagógicos e cognitivos. Tese de doutoramento. Escola Superior de Educação Almeida Garret – Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2011.

Drouet, Ruth Caribé da Rocha. Distúrbios da Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2006.

Ellis, A. W. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. Psicogênese da Língua Escrita. Rio de Janeiro: Artmed, 1985.

Ferreiro, Emília. Cultura Escrita e Educação. Rio de Janeiro: Artmed, 2000.

_____. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Uma aula inédita para dez mil professores. Revista Nova Escola. nº 139, jan./fev, 2001.

Fonseca, V. Introdução às dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Fontoura, Amaral. Didática geral. A escola viva. 20ª ed. Rio de Janeiro: Amora, vol. 9. 1979.

Freire, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Garcia, J.N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Gomes, M. L. C. Metodologia do ensino de língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2009.

Gonsalves, Elisa Pereira. Conversas sobre a pesquisa científica. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

Goodman, Yetta M. Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Goulart, Cecília M. Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas. REVISTA Movimento. Faculdade de Educação da UFF. nº 1. maio/2000.

Grossi, Esther Pillar. Didática da alfabetização. Conteúdo: v. 1. Didática dos níveis pré-silábicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Jardim, W. R. S. Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental: Manual da Identificação e Intervenções. São Paulo: Loyola, 2001.

José, E. A.; Coelho, M. T. Problemas de Aprendizagem. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

Kleiman, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Conhecimentos prévios na leitura. *In*: Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.

Kuenzer, A. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Lima, Elvira Souza. Quando a criança não aprende a ler e a escrever. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

Micotti, M.C.O. Piaget e o processo de alfabetização. São Paulo: Pioneira, 1980.

Monteiro, A. M. Entre saberes e práticas: a relação dos professores com os saberes que ensinam. XXVI Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

_____. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. *In*: Candau, Vera (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v.1, p. 129-148.

Morais, A. G. A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

_____. Relação entre habilidades de análise fonológica e compreensão do sistema de notação alfabética na escolarização inicial. CE-UFPE, 2003.

Morato, E. M. Linguagem e cognição: as reflexões de L.S Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

Moretto, Vasco Pedro. Construtivismo: a produção do conhecimento em aula. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Moreira, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. Educação & Realidade, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 23 nº 2, p. 11-26, ago./dez. 1998.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. Educação & Sociedade, ano XXI, nº. 73, Dez, 2000.

Mortatti, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, Ministério da Educação, Brasília, v. 1, n. 1, p1-15, Meio digital, www.mec.gov.br/seb. Trabalho Completo. 2006.

_____. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

Naspolini, A. T. Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

Piaget, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. Lógica e conhecimento científico, vol. 2. Porto: Livraria Civilização. Coleção Ponte. 1981.

- Pozo, Juan Ignacio (Org). A solução de problemas. Aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Rappaport, C. R. Modelo piagetiano. In: Rappaport *et. al.* Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais – vol. 1, São Paulo: Artmed, 1981.
- Rego, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Richardson, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- Romano, Eliane Palermo. Lição de casa – que prática é esta. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.
- Sampaio, C. S. Alfabetização e formação de professores - Aprendi a ler (...). quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- Sampaio, S. Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia da relação sujeito-família-escola. Rio de Janeiro: Wark, 2012.
- Santos, M.T.M dos; Navas, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. São Paulo: Manoele, 2002.
- Selikowitz, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Tradução Alexandre S. Filho. Rio de Janeiro: Ed. REVINTER Lda. 2001.
- Share, D. Phonological recording and self-teaching: sine qua non reading acquisition. *Cognition*, v. 55, n. 2, p. 151-218, 1995.
- Silva, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação – 3ª ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- Silva, Ezequiel Theodoro. Leitura e realidade brasileira. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- Silva, Jose Maria da; Silveira, Emerson Sena da. Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- Simões, D. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- Sim-Sim, I. O Ensino da Leitura: A Decifração. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.
- Sisto, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico (pp. 190-213). Petrópolis: Vozes, 2001.
- Smolka, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.
- Soares M. A. Escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: A escolarização da literatura literária*. BH: Autêntica, 1989b.
- _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989a.

_____. Alfabetização e letramento. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Vallet, R. E. Dislexia. São Paulo: MANOELE, 1990.

Victoriano, Benedito A. D.; Garcia, Carla C. Produzindo monografia: trabalho de conclusão de curso (TCC). São Paulo: Publisher do Brasil, 1996.

Vygotsky, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexos

Anexo 1. Fundamentação teórica

1. Pensamento e linguagem

A linguagem humana, segundo Vygotsky (2000), organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação psicológica do homem estabelecendo significados compartilhados, percepção e interpretação dos objetos e situações do mundo. Assim sendo, Vygotsky (2000) afirma que os processos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica, e que o momento de maior significação no desenvolvimento, dando origem às formas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática convergem. De notar,

[...] a função primordial da fala é social, mesmo em sua forma mais primitiva (balbucio, choro, etc, cumprem, além da função de alívio, meios de contato com as pessoas). Esse estágio, em que não há significados específicos, foi chamado de pré-intelectual, existindo apenas uma inteligência prática. É também o estágio pré linguístico do desenvolvimento do pensamento, no qual a criança possui capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, mas sem a mediação da linguagem. (Vygotsky, 2000, p. 35)

A aquisição passa de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e posteriormente para uma fala interior. Para o autor, a fala egocêntrica é um estágio intermediário entre a fala exterior e a fala interior (Rego, 1994). Portanto, o pensamento e a linguagem representam a chave para se compreender a consciência, pois a palavra seria um microcosmo da consciência. Assim escreveu Vygotsky:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. À frase bíblica 'No princípio era o Verbo', Goethe faz Fausto responder: 'No princípio era a Ação'. O objetivo desta frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação. (Vygotsky, 2000, p. 108)

Ao analisar a maneira pela qual a linguagem atua no desenvolvimento linguístico-cognitivo, esta é uma questão crucial em que Vygotsky colocou a interação verbal como representativa da relação entre linguagem e pensamento (Morato, 2002), marcando o papel do dialogismo como o elemento essencial dos processos cognitivos e o da interação com a sua dimensão fundadora. Todavia, salienta-se que é necessário investigar mais o modo como os processos cognitivos emergem, desenvolvem-se e transformam-se na relação inter e intracognitiva. Pensamento e palavra apresentam entre si mais diferenças do que semelhanças porque eles não provêm de um só modelo. A estrutura da fala não pode ser compreendida como mero reflexo da estrutura do pensamento, pois o pensamento, até que se torne fala, passa por muitas transformações, encontrando na fala sua expressão, sua realidade e sua forma.

Desse modo, os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, todavia seguem direções contrárias. Na aprendizagem da língua, inicialmente a criança utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambas como coisas separadas. Para ela, a palavra faz parte do objeto que ela denota. Mas ela deve aprender a distinção entre a semântica e a fonética, e compreender a natureza dessa diferença.

A capacidade da criança para comunicar-se por meio da linguagem está diretamente relacionada à distinção entre os significados das palavras na sua fala e na sua consciência, superando a fusão inicial entre o plano semântico e o vocal (Vygotsky, 2000). Por essa razão, Vygotsky explicou que:

[...] o gesto é o signo visual inicial e contém em si a futura escrita da criança. Assim escreveu: Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente simples gestos que foram fixados (Vygotsky, 2000, p. 142).

Quando a criança desenha, ela está se utilizando de uma linguagem gráfica que surge com base em uma linguagem verbal. Os primeiros desenhos infantis possuem esquemas que lembram conceitos verbais e comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. E isso explica o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (Vygotsky, 2000). Os sinais escritos são símbolos de primeira ordem, com denotação direta dos objetos ou ações. Mas a criança deve evoluir o sentido desse simbolismo de primeira ordem para um simbolismo de segunda ordem.

Este simbolismo de segunda ordem nada mais é do que o uso dos sinais escritos como símbolos gráficos para representar símbolos falados, as palavras. Isso só acontece quando a criança descobre uma relação básica: é possível desenhar coisas, mas, muito além das coisas, é possível desenhar a fala humana. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade das crianças do desenhar coisas para desenhar a fala (Vygotsky, 2000).

Neste sentido, vale esclarecer que esta pesquisa se deteve inicialmente aos aspectos linguísticos da escrita, uma vez que a compreensão destes pode determinar certas condições para auxiliar na explicação dos conceitos aqui tratados.

De acordo com Morato (2002, p. 62), deve-se considerar que o domínio da escrita se constitui no objeto da alfabetização e que, para se compreender a estrutura de uma língua escrita, deve-se

[...] recorrer a comparações com a língua falada, [...] convém inicialmente assinalar a distinção entre linguagem, língua e fala pelos linguistas, [...]. A linguagem é considerada como faculdade que os homens têm de se entender mediante signos vocais, enquanto a língua se constitui na modalidade ou modalidades de linguagem. As duas não devem ser confundidas [...]. Ou seja, a língua é adquirida, é fruto de convenções, [...]. Portanto, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento, aliás, somente pouco a pouco é que a criança consegue assimilar a língua.

Como bem salienta Condemarin (1987, p. 33):

[...] a língua não constitui um aglomerado de unidades autônomas suscetíveis de serem isoladas umas das outras. Por isso mesmo, as considerações a propósito da mesma não devem omitir o fato de que constituir um sistema de signos, embora seja um aspecto muito importante, não é prioridade exclusiva dela, pois nem todo sistema de signos constitui uma língua.

Cada língua, como instrumento comunicador, apresenta uma configuração de organização e funcionamento de suas formas, cuja estrutura é em cada momento suscetível de ser analisada. No processo de comunicação, o indivíduo transmite sua experiência enunciando seus pensamentos, e este enunciado pode ser decomposto até o momento em que sejam obtidas unidades indivisíveis. Além disso, a correspondência entre grupos vocais e as significações pode constituir objeto de análise (Micotti, 1980). De acordo com os postulados piagetianos, esse processo acontece gradativamente e assim

[...] aos poucos, a criança deixa de relacionar tudo aos seus estados e à sua própria ação, para substituir um mundo de quadros flutuantes, sem consciência espaço-temporal, nem causalidade exterior ou física, por um universo de objetos permanentes. (Piaget, 1975, p. 31)

Nessa fase, de acordo com Morato (2002), a criança é capaz de representar sua realidade e expressá-la através de signos, símbolos, gestos, desenhos, objetos. Assim, ela possui ações interiorizadas, além das ações reais e os meios de comunicá-las. É exatamente essa nova condição que permite maior proximidade e trocas com as pessoas. Neste sentido, a criança também acaba sendo mais solicitada a participações, à obediência às normas, a escutar nomes e estruturas frasais em número cada vez maior e mais complexo.

Destaca-se que, nessa fase, apesar de possuir uma arma fundamental para o desenvolvimento social, que é a linguagem, mas ainda em processo de franca construção, a criança se mantém entre o que é considerado individual e o que é social. Ela ainda necessita, exatamente por se encontrar nessa fase de desenvolvimento, permanecer centrada em si, com maior ação de percepção, de forma a trabalhar os deslocamentos espaços-temporais, a causalidade, a ordenação e a classificação da realidade que vive, agora de um ponto de vista mais complexo, onde precisa expressar suas interiorizações. Este pensar logicamente implica em obediência às regras e normas comuns, pelo qual, segundo essa teoria,

[e]m situações de conversas, de discussões, de trocas de opiniões, isto é, em situações sociais de um modo geral, a obrigatoriedade em não se contradizer passa a ser uma necessidade tanto social quanto lógica. O importante a considerar, nesse caso, é que tal situação será vivida através da linguagem. (Morato, 2002, p. 76)

Essa fase, dentro do processo de desenvolvimento da criança, toma grande importância, porque a criança já consegue lidar com seu pensamento de maneira a não se contradizer em suas ideias, e será capaz de alterar fatos para que possa encaixá-los em suas hipóteses, sem necessitar de sua opinião.

2. A construção da leitura

Entendendo-se alfabetização como sendo um ato de produção de conhecimento para a formação da linguagem, através de modalidades, em que se encontram as habilidades de leitura e de escrita, compreende-se que a leitura é uma decifração e decodificação de uma ideia, de uma mensagem. O leitor deverá, inicialmente, decifrar a escrita para depois entender a linguagem; em seguida, decodificar todas as implicações da mensagem, testando suas hipóteses, as informações, tentando extrair um sentido da massa de dados coletados. Neste sentido, “[a] leitura é um processo dialético que se insere no processo histórico-social, portanto, a leitura não é uma questão de ‘tudo ou nada’, faz parte da vida do indivíduo” (Orlandi, 1988, p. 9).

Ler exige do indivíduo esforço intelectual o que torna compreensíveis as leituras realizadas, decifrando o que o autor quis dizer por trás dos textos, ou seja, interpreta as mensagens implícitas. Para Kleiman (1996, p. 17):

[a] leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas, a partir daí, chega a uma síntese.

A autora propõe níveis de conhecimento que contribuem para o desenvolvimento intelectual, facilitando a compreensão da leitura. Os níveis de conhecimento são descritos como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, que são estimulados durante o processo de leitura, tecendo o sentido textual. O conhecimento linguístico engloba todo o processo de aquisição da linguagem, pelo qual se passa os modos de utilização linguística de verbos, predicados, locuções, adjetivos entre outros. O conhecimento textual encontra-se na competência individual em compreender a estrutura do texto e as formas do discurso.

