



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

**IDEIAS E REFLEXÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO: ESTUDO DE CASO**

FORTALEZA-CE

2012

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

IDEIAS E REFLEXÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTUDO DE
CASO

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Ceará como pré-requisito
para a obtenção do grau de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Paula de
Medeiros Ribeiro

FORTALEZA-CE

2012

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

IDEIAS E REFLEXÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTUDO DE
CASO

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Ceará como pré-requisito
para a obtenção do grau de Licenciado
em Pedagogia.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Rui Rodrigues Aguiar

Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dra. Maria Cílvia Queiroz – UFC

Universidade Federal do Ceará

Não devemos explicar nada a uma criança, é preciso maravilhá-la.

Marina Tsvetana

À memória da minha Mãe.

Aos meus sobrinhos, Wanessa, Micaelle,
Nicolas e João Pedro.

AGRADECIMENTOS

A Prof.^a Dra. Ana Paula de Medeiros, por ter sido uma orientadora tão compreensiva, companheira, dedicada, afetuosa, pelo amparo intelectual, psicológico e emocional que me deu durante o desenvolvimento dessa pesquisa, ao me motivar a continuá-la, dizendo sempre para eu não desistir. Por tornar um processo tão árduo algo construtivo para mim enquanto pessoa.

Ao meu Pai e a minha Madrasta pelo carinho, cuidado e amor incondicional, que sempre me dedicam.

Aos meus irmãos pelo seu carinho e amor fraterno, em especial, ao Wagner, por ter me oportunizado dar continuidade aos meus estudos.

As minhas melhores amigas Marília e Letícia pelo incentivo e momentos de alegria nesse percurso.

Ao meu amigo Marcus Botelho pelas reflexões sobre educação e, por sempre me dedicar a sua atenção para ouvir os meus desapontamentos.

A todos os professores, da Faculdade de Educação, por ampliarem a minha visão sobre o mundo, através das leituras e discussões em sala de aula.

A todas as minhas colegas da faculdade, que me permitiram ser tão feliz nesses quatro anos de estudo em meio a nossas incertezas, conflitos, esperanças, dedicação e muitos momentos de alegria, em especial a Claudiana Ramos por ter feito minha trajetória na faculdade cheia de momentos de companheirismo.

Aos funcionários da faculdade, que me acolheram com muito respeito e afeto, em especial, a Moana, o Cláudio, a Tália, o Deusdete.

A professora Inês Mamede, por ter me apresentado a Psicogênese da Língua escrita, como também as possibilidades da educação integral e os meus grandes amigos para a vida inteira: Marília, Cláudio Filho, Camila Queiroz, Amanda Lima, Denisleo e Marcus.

A todos aqueles que não acreditaram em mim, pois, me possibilitaram o desenvolvimento da capacidade de resiliência, o que me fez nunca desistir dos meus objetivos.

RESUMO

Estudos elaborados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ressignificaram a alfabetização ao dizer que as crianças formulam suas próprias hipóteses sobre o uso da língua escrita muito antes do processo institucional de ensino. Ademais, a expansão do conceito de letramento também modificou o processo de alfabetização, que deixou de ser uma aprendizagem restrita ao contexto escolar e passou a ser percebida como necessária para uso social da língua escrita. Tudo isso colocou em evidência a necessidade de organizar esse ensino por meio da valorização das crianças enquanto sujeitos cognoscentes. E é sobre essa ótica, que esse trabalho é fundamentado, com a intenção de valorizar o que os alunos têm a dizer. Os objetivos da pesquisa foram os seguintes: identificar as ideias e reflexões das crianças sobre as práticas pedagógicas dos professores de alfabetização e letramento; identificar como alunos representam as ações didáticas elaboradas pela sua professora para o desenvolvimento de suas aprendizagens relacionadas à leitura e escrita; analisar se as práticas pedagógicas concretizadas em sala de aula permitem aos alunos responderem às demandas sociais dos usos da leitura e escrita; investigar como os alunos gostariam de aprender a ler e a escrever. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo teve seus dados coletados por meio de observações de aulas, aplicação de desenhos por meio de questões direcionadas e entrevistas. O público participante dessa pesquisa foram crianças, de uma escola pública, da periferia, de Fortaleza, matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental. Dos resultados obtidos, pode-se destacar que os alunos “atribuem” características tradicionais à prática pedagógica de sua professora, como por exemplo, ensino livresco, a ausência de metodologias variadas etc., entretanto, o que não proporciona a dimensão social do aprendizado da leitura e da escrita, pois, esses conhecimentos são direcionados exclusivamente para a prática de resolução de atividades do livro didático. Em uma perspectiva contrária, os alunos gostariam de aprender a ler e a escrever com maior autonomia no que se refere a uma maior participação em momentos lúdicos do processo de ensino e aprendizado, o que seria possível em meio à promoção de brincadeiras. Conclui-se, que as práticas pedagógicas direcionadas pela professora em questão dificultam a promoção de aprendizagens que tornariam os alunos sujeitos letrados capazes de interagir com a escrita em todas as suas possibilidades do contexto social. Tal postura requer por parte da docente um direcionamento mais amplo do seu ensino para valorização da cultura escrita em consonância ao respeito das necessidades dos educandos.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Studies made by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky transformed literacy when say children formulate their own hypotheses about the use of written language before the process of institutional education. Moreover, the evolving concept of literacy also modified the literacy process, which is not anymore just a learning restricted to the school and became perceived as necessary for social use of written language. What put in evidence the need to organize such education by valuing children as knowing subjects. And it is on this point of view, this work is founded with the intention of valuing what students have to say. The research objectives were: to identify the children's ideas and reflections about teaching practices of teachers of literacy and literacy;; identify how students perceive the didactic actions developed by his teacher to develop their learning related to reading and writing; analyze whether the pedagogical practices implemented in the classroom allow students to respond to social demands of the uses of reading and writing; investigate how students would like to learn to read and write. A qualitative, descriptive study had their data collected through classroom observations, application designs through directed questions and interviews. The public participant in this study were children from a public school of Fortaleza, enrolled in the second grade. From the results: students attribute features traditional pedagogical practice of his teacher, for example, bookish education, lack of varied methodologies etc., However, which does not provide the social dimension of reading and writing, because these skills are directed exclusively to the practice of solving activities of the textbook, in a contrary perspective students would like to learn to read and write with greater autonomy in relation to greater participation in leisure moments of teaching and learning, would be possible in the midst of promoting games. We conclude that the pedagogical practices directed by the teacher concerned hinder the promotion of learning that students become literate individuals capable of interacting with writing in all its possibilities of social context, which requires from the teacher a direction broader of their teaching for recovery of written culture in line to respect the needs of learners.

Key Words: Literacy. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 PROBLEMA	11
1.2 JUSTIFICATIVA	12
1.3 OBJETIVO GERAL	13
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
2 O PANORAMA TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	15
3 A LEITURA E A ESCRITA: COMO ENSINAR?	25
4 METODOLOGIA.....	38
4.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	38
4.2 SUJEITOS.....	39
4.3 AMOSTRA.....	39
4.4 LOCAL DA PESQUISA	40
4.5 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	40
4.5.1 OBSERVAÇÃO.....	40
4.5.2 PROPOSTAS DOS DESENHOS	41
4.5.3 ENTREVISTA COM OS ALUNOS	42
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES	44
5.1 OBSERVAÇÕES.....	44
5.1.1 PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO	44
5.1.2 SEGUNDO DIA DE OBSERVAÇÃO	55
5.1.3 TERCEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO.....	60
5.2 DESENHOS E ENTREVISTAS	62
5.2.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DESENHOS E ENTREVISTAS	77
5.2.1.1 O QUE A SUA PROFESSORA FAZ PARA ENSINAR VOCÊ A LER E A ESCREVER?	77
5.2.1.2 COMO VOCÊ IMAGINA QUE SERIA LEGAL UMA AULA QUE ENSINASSE VOCÊ A LER E A ESCREVER?	83
6 CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICE A – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DOS DESENHOS.....	95
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	96
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	97

1 INTRODUÇÃO

O conceito de alfabetização, durante muito tempo, ficou restrito ao desenvolvimento de habilidades de decodificar sinais gráficos em fonemas e codificar sons da fala em sinais gráficos. Todavia, com os estudos contemporâneos na área de alfabetização, sobretudo, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, essa prática ganhou novas dimensões. Ademais, com influência do conceito de letramento sobre as intervenções pedagógicas de alfabetização, ela passou a ser vista como um processo de assimilação e uso de práticas sociais da leitura e da escrita.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BATISTA *et al.*, 2006, p.11).

Com o reconhecimento das habilidades sociais que fazem uso da leitura e da escrita, como por exemplo, diferenciar gêneros textuais, ler um anúncio de jornal, responder um email etc. Ampliou-se, a compreensão sobre o processo de alfabetização, buscando conceber essa prática para além do ensino descontextualizado, que prioriza ora sílabas soltas, ora fonemas, ora textos sem sentido, ou a junção de duas ou todas essas vertentes.

Tradicionalmente, os estudos na área de alfabetização foram orientados pela busca do melhor método, pois as práticas de alfabetização foram consolidadas por uma perspectiva mecânica, como por exemplo, o uso de cartilhas que concebiam a aquisição da escrita como a transformação de fonemas em grafemas. Nesse contexto, os estudos sobre a Psicogênese trouxeram mudanças significativas relacionadas à forma pela qual os professores orientavam suas ações didáticas no campo da alfabetização. O foco deixou de ser o método para ser o modo pelo qual os estudantes se apropriavam desse objeto de conhecimento: a escrita.

Tal proposição descaracteriza a vertente tradicional de educação que considera os alunos como meros receptores de conhecimento, que desempenham um papel de passividade diante do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem construtivista da alfabetização guiada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky concebe os alunos como sujeitos ativos na dinâmica da aprendizagem. Há uma valorização da criança como sujeito construtivo do seu próprio conhecimento, por meio das hipóteses

que a mesma cria para tentar compreender a aprendizagem da leitura e da escrita. Conseqüentemente, em função das interações com meio social, a criança começa o seu letramento muito antes da escolarização, visto que, ela interage constantemente com a leitura e a escrita e apreende para si seus usos sociais, portanto, não se deve reduzir tal prática ao ambiente escolar.

Apesar da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos ainda é muito comum não existir por parte dos professores a necessidade de identificar aquilo que os seus alunos já sabem sobre determinado conteúdo a ser trabalhado, principalmente suas ideias iniciais sobre a lectoescrita.

1.1 Problema

A problemática do fracasso escolar no que se refere à alfabetização é amplamente discutida nacionalmente o que fica evidente diante das inúmeras tentativas governamentais para amenizar o quadro aludido, como por exemplo, em âmbito nacional o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e mais especificamente no estado do Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Salienta-se, que as questões de aprendizagem da língua escrita perpassam diferentes fatores que devem ser considerados para a erradicação do analfabetismo. Tais como medidas governamentais, que priorizem uma educação pública de qualidade, a falta de formação adequada para professores alfabetizadores, a ineficácia das metodologias adotadas, a ausência de recursos didáticos, a desvalorização do aluno como sujeito cognoscente, que apreende para si o conhecimento ao interagir com o meio diante da sua necessidade de se apropriar do que lhe é desconhecido, cria hipóteses e constrói diferentes estruturas mentais, logo ressignifica suas experiências.

Apesar das contribuições das teorias da educação, como por exemplo, o construtivismo de Jean Piaget e de outros teóricos sobre a promoção de aprendizagens significativas que devem ser propostas a partir da realização de um diagnóstico para identificar os saberes prévios dos alunos sobre determinado conteúdo, para a concretização de intervenções metodológicas que tenham por finalidade atingir esse objetivo. O que se pode averiguar na prática é que os alunos continuam com dificuldades de aprendizagem, pois, muitos professores conhecem a necessidade de se partir daquilo que o aluno já conhece, entretanto, o que se constata na realidade é a dificuldade de se efetivar essa ideia. Em meio as constantes reflexões desencadeadas

pela preocupação de se considerar o aluno como um ser ativo no processo de elaboração do conhecimento se faz necessário indagar sobre as ideias e reflexões das crianças sobre as práticas pedagógicas de suas professoras para a efetivação de um alfabetizar letrando.

1.2 Justificativa

A importância do referido estudo está na possibilidade de conhecer o modo pelo qual os alunos compreendem o conceito de alfabetização, suas ideias e reflexões sobre as ações pedagógicas desempenhadas pelas suas professoras alfabetizadoras.

Não é objetivo deste trabalho formular um manual de técnicas de como se alfabetizar crianças, mas sim valorizar os conhecimentos que estas trazem para dentro da escola. Assim, espera-se contribuir para a melhoria das práticas docentes relacionadas à aquisição da leitura e da escrita de modo que se possa ampliar a compreensão dos professores alfabetizadores para além do melhor método a ser utilizado e também propor uma análise crítica das estratégias utilizadas em sala de aula para a consolidação de um alfabetizar letrando. Entretanto, é imprescindível retomar as discussões referentes às abordagens metodológicas para alfabetização, pois a psicogênese da língua escrita trouxe um novo paradigma educacional que culminou na mudança conceitual do processo de alfabetização anteriormente guiada pela busca do melhor método, para a forma como o aluno se relaciona com esse objeto de conhecimento, a escrita, o que resultou na desvalorização excessiva dos métodos.

Em consonância com esses objetivos a pesquisa será realizada no contexto do Programa de Alfabetização na Idade Certa, o PAIC, por se tratar de uma política pública do estado do Ceará que tem como objetivo fazer com que as crianças sejam alfabetizadas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

No âmbito social pretende-se fomentar discussões sobre a necessidade de oferecer aos alunos uma educação de qualidade que priorize as suas reais necessidades, como por exemplo, fazer uso da leitura e da escrita para o exercício de sua cidadania em detrimento ao uso mecânico dessas habilidades.