No processo de construção do sentido, o leitor atua com o seu conhecimento prévio, tentando compreender o conhecimento do outro, isto é, o que o autor quis dizer, numa busca de engajamento, de um conhecimento mútuo. Tem-se, então, o conhecimento de mundo que são as experiências pessoais de vida, adquiridas e presenciadas durante o ato de ler. Assim,

[a] ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (Kleiman, 1989, p. 25)

As inferências são feitas pelos leitores durante o momento de leitura, como por exemplo, ao terem que relembrar ao que leram anteriormente, lembram a inferência e não o trecho textual completo. Sabe-se que, tentando decorar um texto, palavra por palavra, sem tentar procurar seu sentido global, isto é, sem fazer as inferências necessárias, o leitor esquece o conteúdo quase que imediatamente.

No que se refere ao modo de ler, no processo de alfabetização, encontra-se ainda o método da soletração que é a predominância da leitura em ritmo silábico, leitura que não

desperta na criança o senso crítico, impossibilitando o controle sobre o pensamento ao longo da leitura. Nele, o aluno lê e não sabe o que leu. Ressalta-se, ainda no contexto educacional, o processo de leitura em forma silábica (através das famílias silábicas, como por exemplo, ba – be – bi – bo – bu). Deduz-se que esse ensino se dá de forma fragmentada, com poucos recursos para se aventurarem no mundo da leitura e da escrita.

A redução dos mesmos a esses fragmentos acaba por destituí-las de significado e dificulta a aprendizagem, provocando certa aversão pela alfabetização. Enfocam-se, ainda, as situações que envolvem o raciocínio lógico nas ciências exatas em que o aluno tem a competência das quatro operações, mas não tem a habilidade de compreender a leitura de um problema. Assim também acontece na escola, no que se refere aos textos sociais os quais são trabalhados sob o pretexto de que os alunos “não sabem ler”.

Em outras palavras, não lhes permitem ocasiões de exercício de seu saber ler. Vê-se, portanto, que a escola procura ensinar apenas textos que lhe convém e, com isso, desconsidera as intenções referenciais da criança. A escola também não valoriza a realidade linguística da criança, o seu dialeto regional, não observa que a criança obtém variações linguísticas de sua comunidade e acaba por discriminá-la, ocasionando a inibição e a não adaptação da aprendizagem da leitura.

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem por sua vez se monta com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só um ou outro jamais constituem uma realidade linguística.

3. A construção da escrita

A escrita aconteceu pela primeira vez no mundo antigo, num momento histórico caracterizado pelo desenvolvimento simultâneo de vários elementos chamados de civilização. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Então, pode-se dizer que a pintura foi um antecedente da escrita, inicialmente, dirigida por um impulso estético. A pintura e o desenho passam a ser utilizados como símbolos, servindo de auxílio para a identificação de pessoas e objetos. Assim,

A escrita existe somente em uma civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita. A escrita é considerada o marco de passagem da pré-história para a história. É principalmente a

partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época. (Barbosa, 1999, p. 34)

A descrição evolutiva da escrita mnemônica se dá a partir da representatividade de símbolos logo gráficos, como por exemplo, o desenho do sol significa brilhante ou dia e assume significados. Por sua vez, estes signos passam a ter valores convencionados de forma e de princípios. A escrita, ao manifestar o conteúdo que está na mente da pessoa, dá forma às ideias e torna-as visíveis. O texto escrito é, portanto, a expressão de ideias, sentimentos e experiências internalizadas que tem como objetivo a leitura, tendo esta como objetivo a fala. A fala é a expressão linguística e se compõem de unidades, de tamanho variável, chamado *signos*, que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante. Contudo, as palavras ou os signos são articulados mediante regras de uma língua para que haja comunicação. Segundo Barthes (1968, p. 17),

[a] fala é um ato individual de utilização da língua, um modo de combinar os elementos da língua no ato da comunicação. Língua e fala mantém uma ligação dialética entre si de tal modo que se pode afirmar não existir língua sem fala ou falas em língua.

O sistema da escrita, baseado no significante, depende, essencialmente, dos elementos sonoros de uma língua para poder ser compreendido. O uso da escrita é, em geral, de uso individual e, para que seja lida por outra pessoa, apresenta-se com caracteres que facilitam a leitura. Dentre do sistema de escrita do português, faz-se a utilização o alfabeto usando além das letras outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação, números e siglas, portanto, é fundamentalmente alfabético tendo como base a letra. A relação entre as letras e o som da fala em nossa língua é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o reflexo da fala, porque é possível lê-se o que está escrito de diversas maneiras, muito embora se usem recursos especiais da escrita para representar alguns sons da fala, como por exemplo, tem-se a utilização de duas letras que representam único som, chamado dígrafo. Ainda assim, existem alguns sinais gráficos que compõem valor sonoro especial a letras ou ao conjunto de letras. E a esses se dá o nome de sinais acrílicos (acento circunflexo, acento agudo, acento grave, til, trema, ponto de interrogação, ponto de exclamação, aspas, etc.).

Retratando-se o que a criança escreve em forma de desenhos e rabiscos, percebe-se que as letras são agrupadas de forma aleatória, não possuem ordem de colocação e significação, mas mesmo assim ela possui uma ideia do que seja a escrita, porque a mesma escreve utilizando-se de determinados sinais, mesmo que não saiba o significado desses sinais. O desenvolvimento da competência da escrita, nas crianças, não se limita, no entanto, as marcas escritas produzidas por elas. Inclui-se a totalidade do processo de construção: as intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que a criança fornece para a sua construção quando terminada. Ao escrever, opera-se ao menos em dois níveis: coordenam-se as ideias (pensamento) e as organiza em palavras, frases e texto (escrito).

Sobre a construção da escrita, deve-se considerar ainda que “[...] antes de ensinar, é necessário saber o que se explora da escrita, qual a sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (Cagliari, 1993, p. 100). O professor pode logo, de início, fazer levantamento junto às classes para saber de suas aspirações e de sua situação linguística, respeitando que a criança faça o seu aprendizado da escrita, como fez com o da fala, com liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar e corrigir, desenvolvendo assim suas hipóteses sobre a escrita. As crianças, na sua prática, conhecendo as letras e algumas sílabas são desafiadas a escrever algumas palavras e,

[a]pós esses primeiros contatos com as sílabas das palavras, incentiva-se a criança a produzir textos de maneira que olhar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, isso a estimulará a escrever de modo que lhe pareça fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações. (Cagliari, 1993, p. 123)

As crianças, para aprender a ler e a escrever, terão que lidar com dois processos paralelos de aprendizagem: o sistema de escrita da língua (o que a escrita representa e como) e as características da linguagem que se usa para escrever. Por viver diariamente em contato com a escrita, a aprendizagem desta está diretamente relacionada a textos diversos. Dessa forma, as crianças experienciam realidades diferentes, constroem sua capacidade de ler num ambiente diversificado e, conseqüentemente, desenvolvem sua capacidade de escrever, relacionando esse ato às práticas de escrita.

A observação e análise das produções das crianças vão revelando que, aos poucos, elas vão tomando consciência das características formais dessa linguagem, pois, desde pequenas, quando estão em contato com o papel, já demonstraram intimidade, imprimindo marcas, imitando a escrita dos mais velhos ou emitindo sons como se estivessem lendo. Assim, as crianças vão elaborando hipóteses antes de compreender o sistema escrito em toda a sua complexidade. Sabe-se, também, que essas hipóteses elaboradas pelas crianças, em seus processos de construção de conhecimento, não são idênticas em todas elas, numa mesma faixa etária, uma vez que o grau de letramento de seu ambiente social é fator decisivo no processo de construção da leitura e da escrita. Como já foi explicado, se a criança tem bastante contato com a leitura e a escrita, desde cedo, seu grau de participação nos atos de leitura e escrita também será bem relevante em comparação àquelas que não tiveram o mesmo contato.

Nessa fase da aprendizagem, as crianças cometem “erros” os quais não devem ser levados em consideração, porque não são faltas ou equívocos. Na verdade, já são esperados, visto que a criança está em um processo de aprendizagem. Nesse processo, ela passará por diferentes etapas evolutivas que constituem uma nova conquista. Nessa perspectiva, “os ‘erros’ têm um papel importante no processo por permitirem que as crianças avancem na aprendizagem: só escrevendo, a criança será capaz de perceber as diferenças e as contradições” (Ferreiro, 1988). Dessa forma, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de

aprenderem a grafá-los de maneira convencional, como por exemplo, quando a criança utiliza o professor como escriba (aquele que escreve o que o outro dita), ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, quando como escrevem um texto ditado por outro ou um texto que sabem de cor. Isso implica dizer que, embora as crianças não possuam habilidades para escrever e ler de maneira autônoma pode fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas.

A escrita é uma das formas superiores de linguagem; requer que a pessoa seja capaz de conservar a ideia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação. Neste sentido, escrever significa relacionar o signo verbal, que já é um significado, a um signo gráfico. É planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou ideias no papel. O ato de escrever envolve, pois, um duplo aspecto: o mecanismo e a expressão do conteúdo ideativo (Condemarín, 1987). Na escrita se estabelece uma relação entre a audição, a palavra falada, e o significado, a vivência da criança, e a palavra escrita. Quando a criança já tem o significado do objeto interiorizado, seu processo de escrita fica mais fácil. Ao copiar uma palavra, a criança deverá

[...] fazer uma discriminação visual de cada detalhe da palavra; relacionar os símbolos impressos aos sons e aos movimentos fonoarticulatórios; observar o traçado gráfico de cada letra da palavra; ter em sua vivência o significado da palavra copiada; reproduzir graficamente a palavra no papel. [...] Como existe sempre relação entre a palavra impressa e o som, a criança precisa primeiro aprender a ler para depois escrever. (Condemarín, 1987, p. 43)

A escrita como representação da linguagem oral passa por diferentes estágios de desenvolvimento, que acabam sendo caracterizados pela atividade gráfica. Sendo assim, a evolução gráfica da criança é o resultado de uma tendência natural, expressiva, representativa que revela seu mundo particular. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 24) destacam os seguintes aspectos que devem ser considerados no desenvolvimento gráfico:

- Desenvolvimento da linguagem oral – para escrever, a criança precisa falar corretamente os sons das palavras;
- Desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e temporal – ao escrever, a criança deve respeitar a sequência dos sons e sua estrutura no espaço;
- Desenvolvimento da coordenação viso-motora – a criança deve ter movimentos coordenados dos olhos, braços, mão e também uma apreensão perfeita do lápis;
- Memória visual e auditiva – problemas de discriminação auditiva podem ter reflexos tanto na escrita quanto na leitura e na fala; as crianças que têm dificuldades na aprendizagem visual enfrentam um problema ainda maior para adquirir a palavra escrita;
- Motivação para aprender – a criança precisa ter um bom relacionamento com os pais, os professores e colegas, para que se sinta estimulada a escrever.

4. Ler e escrever: a língua escrita no contexto escolar

Em geral, as pessoas estão tão acostumadas a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecer que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os estudantes são os que têm maior dificuldade em aceitar (Ferreiro, 1991). Nesta perspectiva, pode-se considerar o processo escolar como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. Por exemplo:

- Aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento;
- Língua – é o objeto do conhecimento, a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escrever, dentro e fora da escola;
- Ensino – concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Mediação esta que requer do professor planejamento e direção das atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão é de natureza didática. Neste sentido, avaliar-se sistematicamente a didática está adequada se está contribuindo para a aprendizagem que se espera alcançar.

A leitura deve ser vista como um processo dinamizado pela corrente energética que perpassa todas as relações ocorridas na sala de aula, todos os alunos devem vê-la como uma forma de interação com seus colegas e com o meio. Deve-se enfatizar, no entanto, que deverá existir uma paixão lúcida do professor pela leitura e uma vontade construtiva do aluno que passará influenciar no processo de aprendizagem da linguagem. Para a formação do leitor crítico, é pertinente considerar que formar um leitor com esta característica é também desenvolver uma prática de leitura que desperte e cultive o desejo de ler, ou seja, uma prática pedagógica eficiente que dê suporte ao aluno para realizar o esforço intelectual de ler, não somente textos simples, mas também aqueles os quais precisará utilizar e pôr a prova todas as suas estratégias de leitura.

Entende-se que é uma necessidade formar o leitor crítico e argumenta-se também que fazer do aluno um leitor com este perfil é uma urgência dentro das instituições escolares, pois o rendimento escolar de determinados alunos é marcado pelo fracasso, em virtude de não serem bons leitores e, conseqüentemente, bons interpretores de textos ou enunciados, que não estão presentes só na língua portuguesa, mas em todas as disciplinas do currículo escolar. Desenvolvendo habilidades de leitura crítica, certamente este aluno passará a ter desempenho melhor nas demais disciplinas com as quais tem contato na escola.

É importante que o leitor perceba que existem várias possibilidades de se transmitir uma informação através de um texto e que o mesmo varia à medida que muda o contexto que está exposto, mas não é só isso, muda também a estrutura do texto. Um texto informativo tem uma linguagem objetiva e não se confunde com os textos de natureza literária ou artística, que utiliza a subjetividade em que a criatividade prevalece para encantar o leitor. O texto narrativo, que relata fatos e acontecimentos, e o texto descritivo, que retrata objetos, personagens e espaços e o texto argumentativo, que procura convencer o leitor através da defesa de um ponto de vista e da persuasão, são tipos que se distinguem pelas características particulares de cada um desses tipos.

Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas (Kuenzer, 2002). O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. A criança aprende a ler em antes mesmo de entrar na escola, nas situações familiares (Freire, 1989). Nos primeiros anos escolares, o aluno precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo. Cabe ao professor proporcionar momentos de leitura significativa, prazerosa incentivando a formação do indivíduo crítico e reflexivo. É importante se ter uma prática de leitura que prepare leitores capazes de não só participarem da sociedade na qual convivem, mas principalmente de tentarem transformá-la. Para isso, é necessário o papel do professor como mediador nesse processo, que esse educador atente para o caráter social do ato de ler, uma vez que, no momento da leitura, trocam-se valores, crenças, gostos que não pertencem somente ao leitor nem ao autor do texto lido, mas a todo um conjunto sociocultural.

Como a escola é a entidade responsável pelo ensino da leitura, cabe a ela refletir e redirecionar sua postura diante dessa prática que pode, dependendo de como for conduzida, transformar o aluno num leitor ou distanciá-lo de qualquer leitura. Vale salientar o conhecimento de mundo desse aluno. A ativação desse conhecimento é relevante para que haja compreensão do texto lido. Dessa maneira, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirindo em seu contexto, suas vivências, enfim em sua realidade. Portanto, enfatiza-se a importância da leitura na formação do sujeito leitor, pois essa leitura estimula o espírito crítico, que é a chave da cidadania. Assim sendo, tanto a leitura quanto a escrita são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, para o seu sucesso escolar, por este motivo seu aprendizado é imprescindível. Quando a criança não aprende, é necessário investigar.

Anexo 2. Alfabetização e seus métodos

1. Alfabetização e seus métodos

Ao abordar o tema alfabetização, logo se relaciona essa prática ao domínio da leitura e da escrita, mas se sabe que ela não significa somente isso. O processo de alfabetização vai muito mais além que aprendizagem de técnicas de aquisição da língua. O caminho passa, necessariamente, por etapas em que a criança vai construindo seu conhecimento, até tornar-se um sujeito crítico e consciente, capaz de defender suas ideias. A alfabetização tem sido uma preocupação constante entre os meios educacionais, pois atualmente as escolas produzem analfabetos funcionais. Tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos.

Conforme define Fontoura (1990), método é o caminho determinado para se alcançar um fim qualquer (do grego *metas* que significa caminho) e caracteriza a forma de agir para se atingir determinado fim, ou conjunto de normas de ação de um indivíduo para atingir determinado objetivo. Os métodos têm valor humano, isto porque para tudo é necessário que se estabeleça uma forma de agir, seja na escola, no clube, no comércio, na política, no próprio lar entre outros espaços. Já desde a antiguidade, as crianças imitavam as ações dos mais velhos que lhes eram repassadas oralmente, com a filosofia de aprender a fazer fazendo. A essa prática atribui-se a base para a evolução de toda renovação educacional.

1.1 Métodos aplicados na alfabetização

Sócrates, Platão e Aristóteles, grandes filósofos e educadores, utilizavam-se de métodos organizados e estruturados que possibilitavam aos seus discípulos através de perguntas e de raciocínio dedutivo do silogismo, pensar, meditar e construir as respostas. Pode-se ainda generalizar métodos como princípios ou processos aplicados a qualquer conhecimento científico, os quais ensinam como caminhar particularmente dentro de cada ciência, utilizando-se do método dedutivo, que parte do geral para o particular, tendo como ideia principal a central, dando segmento às particularidades, através do método indutivo, que parte do particular para o geral, analisando fatos, comparando e formulando o princípio que tem caráter de generalidade, em que a criança faz observações passo a passo, construindo sua própria ideia. A esse respeito, Fontoura (1990, p. 23) acrescenta que

[o]s métodos fascina as pessoas, como vara de condão, e, às vezes, infelizmente, fazem com que certas pessoas descuidem dos conteúdos em função dos métodos. Os valem para quem é capaz de se beneficiar dele e jamais substituem o conteúdo, do contrário se tornam fins em si mesmo ou máquinas que produzem robôs e não são dotados de capacidade de reflexão intelectual.

Os métodos a serviço da alfabetização se relacionam ao processo da aquisição da linguagem oral e escrita, que, por sua vez, os professores os utilizam na sua prática pedagógica. A aplicabilidade dos métodos que consiste em sintetizar sequências mínimas da etapa do conhecimento, torna-se nocivo, prematuro e só servirá para retardar o progresso do aluno, no entanto, os métodos voltados para a sequência completa contribuirá para a aprendizagem do alfabetizando. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que a preocupação dos educadores se tem voltado para a busca do melhor ou mais eficaz método, levantando, assim, uma polemica em torno de dois tipos fundamentais: o método sintético ou fônico, que parte de elementos menores que a palavra; e o método analítico ou silábico, que parte da palavra ou de unidades maiores.

O método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, as letras, num processo que consiste em ir das partes para o todo. Durante muito tempo, ensinou-se a pronunciar letras, estabelecendo as regras de sonorização da escrita de seu idioma correspondente. Esse método é mais usado em escolas que adotam metodologias e posturas tradicionais.

Observa-se grande preocupação com a escrita e pouca atenção voltada para a leitura. Muitas vezes, o insucesso escolar é avaliado somente em relação ao desempenho da escrita. Essa ênfase dada à escrita acontece, principalmente, em escolas tradicionais em que o método sintético é utilizado como meio de aquisição da linguagem. Essa postura, evidentemente, acaba transformando essa prática em um aprendizado mecânico e descontextualizado, já que busca adquirir técnicas para decifrar o texto.

O método analítico, pelo contrário, desenvolve a leitura como ato global, assim, à medida que o aprendiz desenvolve a sua capacidade de leitura através de suas experiências e seu conhecimento de mundo, as informações adquiridas passam a ter mais significado. Muitos defensores do método sintético acreditam que o método analítico, utilizado em escolas de concepção construtivista, condena as crianças de classes menos favorecidas ao fracasso escolar, uma vez que, segundo esses defensores, a bagagem cultural dessas crianças é pequena em relação à das crianças das classes mais favorecidas social e economicamente em países como o Brasil. Buscando esse argumento, os críticos do método analítico afirmam que boa parte dos países da Europa, onde a população é mais abastada, o uso do método sintético tem apresentado bons resultados. Mas muitos esquecem que esses países têm uma população bastante homogênea, o que contribui para o sucesso das técnicas de alfabetização.

1.2. A concepção tradicionalista

A presente abordagem se baseia na prática escolar vigente na escola onde se deu a pesquisa que está ligada à forma como o professor se comporta em sala de aula o que consiste

na educação baseada na preparação intelectual e moral da criança. A metodologia tradicional visa a absorver totalmente o tempo da criança, funda-se na concepção de que a natureza humana é má e corruptível, e que só a educação pode disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta, sem se basear nos interesses do que a criança pode aprender a sua maior preocupação é com o programa a ser cumprido.

O método é baseado na exposição verbal da matéria ou na demonstração feita pelo professor. Numa sequência predeterminada e fixa, enfatiza a repetição de exercícios com exigência de memorização. O professor, nessa metodologia, é a figura mais importante; ao aluno, cabe contentar-se com os conhecimentos que lhes são repassados. No que se refere à relação professor-aluno, a predominância do professor como autoridade exige atitudes receptíveis dos alunos, impedindo-os de qualquer comunicação entre os mesmos no decorrer da aula, obtendo assim a atenção e o silêncio. Nesse sentido, pode-se classificar esta metodologia quanto ao processo de raciocínio dedutivo e intelectualista, já que seu objetivo maior é transmitir conhecimento em que os conteúdos são separados das experiências dos alunos e das realidades sociais, razão pela qual esta metodologia é criticada como enciclopédia, uma vez que é utilizada a partir de métodos dogmáticos para transmissão do conhecimento.

Vale ressaltar que a criança constrói seu conhecimento independente da camada social a que pertença: as etapas pelas quais as crianças passam são iguais, mas não o são, necessariamente, as condições sociais. É evidente que crianças que crescem em ambientes onde se lê e se escreve diariamente, em geral, aceleram mais seu aprendizado, mas isso não significa que as crianças que não têm o mesmo contato e não sejam capazes de passar por essas etapas: nenhuma criança chega à escola totalmente desprovida de um saber.

De maneira resumida, no paradigma educacional, até os anos 80, no Brasil aparecem três métodos diferentes de alfabetização para orientar os professores: o sintético, o analítico e o misto. No tocante aos métodos sintéticos, estes seguem a lógica que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores. O método sintético pode ser alfabético, fônico e silábico. O alfabético tem como princípio a decoreção oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto. O fônico começa se ensinando a forma e o som das vogais, depois as consoantes com suas relações complexas. Já o método silábico tem como a principal unidade a ser analisada pelos alunos a sílaba. Esse método é muito comum se apresentar nas cartilhas por meio de “palavras-chaves”, utilizado apenas para apresentar as sílabas.

Com relação ao método analítico, este parte do todo (palavras – chaves) para as unidades menores (sílabas) ou através da palavração ou da sentencição. Na palavração, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização, configurando graficamente a palavra; na sentencição, aplica-se a estratégia de

comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever outras palavras, e pelo método global que parte do reconhecimento global de um texto, no qual o aluno precisaria memorizar um texto durante um período, para depois reconhecer as sentenças.

A junção dos métodos sintéticos e analíticos dá origem ao método de alfabetização misto, no qual aluno analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, concomitantemente, agrupa palavras e forma frases. Assim, os métodos sintéticos, analítico e misto são chamados também, de métodos tradicionais. No método tradicional, os

[a]lunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repetem-se mais uma vez, remanejamos os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharmos os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar. (Cagliari, 1998, p. 65)

A concepção tradicional do ato de alfabetizar resumia-se apenas na aquisição da língua escrita como a transcrição de sinais sonoros. Assim, o ato de ler era a mera decodificação dos sinais enquanto a habilidade de aprender a escrita era adquirida mediante treinamentos, repetições e imitações de modelos. O trabalho era de forma mecânica, sem contextualização nenhuma com a realidade da criança. Assim, a atividade cultural da escrita e da leitura perdia sua relevância em relação à vida (Cagliari, 1998).

Logo se chegou à conclusão de que o método que pretendia mostrar um caminho fácil para alfabetizar as crianças era na verdade desastroso. A criança era concebida como ser passivo, o professor somente depositava os conhecimentos. Não havia a possibilidade de errar, ao cometer o erro, a criança demonstrava não estar preparada para seguir adiante. O resultado era os alunos mostrarem-se incapazes de seguir o processo escolar, a taxa de reprovação e evasão escolar aumentou assustadoramente.

A culpa não estava nos métodos, tampouco nos professores, pois estes apenas seguiam exatamente as instruções para aplicá-los aos alunos, sem dúvida que o problema estava no aluno. Essa foi a lógica que orientou o ensino por longo período até o surgimento de novas pesquisas detectarem o que havia de inadequado com a alfabetização no ambiente escolar.

Como as escolas de formação de professores para o magistério, guiadas por estranhas idéias oriundas das faculdades de educação, não conseguem dar a formação necessária para os professores, os órgãos públicos encarregados da educação passaram a dar periodicamente “pacotes educacionais”, de acordo com os modismos da época. (...) os professores, atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria incompetência, foram experimentando todos os “pacotes”. (Cagliari, 1998, p. 33)

A partir das palavras do autor supracitado, infere-se que o fracasso da alfabetização não se dá por causa dos métodos, mas tão-somente como resultado da pouca preparação e formação dos professores em adequar o melhor método às necessidades dos alunos.

1.3. A concepção construtivista: da teoria à realidade dos PCN

O psicólogo suíço Jean Piaget, a maior autoridade sobre o processo de funcionamento da inteligência indutiva de aquisição do conhecimento, demonstrou que a criança raciocina, segundo estruturas lógicas maduras do adulto. Dedicou sua vida a investigar os processos da inteligência e a descobrir como o sujeito procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as inteligências que este mundo provoca. O sujeito não espera por alguém benevolente com um conhecimento maior que o seu transmita a ele. É um sujeito – uma criança – que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Em vista disso, abriu-se um enorme campo de pesquisa, permitindo a outros especialistas que se valeram das suas descobertas para desenvolver propostas pedagógicas inovadoras, vindo tornar-se conhecida pela colaboradora e aluna, a psicóloga Emília Ferreiro. Partindo da teoria do mestre, pesquisou a fundo, especificando o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever, batizando de construtivista sua própria teoria e tornando mais conhecida, por volta do ano de 1980, no cenário educacional brasileiro o novo paradigma educacional, o chamado *construtivismo*.

A teoria construtivista propõe que o aluno participe ativamente através de experimentações de pesquisas em grupo, incentiva o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos, bem como rejeita a apresentação de conhecimentos ao estudante. A compreensão do significado dos textos é mais importante do que a memorização. A prioridade é perceber a abrangência das estruturas da língua. O processo inicia-se pelo aluno, que não segue, no primeiro momento, as convenções ou regras já estabelecidas pela língua e, por isso, escreve de uma maneira particular, a chamada *escrita espontânea* e vai progredindo até chegar às formas convencionais da língua. Utiliza a leitura e a interpretação de textos variados, além dos jogos com letras, palavras e frases. Os materiais, apenas com textos literários e informativos, devem ser o ponto de partida das aulas, para ativar a curiosidade e a criatividade do aluno. Dessa forma, as atividades, em classe, devem ser enriquecidas com jornais, revistas, livros de histórias, textos de embalagens, gibis, letras de músicas e outros materiais de interesse das crianças.