O meu interesse em realizar essa pesquisa está relacionado ao meu primeiro contato com a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a psicogênese da língua escrita, por meio da disciplina alfabetização e letramento do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Dentro da disciplina tive a oportunidade de vivenciar as

ideias que as crianças formulam sobre o funcionamento da língua escrita, antes mesmo de serem inseridas ao processo institucional de alfabetização, pois, realizei um pequeno diagnóstico com uma criança de 5 anos que se encontrava em processo de alfabetização escolar. O diagnóstico consistiu em analisar a escrita espontânea da criança com base nos estudos da psicogênese da língua escrita.

Através do diagnóstico pude ver a teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acontecer diante dos meus olhos, foi a primeira vez que tive uma experiência concreta de articulação entre a teoria e a prática. Desde então, passei a ter um grande interesse em estudar e me aprofundar nessa área.

Destarte, a possibilidade de escrever a minha monografia consolida o interesse pessoal de ampliar os meus conhecimentos referentes à alfabetização e o letramento, além de me dar a possibilidade de inserção em uma instituição escolar para conhecer a realidade das professoras alfabetizadoras. Realizar uma pesquisa em que o objetivo maior é valorizar aquilo que os alunos têm a dizer sobre as práticas pedagógicas de suas professoras é, pois um desafio científico que me interessa.

A minha experiência de magistério em educação infantil me fez perceber a necessidade que há em valorizar aquilo que as crianças têm a dizer, quais são os seus interesses, o que elas gostariam de aprender e o que elas já sabem. Tal proposição se articula à consolidação de uma educação de qualidade que tem como foco principal a aprendizagem de seus alunos estejam estes na creche ou na escola. Busco, nessa pesquisa, elementos teórico-práticos para auxiliar as discussões sobre a construção da identidade docente em uma perspectiva de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos na tentativa de orientar as ações do professor para promover uma aprendizagem significativa.

1.3 Objetivo geral

- Identificar as ideias e reflexões das crianças sobre as práticas pedagógicas dos professores de alfabetização e letramento.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar como alunos representam as ações didáticas elaboradas pela sua professora para o desenvolvimento de suas aprendizagens relacionadas à leitura e escrita.

- Analisar se as práticas pedagógicas concretizadas em sala de aula permitem aos alunos responderem às demandas sociais dos usos da leitura e escrita.
- Investigar como os alunos gostariam de aprender a ler e a escrever.

2 O PANORAMA TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A questão do processo de ensino da alfabetização não é recente, contudo, salienta-se a necessidade de se fazer um detalhamento da mudança de concepção sobre o conceito de alfabetização a partir da discussão estabelecida entre teóricos da área no movimento que ficou conhecido como querela dos métodos, que teve início nos anos 1950 se estendendo até os anos 1980 fazendo-se referência à mudança conceitual sobre a alfabetização em virtude do construtivismo e dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, até a perspectiva atual de alfabetizar letrando.

[...] Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975 (SOARES, 2011, p.13).

Inúmeros estudos passaram a ser elaborados na tentativa de identificar as causas deste fracasso e propor soluções que visassem sanar e até mesmo solucionar a inabilidade da escola pública em alfabetizar os alunos. Acompanhando essa lógica, discussões teóricas condiziam para duas perspectivas isoladas: uma atribuída as diferentes áreas de estudos: psicologia, pedagogia, linguística etc., as quais tomavam esse fenômeno de forma fragmentada tendo como referência única a sua abordagem específica sem considerar as demais,consequentemente, não analisando a alfabetização em todas as suas dimensões.

A outra perspectiva descaracteriza o processo de ensino da leitura e da escrita ao associá-lo a um único propósito: atribuir o analfabetismo a um fator isolado sem considerar outros aspectos inerentes ao processo de ensino aprendizagem, logo, as dificuldades de se apropriar do sistema de escrita e da leitura recaíram essencialmente sobre diferentes eixos: o aluno, o professor, o material didático, o método de ensino e a natureza do objeto de conhecimento, ou seja, a escrita.

Tentar elucidar a questão do fracasso escolar, em especial sobre a aquisição da leitura e da escrita, não é tarefa fácil. A alfabetização é um processo complexo, não podendo ficar restrito ao desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento, que não dialogam entre si e, principalmente, sobre um enfoque que privilegia a educação na tentativa de contextualizar as práticas de ensino sem tomar como ponto de partida à multiplicidade que é inerente a alfabetização.

A amplitude deste conceito requer algumas considerações importantes sobre os aspectos que norteiam a abrangência desta definição, que não se restringem a uma única instância. Pelo contrário, a alfabetização é amplamente carregada de interferências de diferentes áreas de conhecimento, tais como, a psicologia, a linguística, a pedagogia etc. A complexidade da alfabetização justifica essa multiplicidade em razão de sua concepção que não se limita ao aprendizado da leitura e escrita no ambiente escolar.

Para tanto, é necessário compreender a definição usual deste conceito, que vem sendo defendido como um processo que acompanha toda a vida do indivíduo, pois, a escrita é um objeto cultural, cujo uso evolui de acordo com as transformações sociais. Entretanto, requer algumas considerações pertinentes, como por exemplo, a diferença entre aquisição da língua e desenvolvimento da língua, seja oral ou escrita.

[...] Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Além do mais é imprescindível compreender a alfabetização por meio de dois enfoques a mecânica do ato de ler e escrever e o domínio de habilidades essenciais para essa prática (SOARES, 2011, p.15).

Contudo, é imprescindível fazer uma diferenciação entre a mecânica do ato de ler e escrever e o seu processo de significação que está presente no processo de alfabetização. De acordo com a perspectiva mecânica: “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2011, p.16).

O processo de significação é a compreensão do que se está lendo, ou seja, é a apropriação do significado que não se limita ao que é perceptível na concretude e sim à dimensão do abstrato. Visto que, para ler é imprescindível compreender que os grafemas e os fonemas representam algo que não trazem um sentido concreto diante de quem ler. Logo, para que seja inteligível, é essencial o reconhecimento desta especificidade que requer o desenvolvimento de outras habilidades, como por exemplo,

a natureza deste objeto de conhecimento que não deve está orientada por uma dimensão que privilegia a sua natureza mecânica em detrimento a compreensão ou vice e versa.

As diversas discussões encaminhadas sobre as questões que norteiam o fracasso no ensino da leitura e da escrita foram estabelecidas sobre forte influência das concepções de alfabetização ao longo da história.

A primeira delas difundida com base na compreensão do processo de ensino da leitura e da escrita de forma fragmentada, cuja ênfase recaiu na busca do melhor método a ser aplicado em sala de aula, no momento que ficou conhecido como querela dos métodos, ou seja, o conflito entre os métodos sintéticos e os analíticos.

O foco desta concepção era no como ensinar, deste modo, os alunos eram tidos como passivos no processo de ensino e aprendizado, pois, o professor era o detentor de todo o conhecimento, que deveria ser transmitido aos educandos. De acordo com esta vertente, os alunos não traziam conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita. Logo, para que tivessem êxito no processo de alfabetização deveriam ser submetidas ao modelo de ensino tradicional, descontextualizado de base mecanicista, em que se enfatizavam as cópias e as atividades de memorização, bem como trazia a definição de língua bastante simplificada mediante os conceitos de decodificar e codificar.

Alfabetizar era estabelecer relação entre fonemas e grafemas, de modo que resultassem em sílabas, num processo de sistematização, onde $L + A = LA$, que seguia um grau de dificuldade dos elementos mais simples, no caso as letras, aos mais complexos, ou seja, os textos. Para exemplificar essa perspectiva é possível fazer referência aos métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos trazem como premissa fundamental a correspondência total entre o que é dito e o que escrito, sem estabelecer maiores esclarecimentos e sem prover uma melhor abordagem didática para o desenvolvimento da habilidade metalinguística, ou seja, de refletir sobre a própria língua. Outra característica deste método é a ênfase no desenvolvimento de habilidades de ordem psicomotora e gráfica, relacionada ao traçado correto das letras, lateralidade, coordenação motora etc.

Apesar de se tratar de uma intervenção metodológica que tem como objetivo promover aprendizagem em ambiente escolar, os alunos não são percebidos como protagonistas deste processo. Pelo contrário, seus interesses não são considerados e, sobretudo, não há a intenção de possibilitar aos alunos usufruírem da leitura e da escrita de forma significativa e prazerosa, visto que, lhes são negados maiores conhecimentos sobre a leitura e escrita e seus usos, que ficam restritos ao saber reconhecer e juntar letras, para formar sílabas, palavras, frases e textos.

Os métodos sintéticos estão categorizados em: alfabético ou de soletração, fônico e silábico. Tendo como elemento inicial para o ensino da leitura e da escrita: as letras, os fonemas e as sílabas, respectivamente. Em suma, cada método apresenta o seu elemento inicial e dá continuidade ao processo de ensino formando os elementos subsequentes, por exemplo, após as letras, são formadas sílabas por meio da junção com as consoantes, que formaram palavras, frases e, por fim, textos.

Em oposição aos métodos sintéticos surgiram os analíticos, que estão organizados em: palavração, ideovisual (ideográfico ou de palavras-tipo), sentencição e conto ou historieta. Tais métodos, diferentemente dos descritos anteriormente, têm como elementos iniciais de sua abordagem metodológica, unidades maiores como, por exemplo, a palavra, desenho, verso, frase e história.

Na palavração, uma palavra é escolhida como principal, que é desmembrada em suas sílabas e unidades que se seguem no caso as letras, que fazem parte de sua composição. No momento posterior, uma lista de palavras é apresentada aos educandos, na qual eles terão que identificar a palavra chave inicial e depois outras palavras que serão comparadas as primeiras.

No ideovisual são utilizados elementos motivadores, tais, como histórias, versos, desenhos e outros. A intenção é que com base nesta unidade de significação seja escolhida uma palavra, que passará pelo processo de palavração.

O método de sentencição apresenta a frase como a unidade responsável para aquisição da compreensão de palavras, fonemas e sílabas. Ou seja, os elementos que compõem a sentença são reorganizados em unidades menores.

No que se refere ao método do conto ou historieta o ponto inicial é uma história, cujas partes são apresentadas aos alunos aos poucos até que seja memorizada.

O professor conta a história para os alunos, de tal modo que permite aos educandos participarem fazendo comentários e, principalmente, percebendo a ordem em que acontecem os fatos. Depois, o professor lê o texto acompanhado dos alunos e, por fim, é feita uma alteração na ordem das frases, que fazem parte da história e os alunos são instigados a reconhecer estas sentenças tanto na sua localização inicial como em outra parte, para que se possa dar início ao momento final desta aprendizagem, em que o texto é decomposto em frases até chegarem às letras.

Como dito, os métodos analíticos surgiram em contrariedade aos sintéticos trazendo para o processo de alfabetização a ideia de se iniciar o aprendizado por meio de elementos significativos, que tivessem como ponto de partida a análise destas partes. Por conseguinte, esta abordagem metodológica apresenta como princípio inicial a apresentação de unidades maiores, como por exemplo, o texto, a frase e a palavra, pois, defende como lógica para o ensino da leitura o reconhecimento de um todo mais complexo para um menos complexo, visto que, “a fundamentação teórica destes métodos é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber a o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (CARVALHO, 2009, p.32).

A década de 1980 trouxe para a área da alfabetização a perda dos interesses sobre os métodos. Isso dá início à segunda concepção, que estabelece um novo paradigma para a alfabetização de teor construtivista, de base psicogenética, amplamente contemplada pelos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que ficaram conhecidos como *Psicogênese da Língua Escrita* (1974).

A *Psicogênese da Língua Escrita* atribui um novo significado para as discussões relacionadas à alfabetização, que no momento anterior se concretizou pela busca do melhor método a ser usado para o ensino e aprendizado dos educandos. Há uma mudança conceitual que vai muito além de abordagens metodológicas, a nova perspectiva incorpora ao meio educacional o interesse pela forma que o aluno aprende.

De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (Batista *et al.* 2006 ,p.10).

Os estudos formulados por Ferreiro e Teberosky trouxeram para o contexto educacional a compreensão de que os alunos muito antes de serem submetidos ao processo institucional de ensino para o provimento da aprendizagem do sistema de escrita formulam suas próprias hipóteses sobre este objeto de conhecimento, com a intenção de se apropriar da escrita. Ou seja, fazem inferências sobre os grafemas e os fonemas, sobre a forma como são utilizados, os seus significados, para que servem e por que fazem parte do nosso contexto social.

A escrita espontânea das crianças concretizou de forma visível as hipóteses que os educandos formulam. Tais mecanismos se orientam sobre diferentes aspectos que dão sentido ao que pode ser lido e o que não pode ser lido. Desta forma, para que uma escrita diga algo é necessário que ela obedeça a alguns critérios.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas divisões: distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2010, p.21).

O primeiro período é caracterizado pela busca de diferenciação entre a escrita e o desenho. É comum, nesta etapa, a criança atribuir ao desenho o significado da escrita, ou seja, ao ser solicitado a uma criança que escreva determinada palavra ela o faz através de um desenho, fazendo referência ao caráter icônico. Quando não se faz mais uso deste recurso, está fora do icônico.

No período seguinte, a criança constrói cognitivamente regras para que as escritas possam ser interpretadas e lidas, logo, faz uso de hipóteses de caráter qualitativo e quantitativo. O aspecto quantitativo defende uma quantidade mínima de letras para que uma escrita tenha significado, normalmente de três grafemas. Em referência ao eixo qualitativo, há uma variação entre as letras que compõem a palavra, para que esta seja passível de interpretação, visto que, de acordo com as ideias das crianças uma escrita com as mesmas grafias não pode ser lida. Além do mais, outra preocupação da criança é de produzir diferentes escritas com significados variados, para tanto, também faz uso de seus critérios de quantidade mínima e variedade de letras.