Aconselha-se ao professor ajudar a criança a reelaborar a escrita espontânea, entender os mecanismos usuais da língua e avaliar o desempenho da turma, de acordo com os níveis de aprendizado. Por essa concepção, a criança é o foco central da aprendizagem, sendo o sujeito agente no processo da aprendizagem. O professor se configurou apenas como um “espectador”

ou um facilitador, o qual respeita os erros, mas acaba por não encaminhar o processo de aprendizagem dos alunos. Larocca e Saveli (2001: p. 203) criticam essa posição do professor no construtivismo afirmando que

[o] grande problema que se configurou em nossa realidade foi o equívoco do “professor espectador” que, em nome do respeito ao erro, acaba por não encaminhar compreensão que gera uma prática pedagógica baseada num ensaio-e-erro quase interminável, exigindo que cada criança, para aprender, tenha sempre de reinventar a roda.

Na visão construtivista, a criança vivencia situações de escrita simples e constrói hipóteses sobre elas, em dado momento essas hipóteses entram em conflito, o que faz com que a criança progrida a partir de suas próprias descobertas. “Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança” (Soares, 2003: p. 19). Assim, espera-se que o aluno tenha liberdade para desenhar, criar histórias, registrar ideias e interpretar as diversas formas de escrita encontradas nas experiências vivenciadas.

Desde o começo, a criança deve se sentir leitora e produtora de textos. O erro deve ser avaliado de acordo com os estágios de aprendizagem da língua, e não, necessariamente, corrigido de imediato. E o resultado deve favorecer a pesquisa de textos e o planejamento de novas aulas. Após esse procedimento, a criança tende a adquirir uma visão geral da língua, concentrar-se no significado das palavras e conquistar autonomia na leitura e na interpretação de textos. Essa proposta metodológica exige uma boa qualificação do professor.

O construtivismo vem, pois, justamente abrir o espaço de criação e recriação de textos para o aluno, já que concebe da resolução de problemas, levando as crianças a se expressarem livremente, com criatividade. Não se pode afirmar que as crianças se alfabetizam sozinhas; trata-se de compreender o processo que elas estão vivendo a cada momento, para que se possa intervir mais eficazmente, fazendo com que o diálogo entre o professor e o aluno não seja interrompido.

É preciso que haja mudança muito profunda nessa visão de alfabetização, permitindo acrescentar novas atividades, novos livros, novas propostas, um novo olhar sobre a questão. É preciso mudar totalmente a concepção do objetivo da aprendizagem, em que o foco principal seja o aluno, que ele seja o próprio construtor de sua aprendizagem.

De forma concreta no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam um grande avanço na área da educação. No que se refere à língua portuguesa, os PCN vêm apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua. A realidade linguística do Brasil, marcada por inúmeras variedades, já é reconhecida, conforme sinalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998, p. 29):

A variação é constituída das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em língua portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A

imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais, e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

O eixo principal da proposta é o respeito à diversidade, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98.

Ao ler a proposta, muitos educadores podem se perguntar onde está a literatura, a produção de textos escritos, as normas. Acontece que estes conteúdos estão agora inseridos numa perspectiva maior que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os interlocutores se comunicam, optando pelas múltiplas escolhas e manifestações que ela oferece de acordo com as circunstâncias. Esta perspectiva mais positiva do ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base da formação dos alunos. Tal perspectiva de um ensino mais produtivo aparece no próprio texto do PCN ao afirmar que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (Brasil, 1998, p. 23).

Nesse sentido, os PCN inovam, pois reconhecem que no artigo modelo que priorizava o estudo da gramática normativa o prejuízo era evidente, visto que não possibilitava ao aluno compreender a gramática da língua falada no cotidiano. De acordo com os PCN do Ensino Médio,

[o] estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português desde as séries iniciais, sem que o aluno, até as séries finais do Ensino médio dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem que a gramaticidade é o grande problema de gramática ensinada pela escola? O que deve ser exercício para o falar/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (Brasil, 1998, p. 119)

E mesmo reconhecendo a legitimidade do padrão culto da língua, os PCN consideram ainda o valor social relativo, atribuído aos falantes, devido ser sua variedade falada a principal causa do preconceito linguístico. Por isso, eles objetivam o respeito à diversidade e às diferenças de uma maneira geral, em relação ao ato linguístico, declarando que o “problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional para a diferença” (Brasil, 1998, p. 31)

Embora os PCN tenham sido alvo de críticas, ainda assim, é notadamente um grandioso passo, pois, conforme o exposto, a verdadeira realidade do português foi reconhecida pelos meios oficiais de ensino, o que é de fato muito positivo, visto que dá respaldo e amparo aos professores que estimulam o saber linguístico e visam a uma melhoria na sua prática educativa.

2. A realidade linguística das crianças na alfabetização

Sabe-se que a criança começa a desenvolver a sua linguagem desde os primeiros tempos de vida. No início, são apenas ações, reflexos em respostas a estimulação visual, tátil, auditiva e sinestésica (de movimentos). Essas ações vão evoluindo na criança e criando experiências perceptivas, noções de posturas e conhecimento do próprio corpo. Ao mesmo tempo, a criança vai exercitando os movimentos articulatórios, que vão estruturar as bases indispensáveis à aquisição da fala. Nessa fase do desenvolvimento humano os movimentos são de fundamental importância.

A criança, ao iniciar sua alfabetização, julga que a escrita é a representação daquilo que fala, portanto, é uma das hipóteses que a criança constrói acerca do que a escrita representa. Referindo-se às hipóteses alfabéticas, a criança já é capaz de escrever, estabelecendo correspondência entre o som (fonema) e a escrita (grafema), o que não significa que já esteja escrevendo ortograficamente. Por exemplo, “*leiti*” para representar *leite* e “*animau*” por *animal*.

A esses “erros” possibilitam a construção de seus conceitos, em que muitos definem como aquisição do conhecimento intelectual e filosófico que a criança já domina e aprende. Portanto, cabe aos educadores mostrar ao aluno que nem tudo da forma que se fala tem uma correspondência igual ao da escrita. Persiste-se em demonstrar que as diversas variantes dependem de onde se vive, do contexto social ao qual se está inserido, considerá-las e valorizá-las na construção semelhante de cada um, de seu grupo, dando-lhe liberdade de expressão.

A partir dessas considerações referenciais, ressaltam-se os desníveis encontrados na fala e na escrita dos alunos. Para isso, adotou-se como fonte de pesquisa a avaliação das falhas da autora Mirian Lemle (1995). Em sua pesquisa, ela estabelece um critério prático para avaliar os erros de leitura e escrita cometidos pelos alunos, possibilitando ainda a avaliação dos erros para posterior diagnóstico com precisão em que etapa do processo de aquisição o aluno se encontra, dividindo as falhas em três categorias/ordens.

Nas falhas de primeira ordem, o aluno comete falhas, como por exemplo, a repetição e omissão de letras, troca na ordem das letras, falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras (fig. 12).

Falha	Alvo	Realização
Repetição de letras	pai; meu	ppai; meen
Omissão de letras	três; porta	tis; pota
Troca na ordem das letras	prato; saída	parto; sadia
Falha no formato de cada letra	ramo; lápis	rano; lagis
Falha na classificação do traço distintivo do som da letra	sapo; gato	sabo; gado

Figura 12 – Falhas de primeira ordem
Fonte: Lemle (1995)

Nas falhas de segunda ordem, o alfabetizando ignora a particularidade na distribuição das letras, visto que está retido na etapa monogênica da sua teoria da correspondência entre sons e letras. Na leitura, pronuncia cada letra, escondendo-a no seu valor central. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. (fig. 13).

Alvo	Realização
mato	Matu
bode	Bodi
tempo	Tempo
asma	Azma
genro	Genro
eles falam	eles falão

Figura 13– Falhas de segunda ordem
Fonte: Lemle (1995)

Nas falhas de terceiro ordem, o alfabetizando comete falhas apenas nos traços entre letras concorrentes (fig. 14).

Alvo	Realização
Assado	Acado
Assim	Acim
gigante	Jigante
chinelo	Xinelo
xingou	chingou
Treze	Trese
pureza	Puresa
Sal	Sal
Claro	Craru
operário	operaro

Figura 14 – Falhas de terceira ordem
Fonte: Lemle (1995)

As três categorias de ponderação das falhas ortográfica e de leitura revelam-se como diagnóstico de estágio da elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras em que o alfabetizando se encontra. Desta forma, possibilita ao professor elaborar tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida.

E quanto ao processo de alfabetização, os alunos nestas condições assim se apresentam sem alfabetização porque a construção da leitura e da escrita são praticamente inexistentes ou com alguma alfabetização, quando apresentem métodos relacionados com as famílias silábicas. Os alunos na segunda situação revelam, no entanto, construção da escrita incompleta, com falhas mecânicas diante do real, sendo que a representação do objeto é diferente da representação escrita de facto e não existe atividade de construção da leitura.

Anexo 3. Dificuldades na leitura e na escrita

1. Dificuldades na leitura e na escrita

Entende-se por dificuldade de aprendizagem toda a diversidade de desordens apresentadas durante o desenvolvimento e manifestações do processo de aquisição de uma língua, seja através do raciocínio lógico, da fala, da escrita e de representações do entendimento auditivo. Por sua vez, os transtornos que afetam a aprendizagem podem ser classificados como: 1) transtornos simples; 2) dificuldades de aprendizagem – decorrentes de problemas psicológicos, sociais, pedagógicos, etc.; ou 3) distúrbio de aprendizado – cujos transtornos são mais graves e de natureza patológica (José & Coelho, 2003)

Diferentes teorias buscaram explicar o fracasso escolar das crianças das camadas populares, das quais se destacam algumas teorias relacionadas ao problema de aprendizagem dos alunos nos primeiros anos escolares. A teoria organicista surgiu na França, no século XIX, no campo da medicina. Segundo essa teoria, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estariam localizadas no cérebro, sendo de origem neurológica e hereditária. No entanto, a teoria cognitivista, que teve origem no campo da psicologia, pretendeu fazer crítica a esta concepção, buscando como alternativa as origens das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos déficits cognitivos relacionados à memória, à percepção, à inteligência e à linguagem. Para a teoria dos transtornos afetivos, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às perturbações afetivas e às características de personalidade apresentadas pelos alunos

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, não se pode deixar de considerar que, historicamente, a atenção e culpa nesse campo era mais voltada para as crianças, devido à defasagem em uma ou em todas as disciplinas específicas, ou a um comportamento considerado inadequado. De certa forma, eram esses os critérios que orientavam a classificação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Ao lado disso, não existe uma definição aceita universalmente do que seria considerada uma “dificuldade de aprendizagem”, devido à heterogeneidade de sintomas. Por exemplo,

[s]abe-se que, no Brasil, o campo das dificuldades de aprendizagem não tem sido considerado dentro da educação especial, sendo somente uma manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e pela repetência (Fonseca, 2001, p. 28).

Em qualquer época da vida, as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem. Assim, o termo “dificuldade de aprendizagem” englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades na execução de tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, entre outros.

O atual sistema escolar é desenvolvido para a maioria que não têm dificuldades de aprendizagem; os que têm dificuldades ficam à margem de um sistema educacional que os exclui e os aprisiona. Por outro lado, os educadores precisam caminhar por conta própria, para buscar informações necessárias para que este quadro se reverta. Há uma necessidade que todos se conscientizem de que esses problemas existem e que qualquer criança, independente da classe social, está sujeita a algum deles. Por isso, todo esforço é no sentido de tentar diminuir esses problemas e assim minimizar os impactos na vida de todos os envolvidos.

À escola cabe o papel de orientar os professores, cuidar da atualização e aperfeiçoamento, fornecendo assistência pedagógica, recursos necessários, tentando não superlotar as salas de aula, para possibilitar atendimento às dificuldades individuais dos alunos. Também cabe à escola orientar os pais a respeito desses problemas, por meio de palestras e discussões com especialistas. Aos pais, cabe conhecer e compreender os distúrbios que seu filho pode apresentar, aceitando e seguindo orientações de algum especialista. Também terão de participar das reuniões escolares, onde pode acompanhar a evolução ou não do filho, e em casa, acompanhar o seu filho nas lições.

Se cada um cumprir seu papel da forma mais acertada, há uma garantia de que as crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem se saiam muito bem, superando suas dificuldades. Em seguida, são abordadas as dificuldades na leitura e na escrita derivadas da dislexia, a disgrafia, a disortografia e a disartria, ambicionando sempre uma clara descrição e possíveis contextos de ação para o professor.

1.1 Dislexia

Dislexia é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletrada que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que fazem as crianças da mesma faixa etária, independentemente de qualquer causa intelectual, cultural ou emocional. a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula, que normalmente é detectada a partir da alfabetização, período em que a criança inicia o processo de leitura de textos (Drouet, 2006). Destaca-se enquanto a dificuldade específica de leitura mais conhecida e a mais estudada forma de dificuldade específica de aprendizagem (Selikowitz, 2001, p. 47).