O último período é marcado pela fonetização. Nele a criança se dá conta do valor sonoro que acompanha as palavras. Desta forma, compreende que as palavras são

formadas por unidades menores, as letras, que formam sílabas. As sílabas são percebidas quando a criança descobre a correspondência entre a emissão oral da palavra com suas partes gráficas, ou seja, que pode existir uma relação com a quantidade de letras que se vai escrever com a emissão oral da palavra. A etapa da fonetização permite a criança o desenvolvimento de suas próprias hipóteses para a compreensão de como é estruturado o nosso sistema de escrita. “Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras” (FERREIRO, 2010, p.27).

A Psicogênese da Língua Escrita trouxe para a alfabetização uma abordagem construtivista, que contempla com totalidade todas as nuances que permeiam a aquisição da lectoescrita em uma perspectiva de valorização do sujeito que aprende por meio de suas próprias estruturas cognitivas, em referência a essa prerrogativa é salutar tomar como base a teoria de construção do conhecimento de Jean Piaget.

Na teoria piagetiana, o sujeito jamais é passivo; o conhecimento não se realiza mediante cópias perceptivas, reproduções de informações retiradas do meio externo, segundo posição behaviorista. O ser humano para conhecer necessita agir, estruturar desenvolver estratégias de ação e pensamento (ação interiorizada) organizadas, sobre os objetos de conhecimento, para poder compreendê-los (GARAKIS, 1998, p.108).

Para Piaget, a construção do conhecimento é resultado de um processo dialético em que o sujeito cognoscente atua sobre o objeto de conhecimento e sofre modificações que ampliam a sua capacidade de se relacionar no mundo e de compreendê-lo ao modificar os seus esquemas já construídos e por possibilitar o desenvolvimento de outros. Nesse sentido, o sujeito atua sobre o objeto em um processo constante de transformação em que, também, modifica o objeto de conhecimento.

O advento do termo letramento originou uma terceira concepção, que culminou na concepção atual: alfabetizar letrando.

É também na década de 1980 que surge um maior interesse por parte de muitos pesquisadores, que tinham como objeto de estudo a escrita, a necessidade de se criar um conceito que se referisse à escrita usada em diferentes contextos sociais não apenas como um objeto de ensino e aprendizado da escola. Tal conotação possibilitou uma ampliação do desenvolvimento da língua escrita ao ter como objetivo ressignificar

o seu uso em todas as esferas sociais, além do mais, o letramento trouxe a questão da escrita como um artefato cultural que sofreu transformações ao longo da história, como por exemplo, antigamente acreditava-se que uma pessoa para ser considerada alfabetizada bastava saber ler um bilhete simples, hoje, exige-se, que um sujeito alfabetizado seja capaz de interagir com a leitura e a escrita por meio de diferentes recursos tecnológicos, como por exemplo, computadores, tablets etc. Ou seja, as formas de perceber e utilizar a escrita sofreram modificações, conseqüentemente, o surgimento deste conceito não se encerra em si pelo contrário é tomado também na sua perspectiva histórica.

Emergiu, então, na literatura especializada o termo letramento para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. É importante salientar que, ao se fazer ciência é crucial nos referirmos aos conceitos científicos inequivocadamente. O novo assunto ou “objeto” de pesquisa – as práticas sociais de uso da escrita (o letramento) – refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí incluídas as tecnologias da escrita (KLEIMAN, 2005, p.21).

Por se tratar de um conceito diretamente relacionado com a escrita, a escola como ambiente reconhecido socialmente como local que legitima e estabelece as intervenções didáticas e metodológicas para o desenvolvimento de condições para o ensino da escrita se apropriou do letramento como um novo método (KLEIMAN, 2005). Entretanto, tal prerrogativa descaracteriza a amplitude de sua definição por meio deste caráter simplista. Como dito, o letramento está presente em todas as práticas sociais de uso da escrita não podendo ser compreendido como um método de alfabetização, pois, a própria alfabetização está retida no letramento, por se tratar de uma prática que envolve o ensino e o aprendizado da escrita em contexto escolar.

O letramento e alfabetização são processos indissociáveis que não devem ser percebidos de forma isolada um do outro por se tratar do aprendizado e do uso da escrita, uso este que é a justificativa para o seu ensino que se apresenta muitas vezes desprovido de uma significação da realidade. A junção destes dois conceitos é o aprendizado e o uso da leitura com significado social. “Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento de faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar” (KLEIMAN, 2005, p.12).

Além do uso da escrita em contexto social, o letramento também envolve a compreensão, ou seja, o dar significado ao que se está lendo, fazer uso de diferentes informações para ampliar as aprendizagens em diferentes áreas de conhecimento. Outra perspectiva atribuída ao letramento é a incorporação de novas palavras ao vocabulário do aluno com a intenção de disponibilizar ao aluno recursos para uma leitura fluente e uso da escrita com propriedade. Todo o trabalho realizado na tentativa de concretizar ações que tenham como finalidade o desenvolvimento da tecnologia de ler e escrever, tais como: relação entre grafemas e fonemas, compreensão sobre a finalidade dos diferentes objetos que fazem uso da escrita, conhecimentos sobre as convenções gráficas, como por exemplo, lateralidade, que se escreve de cima para baixo e respeitando as margens da folha, possuem uma relação com o conceito de letramento, uma vez que este está diretamente associado aos usos da escrita em todas as suas dimensões sociais embora sejam mais específicos do processo de alfabetização.

A alfabetização possui características específicas que tornam a sua prática de ensino muito diferenciada em relação ao letramento. Por se tratar de um conhecimento situado em um espaço institucional no caso, a escola, envolve agentes e saberes igualmente característicos deste processo, como por exemplo, um professor e uma turma de alunos, em que cada um dispõe de papéis nesta relação de ensino e aprendizado. Cada um confere a essa dimensão de ensino um objetivo particular, os educandos buscam se apropriar deste conhecimento por meio de suas hipóteses construtivas e os professores detêm as estratégias formativas capazes de subsidiar o aprendizado de seus alunos. Os saberes fazem menção ao conhecimento de uso das regras do sistema alfabético e os diversos recursos pedagógicos utilizados.

Outra atribuição à alfabetização é o grau de conhecimento que os sujeitos dispõem sobre o sistema alfabético e ortográfico o que é definido pelos diferentes níveis que perpassam essa prática, como por exemplo, analfabeto, semianalfabeto e semialfabetizado. Tais conceitos se referem ao grau de uso autônomo da leitura e da escrita. O analfabeto não possui autonomia para realizar a leitura e a escrita por não possuir conhecimentos necessários para isso; o semianalfabeto e o semialfabetizado adquiriram alguns saberes relacionados a essa prática e estabelece minimamente autonomia em ações de codificar e decodificar.

O letramento e a alfabetização são processos distintos, entretanto, não podem ser incorporados à educação escolar de forma isolada, como se cada um fosse condição necessária para o outro acontecer ou assimilados com o mesmo significado. Cada um possui suas especificidades, além do mais a alfabetização necessita de um ensino sistemático para que possa ser concretizada, para que possa existir de fato, em contrariedade ao letramento em que o sujeito pode ser considerado letrado ao reconhecer o uso ou função e vice-versa de um artefato utilizado em práticas sociais de uso da leitura e escrita, como por exemplo, uma carta. O que significa não ser possível considerar alguém que não saber ler e escrever, mas que vive em uma sociedade onde a escrita está presente em todas as suas dimensões como totalmente iletrado.

A atual concepção de alfabetização retoma discussões envolvidas com a necessidade de se tecer delineamentos que possibilitem ao educandos usufruírem deste aprendizado sistematizado como também fazer uso de diferentes práticas sociais de leitura e escrita em consonância ao novo modelo social vigente, que requer dos sujeitos diferentes estratégias para a comunicação em diversas modalidades de interação. Desta forma, a nova vertente para este ensino articula alfabetização e letramento de forma indissociável. Nessa perspectiva, existe a compreensão da complexidade do termo letramento e como tal a influência de sua abrangência no cotidiano escolar, a qual resulta no estabelecimento de práticas pedagógicas que priorizem o ensino da técnica de ler e escrever. Ou seja, habilidades relacionadas a decodificar e codificar dentre outras e, sobretudo, a imersão social dos alunos no uso e no reconhecimento de situações que demandem a aplicação de forma autônoma e consciente destes conhecimentos.

3 A LEITURA E A ESCRITA: COMO ENSINAR?

A concepção atual de alfabetização trouxe novos desafios à prática docente, diante da complexidade que ganhou a aquisição da língua escrita ao estar inserida ao conceito de letramento. Consequentemente, transformações significativas refletem no exercício da docência do professor alfabetizador, que se percebe com novas atribuições nesta perspectiva, o que resulta na elaboração da questão de como ensinar em conformidade a abordagem de alfabetizar letrando.

Inicialmente, os professores devem refletir sobre todas as influências da concepção tradicional de alfabetização em sua prática, dentre elas, a ideia de que aprender a ler e a escrever é exclusivamente decodificar e codificar e, que, portanto, são processos simples na ótica do adulto já alfabetizado. Sobre isso se retoma a questão principal que tomou conta durante muito tempo da prática de alfabetização, a busca do melhor método, o que se concretizou por meio da dualidade entre os métodos analíticos e sintéticos. Entretanto, esta abordagem não contemplou as informações resultantes da psicogênese da língua escrita, ou seja, as hipóteses que as crianças dispõem sobre a escrita antes de estarem no processo escolar de ensino, o que se percebe na prática é a imposição da concepção do adulto sobre a apropriação deste conhecimento. É o adulto que dita o que é fácil e o que é difícil para a criança aprender, além disso, também é sobre ele que recai a escolha do melhor método para orientar a aprendizagem da escrita.

[...] Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o fácil e o difícil não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e, portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como seqüência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2010, p.32).

O professor alfabetizador deve estar consciente da complexidade inerente a este aprendizado para o aluno, para tal deve possuir uma ampla base teórica que respalde as suas ações didáticas, para que possa propor intervenções metodológicas, que lhe possibilitem prover aos seus alunos as capacidades necessárias para a alfabetização, dentre elas: a ideia de símbolo, a discriminação das formas das letras como também dos sons da fala, consciência da unidade palavra e organização da página escrita.

Em consonância as especificidades da aquisição da língua escrita o seu ensino deve ser pautado não só sobre as capacidades que os alunos devem desenvolver, mas, sobretudo também sobre cinco eixos que conferem a língua a sua dimensão social, ou seja, a própria consolidação do alfabetizar letrando por meio das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, tais eixos são os seguintes: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

Para a inserção desses cinco eixos ao contexto escolar é imprescindível a instauração de um ambiente alfabetizador no seu sentido pleno, fazendo referência ao conceito de letramento, ou seja, um ambiente que potencialize as crianças para o exercício das práticas sociais que fazem uso da escrita. Entretanto, alguns professores têm se apropriado desse conceito no sentido puramente estético, de decorar a sala de aulas com inúmeros cartazes, pois, acreditam que assim estão fazendo os seus educandos conviverem diretamente com a escrita menosprezando as reais potencialidades que os alunos podem vir a desenvolver. E nessa perspectiva de possibilitar ao educando a sua participação ativa no mundo letrado que a escrita deve ser apresentada para o aluno em todas as suas formas e contextos que está presente, uma clara alusão a valorização da cultura escrita.

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula. (BATISTA *et al.*, 2006,p.18)

A primeira iniciativa do professor alfabetizador que dispõe dessa compreensão que a sua sala de aula é um espaço privilegiado para a promoção de aprendizagens, em específico, a escrita, é apresentar para os educandos como esse conhecimento está organizado em nossa sociedade, logo, é essencial permitir que convivam diretamente com textos escritos. Essa abordagem atribui ao educando autonomia para que possa conhecer os usos e funções da escrita, entretanto, o educador deve mediar essa relação com os textos, para tanto, é necessário oportunizar leituras que sejam de interesse dos alunos, o que requer um trabalho de pesquisa atento as particularidades do público leitor que está presente em sua sala de aula, outro viés é escolher textos que possibilitem a construção de conhecimentos que os educandos ainda não dispõem e que precisam construir para consolidar a sua identidade enquanto leitor.

Salienta-se, que o professor alfabetizador deve ser um leitor fluente, no que diz respeito a conhecer inúmeras possibilidades de leitura, que podem ser incorporadas as suas aulas de acordo com a demanda que se pretende atingir em relação a ampliar as vivências dos alunos sobre diversos conteúdos ou outras temáticas não escolares propriamente ditas, como também, no sentido de ser um exemplo de pessoa letrada que faz uso da leitura e de seus benefícios para se expressar sobre diferentes assuntos, que se comunica bem e que passa segurança aos seus alunos ao conduzir uma atividade e ao responder as dúvidas que surjam. Logo, o educador deve organizar as atividades que privilegiem os diferentes gêneros textuais, no intuito de fazer com que os discentes pensem sobre como a escrita está organizada nos diferentes suportes de textos, de perceber as diferenças entre os textos, analisar qual a finalidade de um texto em razão do seu título ou da presença de elementos não textuais, como por exemplo, desenhos e classificar os textos em razão dos seus suportes.

A valorização da cultura escrita em contexto escolar interfere diretamente no desenvolvimento de outras aprendizagens relacionadas a apropriação do sistema de escrita, como por exemplo, a compreensão de que existem diferentes formas de representação, perceber como a escrita é estruturada no papel em relação às convenções gráficas, que se escreve da direita para esquerda, de cima para baixo, que as palavras dispostas no papel exigem uma segmentação das demais palavras, para que o seu sentido possa ser apreendido tanto na escrita, como também na leitura, o que fica evidente em razão da natureza contínua que é dada, quando se faz uso da oralidade, ao se pronunciar as palavras como se todas fossem juntas umas das outras em contraste a escrita que delimita cada palavra por um espaço em branco, tal lógica também se aplica as frases que são segmentadas pela pontuação.