De acordo com Garcia (1998, p. 173), é detectado em torno dos 7 anos de idade, no segundo ano do ensino fundamental ou, em casos mais graves, no nível anterior. Se a criança estiver diante de pais ou professores especialistas, a dislexia poderá ser detectada mais precocemente (Sampaio, 2012, p. 52) pois a criança desde pequena já apresenta algumas características que denunciam suas dificuldades, sendo estas dificuldades atrasos na locomoção

e na aquisição da linguagem, uma demora em aprender a segurar a colher para comer sozinho, a fazer laço no cadarço do sapato, pegar e chutar a bola, e dificuldade na aprendizagem das letras.

É um problema de base cognitiva que afeta as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita, pois desconhecem-se disléxicos entre os analfabetos (Selikowitz, 2001). Normalmente, a criança apresenta dificuldades em aprender a ler e a escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o quociente de inteligência (QI) igual ou acima da média. Aliás, as crianças que não aprendem a ler geralmente são categorizadas como mentalmente limitadas ou emocionalmente perturbadas. Ao contrário, a criança disléxica é tipicamente de inteligência normal e deseja muito aprender a ler. Segundo Garcia (1998, p. 112),

[o]s disléxicos precisam de tratamento especializado tanto quanto outros deficientes na área da linguagem, mas precisam, e muito, do auxílio do professor. É somente através de um trabalho paciente e constante que o professor poderá prestar à criança a ajuda que ela tanto necessita.

Neste sentido, o professor precisa ter um olhar flexível para cada aluno que tenha dificuldade. Principalmente compreender a natureza dessas dificuldades, buscar um diagnóstico especializado e uma orientação para melhorar o dia-a-dia da criança. As crianças com dificuldades escolares necessitam de atenção, de educação e ensino diferenciados para que possam desenvolver suas habilidades, e quanto mais cedo for diagnosticado o problema, melhores serão os resultados. A dislexia deve ser diagnosticada, no entanto, por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos clínicos, dependendo do caso é necessária uma avaliação de outros profissionais, tais como o neurologista, o oftalmologista entre outros. Antes de atribuir a dificuldade de leitura à dislexia, alguns fatores destacados por Selikowitz (2001) deverão ser descartados, tais como imaturidade para a aprendizagem; problemas emocionais; métodos defeituosos de aprendizagem; ausência de cultura e incapacidade geral para aprender.

O disléxico sempre contorna suas dificuldades. Ele responde muito bem a tudo que passa para o concreto. Tudo que envolve os sentidos é mais facilmente absorvido. O disléxico também tem sua própria lógica, sendo muito importante o bom entrosamento entre profissional e paciente (Selikowitz, 2001). No entanto, uma leitura lenta sem modulação, sem ritmo e sem domínio da compreensão, interpretação do texto lido, confundir algumas letras, sérios erros ortográficos, dificuldades de memória, dificuldades no manuseio de dicionários e mapas, dificuldades de copiar do quadro ou dos livros, tendência a uma escrita descuidada, desordenada e às vezes incompreensível: inversões, omissões, reiterações e substituições de letras, palavras ou sílabas na leitura e na escrita, são apenas algumas das características disléxicas gerais que podem ser observadas nas crianças com dificuldades escolares. Numa primeira etapa da

aprendizagem, algumas crianças podem apresentar estas características, sendo considerados erros normais dentro do processo da aprendizagem. Neste quadro,

[...] é preciso, então, distinguir essas dificuldades das dificuldades disléxicas que são mais profundas, constantes e contínuas. Uma incapacidade para ler não somente cria problemas para a aprendizagem escolar como limita a maturidade social, as relações sociais e a tomada de responsabilidade. Leva à dependência em relação a outras pessoas numa intensidade que não se espera nas crianças com inteligência normal (Selikowitz, 2001, p. 87).

Jardim (2001) informa que tudo começa com um distúrbio de leitura e escrita e termina com um problema que pode durar a vida inteira, como depressão e baixo autoestima, que acaba tendo implicações sociais, culturais, emocionais e profissionais. O sentimento de incapacidade e a depressão fazem com que o disléxico tenha uma noção tão baixa de si mesmo que não consegue enxergar suas qualidades. José e Coelho (2003) ainda reforçam que o dislexo geralmente demonstra insegurança e baixo autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades, com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isso, podem criar um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas. É preciso uma atenção redobrada perante a dislexia suspeita numa criança dadas as

Sérias dificuldades com a identificação dos símbolos e gráficos no início da sua alfabetização, o que acarreta fracasso em outras áreas que dependem da leitura e da escrita. Em geral, ela é considerada relapsa, desatenta, preguiçosa, sem vontade de aprender, o que cria uma situação emocional que tende a se agravar, especialmente em função da injustiça que possa a vir a sofrer (Garcia, 1998, p. 91).

Ao contrário do que muitos imaginam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência. De notar,

[a] dificuldade específica de leitura é, portanto, uma forma de dificuldade específica de aprendizagem onde a leitura é a habilidade particularmente afetada e que o diagnóstico da dificuldade específica de leitura é baseado no grau de atraso da leitura e não em tipos específicos de erros que a criança comete (Selikowitz, p. 48).

Dado que a criança disléxica possui inteligência normal ou muitas vezes acima da média, é importante entender que a sua dificuldade consiste em não conseguir identificar símbolos gráficos (letras e/ou números), tendo como consequência disso a dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. O distúrbio envolve percepção, memória e análise visual. A área do cérebro responsável por estas funções envolve a região do lobo occipital e parietal.

Sabe-se que escrever pressupõe tomada de decisões acerca do que vai ser escrito, como será escrito, quais letras devem ser empregadas. Considerando-se que os fonemas são as unidades sonoras básicas da linguagem que contêm significado, no entanto, não a encerram, já que certos grupos de traços fonéticos estão sujeitos a regras de pronúncia de que nossa língua dispõe, não previsíveis a partir das regras de conversão fonema-grafema. A esse respeito, Sisto (2001, p. 68) alerta que

[c]umpre, não obstante, considerar que certos erros são relativamente comuns ao se iniciar a aprendizagem da escrita, passando a assumir o caráter de dificuldade de aprendizagem de acordo com a sua persistência ao longo da experiência escolar. Vale ressaltar que tais dificuldades podem aparecer em qualquer dos seguintes processos: converter uma cadeia de sons em letras e/ou combinarem os sons com seus desenhos para escrever a palavra.

Além destas grafias características, a criança disléxica, apesar da leitura lenta para a idade, que move os lábios murmurando, ainda salta linhas ou volta para a linha anterior. Lê palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhece letras isoladamente sem poder ler. Frequentemente não consegue orientar-se no espaço sendo incapaz de distinguir direita e esquerda, trazendo outras dificuldades para se orientar com mapas, globos e o próprio ambiente. Dificilmente lembra-se de sequências, tais como as letras do alfabeto, os dias da semana, os meses do ano ou a hora, nem consegue lembrar-se de fatos passados como horários, datas, diário escola. Geralmente usa os dedos para contar e possui dificuldades de lembrar objetos, nomes, sons, palavras ou mesmo letras. Muitos conseguem copiar, mas na escrita espontânea, como ditado e/ou redações, mostram severas complicações.

De acordo com Ellis (1995), o tratamento deve ser realizado por um especialista ou por alguém que tenha noções de ajuda aos dislexos. Durante o tratamento individual e frequente, deve-se recorrer a material de apoio estimulante e interessante. Ao usar jogos e brinquedos, é recomendado empregar os que contenham letras e palavras, com vários objetivos. Por exemplo, deve-se iniciar por leituras muito simples com livros atrativos, aumentando gradativamente conforme seu ritmo. Os jogos e brinquedos devem reforçar a aprendizagem visual com o uso de letras em alto relevo, com diferentes texturas e cores. É interessante que a criança percorra o contorno das letras com os dedos para que aprenda a diferenciar a forma das letras.

Ellis (1995) ainda reforça que o tratamento psicológico não seja recomendado, a não ser nos casos de graves complicações emocionais, sugerindo outras estratégias. Ainda recomenda que o professor não estimule a competição com colegas, nem exija que a criança responda no mesmo tempo em que as demais crianças.

Uma sugestão muito prática é a de orientar o aluno para que escreva em linhas alternadas para que tanto ele quanto o professor possam ler e entender o que escreveu e poder corrigir. Quando o aluno não estiver disposto a fazer a lição em um dia ou em outro, não insistir. Procure outras alternativas mais atrativas para que ele se sinta estimulado.

Como deve-se evitar por total a crítica negativa dos erros, o professor antes deve mostrar onde errou, porque errou e como evitar a repetição destes mesmos erros. No entanto, deve evitar o exagero em inúmeras correções que podem desmotivá-lo; por isso, o professor pode ainda procurar destacar de forma positiva os erros mais relevantes. Se conseguir a ajuda dos pais para que releiam o diário de classe, sem criticar os erros, a criança terá uma ajuda

extracurricular no caso de ter esquecido o que foi pedido e/ou no caso de não conseguir ler as informações que apontou durante as aulas.

A escola é por excelência o espaço privilegiado para a construção do conhecimento sistematizado. Por sua vez, ela contempla a diversidade das diferentes aptidões entre os alunos. Ao mesmo tempo, a escola responde pela ideologia do ensino de qualidade para todos, como também os prepara para a vida. Diante de toda essa demanda, a escola não deve se posicionar apenas no discurso ideológico, mas pôr em prática novas técnicas, novos conceitos para poder surgir novos sujeitos de conhecimento e poder enfrentar novos desafios. Neste contexto, dados apontam a dislexia como sendo o transtorno da aprendizagem que se constitui em um dos mais sérios desafios sociais e educacionais na atualidade e demanda muita atenção por parte dos profissionais que atua. Uma vez detectado o transtorno, a escola precisa encontrar caminhos para promover a aprendizagem dessas crianças. Lima (2002, p. 33) assevera que

[...] é dever da escola ampliar a experiência humana, portanto, a escola não pode ser limitada ao que é significativo para o aluno, mas criar situações de ensino que ampliem a experiência, aumentando os campos de desenvolvimento e da construção de significações.

Portanto, no caso das crianças disléxicas, e do ponto de vista do desenvolvimento e da construção do significado, só pode ser significativo para ela se tiver um mínimo de experiência e informação, para poder interagir com o objeto do conhecimento. Vallet (1990, p. 69) afirma que,

[...] para ler, a criança deve adquirir certa habilidade cognitiva e perceptivo-linguística, que incluem habilidade focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; habilidade para compreender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação, memória visual e ordenação das habilidades no processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e expansão do vocabulário e fluência na leitura.

Neste contexto, fica evidenciada uma série de habilidades que a criança deve manejar com tranquilidade, mas, caso contrário, quando uma criança não possui essas habilidades, ela corre o risco de ficar à margem ou em segundo plano. O modelo atual de educação não discute nem analisa o papel decisivo que ela assume na construção da subjetividade da criança e no percurso percorrido na aquisição da escrita. Todavia, a responsabilidade pelo fracasso recai sobre a criança. Ao ser apontado como alguém que está fracassando, entende-se que a criança pode vir a desenvolver a baixo autoestima e perder o interesse por esse modelo de aprendizagem. Diante de um cenário tão contraditório, antes de anunciar a criança como incapaz, a escola deveria compreender todo o processo trilhado por ela para a aquisição da linguagem escrita.

O ensino clássico pautava-se no treino de uma série de exercícios motores, pensava-se que produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever e que o fracasso escolar

poderia ser superado com esse treino sistemático através de exercícios de "prontidão". Mas para que o ensino seja inclusivo, os conteúdos metodológicos devem contemplar uma grande variedade de recursos audiovisuais em vez de se limitar ao treino sistemático previsto. Os recursos a contemplar começam pelos livros infantis que devem ser trabalhados por meio de dramatização, roda de leitura e expressão da linguagem através da brincadeira com sons de palavras que estimulem a consciência fonológica por meio de parlendas. Estas podem ser cantadas ou acompanhadas por gestos, poesias e rimas, que são instrumentos valiosos para a estimulação do pensamento e da linguagem, imitações de sons que contribuem para desenvolver a discriminação auditiva (José e Coelho, 2003).

1.2 Disgrafia

A disgrafia, também chamada de letra feia, acontece devido a uma incapacidade de recordar a grafia da letra. Ao tentar recordar este grafismo, escreve muito lentamente, o que acaba unindo inadequadamente as letras, tornando a grafia ilegível (Ellis, 1995). Algumas crianças com disgrafia possuem também uma disortografia propositada, amontoando letras para esconder os erros ortográficos. Mas não são todos disgráficos que possuem disortografia. A disgrafia, porém, não está associada a nenhum tipo de comprometimento intelectual. Suas principais características são vários, desde a lentidão na escrita, uma letra ilegível e uma escrita desorganizada e até traços irregulares, muito leves ou muito fortes que chegam a marcar o papel. Incluem a desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial, uma desorganização também do texto, pois não observa a margem, parando muito antes ou ultrapassando, com a tendência de amontoar letras nas bordas, uma desorganização das letras, sendo estas retocadas, com hastes malfeitas, atrofiadas, com omissão de letras, palavras e números, com formas destorcidas e com movimentos contrários à escrita (um *S* ao invés de um *5*, por exemplo). Ainda demonstra uma desorganização destas formas, com um tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida, um espaçamento irregular entre as linhas, palavras e letras que podem estar ligadas de forma inadequada.

José e Coelho (2003) apontam para dois tipos de disgrafia: a motora e a perceptiva. A disgrafia motora, também conhecida como a discaligrafia, existe na criança que consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números. Apesar de ver a figura gráfica, não consegue fazer os movimentos para escrever. Enquanto a disgrafia motor está associada à escrita, por outro lado, a disgrafia perceptiva está associada à leitura e a dislexia, já que a criança não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases.

Nos dois casos, de acordo com as recomendações de Sampaio (2012) o tratamento requer uma estimulação linguística global e um atendimento individualizado complementar escolar. Os pais e professores devem evitar repreender a criança, reforçando o aluno positivamente sempre que conseguir realizar uma tarefa. Na avaliação escolar, o professor pode dar mais ênfase à expressão oral. Outras estratégias englobam evitar o uso de canetas vermelhas nas correções dos cadernos e provas e, tal como na dislexia, conscientizar o aluno de seu problema e ajudá-lo de forma positiva.

1.3 Disortografia

Até o 3º ano das séries/anos iniciais do ensino fundamental é comum que as crianças façam confusões ortográficas porque a relação com os sons e palavras impressas ainda não estão dominadas por completo. Porém, após estas séries, se as trocas ortográficas persistirem repetidamente, é importante que o professor esteja atento, já que pode se tratar de uma disortografia. As características principais de um sujeito com disortografia são as confusões de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas já conhecidas e trabalhadas pelo professor.

Outras características da disortografia podem incluir falhas de percepção, discriminação e memória visual e auditiva ou mesmo falhas de audição e/ou visão bem como problemas de linguagem, maus hábitos de articulação e pronúncia ou ainda distúrbios de orientação e estruturação de espaço e tempo, esquema corporal e lateralidade. Além de uma falta de concentração e atenção, nas escolas, pode apresentar-se uma metodologia inadequada, principalmente nos anos/séries iniciais bem como programas e currículos inadequados, principalmente entre os mais carentes. De acordo com José e Coelho (2001) destacam-se alguns exemplos da disortografia listadas na figura 15 abaixo.

Características	Exemplos
Troca de letras que se parecem sonoramente	[faca/vaca], [porta/borta]
Confusão das sílabas	encontraram/encontrarão
Adições	Ventit i lsdor
Omissões	cadeira/cadera, prato/pato, caixa/caxa
Fragmentações	em saiar, a noitecer, com migo
Junções	concerteza, porisso
Troca de sons semelhantes/sons surdos por sonoros	p/b, t/d, k/g, x/ch/j, s/z
Confusão de letras de forma semelhante	m/n
Confusão de letras que têm a mesma	

configuração gráfica com diferença no semicírculo em torno da haste ou de si mesmo	p/q, b/d, u/n
Inversão de letras	escola/secola, corredor/coderror
Escrita espelhada	casa/asac
Mistura de sílaba de uma palavra com a outra que sucede	mãe me amae

Figura 15 – Exemplos de disortografia
Fonte: José & Coelho (2001)

São recomendados para a disortografia (José & Coelho, 2001) exercícios de dificuldade auditiva e visual bem como para troca de fonemas e de lateralidade. Pode-se pedir à criança que pronuncie colocando a mão na garganta para perceber a sonoridade (surda/sonora), por exemplo, dos pares f/v, p/b e t/d ou para associar cada som a uma palavra significativa para a criança. Outras atividades manuais envolvem colorir e pintar letras no papel, pronunciando os sons, e fazer colagens com as letras. Melhorias são detectadas com a estimulação da memória visual através de quadros com letras do alfabeto, números e famílias silábicas. Não se deve exigir que a criança escreva vinte vezes a palavra, pois isso de nada irá adiantar, nem se deve reprimir a criança. Pelo contrário, e tal como nos casos de dislexia e disgrafia, o professor e os pais devem auxiliá-la positivamente.

Toda criança tem um potencial e em vista desse potencial esperamos que ela atinja determinado nível de rendimento. Se isto não acontece, podemos supor que haja um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem. Durante o período escolar, muitas vezes os alunos não têm o rendimento de aprendizagem esperado, em conformidade com a sua capacidade. Essa discrepância entre o rendimento e a capacidade do aluno pode constituir um distúrbio de aprendizagem que pode ser relativo ao tempo ou ao rendimento e que pode afetar a aprendizagem escolar como um todo.

Assim, as estratégias de aprendizagem, que nada mais são do que técnicas, princípios e regras que facilitam a aquisição, o armazenamento e o relembrar da informação em outras situações, podem ser desenvolvidos por um profissional especializado – o psicopedagogo – que deve ser procurado quando uma criança apresenta dificuldade de aprendizagem.

1.4 Disartria

A disartria tem como característica principal a fala lenta e arrastada devido a alterações dos mecanismos nervosos que coordenam os órgãos responsáveis pela fonação. Pode ter origem em lesões no sistema nervoso, o que altera o controle dos nervos, provocando uma má articulação. A disartria associa-se a pessoas que sofrem de paralisia periférica do nervo

hipoglossos (o duodécimo par dos nervos cranianos que inerva os músculos da língua), pneumogástrico (nervo vago ou duodécimo par craniano que inerva a laringe, pulmões, esôfago e a maioria das vísceras abdominais) e facial. É mais comum em pessoas que apresentam esclerose, intoxicação alcoólica, tumores (malignos ou benignos) no cérebro, cerebelo ou tronco encefálico, ou até traumatismo crânio-encefálico. No caso de lesões cerebrais, os exames clínicos mostram que as alterações não se manifestam isoladamente, estando associada geralmente a outros distúrbios, tais como gnósio-apráticos ou transtornos disfásicos.

Apesar de serem menos crianças as que têm disartria, é importante o professor conhecer a sua existência. Como nas outras dificuldades de aprendizagem, a criança com disartria beneficia da diagnóstica quanto mais cedo possível e requer um apoio redobrado da parte do professor e dos pais, caracterizado pelo respeito e o reforço positivo, recorrendo às técnicas detalhadas anteriormente nas seções anteriores

Anexo 4: Atividades – Anos Iniciais e Finais

ANOS INICIAIS

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO



ANOS INICIAIS

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA

A VEGETAÇÃO LOCAL (JUÇARA)

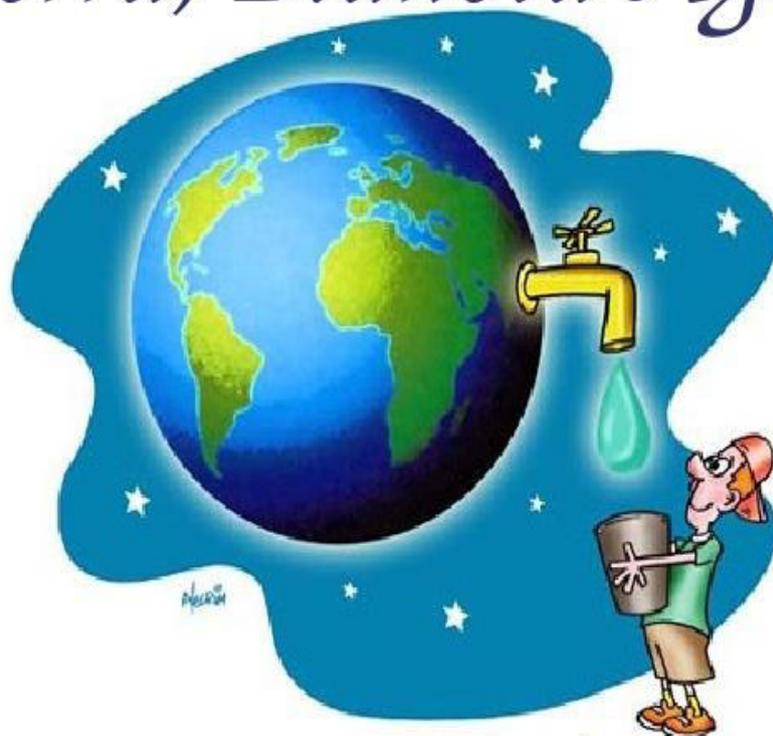


ANOS INICIAIS

COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS

ÁGUA FONTE DA VIDA

Terra, Planeta Àgua.



LIE - D.GENTIL /

Planeta Água

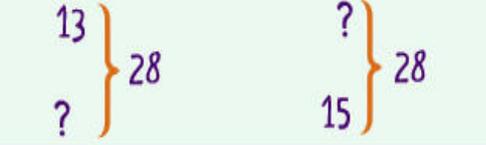
Guilherme Arantes

Água que nasce na fonte serena do mundo
E que abre um profundo grotão
Água que faz inocente riacho e deságua
Na corrente do ribeirão
Águas escuras dos rios
Que levam a fertilidade ao sertão
Águas que banham aldeias
E matam a sede da população
Águas que caem das pedras
No véu das cascatas, ronco de trovão
E depois dormem tranquilas
No leito dos lagos, no leito dos lagos
Águas dos igarapés, onde lara "mãe d'água"
É misteriosa canção
Água que o sol evapora, pro céu vai embora
Virar nuvens de algodão
Gotas de água da chuva
Alegre arco-íris sobre a plantação
Gotas de água da chuva
Tão tristes são lágrimas da inundação
Águas que movem moinhos
São as mesmas águas que encharcam o chão
E sempre voltam humildes
Pro fundo da terra, pro fundo da terra
Terra, planeta água
Terra, planeta água
Terra, planeta água

ANOS INICIAIS

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS

TRANSFORMAÇÃO POSITIVA DE UM ESTADO INICIAL		
<p>EXEMPLO Marina tinha 20 figurinhas e ganhou 15 num jogo. Quantas figurinhas ela tem agora?</p> 	<p>OBSERVAÇÃO</p> <p>acrescentar</p>	<p>VARIAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> Marina tinha algumas figurinhas, ganhou 15 num jogo e ficou com 35. Quantas figurinhas ela tinha? Marina tinha 20 figurinhas. Ganhou algumas e ficou com 35. Quantas figurinhas ela ganhou? 
TRANSFORMAÇÃO NEGATIVA DE UM ESTADO INICIAL		
<p>Pedro tinha 37 bolinhas, mas perdeu 12. Quantas bolinhas ele tem agora?</p> 	<p>tirar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pedro tinha várias bolinhas, perdeu 12 e agora tem 25. Quantas bolinhas ele tinha antes? Na semana passada, Pedro tinha 37 bolinhas. Hoje tem 25. O que aconteceu no decorrer da semana? 
COMBINAÇÃO DE MEDIDAS		
<p>Numa classe, há 15 meninos e 13 meninas. Quantas crianças há ao todo?</p> 	<p>juntar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Em uma classe de 28 alunos, há alguns meninos e 13 meninas. Quantos são os meninos? Em uma classe de 28 alunos, 15 são meninos. Quantas são as meninas? 
COMPARAÇÃO		
<p>Paulo tem 13 carrinhos e Carlos tem 7 a mais que ele. Quantos carrinhos tem Carlos?</p> 	<p>comparar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Paulo tem 13 carrinhos, e Carlos, 20. Quantos carrinhos a mais Paulo precisa para ter o mesmo que Carlos? Carlos tem 20 carrinhos. Paulo tem 7 a menos que ele. Quantos carrinhos tem Paulo? 
COMPOSIÇÃO DE TRANSFORMAÇÕES		
<p>No início do jogo, Flávia tinha 42 pontos. Ela ganhou 10 pontos e, em seguida, mais 25. O que aconteceu com seus pontos no fim?</p> 	<p>acrescentar/acrescentar</p> <p>tirar/tirar</p> <p>acrescentar/tirar</p>	<ul style="list-style-type: none"> No início do jogo, Flávia tinha 42 pontos. Ela perdeu 10 pontos e, em seguida, perdeu mais 25. O que aconteceu com seus pontos no fim? No início do jogo, Flávia tinha 42 pontos. Ela ganhou 10 pontos e, em seguida, perdeu 25. O que aconteceu com seus pontos no fim? 

ANOS INICIAIS
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
BUMBA-MEU-BOI



AUTO DO BUMBA-MEU-BOI

A encenação do Bumba-meu-boi tem como base uma lenda que se passa em uma fazenda às margens do rio São Francisco. Ela retrata a configuração social do período da escravatura, mostrando o tipo de relação de poder entre escravos e senhores e as crenças religiosas da época.

Segundo a história, em uma grande fazenda de criação de gados, um casal de escravos, Catirina e Francisco (também conhecidos como Mãe Catirina e Pai Francisco, em algumas regiões) passam por uma situação inusitada.

Catirina está grávida e, certo dia, conta ao marido que está morrendo de desejo de comer língua de boi. O marido, sabendo que desejo de mulher grávida é uma ordem, busca uma solução. Francisco fica angustiado. Com tantos bois perto, nenhum pertencia a eles, são todos do patrão. Catirina então, admirando a lua pela janela, avistou um boi bonito, gordo e vistoso e pensou no quanto desejava comer língua de boi. Seu olhar comprido comoveu o marido, que pegou o boi, o matou e cozinhou sua língua, saciando o desejo da esposa.

O restante do boi, Francisco repartiu com os vizinhos, sobrando apenas o par de chifres e o rabo, que ninguém quis.

Os dias passaram e, numa tarde qualquer, o amo começou a andar por sua propriedade para conferir o rebanho. Foi então que ele sentiu falta de seu grande boi que havia mandado trazer do Egito e perguntou a um de seus empregados onde estava ele. O escravo, então, disse que seu boi havia sumido. Um outro escravo que passava por ali, revoltado por não ter ganhado nenhuma peça de carne, deu com a língua nos dentes e contou que Francisco havia matado seu gado.