A ação direta sobre os textos viabiliza aos educandos a compreensão de que existem diferentes formas de representação que fazem parte do nosso cotidiano, tais como, desenhos, números e outras. Esse conhecimento precisa ser sistematizado por meio de uma prática pedagógica no início do processo de ensino, o que requer a disposição aos alunos de situações desafiadoras que tenham como problemática refletir sobre a presença desses símbolos nos textos escritos, na intenção de identificar em quais contextos eles aparecem. Para a formulação desse conhecimento o aluno já deve dispor da ideia de símbolo, que é muito complicada, pois, em muitos casos existe uma relação de arbitrariedade entre o símbolo e o significado do objeto que ele representa, ou seja,

não há nenhuma correspondência concreta, de modo que o símbolo faça referência a uma característica do objeto a que se refere.

Em relação à questão da segmentação da escrita o professor pode realizar leituras coletivas em voz alta com a turma, em que o educador por meio de um texto que seja de conhecimento da turma faz uma leitura indicando palavra por palavra no quadro, outra possibilidade ainda nessa perspectiva é solicitar que os alunos identifiquem os espaços, os parágrafos e os sinais de pontuação, que separam uma palavra da outra. O que também favorece a consolidação do conceito de palavra.

[...] a exploração desses marcadores no processo de leitura permite que os alunos descubram diferenças entre segmentação da fala e da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado da escrita (BATISTA *et al.*, 2006, p.27).

O conceito de palavra também deve ser adquirido pelo educando como um saber imprescindível para o processo de alfabetização. Esta capacidade também precisa ser internalizada, pois, o aluno deve apreender para si como condição básica de seu desenvolvimento de aprendizagem sobre o sistema de escrita, compreender que a junção das letras constrói uma unidade de sentido, que representa um pensamento.

“[...] Quem vai aprender a escrever deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços brancos”. (LEMLE, 2007, p.10).

Para o domínio da escrita também é imprescindível que os alunos sejam envolvidos em atividades que lhe permitam fazer uso de unidades fonológicas, como por exemplo, as sílabas, as rimas dentre outras. Tais atividades podem ser desenvolvidas em uma perspectiva lúdica em que os alunos podem brincar com os sons por meio de parlendas, cantigas, poemas, criar listas de palavras com a mesma sílaba inicial ou a final.

O conhecimento do alfabeto também é uma importante contribuição para o processo de alfabetização, principalmente por meio do princípio acrofônico. O que implica no desenvolvimento de que as letras possuem modificações de ordem gráfica e funcional, ou seja, letras maiúsculas, minúsculas, de imprensa, cursivas etc. Já o aspecto funcional faz referência a posição que a letra ocupa na palavra, para que essa escrita possua o significado almejado. O que confere ao aluno o conhecimento de que não pode

distribuir aleatoriamente as letras nas palavras, pois, cada grafema representa um fonema específico.

O princípio acrofônico na verdade é um conjunto de regras, que usamos para decifrar os valores sonoros das letras. Num primeiro momento, atribuímos a cada letra o som que é dado pelo seu nome. Depois, somamos os sons para descobrir que palavra está escrita. Nesse momento são feitos os arranjos necessários a respeito dos valores sonoros das letras em função da história das palavras, da ortografia e do dialeto que o leitor conhece. (CAGLIARI, 2010, p.126).

Outra capacidade que deve ser desenvolvida é a de que as letras são as formas gráficas dos sons da fala, os fonemas. A especificidade do domínio deste conhecimento requer também a habilidade em diferenciar as letras umas das outras.

As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção. A letra p e a b diferem apenas na direção da haste vertical. O p e o b diferem entre si por mesmo traço, isto é, a posição da barriguinha. Note que objetos manipulados em nosso dia a dia não se transformam, ao mudarem de posição. Uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo é ainda um copo (LEMLE, 2007, p.8).

Respeitando as características de desenvolvimento cognitivo do sujeito com base nos pressupostos teóricos de Jean Piaget em relação aos níveis maturacionais. A criança em fase de alfabetização, no decorrer dos seus sete anos encontra-se no período pré-operatório. Em que dispõe da capacidade de representação para se apropriar da totalidade dos conceitos, entretanto, “[...] a criança que se encontra no período operatório-concreto só consegue pensar corretamente, com lógica, se o conteúdo do seu pensamento estiver representando fielmente a realidade concreta”. (DAVIS & OLIVEIRA, 1994, p.44) logo, para que a criança nesta etapa apresente a habilidade de sair do domínio do concreto para realizar abstrações precisa interagir diretamente sobre o objeto de conhecimento. Em alusão a compreensão do símbolo, em especial, as letras é possível perceber a dificuldade dos alunos em estabelecer a ideia de diferenciação entre as letras, visto que, cotidianamente existem inúmeros artefatos culturais que não tem o seu significado modificado se a sua posição de uso for alterada, o mesmo não acontece com as letras.

O alfabeto deve fazer parte do cotidiano dos alunos, por isso, se percebe como essencial a disposição desse recurso em sala de aula, para que os alunos possam sempre consultá-lo quando houver dúvidas. Outra importante iniciativa é propor a construção de textos espontâneos pelos alunos, o que dá a escrita uma dimensão

significativa, em que os educandos estruturam a sua escrita por meio de suas reflexões sobre a forma como a percebem em seu cotidiano, além do mais, estabelece a compreensão sobre os diferentes tipos de letras e suas funções. O professor pode criar a prática de construir textos com os alunos, para que todas percebam como são usadas as letras e suas funções, que fonemas são usados em cada palavra, para atingir um significado específico.

Os textos espontâneos se apresentam como uma importante estratégia para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos. Entretanto, tal prática no processo de alfabetização deve ser bem planejada para que possa propiciar aos alunos o uso da escrita de forma prazerosa e com um objetivo específico, escrever em consonância a importância desse aprendizado para o progresso escolar do aluno em articulação a sua participação social em situações que requerem a atividade da escrita. Primeiramente, é essencial que os alunos compreendam que um texto não é um amontoado de palavras, que tem como finalidade única serem desmembradas para a realização de atividades de identificação de letras e sílabas, ou para buscar palavras isoladas, o que exclui o sentido do texto.

Na concepção de alfabetizar letrando, o texto deve ser definido como uma atividade planejada, proposta na intenção de atingir um objetivo específico, que envolve o reconhecimento de fazer uso da escrita em uma perspectiva significativa, norteadas por um contexto no que se refere a ser elaborada respeitando as especificidades da finalidade que dispõe e do leitor para qual se refere. E é sobre esse caráter significativo da escrita, que essa prática deve estar presente no processo de alfabetização mesmo que os alunos não tenham se apropriado da escrita em sua totalidade, pois, por meio das suas hipóteses particulares sobre esse objeto de conhecimento, o educando já é capaz de escrever um texto desde que essa atividade seja apresentada como uma possibilidade de escrever sobre algo que faz parte do seu cotidiano, com a intenção de valorizar os seus conhecimentos prévios. Ademais, é uma estratégia que pode ser encaminhada como um diagnóstico da turma e assim, proporcionar ao professor identificar quais os níveis desse aprendizado entre os seus alunos na intenção de acompanhar o progresso e as dificuldades dos mesmos.

A postura do educador sobre os primeiros textos produzidos pelos alunos deve ser respaldada por uma visão reflexiva, que concebe a natureza dos erros como

um processo construtivo do aluno ao tentar se apropriar daquele conhecimento de forma correta. Logo, nesse momento inicial, os textos não devem ser corrigidos na intenção de apontar a ausência ou a dificuldade de se estruturá-los ortograficamente pelo contrário a intervenção sobre essas produções são de caráter analítico, ou seja, analisar o processo de escrita.

Em meio o desenvolvimento dessa prática constantemente, o educador pode exigir dos alunos o planejamento textual, pautado nos seguintes princípios: ser capaz de fazer uso da escrita nos seus diferentes gêneros textuais em acordo a quem se destina como também o seu contexto de uso, planejar a escrita com base na temática sobre a qual ela está estruturada, escrever segundo os padrões sociais vigentes e adequar a escrita as variedades linguísticas que perpassam o nosso cotidiano. Entretanto, tais atitudes não são desenvolvidas de forma natural pelos alunos, o exercício de escrever textos em sala de aula requer um acompanhamento sistemático do professor, para que possa encaminhar o processo de ensino no sentido de valorizar as conquistas dos seus alunos sobre o mundo letrado, o que só é possível por meio de um ambiente alfabetizador que priorize a dimensão social da escrita.

O fato de redigir textos espontâneos é uma janela para o mundo novo, mas o acesso a ele depende de cortar certas amarras. Se o professor analisar o que os seus alunos fazem seguindo as instruções dos exercícios estruturais, dos ditados, e comparar com o que fazem nos textos espontâneos vai começar também a ver as diferenças entre esses dois tipos de abordagem no ensino da escrita. A grande incidência de erros nos textos espontâneos mostra mais claramente como o aluno pensa como faz para escrever, que tipo de solução dá para as suas dúvidas. Consequentemente, permite ao professor conhecer melhor seus alunos e ensinar o que for preciso de maneira objetiva (CAGLIARI, 2010, p. 217).

O desenvolvimento da leitura é o objetivo maior do processo de escolarização inicial, pois, é a continuidade da influencia da escola sobre a vida dos educandos, o que é perpetuado por meio da ideia do aprender para aprender, ou seja, adquirir a leitura para a conquista de outros conhecimentos. Apesar da ênfase que é dada sobre esse aprendizado o que se percebe no âmbito escolar é a sua desvalorização, que se aplica unicamente sobre os livros didáticos restringindo todas as possibilidades de ampliar as vivencias dos alunos por meio dessa habilidade.

O domínio da leitura no seu sentido pleno está para além da assimilação da relação entre grafemas e fonemas, ou seja, o processo de decodificação, pelo contrário envolve muito mais que isso, requer um esforço cognitivo do educando no sentido de se

apropriar da compreensão dessa relação, como também a capacidade refletir sobre o que leu, fazendo uso da interpretação sobre as ideias trazidas no corpo do texto. A consolidação desse conhecimento traz transformações expressivas que interferem no modo como o aluno se relaciona com essa leitura, como por exemplo, se o foco do aprender a ler é dado para responder as atividades escolares de nada esse exercício permite ao educando perceber a leitura como essencial para ampliação do seu mundo letrado, dificultando a compreensão da leitura como uma atividade prazerosa que traz benefícios de ordem cognitiva, social etc. para quem a pratica. Outra possibilidade nesse sentido é a forma como o aluno se posiciona no mundo mediante o desenvolvimento da leitura, o que remete a um maior envolvimento em questões políticas e sociais por lhe facultar o domínio do poder de persuasão e de argumentação.

Prover condições para que os alunos leiam com compreensão é um dos objetivos que rege o trabalho do professor alfabetizador, que deve ser norteado com base em atitudes que conferem ao aluno o status de leitor fluente, algumas dessas atitudes são as seguintes: permitir ao educandos interagir com autonomia sobre os usos da leitura em sociedade em meio à ambientes como bibliotecas, livrarias no que se refere a dispor de ações como reconhecer as funções desses locais, como também suas possibilidades de leitura, consolidação da capacidade de decodificação, facultar estratégias que tenham como finalidade ajudar na capacidade de reconhecimento global de palavras, o que dar liberdade ao educando a não se deter somente sobre as unidades que compõem as palavras, ajudando-o a ter acesso ao significado mais rápido, o que é possível em meio ao uso de textos ou palavras que são familiares as crianças, como por exemplo, o seu nome e histórias infantis o que também favorece a ampliação do seu vocabulário por meio da formulação de outras palavras, frases e textos, fazer uso dos conhecimentos linguísticos dos alunos no que diz respeito a valorizar suas ideias, suas hipóteses sobre o que se está lendo, ou o que será lido. Por fim, a compreensão é atingida quando o aluno é capaz de apreender para si o sentido do texto, onde pontua sobre quando, como, quem e por que aquele texto foi escrito, percebendo por meio de sua interpretação ideias que não estão visíveis, pois, estão subentendidas, o que exige do aluno a associação de suas diversas vivências com o texto, o que remete a aplicação de inferências.

A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato da leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela. Assim, o sujeito demonstra

conhecimentos de leitura quando sabe a função de um jornal , quando se informa sobre o que tem sido publicado, quando focaliza ponto de acesso público e privado aos textos impressos (bibliotecas), quando identifica pontos de compra de livros (livraria, bancas, etc.). Dizendo de outra forma, depois que um leitor realiza a leitura, os textos que leu vão determinar suas futuras escolhas de leitura, servirão de contraponto para outras leituras, etc.(BATISTA *et al.*, 2006, p.40).

A oralidade que durante muito tempo não foi tratada como objeto de aprendizagem escolar, pois, a ideia difundida era a de que não é necessário contemplar essa aquisição em razão do seu caráter espontâneo, o que justifica a ênfase dada sobre a escrita. Todavia, as práticas de interação cotidianas exigem dos sujeitos a todo o momento o uso da oralidade, ou seja, a habilidade de exercer com desenvoltura a capacidade de comunicação verbal, para tal, a escola também deve proporcionar atividades que permitam aos alunos o aprimoramento dessa oralidade, para além do que se exige no dia a dia. Conseqüentemente, a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, pois, é dever da escola expandir o uso da linguagem sobre as diversas esferas sociais, fazendo dos alunos sujeitos capazes de interagir em contextos que exigem conhecimentos específicos relacionados ao domínio da oralidade, tais como: a capacidade de se expressar por meio de textos orais, no reconhecimento das diferenças linguísticas da fala, compreender e interpretar textos dessa natureza, interagir verbalmente em acordo as especificidades do contexto, escutar o que o outro tem dizer, expor suas ideias e suas dúvidas.

Em meio ao desenvolvimento de todas essas aprendizagens essenciais para o processo de alfabetização, é de grande valia nesse contexto a concepção que o aluno tem diante de seu professor, que na abordagem de alfabetizar letrando assumi o seu papel de sujeito que atribui grande significado as suas vivencias ao incorporá-las em sala de aula por meio da articulação entre o que conhece do seu meio social e aquilo que pretende conhecer, entretanto, que não aprendeu ainda. Por conseguinte, elabora suas reflexões na ânsia solucionar essa problemática. E esse sobre isso que se insere a importância de dar aos alunos no processo de alfabetização condições para que percebam as especificidades da natureza alfabética do sistema de escrita, como por exemplo, a relação entre letra e som. Ainda nessa perspectiva, também é papel do professor identificar as inferências que os seus alunos criam sobre o nosso sistema de escrita, pois, muitas delas são resultados das hipóteses que os alunos elaboram para tentar assimilar o porquê daquela escrita em diferentes meios em nossa sociedade, ou seja, todo o percurso construtivo da criança para a sua aprendizagem. Destaca-se, que o

papel do professor no reconhecimento dessas hipóteses é imprescindível para delinear novas estratégias para subsidiar o processo de ensino e construção de conhecimentos dos discentes, o que requer um olhar atento sobre como os alunos interagem com esse objeto de conhecimento.

A abordagem que articula a alfabetização e o letramento para o ensino da escrita e os seus usos no âmbito social requer por parte dos professores o estabelecimento de propostas pedagógicas organizadas em perspectiva guiada pela teoria de Vygotsky.

No trabalho de Vygotsky [...], encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência social. Nesta Teoria é dado todo destaque às possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a “instrumentos” físicos (como a enxada, a faca, a mesa etc.) e simbólicos (como a cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos, desenvolvidos em gerações precedentes (DAVIS & OLIVEIRA, 1994, p.49).

Tomando como referencia as premissas aludidas fazendo alusão as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, percebe-se a importância de se conceber as potencialidades dos educandos como ativos no processo de construção de suas próprias aprendizagens na ânsia de se apropriarem do conhecimento e principalmente a necessidade em estabelecer um ambiente favorável ao desenvolvimento de diferentes saberes, para tal, cabe ao professor um planejamento coerente com uma concepção de ensino e aprendizagem que possibilite o uso de diferentes instrumentos, sejam estes físicos ou de natureza simbólica, que tenham como finalidade apresentar aos alunos um conhecimento construído historicamente, como no caso, a língua escrita.

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 pontos 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 lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.21).

Mediante ao desenvolvimento de uma educação que privilegie todas as dimensões do educando como um sujeito integral, o ensino da escrita deve ser ministrado por um professor comprometido em criar condições para que esta prática não fique restrita a sala de aula, pelo contrário, este professor é um agente do letramento, que planeja suas ações em consonância com as necessidades de fazer de seus educandos

sujeitos letrados em toda a sua complexidade, isso significa dotados de conhecimentos que perpassam os diferentes usos da escrita em sociedade, ou seja, capazes de fazer reflexões sobre sua aplicabilidade e interagir com este objeto de conhecimento.

Outra atribuição ao professor alfabetizador é que suas práticas pedagógicas são elaboradas respeitando as características particulares de seus alunos, pois, há a valorização da turma no que se refere ao conhecimento do seu caráter heterogêneo, logo, o ponto de partida para o alfabetizar letrando é realizar um diagnóstico, em que seja possível identificar quais os níveis os alunos se encontram, quais os conhecimentos já adquiridos e os que estão em processo de elaboração. Entretanto, tal medida só é possível se existir por parte do educador a consciência de que os alunos constroem suas hipóteses para compreender a língua escrita, portanto, os seus erros são resultado de sua tentativa em assimilar de forma construtiva os objetos de conhecimento e portanto não devem ser menosprezados .

O professor nesta concepção de alfabetização é um mediador. A mediação confere à prática pedagógica a necessidade de desenvolver um planejamento atento as reais necessidades dos educandos, o que só é possível por meio de um trabalho pedagógico sistemático que incorpore ao cotidiano da sala de aula um acompanhamento contínuo dos alunos, que permite identificar as suas dificuldades e também o que já aprenderam. Além do mais a relação que se estabelece entre professor e aluno é de colaboração, pois, o educador é um facilitador de aprendizagens ao propor diferentes intervenções metodologias e recursos para que o educando de aproprie do conhecimento. O aluno por sua vez dá sentido à ação docente ao elaborar questionamentos, hipóteses sobre o conteúdo e ao pensar sobre a língua escrita.

O professor que alfabetiza letrando assume um papel que vai de contra as concepções tradicionais de ensino, pois, sua prática não é mecanicista, não concebe a aprendizagem como uma simples assimilação de atividades repetitivas, que em sua maioria são atribuem nenhum significado as práticas de uso da escrita. É como se primeiro o aluno aprendesse que deve articular grafemas com fonemas para então, em um momento posterior fazer uso deste aprendizado usufruindo dos benefícios da leitura e escrita. A predominância desta prática pedagógica é atribuída à necessidade de fazer dos alunos competentes no uso das habilidades de codificar e decodificar, sem que haja a contextualização destes saberes, conseqüentemente, a ação docente é formulada para

atingir objetivos exclusivamente escolares, ou seja, dotar os alunos de condições para atender tais objetivos, que se concretizem por meio de atividades livrescas, tal prática nega a língua escrita enquanto instrumento social, que dispõe de muitos usos e contextos, como por exemplo, a apropriação por parte do sujeito de um conhecimento situado no tempo e no espaço, o que resulta em uma percepção errônea sobre esse objeto de conhecimento, como ausente de uma significação real, não existindo aplicação na realidade, a escrita fica totalmente retida ao contexto escolar, com o único intento de responder as exigências escolares.

O prazer de ler e escrever são negados aos alunos, a descoberta da escrita de forma espontânea como um mecanismo que a criança usa para externalizar o seu esforço pessoal para dar sentido aqueles símbolos gráficos, as letras, não é valorizado, pelo contrário é a própria descaracterização do sujeito enquanto ser ativo no processo de elaboração de suas aprendizagens, visto que, as hipóteses criadas neste sentido são interpretadas como erros graves, que precisam ser corrigidos a todo custo, o professor então se encarrega de comunicar aos alunos, que tais atitudes não devem ser realizadas incluindo também a negação dos rabiscos iniciais da criança como primeira etapa para a estruturação sobre o sistema de representação que é a escrita.

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos destas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os *aspectos gráficos* têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (FERREIRO, 2010, p21).

No ensino tradicional a aprendizagem da escrita deve ser autorizada pelo professor, instância máxima, dotado de todo aparato teórico frente ao aluno, desprovido completamente de saberes inerentes a qualquer campo de conhecimento seja de domínio da escola ou de outra natureza. Este aluno completamente inerte em relação as suas vivencias sociais espera pacientemente a permissão do professor para que possa assim ampliar a sua compreensão de mundo, construir sua inteligência, pois, cabe ao docente dá início ao processo de alfabetização.

Em contrapartida, o professor alfabetizador, agente do letramento deve ampliar as possibilidades de uso da escrita e para tal deve ressignificar suas ações em sala de aula, como por exemplo, uma tomada de posição frente aos seus alunos mais

neutra em relação à aquisição desse saber, deve abandonar a ótica de pessoa adulta já alfabetizada e tomar para si a compreensão que a criança em processo de construção de conceitos e novos conhecimentos parte do seu ponto de vista, que resulta de suas vivências e experiências pessoais, do meio social que está inserida, sobretudo, das estratégias que elabora para tentar compreender o mundo que a cerca. Tal fato evidencia-se com os níveis descritos pelos estudos de Teberosky e Ferreiro sobre o progresso do desenvolvimento da escrita pela criança. A ampliação desses usos pela criança só pode ser concretizada se o próprio educador assumir como propriedade o seu papel, para tal deve conhecer todas as nuances que permeiam o letramento, ou seja, as especificidades desse conceito como também sua abrangência. Além do caráter teórico requer também um respaldo de criticidade por parte do docente ao orientar o seu ensino para o exercício da cidadania, já que o letramento não fica restrito a sala de aula.

4 METODOLOGIA

A pesquisa pode ser entendida como uma atividade que faz uso de procedimentos metodológicos para a obtenção de novos conhecimentos sobre determinados aspectos que perpassam a realidade social. A importância da pesquisa está diretamente relacionada à complexidade de investigar questões de ordem social, como por exemplo, todas as interferências e resultados das ações do homem enquanto ser dotado de criticidade, que visando modificar e apropriar-se do meio em que está inserido interage com as instituições reconhecidas socialmente. Percebe-se, a articulação da pesquisa com a sociedade em um sentido amplo, logo, o estudo da realidade e suas implicações para o cotidiano das pessoas não se restringe a uma única dimensão. Como resultado dessa premissa, a pesquisa é aplicada às mais diversas ciências sociais, como por exemplo, sociologia, psicologia, economia etc.

Segundo Gil (1999, p.44), “Pode-se definir pesquisa como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

O interesse e a necessidade de se realizar uma pesquisa devem ser postulados de acordo com a relevância dessa pesquisa para o meio social e o acadêmico. Em um sentido mais restrito, fazendo alusão à pesquisa em educação, os seus desdobramentos devem resultar em melhorias educacionais. Logo, o objeto de estudo da pesquisa deve ser formulado com base em alguns princípios muito importantes para a sua execução, como por exemplo, o seu nível de abrangência e a possibilidade de sua execução. Por conseguinte, pressupõe-se que, ao fim do trabalho científico, as hipóteses elencadas no corpo da pesquisa possam ser tomadas como verdadeiras ou não e assim estabelecer novos questionamentos para que outras pesquisas sejam realizadas. O intuito maior é que se amplie o conhecimento da área e que se proponha à sociedade uma maior compreensão do assunto investigado.

4.1 Tipologia da pesquisa

O estudo em questão tem caráter descritivo e toma como referência a natureza do trabalho quanto aos seus objetivos. Tem, por princípio, observar, analisar, investigar e descrever as ideias e reflexões formuladas por estudantes do 2º ano do

Ensino Fundamental, acerca das práticas pedagógicas de suas professoras sobre a forma como são ensinadas a ler e a escrever.

De acordo com Cervo e Bervian (1996, p.49), “A pesquisa descritiva procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza suas características”.

Quanto a sua forma de abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois, visa interpretar os fenômenos no seu contexto de origem sem fazer uso de instrumentos estatísticos para a coleta de dados. A análise dos dados é descritiva e guiada pelo uso de estratégias metodológicas que têm como ponto de partida a compreensão dos sujeitos envolvidos diretamente no campo ou área de estudo sobre os objetivos da pesquisa.

4.2 Sujeitos

A Lei nº 11.274, que instaurou o ensino fundamental de nove anos, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e possibilitar um melhor aproveitamento educacional, trouxe mudanças significativas para o ensino da leitura e da escrita. Esta iniciativa legal resultou na presença de crianças de apenas seis anos de idade em classes de alfabetização, ditas primeira série, o que conseqüentemente requereu transformações nas práticas pedagógicas das professoras para atender as características do estágio de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

Partindo-se deste argumento, delineou-se o critério de escolha dos participantes deste estudo. Os sujeitos que foram investigados são alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, antiga 1ª série, de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. De acordo com as hipóteses da pesquisa, acreditou-se que estas crianças por estarem no processo inicial de alfabetização formal, poderiam dar respostas que auxiliassem na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

4.3 Amostra

A amostra da pesquisa é uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A instituição foi escolhida com base na facilidade de acesso da pesquisadora por realizar a disciplina de Estágio no Ensino Fundamental.

A pesquisa investigou doze crianças, sendo quatro do sexo feminino e oito do sexo masculino. A faixa etária variou entre sete e oito anos de idade.

4.4 Local da pesquisa

A aplicação do método de pesquisa e de seus instrumentos foi realizada em uma instituição pública, da regional IV, localizada na cidade de Fortaleza.

Inicialmente, a instituição de ensino foi contactada para que fossem explicitados os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados. Diante da autorização para que a pesquisa fosse realizada na escola foi encaminhada para a direção um ofício com o intuito de oficializar o processo.

4.5 Aplicação dos instrumentos e técnicas de coleta de dados

Os procedimentos de investigação realizados seguiram às etapas abaixo:

4.5.1 Observação

A observação denota ao pesquisador a possibilidade de extrair informações que não são possíveis de se verificar por meio de uma entrevista, além de permitir a inserção ao campo de estudo no intuito de familiarizar-se com todas as nuances que fazem parte dos objetos investigados. Entretanto, para que a complexidade dos aspectos inerentes ao campo possam ser captadas e melhor traduzidas para a coleta de dados que se pretende dispor, é essencial um olhar atento as especificidades dos fenômenos e suas causas, o que requer um delineamento do que se pretende observar em razão da abrangência dessa técnica no que se refere as inúmeras possibilidades de observações sobre diversos enfoques que fazem parte do campo de análise da pesquisa.