Inconsolado, o amo caiu no choro. Francisco e Catirina, com medo da reação do patrão, fugiram para uma outra cidade. O amo não queria nem saber, só queria seu boi vivo de volta. Chamou rezadeiras, pagaram penitências, curandeiros também foram anunciados para tentar ressuscitar o boi, mas o rabo, os chifres e o esqueleto permaneciam no mesmo lugar.

Pai Francisco tem a ideia de procurar a tribo indígena e pedir ao Pajé que faça um ritual para trazer de volta a vida o Boi. O ritual indígena dá certo e o Boi é ressuscitado.

A história termina com uma grande festa, com a presença de todos: o Fazendeiro, que perdoa Pai Francisco; os Vaqueiros de Fita, os Índios e as Índias, o Pajé e como não podia deixar de faltar, Pai Francisco e Mãe Catirina, grávida de seu bebê.

Anexo 5: Planejamentos e Atividades

Prof.ª) Orientador(a): Sérgio Mendes

Prof. (ª)/Educador(a) Cooperante: Raimundo Araújo

Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva

Local de Estágio: UEB Prof. José Augusto Mochel

Nível de Ensino: Fundamental II

Data: 03/09/2015

Disciplina: Ciências

Série: 6º Ano - Turma 62

Tempo: 50 min

Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Recurso Natural	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e analisar as mudanças de estados físicos da água; - Valorizar o recurso natural <i>Água</i> como bem maior pra vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - A água no planeta e as mudanças de estados físicos. - Leitura e exposição oral da letra da Música - "Planeta Água". 	<ul style="list-style-type: none"> - Cd: Música - "<i>Planeta Água</i>" - Quadro; - Data show. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação dos conhecimentos prévios e adquiridos através da manifestação e da curiosidade na aplicação dos conhecimentos

Metodologia / sequência didática:

- Apresentação do tema através do livro didático e em Power Point;
- Visualização de um vídeo sobre o Ciclo da Água;
- Discussão e recolha de conceções alternativas dos alunos sobre os conceitos do tema.
- Apresentação da letra da música "Planeta Água" para reflexão e atividade.

Sumário: Estudo da noção da Água no Planeta e das mudanças de estado.
Resolução da atividade sobre a música.

ANOS FINAIS

ATIVIDADE

Planeta Água

Água que nasce na fonte

Serena do mundo

E que abre um

Profundo grotão

Água que faz inocente

Riacho e deságua

Na corrente do ribeirão...

Águas escuras dos rios

Que levam

A fertilidade ao sertão

Águas que banham aldeias

E matam a sede da população...

Águas que caem das pedras

No véu das cascatas

Ronco de trovão

E depois dormem tranquilas

No leito dos lagos

No leito dos lagos...

Água dos igarapés

Onde Iara, a mãe d'água

É misteriosa canção

Água que o sol evapora

Pro céu vai embora

Virar nuvens de algodão...

Gotas de água da chuva

Alegre arco-íris

Sobre a plantação

Gotas de água da chuva

Tão tristes, são lágrimas

Na inundação...

Águas que movem moinhos

São as mesmas águas

Que encharcam o chão

E sempre voltam humildes

Pro fundo da terra

Pro fundo da terra...

Terra! Planeta Água

Terra! Planeta Água

Terra! Planeta Água...(2x)

Água que nasce na fonte

Serena do mundo

E que abre um

Profundo grotão

Água que faz inocente

Riacho e deságua

Na corrente do ribeirão...

Águas escuras dos rios
Que levam a fertilidade ao sertão
Águas que banham aldeias
E matam a sede da população...
Águas que movem moinhos
São as mesmas águas
Que encharcam o chão
E sempre voltam humildes
Pro fundo da terra
Pro fundo da terra...
Terra! Planeta Água
Terra! Planeta Água
Terra! Planeta Água...(2x)

Analisando a música

- 1) Quem é o autor da música?
- 2) Qual é o tema?
- 3) Copie o trecho da canção que fala sobre a mudança de estado líquido para gasoso.
- 4) O autor fala sobre a chuva alegre e a chuva triste. Copie o trecho que relata isso.
- 5) Qual a palavra que se repete em quase todos os versos do poema? Por que o poeta a repetiu tantas vezes?
- 6) Escreva no retângulo o último verso da música.
- 7) O que o poeta quis dizer com esse verso?
- 8) Procure no dicionário o significado das seguintes palavras:
 - a) grotão
 - b) fertilidade
 - c) igarapé
 - d) moinho
- 9) Como as pessoas podem preservar a água?
- 10) Escreva o nome de três transformações que a água pode sofrer?

Bibliografia

SANTOS, F. A.; IGLESIAS, W. **Abastecimento de água**. V. 1. São Paulo: Panorama Setorial, Gazeta Mercantil, junho de 2001, p.7.

GEWANDSZNAJDER, FERNANDO. Projeto Teláris: Ciências - 1. ed. - São Paulo: Ática. 2012.

VIDEO:

[A Turma da Clarinha e o Ciclo da Água - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=RpuWT8fBxSI)
www.youtube.com/watch?v=RpuWT8fBxSI

MÚSICA:

["Planeta Água" "Guilherme Arantes" - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=1BYIw3wq1b8)
www.youtube.com/watch?v=1BYIw3wq1b8



PLANO DE AULA I

Prática de Ensino Supervisionada

Prof. (a) Orientador(a): Sérgio Mendes		Prof. (a)/Educador(a) Cooperante: Vânia Cristina		
Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva		Local de Estágio: UEB Prof. José Augusto Mochel		
Nível de Ensino: Fundamental II		Data: 03/09/2015		
Disciplina: Geografia				
Série: 6º Ano - Turma 62		Tempo: 100 min		
Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Climas no Brasil	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir Clima, Tempo e Temperatura;• Conhecer as diferenças entre os climas brasileiros;• Associar o clima a outros fenômenos, como: latitude, altitude, vegetação, correntes marítimas, maritimidade e continentalidade;• Compreender as mudanças dos fatores climáticos;• Analisar como os diferentes tipos de clima brasileiros influenciam nas atividades econômicas de cada região do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">• Clima;• Tempo ;• Temperatura;• Climas no Brasil:• Diferenças entre clima, Tempo e Temperatura;• Tipos de Clima no Brasil.	<ul style="list-style-type: none">• Quadro e acessórios;• Data show;• Atividade Xerocadas.	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta da participação dos alunos e na realização das atividades propostas.

Metodologia / sequência didática:

- Apresentação em Power Point do tema para exploração e interesse dos alunos;
- Exposição dialogada acerca dos conteúdos da aula a partir do exposto nas páginas 170 a 184 do Manual de Informações;
- Discursão e recolha de concepções alternativas dos alunos sobre os fatores climáticos, temperatura
- Aplicação de atividades xerocopiadas de fixação da aprendizagem;

Sumário: Estudo da noção do Clima no Brasil

Resolução de atividades propostas.



PLANO DE AULA II

Prática de Ensino Supervisionada

Prof.ª) Orientador(a): Sérgio Mendes		Prof. (ª)/Educador(a) Cooperante: Vânia Cristina		
Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva		Local de Estágio: UEB Prof. José Augusto Mochel		
Nível de Ensino: Fundamental II		Data: 04/09/2015		
Disciplina: Geografia				
Série: 6º Ano - Turma 62		Tempo: 50 min		
Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Climas no Brasil	<ul style="list-style-type: none">• Compreender as mudanças dos fatores climáticos;• Analisar como os diferentes tipos de clima brasileiros influenciam nas atividades económicas de cada região do Brasil.	<ul style="list-style-type: none">• Fatores Climáticos no Brasil;• Tipos de Clima no Brasil.	<ul style="list-style-type: none">• Quadro e acessórios;• Data show;• Atividade do livro do aluno.	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta da participação dos alunos e na realização das atividades propostas.

Metodologia / sequência didática:

- Apresentação em Power Point do tema para exploração e interesse dos alunos;
- Exposição dialogada acerca dos conteúdos da aula a partir do exposto nas páginas 170 a 184 do Manual de Informações;
- Discursão e recolha de concepções alternativas dos alunos sobre os fatores climáticos e tipos de clima no Brasil;
- Aplicação de atividades do livro para averiguação da aprendizagem.

Sumário: Estudo da noção do Clima no Brasil

Resolução de atividades propostas.

ANOS FINAIS

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA

ATIVIDADE DE GEOGRAFIA

1. Exercício sobre zonas climáticas da Terra: Marque (V) verdadeiro e (F) se for falso:

- a) As regiões próximas à linha do Equador apresentam temperaturas elevadas. ()
- b) A Zona temperada do sul está situada entre o Trópico de Câncer e a Zona glacial ártica. ()
- c) O continente africano está totalmente situado na Zona tropical (Zona quente), fato que explica as altas temperaturas nos países da África. ()
- d) Por receberem menos raios solares, as zonas glaciais (Zona glacial da antártica e Zona glacial ártica) são as regiões mais frias do planeta ()
- e) Localizada entre o Trópico de Câncer e o Círculo Polar Ártico, a Zona temperada do norte abrange extensas áreas da América do Norte, da Ásia e da Europa. ()

2) Marque a opção correta:

• Apresenta as temperaturas mais baixas do planeta, podendo atingir até -50°C . Situa-se nas faixas delimitadas pelos círculos polares e recebe raios solares durante poucos meses no ano. Marque a alternativa que corresponde a esse tipo de clima.

- a) () Frio
- b) () Temperado
- c) () Polar d) Tropical

• O território brasileiro possui uma grande variedade climática, pois, em virtude da sua grande extensão no sentido norte-sul, o país ocupa mais de uma zona climática. Marque a alternativa que indica as zonas climáticas que o Brasil abrange.

- a) () Zona glacial antártica e Zona tropical
- b) () Zona temperada do norte e Zona temperada do sul
- c) () Zona temperada do sul e Zona glacial ártica
- d) () Zona tropical e Zona temperada do sul
- e) () Zona intertropical e Zona temperada do norte

Bibliografia

PIRES, Valquíria; BELLUCCI, Beluce. As paisagens e as relações entre seus elementos. In: _____. **Construindo consciências: Geografia, 5ª série/6º ano**. São Paulo: Scipione, 2006. p. 85-115.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. - 1.ed. - São Paulo: Moderna, 2011



PLANO DE AULA I

Prática de Ensino Supervisionada

Prof.ª) Orientador(a): Sérgio Mendes		Prof. (ª)/Educador(a) Cooperante: (Sem Professor)		
Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva		Local de Estágio: UEB Prof. Augusto Mochel		
Nível de Ensino: Fundamental II		Data: 02/09/2015		
Disciplina: História				
Série: 6º Ano - Turma 62		Tempo: (100 min)		
Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
<i>Indígenas: diferenças e semelhanças</i>	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer que os povos indígenas foram os primeiros habitantes no Brasil;- Identificar as diferenças e semelhanças dos povos indígenas;- Aprender e respeitar a diversidade cultural entre os indígenas.	<ul style="list-style-type: none">- Povos Indígenas no Brasil;- Diferenças Indígenas;- Semelhanças Indígenas.	<p>Quadro; Data show; Livros.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Observação dos conhecimentos prévios e adquiridos através da manifestação e da curiosidade na aplicação dos conhecimentos.- Aplicação de atividades do livro didático.

Metodologia / sequência didática:

- Apresentação da temática através de Slides e do livro didático;
- Discussão e recolha de concepções alternativas dos alunos sobre as semelhanças e diferenças dos Indígenas.
- Registo das características sobre as diferenças e semelhanças Indígenas
- Resolução de uma atividade do livro didático

Sumário: Estudo da Cultura Indígena.

Resolução das atividades.



PLANO DE AULA II

Prática de Ensino Supervisionada

Prof.ª) Orientador(a): Sérgio Mendes		Prof. (ª)/Educador(a) Cooperante: (Sem Professor)		
Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva		Local de Estágio: UEB Prof. Augusto Mochel		
Nível de Ensino: Fundamental II		Data: 03/09/2015		
Disciplina: História				
Série: 6º Ano - Turma 62		Tempo: (50 min)		
Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
<i>Indígenas: diferenças e semelhanças</i>	<ul style="list-style-type: none">- Desconstruir a visão caricata e única sobre o indígena;- Se inteirar dos problemas que os indígenas atravessam desde o passado e sobre os problemas atuais;- Aprender sobre a luta pelos direitos indígenas, a partir de porta vozes das próprias tribos.	<ul style="list-style-type: none">- Povos Indígenas no Brasil;- Diversidade cultural das tribos indígenas;- Direitos Indígenas.	<ul style="list-style-type: none">Quadro;Data show;Vídeo;Livros.	<ul style="list-style-type: none">- Observação dos conhecimentos prévios e adquiridos através da manifestação e da curiosidade na aplicação dos conhecimentos.- Aplicação de atividades do livro didático.