Para que fosse possível analisar se as práticas pedagógicas concretizadas em sala de aula permitem aos alunos responderem às demandas sociais dos usos da leitura e escrita foi fundamental ter acesso a algumas aulas da turma envolvida na pesquisa, o que totalizou três dias de observação, no período de 7:30 até as 11:00 da manhã. A observação simples possibilitou ao pesquisador se inserir no cotidiano dos alunos e no da professora e, assim, perceber como se dava, de forma concreta, a relação entre os alunos e a docente. Outras questões também foram possíveis de verificar, dentre elas: (1) qual a percepção da professora sobre os alunos; (2) se a educadora os concebia como agentes ativos na construção da sua própria aprendizagem ou não; (3) se as atividades eram propostas de acordo com o interesse dos discentes; (4) como era contextualizado o ensino da leitura e escrita, ou seja, quais as intervenções metodológicas propostas pela

docente; (5) se o ensino da leitura e escrita era apresentado como uma aprendizagem essencial para o envolvimento em práticas sociais ou se a ênfase era dada na memorização e, principalmente, (6) qual a concepção da professora sobre esse aprendizado.

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio a comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. (...) Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se no plano científico, pois, vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados (GIL. 1999 p.111).

4.5.2 Propostas dos desenhos

A escolha dos desenhos como técnica para a coleta de dados foi coerente em virtude das especificidades do público participante desta pesquisa, ou seja, crianças em fase de alfabetização e, sobretudo pela complexidade que norteou os objetivos deste trabalho científico.

O desenho é compreendido como uma forma de linguagem da criança é através deste recurso, que ela elabora significados e compreende a realidade em que está inserida. É uma atividade de livre expressão, que permite valorizar as ideias das crianças, que se fundamentam em um universo de significações próprias por meio de suas experiências, conseqüentemente se apropriam da cultura humana de forma peculiar, como por exemplo, por meio de suas ações de representação e dos significados atribuídos a estas.

Além disso, trata-se de um instrumento singular para a obtenção de dados, pois, capta determinadas significações que um sujeito construiu ao longo de suas vivências sociais e está diretamente relacionado à capacidade cognitiva e de representação, além de possibilitar externar emoções e a criatividade de forma lúdica e prazerosa.

Essa etapa da pesquisa foi realizada na sala de aula, da turma observada, onde aos sujeitos da pesquisa foi solicitado que realizassem dois desenhos: o primeiro com objetivo de responder a pergunta: *“O que a sua professora faz para ensinar você a ler e a escrever?”* Posteriormente, ao término deste desenho, outro desenho foi solicitado com a intenção de responder ao seguinte questionamento: *“Como você imagina que seria legal uma aula que ensinasse você a ler e a escrever?”*

Para que isso fosse possível foram distribuídas entre as crianças folhas de papel ofício A4, não foi necessário levar materiais como lápis de cor, canetinhas coloridas, pois, os alunos dispunham desse material no dia da coleta de dados.

4.5.3 Entrevista com os alunos

Os desenhos expressaram a percepção subjetiva dos sujeitos sobre as questões levantadas, logo o uso deste recurso como procedimento para coleta de dados requereu uma análise realizada pela pesquisadora, que foi fundamentada sobre o que os autores dos desenhos queriam representar. Para, então, complementar estas análises houve a aplicação de uma entrevista com algumas das crianças da amostra. As entrevistas foram realizadas com oito crianças, cujo, os responsáveis autorizaram sua participação na entrevista, por meio de uma declaração de permissão para uso autoral de depoimento oral. Infelizmente, não foi possível encaminhar tal documento pessoalmente, na intenção de prestar maiores informações sobre a pesquisa, pois, a maioria dos alunos vai desacompanhada ou na companhia de um irmão, também criança para a escola.

Justifica-se, a entrevista também pelo interesse de saber dos sujeitos participantes do estudo suas ideias e reflexões sobre as praticas pedagógicas de alfabetização, de sua professora, para tal, algumas questões foram formuladas com esse intento:

1. Você gosta de aprender a ler e a escrever? Por quê?
2. O que a sua professora faz para ensinar você a ler e a escrever?
3. Como você imagina que seria legal uma aula que ensinasse você a ler e a escrever? Por quê?

Ademais, a entrevista estabeleceu a possibilidade de uma interlocução entre o pesquisador e os entrevistados, o que permitiu detalhar com maior profundidade as expectativas, as acepções, os desejos dos sujeitos sobre o objeto estudado. Outro viés é detectar através do contato direto com o individuo o que de fato ele quis dizer, o que está presente em suas falas e o esclarecimento de possíveis dúvidas, como também a sua dificuldade em compreender o que está sendo proposto, o que denota ao pesquisador a necessidade de estar presente nesse processo para delimitar a razão do seu estudo, enfim, um maior debruçamento sobre a análise que está sendo construída em conjunto.

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal , e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico , é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo(MINAYO, 2007, p.64)

Esse instrumento foi aplicado na própria escola, no espaço da sala dos professores, em virtude da escola não contar com outro local disponível para tal.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Observações

5.1.1 Primeiro dia de observação

O primeiro dia da minha coleta de dados também foi o meu primeiro dia de estágio, da disciplina: Estágio no Ensino Fundamental, logo, eu estava muito ansiosa sobre o que iria encontrar e, confesso que fiquei muito feliz pelo o que vi e vivi neste momento inicial.

A estrutura da escola me deixou muito surpresa, em razão do seu tamanho, uma instituição de pequeno porte, mas, muito bem cuidada, apesar de se localizar em uma comunidade muito carente e pela sua estrutura física, que mais lembra uma casa do que uma escola.

Como disse era o meu primeiro dia da parte prática da disciplina: Estágio No Ensino Fundamental e, de acordo com a organização dessa disciplina o estágio é feito em dupla. Eu e a minha colega fomos para a nossa turma, o segundo ano. Primeiramente a professora da sala nos apresentou para os alunos e disse que nós estávamos ali para observar as aulas, para aprender sobre como é o cotidiano de uma professora e que em um momento posterior daríamos algumas aulas para a turma e assim aprenderíamos mais sobre o exercício da docência. A professora solicitou dos alunos que nos saudassem com um bom dia e assim foi feito.

Existe na turma um total de 22 alunos matriculados, com idade entre sete e oito anos, entretanto, nunca vão todos sendo que algumas destas crianças possuem deficiências, tais como, síndrome de down e esquizofrenia, além de outros alunos, que ainda não possuem diagnóstico.

Compreende-se, alunos com deficiência aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo que inviabilizam a natureza física, mental/intelectual ou de ordem sensorial. Como por exemplo, transtornos globais de desenvolvimento, autismo, síndrome de down dentre outras.

No que se refere à estrutura física da sala de aula, o ambiente é amplo e arejado, possui boa iluminação e ventilação artificial proporcionada por meio de quatro ventiladores de parede, dois localizados perto da porta e os outros atrás das carteiras dos

alunos. As carteiras dos alunos estão dispostas de forma tradicional em fileiras, organizadas de frente para o pequeno quadro branco que existe na sala.

A decoração da sala é feita por meio de cartazes, que possuem algumas músicas de domínio público, como por exemplo, meu boneco de lata, pomar e o meu galinho. Há também um cartaz com o mapa mundo e com uma pirâmide dos alimentos. Há a presença do alfabeto com diferentes letras, cursivas, de imprensa etc. que fica localizado por detrás das carteiras dos alunos.

Na sala existem algumas estantes e armários, onde os livros didáticos que os alunos usam ficam guardados, já que este material fica na escola, para evitar, que sejam perdidos. Os alunos têm acesso aos livros quando é necessário nos momentos que realizam as atividades em sala. Os livros que estão sendo utilizados ficam nas estantes onde o acesso é mais livre enquanto os outros, que serão utilizados futuramente ficam dentro dos armários. Sobre os armários e estantes da sala existem brinquedos educativos e outra variedade de recursos lúdicos, como por exemplo, pecinhas de encaixe e bonecas.

Ainda em referencia aos livros, na sala existe um bolsão de livros do Programa de Alfabetização na Idade Certa, com diversos títulos de escritores regionais.

Sentamos no final da sala e começamos nossas observações. As crianças estavam fazendo uma atividade intitulada: Escrevendo do Meu Jeito, do livro Lendo Você Fica Sabendo, de Daniela Macambira e Patrícia Brun. Havia na tarefa a imagem de uma mulher e os alunos deveriam escrever as palavras relacionadas às partes do corpo humano. Percebi que na lousa estavam as palavras que deveriam ser escritas pelos alunos: boca, corpo, dentes, mãos, olhos e pés. Apesar disso, foi perceptível que algumas crianças não sabiam realizar a atividade, ou seja, aparentavam não saber ler estas palavras e, conseqüentemente, associá-las as partes do corpo humano.

A professora em nenhum momento interveio no sentido de explicar a atividade para as crianças, que estavam um pouco perdidas em relação a compreender o que estavam fazendo.

Em relação à prática pedagógica da professora observada, é possível perceber a falta de uma formação adequada que a conceba como agente responsável por facilitar a aprendizagem de seus educandos, o que ficou evidente no que se refere à

atividade proposta em sala de aula, em que não houve maiores esclarecimentos sobre como realizar o exercício, a professora se ausentou do seu papel e dificultou a compreensão dos alunos sobre o que estava sendo pedido na atividade e principalmente negou aos seus educandos a ampliação de suas aprendizagens, por meio da construção de novos conhecimentos. Visto que, não fez uso de uma metodologia específica para este ensino, pois, a ênfase da prática pedagógica da docente recaiu sobre a atividade do livro, que foi executada de forma descontextualizada de um conteúdo mais específico, como por exemplo, a atividade do corpo humano, em que a professora poderia ter feito maiores explicações sobre esse assunto, abordando as funções de cada parte do corpo humano, associando as vivências práticas de seus educandos, com o intuito de valorizar seus conhecimentos, instigando-os a fazerem uso da oralidade por meio de questionamentos trazidos pela docente sobre o conteúdo por meio de alguma problemática atual sobre o assunto. Além disso, a professora poderia ter aproveitado a temática para estabelecer uma prática interdisciplinar que poderia ter sido trabalhada junto com a disciplina de ciências.

Outra atividade que trazia como título: Aprendendo com as frases, localizada na mesma página solicitava que fosse feita uma leitura coletiva com a turma. Entretanto isso não foi feito, tal questão não foi trabalhada.

As frases eram as seguintes: Eu tenho um corpo. Com o meu corpo posso: ouvir, falar, cheirar, degustar, pensar e sentir.

Sabe-se, que existe por parte de alguns professores e da própria escola de modo geral a compreensão de que a escrita é mais importante do que o desenvolvimento da oralidade, o que se explica pela valorização da linguagem escrita como única forma de expressão aceita socialmente e também em razão do preconceito linguístico que se insere sobre a fala dos alunos de classes menos favorecidas, por ser considerada pobre, conseqüentemente, deve ser banida a todo custo para que os educandos possam dominar e fazer uso da linguagem padrão.

A escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar. Um é inteligente, culto, capaz, bem dotado fisicamente, possuidor de boa visão, audição e controle motor; outro é ignorante, incapaz para o trabalho intelectual, para aprender coisas abstratas e lógicas, portador de deficiência visual e auditiva e desprovido de habilidade manual para executar tarefas delicadas. Em outras palavras, um se torna o aluno “certinho” porque é falante do dialeto de prestígio, e o outro é o aluno carente (burro) porque é

falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade. A escola como espelho da sociedade não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão de realidade. É claro que o diferente é de difícil avaliação e a escola gosta de avaliar seu trabalho em tudo ou nada, sim ou não, xis no quadrinho de cima ou no de baixo, como acontece em muitas provas e testes. Alternativas que não oferecem possibilidade de interpretação ou de discordância (CAGLIARI, 2007, p.82).

Sobre este aspecto da aula observada é possível perceber na postura da docente a desvalorização da oralidade em benefício da escrita, o que ficou evidente quando a professora não mobilizou a turma para que a atividade do livro fosse feita. Tal conduta descaracteriza uma proposta de ensino que tenha como princípio alfabetizar letrando, visto que, a oralidade está diretamente relacionada ao conceito de letramento, pois, é uma das dimensões do uso social da escrita, escrever para ler para alguém ou para que possa ser lido. A oralidade trabalhada no contexto escolar amplia as formas de expressão e comunicação entre os alunos, o que permite ao professor o uso de diferentes estratégias metodológicas que tenham como ponto de partida o reconhecimento da oralidade de seus alunos para o estabelecimento de outras aprendizagens que lhe possibilitem a compreensão de que a sua língua falada não é inferior a língua padrão, pelo contrário, que existem diferenças dialetais, variedades da língua que se aplicam a contextos específicos, o que só enriquece o seu uso e as formas de interação entre os sujeitos.

A professora prestava assistência aos alunos dando visto na atividade e “ajudando” aqueles que não sabiam fazê-la, presenciei a professora apagar a escrita de algumas crianças e escrevê-las logo em seguida, o que descaracterizou totalmente o objetivo da atividade de valorizar a escrita espontânea dos educandos.

Uma das atribuições do professor enquanto mediador do conhecimento é a valorização das conquistas de seus alunos no processo de construção de suas aprendizagens, para tal cabe ao docente compreender que a forma como esse aluno se apropria deste conhecimento é particular e individual, ou seja, cada educando cria diferentes modos para tentar se apropriar do objeto de conhecimento, o que é resultante de suas experiências no meio social, que lhe possibilitaram de alguma forma interagir sobre esse objeto ou até mesmo observar como se estabelecia a relação entre ele e outros sujeitos.