Metodologia / sequência didática:

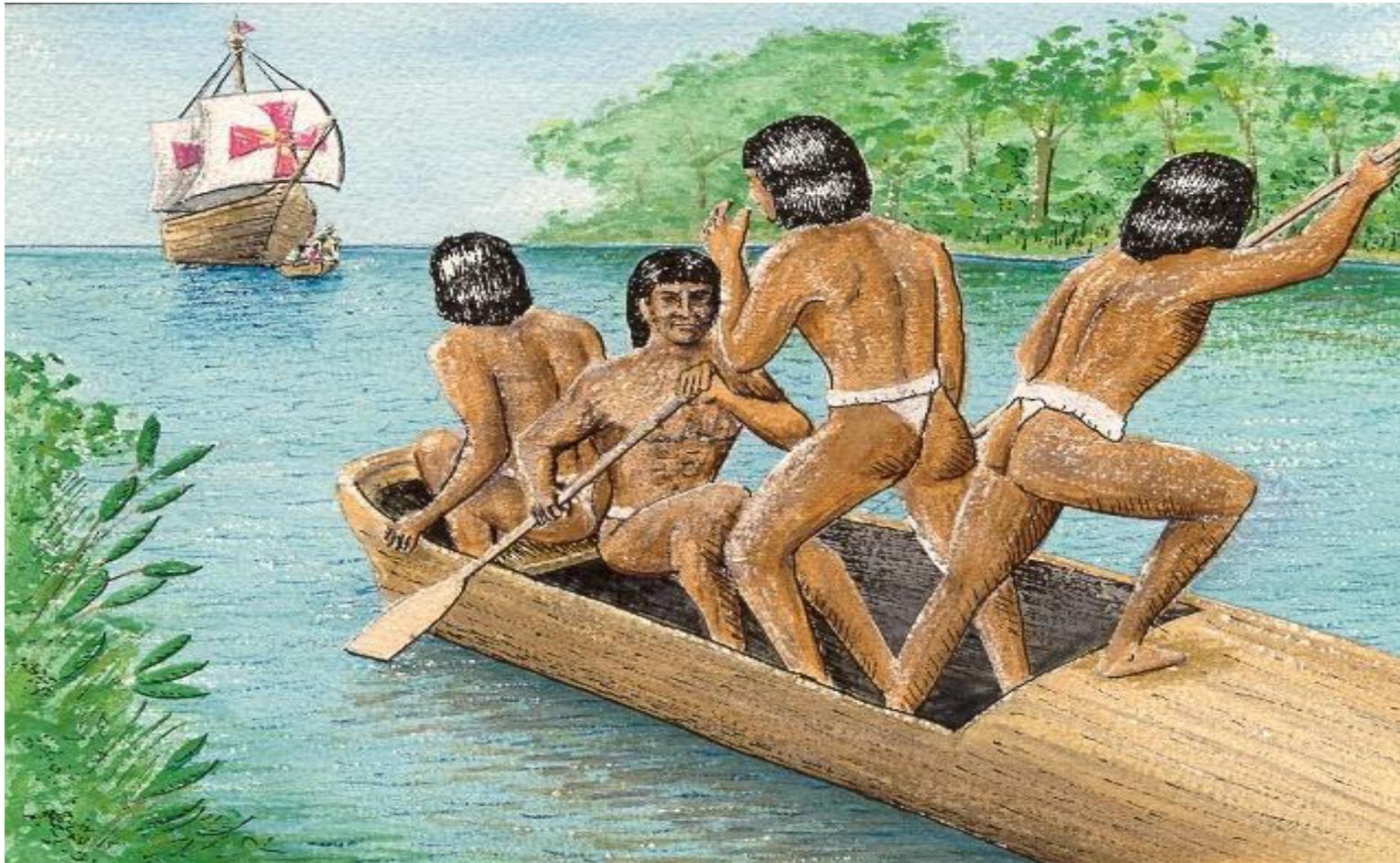
- Apresentação da temática através do Vídeo;
- Análise e debate do Vídeo;
- Discussão e recolha de concepções alternativas dos alunos sobre a diversidade cultural e o direito das tribos indígenas;
- Elaboração de um esquema síntese e apresentação dos trabalhos.

Sumário: Estudo da Cultura Indígena.

Resolução da atividades.

ANOS FINAIS

POVOS INDÍGENAS E OS COLONIZADORES



ATIVIDADE
DESCORRA SOBRE A IMAGEM ACIMA

Bibliografia:

Boulos Júnior, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania** - Edição reformulada, 6º ano - 2. ed. - São Paulo: FTD, 2012.

LUCIANO, Gersen dos Santos. Os índios no Brasil quem são e quantos são. 2006, p.

VIDEO: [ÍNDIOS NO BRASIL - QUEM SÃO ELES? - YouTube](#)

www.youtube.com/watch?v=HA_0X2gCfL



PLANO DE AULA I
Prática de Ensino Supervisionada

Prof.ª) Orientador(a): Sérgio Mendes		Prof. (ª)/Educador(a) Cooperante: Francisco Pimentel		
Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva		Local de Estágio: UEB Prof. José Augusto Mochel		
Nível de Ensino: Fundamental II Disciplina: Matemática		Data: 02/09/2015		
Série: 6º Ano - Turma 62		Tempo: 100 min		
Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Operações na resolução de problemas do campo aditivo e multiplicativo.	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar o objetivo de cada situação- problema apresentada;✓ Distinguir diferentes significados;✓ Resolver situações-problemas através de diferentes estratégias pessoais.	<ul style="list-style-type: none">- Campo Aditivo: (Adição e Subtração);- Campo Multiplicativo: ((Multiplicação e Divisão).	Quadro; Data show: Apresentação sobre situações-problemas (Slides).	<ul style="list-style-type: none">- Observação dos conhecimentos prévios e adquiridos através da manifestação e da curiosidade na aplicação dos conhecimentos.

Metodologia / sequência didática:

- Apresentação de uma leitura de delete " Como começar";
- Discussão e recolha de conceções alternativas dos alunos sobre os Conceitos Aditivos e Multiplicativos;
- Registo de conceitos fundamentais sobre as Quatros Operações;
- Resolução de Situações Problemas.

Sumário: Estudo dos Conceitos Aditivos e Multiplicativos.

Resolução de Situações-Problemas envolvendo as quatro operações.



PLANO DE AULA II

- Prática de Ensino Supervisionada

Prof.ª) Orientador(a): Sérgio Mendes

Prof. (ª)/Educador(a) Cooperante: Francisco Pimentel

Aluno(a): Wilma Rejane Miguens da Silva

Local de Estágio: UEB Prof. José Augusto Mochel

Nível de Ensino: Fundamental II

Data: 03/09/2015

Disciplina: Matemática

Série: 6º Ano - Turma 62

Tempo: 50 min

Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Operações na resolução de problemas do campo aditivo e multiplicativo.	<ul style="list-style-type: none">✓ Identificar o objetivo de cada situação- problema apresentada na Ficha Técnica;✓ Resolver situações-problemas através de diferentes estratégias pessoais e em grupo.	Continuação dos conteúdos. - Campo Aditivo: (Adição e Subtração); - Campo Multiplicativo: ((Multiplicação e Divisão); - Resolução de Problemas Matemáticos através de uma ficha técnica.	- Quadro; -Pincel; - Livro e caderno do aluno. - Caixa de lápis colorido.	- Observação dos conhecimentos prévios e adquiridos através da manifestação e da curiosidade na aplicação dos conhecimentos.

Metodologia / sequência didática

- Discussão e recolha de concepções alternativas dos alunos sobre os Conceitos Aditivos e Multiplicativos;
- Registo de conceitos fundamentais sobre as Quatros Operações;
- Resolução de Situações-Problemas.

Sumário: Estudo dos Conceitos Aditivos e Multiplicativos.

Resolução de Situações-Problemas envolvendo as quatro operações.

Recursos utilizados:

01 - FICHA TÉCNICA PARA ATIVIDADES

SITUAÇÕES PROBLEMAS

Um feirante vende 1 kg de maçã por R\$ 3,00 e o 1 kg de banana por R\$ 2,00. Quanto é necessário para comprar 2 kg de cada uma dessas frutas?

Maria tem 6 bombons. Deu 2 bombons para Bruna e dividiu o restante com sua irmã Rita. Com quantos bombons cada uma ficou?

Mamãe comprou meia dúzia de ovos. Ao chegar em casa percebeu que 1 estava estragado e 3 haviam quebrado. Quantos ovos restaram?

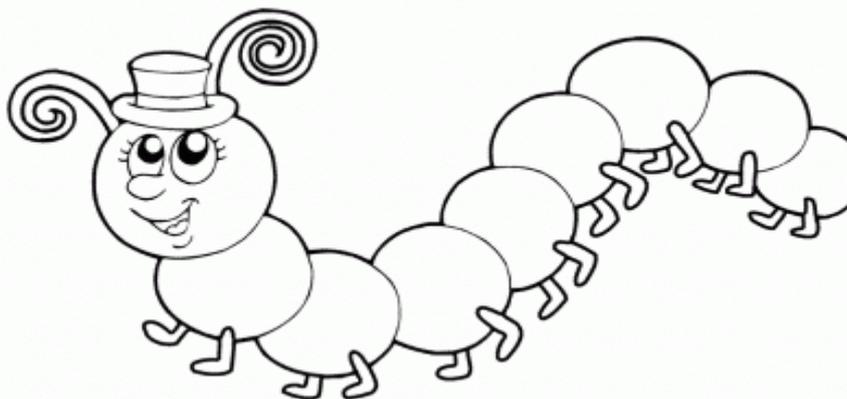
Hugo, Mariana e Guilherme possuem 90 figurinhas. Sabendo que Hugo tem 32 figurinhas e os outros dois possuem quantidades iguais, determine o número de figurinhas de cada um?

João ganha uma mesada no valor de R\$ 40,00. Resolveu comprar 1 bola que custa R\$ 5,00 e um boneco que custa R\$ 12,00. Sobrou quanto de sua mesada?

Pedro comprou 3 barras de chocolate por R\$ 1,50 cada e 2 pirulitos por R\$ 1,00 cada. Para pagar usou uma cédula de R\$ 10,00. Quanto foi seu troco?

Ao começar a primavera, Hélio plantou mudas de roseiras no jardim de sua casa. Durante a primavera, 13 mudas não sobreviveram, e o jardim ficou com 27 roseiras bem floridas. Quantas mudas de roseiras ele plantou no início da primavera?

A centopeia Hermenegarda já andou 254 metros e ainda faltam 378 metros para chegar à casa de sua prima Hermenegilda. Quantos metros totalizam a sua viagem?



Bibliografia

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Operações na Resolução de Problemas** / Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apóio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**. Tradução: Maria Lúcia Faris Moro. Curitiba: UFPR, 2009.

Anexo 6: Entrevistas

Formulário para os Professores

Instituto Politécnico da Guarda Escola Superior de Educação, comunicação e Desporto

O presente questionário insere-se numa investigação sobre as capacidades fundamentais do ensino da leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental, precisamente na alfabetização, buscando identificar as práticas docentes, tais como o procedimentos, atividades e recursos didáticos, usados em sala de aula, bem como suas implicações para a aprendizagem dos docentes.

As respostas são confidenciais e os dados são destinados a dados estatísticos, garantindo a confidencialidade das respostas.

Resposta nenhuma é obrigatória mas contamos com a sua participação nesta pesquisa.

Muito obrigado pela participação.

FORMULÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Seus alunos demonstram interesse pela atividades de leitura e escrita?
 Sim Não Em parte
2. Os conteúdos trabalhados são assimilados com facilidade pelos alunos?
 Sim Não Em parte
3. Você sente dificuldade em transmitir determinados conteúdos?
 Sim Não Em parte
4. Você trabalha em parceria com o corpo técnico administrativo da escola?
 Sim Não Em parte
5. Você conhece o método construtivista e sociointeracionista usado pela escola?
 Sim Não Em parte
6. Você tem acesso a matérias tecnológicos e didáticos, para auxiliar as atividades escolares?
 Sim Não Em parte
7. Você visita a biblioteca com seus alunos?
 Sim Não Em parte
8. Você estimula em seus alunos o gosto pela leitura?
 Sim Não Em parte
9. Você trabalha com a interação Família x Escola?
 Sim Não Em parte
10. Você tem formação superior para o trabalho em sala de aula?
 Sim Não Em parte

Formulário para os Pais

Instituto Politécnico da Guarda Escola Superior de Educação, comunicação e Desporto

O presente questionário insere-se numa investigação sobre as capacidades fundamentais do ensino da leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental, precisamente na alfabetização, buscando identificar as práticas docentes, tais como o procedimentos, atividades e recursos didáticos, usados em sala de aula, bem como suas implicações para a aprendizagem dos docentes.

As respostas são confidenciais e os dados são destinados a dados estatísticos, garantindo a confidencialidade das respostas.

Resposta nenhuma é obrigatória mas contamos com a sua participação nesta pesquisa.

Muito obrigado pela participação.

FORMULÁRIO PARA OS PAIS

1. Você acompanha o ensino do seu filho na escola?
 Sim Não Em parte
2. Você conhece a metodologia utilizada na escola?
 Sim Não Em parte
3. Na sua opinião alfabetizar é ler e escrever?
 Sim Não Em parte
4. A direção da escola é atuante e comprometida com o processo de alfabetização?
 Sim Não Em parte
5. A professora do seu(a) filho(a) corresponde com as expectativas do processo de ensino e aprendizagem?
 Sim Não Em parte
6. Seu filho leva a lição de casa?
 Sim Não Em parte
7. Você acompanha seu filho(a) nas tarefas de casa?
 Sim Não Em parte
8. Você conversa com seu filho sobre o que acontece na escola?
 Sim Não Em parte
9. Você acredita que o ensino está satisfatório?
 Sim Não Em parte
10. Para você a escola é o local indicado para a formação do ser humano?
 Sim Não Em parte