Tal perspectiva confere à prática pedagógica da professora observada a necessidade de que haja o reconhecimento de seus alunos como sujeitos que elaboram diferentes estratégias para se apropriar da escrita, como um conhecimento consolidado de fato, ou seja, em relação ao seu uso de forma independente em todos os seus aspectos do cotidiano da realidade social. Logo, possibilitar que os alunos façam uso de sua escrita de forma espontânea é dar condições para que exista a compreensão do sistema de escrita de forma autônoma. É valorizar a forma como os alunos estão construindo suas aprendizagens e, sobretudo, dar ao professor um retorno de sua prática diária, pois, permite ao educador identificar quais as dificuldades de seus alunos, quais os erros mais comuns, que atitudes com intencionalidade pedagógica devem ser adotadas para solucionar tais problemas. Pode-se, também inserir a teoria elaborada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky a prática docente ao elencar quais os níveis de desenvolvimento da escrita que se encontram os alunos e assim propor outras intervenções metodológicas para que os alunos cheguem às etapas seguintes de forma construtiva. Entretanto, tais premissas não foram consideradas pela professora, o que predominou foi o seu ponto de vista enquanto pessoa já alfabetizada sobre a escrita dos educandos, além disso, a professora não interveio de forma construtivista sobre o erro dos alunos, pois, não explicou o porquê de sua conduta em apagar a escrita dos mesmos, já que a proposta da atividade era “*Escrevendo do Meu Jeito*”.

Outro aspecto que me chamou atenção foia intervenção da docente em relação a duvida dos alunos sobre a escrita de algumas palavras. Para explicar à forma correta de grafar as palavras a professora fez uso da soletração.

Exemplo:

Professora:

“*Barriga: B+A= BA, RR+ I=RRI, G+A=GA.*”

Pude perceber neste momento a influência do método da soletração na prática da professora. É importante destacar que, aparentemente a professora não compreende que o B e A, são letras isoladas, que para a criança em processo inicial de alfabetização, que não possui a consciência fonológica, não significa o som /BA/. Desta forma, apesar da imersão da criança no meio social lhe possibilitar o contato com sons diversificados, é papel do professor identificar quando existe a ausência desta habilidade

em seus alunos e propor intervenções metodológicas para que esta se concretize, conseqüentemente, se o docente não estiver apto no que se refere a dispor de conhecimentos suficientes para alfabetizar os seus alunos, como por exemplo, o reconhecimento da importância da consciência fonológica para a aquisição da escrita de nada servirá suas intervenções, como por exemplo, no caso da professora observada.

A consciência fonológica é a capacidade de identificar e discriminar diferentes sons. Ela é fundamental para o desenvolvimento posterior da consciência fonêmica (identificar que as palavras têm sons) e da decodificação (identificar a correspondência entre sons e letras) (OLIVEIRA, 2003,p.65).

Sobre isso se destaca mais uma vez a percepção da professora enquanto pessoa já alfabetizada em detrimento à compreensão de que para os educandos a aquisição da escrita não é algo tão simples, como por exemplo, juntar letras e dizer o seu som. Requer a elaboração de algumas capacidades para o domínio de saberes necessários para o processo de alfabetização, dentre elas: a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra, organização da página escrita etc. Ademais, o uso do método da soletração para o ensino transfere aos alunos uma visão muito fragmentada da língua escrita, de forma muito superficial. Ela é apresentada descontextualizada de seus usos e de suas possibilidades no meio social, o que resulta na percepção da escrita como um treino para a reprodução de letras e sílabas sem nenhuma finalidade específica, totalmente desprovido de significação.

Enquanto olhava o livro de um aluno a professora disse para toda a turma: a palavra é ouvido e não “*ovido*”. Em outro momento a docente também fez uso da seguinte explicação: “*Fala nariz e escreve nariz*”.

A relação que se estabelece entre oralidade e escrita, que é muitas vezes difundida em sala de aula, que se deve escrever como se fala, o que conseqüentemente, leva as crianças a pensarem que a escrita é a reprodução total da oralidade. Entretanto, não é assim que isso acontece existem algumas situações específicas em que esse princípio não se aplica. Outra questão inerente a essa prática é a forma como o professor faz uso das palavras, desqualificando a oralidade real destas palavras, que são usadas cotidianamente no convívio social. Não é muito incomum o docente realizar ditados em que a pronúncia das palavras é alterada para facilitar a escrita dos seus alunos, como no exemplo, na palavra escada, em que dizemos “*iscada*”, entretanto, o professor diz

“*ESSCADA*”. O aluno sem estar consciente das normas que regem a escrita correta das palavras faz uso deste princípio e transcreve a sua oralidade, que muitas vezes é proveniente de sua forma de falar, que não é a linguagem padrão, conseqüentemente escrevendo palavras erradas na concepção do professor. Por esta razão, o educador deve estar consciente destas especificidades ao fazer uso desta ideia para facilitar o ensino da escrita para os seus alunos. Ademais, deve conhecer as diferenças que existem entre a oralidade e a escrita, para que possa usá-los em benefício da aprendizagem dos seus alunos.

Fazendo alusão a explicação da professora de que é *ouvido* e não *ovido*, seria interessante que a professora adotasse ao fim de cada atividade a correção das questões do livro e fizesse muito uso da escrita para que seus alunos observassem a maneira correta com que se escrevem as palavras e aos poucos fossem assimilando algumas regras que organizam o nosso sistema ortográfico. Outra proposta nesse sentido seria o uso em sala de aula do dicionário pelos alunos e pela própria docente.

Para aquelas crianças que já tinham concluído a atividade a professora dizia que pegassem livros de histórias para ler e assim algumas crianças fizeram sentadas nas suas carteiras, outro menino sentou no chão folheando o livro. Enquanto, a professora continuava a corrigir o exercício dos demais alunos.

A proposta de inserção em sala de outros livros, que não seja o didático enriquece muito o aprendizado dos alunos, que passam a compreender sobre a importância de valorizar a cultura escrita na perspectiva de usufruírem da leitura de forma prazerosa, ao terem a possibilidade de interagir com livros diversificados e principalmente ao colocar em prática a construção de critérios para escolher o livro que mais lhes agrada, como, por exemplo, a quantidade de páginas, o título, o nome do autor etc. O que denota para os educandos um aprendizado que se concretiza para além do ambiente escolar, visto que fazem uso deste conhecimento em meio a consolidação de que tal prática é um hábito social, em que se usa aspectos específicos para que possa efetivá-lo, tais critérios foram construídos em razão dos usos sociais da escrita, que são observados e vivenciados pelos alunos, portanto devem ser estimulados em sala de aula.

Como dito o uso de livros diversificados em sala de aula só enriquece as possibilidades educativas dos educandos, entretanto, a professora da sala observada não fez uso dessa prática de forma organizada com base em uma intencionalidade educativa,

a docente simplesmente usou esse recurso como uma forma de entreter os alunos que já haviam terminado a atividade do dia, o que descaracteriza totalmente a questão de valorização da escrita. Logo, cabe ao professor planejar melhor as ações que orienta em sala de aula e o que propõe para os seus alunos, pois, o simples contato com livros não lhe oportunizam todos os conhecimentos provenientes necessários para uma leitura fluente e outros aspectos essenciais para a alfabetização, o que mais uma vez torna necessária a ação do professor no sentido de dinamizar o uso dos livros ao propor questionamentos sobre o que foi lido, a troca de informações entre os alunos, ao trabalhar o significado das palavras desconhecidas. Enfim, ampliando seus saberes sobre a língua escrita.

É preciso ver a leitura não apenas como uma obrigatoriedade escolar, quando na maioria dos casos são realizadas atividades mecânicas em que os estudantes lêem e preenchem fichas de leitura e questionários, fazendo apenas uma compreensão literal que pouco contribui para a sua formação. Para mudar esse quadro é necessário que os docentes e as instituições educacionais de modo geral ampliem o conceito de leitura, proporcionando atividades mais prazerosas e significativas. É importante que os professores repensem a sua prática e que a escola proporcione cursos de formação continuada e grupos de discussão com o objetivo de repensar a postura adotada em relação a leitura, pois é necessário que os estudantes e os professores se apropriem dos diferentes níveis de compreensão leitora (DIAS *et.al*, 2011,p.43).

Durante o desenvolvimento da atividade a turma foi organizada em grupos, creio que a intenção era que as crianças se ajudassem, alguns alunos trocaram ideias sobre a atividade, sobre a escrita das palavras, após o fim da tarefa as cadeiras foram dispostas em filas.

Em relação a presença da pesquisadora na sala, as crianças ficaram entusiasmadas, algumas crianças vieram cumprimentar, mostrar a sua letra, fazer perguntas, querendo saber o nome, idade e se no dia seguinte voltaria.

Uma criança, em especial, chamou atenção da minha colega de estágio e a minha também, percebemos o não envolvimento dela com as outras crianças e durante a atividade a criança não escreveu nada, desenhou o tempo todo, o mais interessante é que ela desenhou a minha amiga.

Por parte da professora não houve nenhuma tentativa de interagir com aquela criança de fazê-la participar. Em outro momento, em que a menina desenhava, eu a chamei e perguntei se ela gostava de desenhar ela disse que sim, logo depois perguntei

se gostava de ler e escrever ela respondeu que não, questionei se era difícil, ela confirmou.

Naquele momento me dei conta da complexidade da tarefa de ensinar uma criança a ler e a escrever e da desvalorização daquela aluna pela docente e das possíveis consequências dessa atitude no futuro dessa menina, que já tão cedo ver com desgosto a leitura e a escrita, preferindo não socializar com as demais crianças se isolando no seu próprio mundo dos desenhos.

Um planejamento que atenda as especificidades dos educandos deve ser organizado de forma que privilegie todas as nuances que permeiam o cotidiano da prática docente. Independente do nível de escolaridade que a turma se encontra, as dificuldades apresentadas e do conteúdo que está sendo ministrado. Desta forma, a prática pedagógica orientada pela ideia de alfabetizar letrando inclui nesta perspectiva a inclusão de todos os alunos, tendo como premissa básica a questão de possibilitar aos alunos meios para se fazerem presentes de forma ativa no contexto social, ao fazer uso da leitura e da escrita em todas as esferas sociais necessárias para o exercício de sua cidadania. Sobre a prática da docente em questão, apesar de estar ciente das dificuldades apresentadas pela aluna, não foi observada nos dias da pesquisa nenhuma iniciativa de tentar integrá-la a aula, como por exemplo, de inseri-la aos grupos de alunos que realizavam a atividade do livro. Dessa forma, eles poderiam ter ajudado a menina. Outra atitude pertinente teria sido preparar para essa aluna atividades que estão de acordo com o seu nível de aprendizagem, para tanto, se faz referência ao uso do diagnóstico.

Depois da atividade, a professora disse para as crianças que elas iriam cantar a música do meu boneco de lata, porém, enquanto as crianças se organizavam em suas carteiras aproveitamos para conversar um pouco com a docente da turma.

Perguntamos sobre a existência de crianças com algum tipo de deficiência ao que ela mencionou que havia cinco, sendo que apenas duas delas tinham diagnóstico: uma menina com síndrome de Down e outro com esquizofrenia, que raramente ia para aula. No que se refere às outras crianças são suspeitas da própria professora, pois, segundo a mesma, tem dias que as crianças participam e outros dias que não fazem nada.

De acordo com a professora, a menina dos desenhos é uma das possíveis deficientes da turma, pois, a criança não participa das atividades. Não tendo um diagnóstico médico, fica complicado esboçar qualquer tipo de inferência quanto à situação da aluna. Porém, é importante ressaltar que pode acontecer de a criança não participar por não saber ler e nem escrever.

Em relação à formação da docente, é licenciada em pedagogia e está naquela turma exatamente há três semanas e nunca tinha dito experiência com crianças das series iniciais, pois, trabalhava anteriormente no 6º até o 9º ano do ensino fundamental.

Após a nossa conversa, a professora foi para frente da sala e cantou a música: “meu boneco de lata” com os alunos. Depois, disso deu encaminhamentos para o recreio, disse que quando o sinal tocasse todos deveriam ir para a escada e formar uma fila, que ela estaria lá aguardando para voltarem todos juntos para a sala.

Já na sala, a professora escreveu a atividade de casa na lousa e os alunos copiaram, a atividade era a seguinte:

Aluno (a) _____ Data _/ _/ _

Professora: nome da professora

Separe as sílabas:

Barriga: _ _ _ Passou: _ _ _

Desamassa: _ _ _ Operação: _ _ _ _

Pinte a primeira sílaba de cada palavra e circule a última:

Hora /Operação/Desamassa/Boneco/Cabeça

O que me chamou atenção aqui foi a quantidade de traços após as palavras na primeira questão, indicando a quantidade de sílabas para serem separadas.

Percebeu-se mais uma vez na prática da professora uma percepção simplificada da língua escrita sem referência ao conceito de letramento, que tome esses conhecimentos em seus usos para a vida social, pelo contrário a ideia que predomina para a docente é a de assimilação de macetes, o que dá um caráter mecânico a esse

aprendizado, ficando totalmente desprovido de significação. Isso ficou evidente pela questão da separação silábica em que depois de capa palavra foram acrescentados traços, para indicar a quantidade de sílabas presentes em cada palavra. Para que esse conhecimento seja construído, o professor deve proporcionar aos seus educandos oportunidades de compreender as relações que estabelecem entre grafemas e fonemas, e também a consciência da unidade palavra e de suas partes.

As crianças copiam a tarefa e a professora confere se copiaram, as crianças levam o caderno para professora olhar. Entretanto, percebi que tal prática é mais uma questão de dar satisfação para os pais, no sentido de que tem tarefa de casa, do que uma forma para as crianças exercerem a escrita, até por que os alunos copiam a atividade de forma mecânica, visto que, algumas crianças da sala não sabem ler.

Nesse momento da aula, a aluna com síndrome de Down já estava na sala, pois, estava na aula de reforço, a menina chegou e foi logo me abraçando e sentou perto de mim e conversou bastante perguntou o meu nome, disse que morava perto da escola, me ofereceu pipoca, eu disse que não queria, ela insistiu que eu aceitasse, insisti mesmo, que eu comesse pelo menos um, ela dizia: só um! Depois me deu bombom.

Eu questioneei se ela não iria copiar a tarefa, ela disse que não, perguntei por que não, ela disse que não queria. Posteriormente, ela voltou para a sala do reforço.

Existe na escola uma sala de reforço para as crianças que têm dificuldades de aprendizagem. Os alunos que possuem esta característica ou uma deficiência que resulte nisso são encaminhados para essa sala, que na verdade é a pequena biblioteca da escola, onde passam a manhã toda junto com a professora responsável pelo local, que não é bibliotecária, é uma professora afastada, que não pode mais dar aula, e executa essa função. Conseqüentemente, essas crianças não participam da dinâmica das aulas em suas referidas turmas.

Sobre a biblioteca, é uma pequena sala, com alguns livros didáticos e de outros gêneros, como por exemplo, paradidáticos e contos, contudo, a quantidade de livros é insuficiente para atender a demanda de alunos da escola, não só por esse aspecto como também pela pouca variedade de gêneros. Existem também na sala muitos brinquedos educativos, a sua maioria lacrada. Em razão do espaço reduzido do local, que só acomoda duas mesas, sendo que uma delas é o birô da professora responsável e a

outra é ocupada pelas crianças, que apresentam algum tipo deficiência, que passam boa parte do período da aula nessa sala em reforço, que se reduz a copiar letras e palavras soltas em um pequeno caderno organizado pela “bibliotecária.” O que dificulta o acesso dos outros alunos ao local, entretanto, estes pegam livros na biblioteca e levam para a casa, presenciei em alguns momentos os alunos serem solicitados a fazer isso pela professora responsável pela “sala de leitura”.

Antes de começar a última atividade do dia, a professora recolheu os estojos de todas as crianças, cada criança tem um estojo com material para escrever e pintar, entretanto, elas não levam para casa, pois, de acordo com a professora no dia seguinte não voltaria nenhum, pois, eles perdem tudo. Contudo, é uma situação muito delicada, já que muitas delas não possuem esse tipo de material em casa, o que dificulta a realização de algumas atividades.

A última atividade do dia foi um filme, o filme não cativou as crianças e todas ficaram dispersas, logo, a professora suspendeu a exibição e disse que o objetivo da atividade não foi cumprido de conversar sobre o filme. E por fim, as crianças foram embora, pois chegou o horário de término da aula.

O filme foi proposto no sentido de aproveitar melhor o tempo do término da aula, pois, aparentemente, não havia nenhuma atividade programada, aliás a própria exibição do filme não foi realizada com uma finalidade educativa, pois, não foi feita nenhuma proposta para os alunos sobre esse recurso, o que poderia ter despertado nos educandos um maior interesse se tivessem um objetivo, que pudesse reter a sua atenção, e ao fim do filme desenvolver essa atividade, como por exemplo, propor uma questão que pudesse gerar um debate sobre a história, ou representá-la de outras formas, por meio da escrita, desenhos, narrativas e criar um final diferente para a história. Assim, se trabalharia a oralidade, a leitura e a escrita de forma coletiva.

5.1.2 Segundo dia de observação

Neste dia, quando cheguei à sala a turma estava se preparando para dar início à realização do Simulado da Provinha Brasil. A turma estava na companhia de outra professora, por sua vez a professora titular da sala estava acompanhando outra turma durante a realização do simulado.

A Provinha Brasil é aplicada na intenção de estabelecer um diagnóstico dos alunos do segundo ano, do ensino fundamental, no intuito de oferecer aos gestores e professores informações sobre o processo inicial de alfabetização e letramento das crianças. O que permite o desenvolvimento de estratégias que visem alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade. Essa avaliação é distribuída pelo Ministério da Educação e da Cultura para todas as Secretarias de Educação do país, que ficam responsáveis pela sua execução.

As carteiras estavam organizadas em fileiras, de forma tradicional, entretanto, as crianças estavam mais distantes umas das outras, uma tentativa de evitar que os alunos copiassem as respostas dos outros colegas.

Apesar de não ser a intenção desse trabalho analisar outra professora se não a titular da sala da turma, que é objeto de estudo da pesquisa. Algumas considerações são feitas em virtude de determinadas habilidades dos alunos ou ausência destas está relacionada à prática da professora observada.

Inicialmente, a professora pediu para que todos escrevessem o seu nome na prova. Percebi neste momento que algumas crianças não sabiam onde colocar o nome, apesar de haver um lugar destinado para isso na primeira folha da prova. Consequentemente, a professora apontou na prova o lugar onde essas crianças deveriam colocar os seus nomes.

A referida inabilidade da criança no que se refere a conhecer o local onde deve escrever o seu nome pode ser proveniente da falta de situações, que demandem o uso da escrita para essa finalidade. O que pode ser consequência do uso excessivo do livro didático que não aborda a necessidade desta aquisição para os alunos. Nesse sentido, cabe ao professor inserir em sua prática e ao cotidiano dos alunos encaminhamentos para sanar esse problema, como a proposição de atividades que visem o estabelecimento deste conhecimento. Outra razão para essa dificuldade é que em alguns casos o processo de alfabetização é organizado com base na ideia de fazer o aluno compreender a todo custo o que está em escrito, sem considerar que o êxito dessa aquisição demanda a concretização da decifração do código escrito, ou seja, o processo de decodificação.

Todos os estudiosos do tema concordam que o objetivo da alfabetização é de um lado levar o aluno à compreensão do que se lê, e de outro lado, permitir

ao leitor compreender o que alguém escreveu. Algumas pessoas no entanto confundem o objetivo da alfabetização – compreender – com o processo da alfabetização. Com isso esperam que o aluno compreenda o que lê antes de ser capaz de decifrar o código, antes de conseguir decodificar. As evidências científicas permitem superar essa discussão. O resultado de uma decodificação deficiente é um mau leitor: lentidão, muitos erros, dependência do contexto para identificar o sentido da palavra e dificuldade para compreender o sentido da palavra no contexto (OLIVEIRA, 2003, p.43).

Tais princípios devem ser considerados na prática do professor alfabetizador, visto que é impossível tornar os alunos leitores fluentes sem prover condições de exercerem a decodificação. A professora enfatizou que só começaria a prova quando todos escrevessem os seus nomes na prova.

Uma das crianças disse que não sabia escrever o nome, a professora disse ao menino que treinasse em casa, que ele tinha que aprender, pois, caso a Secretaria Municipal de Educação aparecesse na escola para dar um prêmio para os alunos que escrevessem o nome, ele perderia o prêmio. No fim, a professora ajudou o menino a escrever o nome.

A aquisição da escrita do nome é um aprendizado que confere a criança autonomia e a possibilidade de se perceber enquanto sujeito social, que possui uma identidade, que precisa ser respeitada, para tal é imprescindível que a criança tenha a oportunidade de aprender como se escreve o seu nome e, principalmente está consciente da importância deste conhecimento para a sua vida, o que vai lhe dar o ensejo de usufruir de seus direitos, logo, esse aprendizado não deve ser compreendido como um estímulo a uma determinada resposta, como no caso observado, de aprender o nome para ganhar um prêmio. A professora poderia ter aproveitado o momento para se referir sobre a importância de grafar o próprio nome, fazendo referência às situações que demandam esse conhecimento e também as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que desconhecem a escrita do seu nome.

A dinâmica da prova foi à seguinte, a professora lia o enunciado das questões e os alunos respondiam. A prova trazia questões de leitura, interpretação e escrita. É interessante dizer que a prova tinha questões muito semelhantes as do livro.

Durante toda a realização da prova, a professora se mostrou impaciente e grosseira com os alunos, utilizou muitos gritos para conduzir a realização da prova. Em determinado momento a professora disse que “**SURDOS MUDOS**” entenderiam melhor o que ela estava dizendo no que se refere às questões das provas, e que o problema era

que os alunos não estavam ouvindo as recomendações para a resolução das questões. Que ela estava dizendo como deveria ser feito e eles teimavam em fazer de outra forma.

Depois do término da prova, os alunos foram para o recreio. Já na sala com a professora titular copiaram a agenda e realizaram uma atividade do livro.

A atividade era da unidade referente às partes do corpo humano e privilegiava a escrita espontânea das crianças. Em uma determinada questão, as crianças tinham que compartilhar sua escrita com um colega por meio da leitura, o que foi menosprezado pela professora, que não orientou esta atividade para que fosse feita pela turma.

Observa-se, por parte da docente a desvalorização da escrita, oralidade e também da leitura. Os três eixos principais sobre os quais se fundamentam a alfabetização. Como dito, tais aprendizagens orientam a alfabetização em seu sentido pleno, de um aprendizado que não se encerra dentro do ambiente escolar, que em meio ao contexto social sofrem modificações e requerem sempre por parte do sujeito novas aquisições e, sobretudo, a valorização de seus usos no meio social, pois, permitem aos indivíduos novas formas de interagir, trocar informações, produzir conhecimentos, ampliar suas aprendizagens, ressignificar suas vivências, enfim, é a consolidação da cultura escrita.

Apesar da importância do desenvolvimento destas três habilidades, a ênfase da professora recai sobre a escrita, por meio da resolução de exercícios, em contrariedade a tal pressuposto, a docente deveria propor aos alunos recursos e meios para que se deleitassem com todas as possibilidades de expressão e comunicação possibilitadas por meio da escrita, leitura e oralidade. O que demanda mais uma vez a questão de alfabetizar letrando, visto que, a abrangência do conceito de letramento não trata exclusivamente da escrita, pelo contrário, em razão das transformações sociais que diversificaram as formas de uso da escrita trazendo para a escola a relação que se estabelece entre letramento e oralidade.

Tradicionalmente, a (língua) escrita se opõe a fala (língua falada); trata-se de dois sistemas semióticos ou sistemas de signos que utilizam canais (auditivo e visual) e modalidades de comunicação distintas para significar: além das linguagens verbais, um usa o corpo, o olhar, o espaço imediato, os silêncios, a entonação; o outro utiliza o suporte físico, tipos e tamanhos de letras, imagens, pontuação etc. Já o termo letramento tem como contraparte a oralidade e ambos – letramento e oralidade – referem-se aos usos da

linguagem, ao discurso e, para alguns autores, aos modos de organizar a realidade(KLEIMAM, 2007, p.42).

A professora ajudou as crianças quando estas lhe solicitavam, entretanto, não fez maiores esclarecimentos sobre a atividade, ela tirava dúvidas dos alunos que a procuravam e dava visto nos livros dos que terminavam a atividade.

Uma das crianças trouxe o livro para eu explicar uma questão, pedi que ela lesse o enunciado, pois, queria ver se sabia, e o menino leu e eu expliquei o que a questão pedia. Um tempo depois, o mesmo garoto me questionou sobre outra questão, fiz o mesmo, entretanto, após a sua leitura perguntei o que ele tinha compreendido, ele não soube dizer, percebi que apesar de saber ler não conseguiu compreender.

A leitura do aluno evidencia a dificuldade em estabelecer uma compreensão sobre o que leu. Apesar de saber decifrar o código escrito e de ter plena consciência da associação entre letras e fonemas, o que se percebe na prática é o ensino sem um significado que não se encerra em si, ou seja, das reais funções da escrita e da leitura e sua importância para a vida social do sujeito, o que mais uma vez faz alusão ao ensino descontextualizado, de base mecanicista onde se prioriza o aprender sem compreender.

Uma das questões do livro pedia que fossem escritas palavras sobre coisas que os alunos tinham aprendido na unidade, um dos alunos teve dúvida sobre como fazer essa questão e perguntou à professora como deveria fazê-la, a docente disse que ele escrevesse palavras da música boneco de lata, que estava escrita na página ao lado e também em um dos cartazes fixados na parede.

Tal questão do livro era uma excelente oportunidade para a professora retomar tudo o que foi apresentado aos alunos na unidade e perceber o que eles aprenderam e também as suas dificuldades e, sobretudo, analisar a escrita dos alunos e sua compreensão sobre o “conteúdo dado” por meio da referida proposta da atividade. Entretanto, a professora preferiu conduzir o seu ensino de forma prejudicial para a aprendizagem dos educandos, ou seja, sem explicar sobre o que estava sendo pedido na questão, desse modo os alunos simplesmente copiaram algumas palavras de um cartaz fixado na parede e de uma página do livro, sem entender muito bem o que estavam fazendo.

Os alunos terminaram a atividade e depois ficaram brincando com pecinhas de encaixe até o momento de irem embora.

5.1.3 Terceiro dia de observação

A professora deu início à aula copiando a agenda no quadro e pedindo as crianças que a copiassem e assim foi feito. Enquanto isso, a professora disse para a turma que tinha uma novidade que a partir de então, cada criança levaria o seu estojo com o seu material escolar para casa. A justificativa dada pela docente foi que os itens do estojo estavam se perdendo, pois, os alunos não estavam cuidando bem do material, logo não existia mais necessidade de guardá-lo na sala.

Posteriormente, a professora deu início às atividades do dia, ou seja, a resolução de questões do livro, do PAIC. A professora leu as questões da primeira página para os alunos, e os mesmos começaram a responder.

Na primeira questão, ao ler a pergunta para os alunos eles responderem, a professora escreveu a resposta na lousa, o que não aconteceu de imediato com as outras questões, em que foi permitido que as crianças pensassem como respondê-las. Entretanto, algum tempo depois a professora respondeu na lousa para que os alunos passassem para o livro.

A atividade falava sobre receitas e em uma das questões era solicitada a escrita de uma receita, percebi que os alunos tiveram dificuldades em compreender o gênero receita e assim apresentaram problemas em realizá-la, o que não foi solucionado nem quando a professora deu um exemplo, de uma receita de bananada.

Tal dificuldade pode ser proveniente da falta de conhecimento dos alunos sobre os diferentes tipos e estrutura dos gêneros textuais presentes em nossa sociedade. Os gêneros textuais são textos que apresentam características específicas que os definem, como por exemplo, a receita, fábulas, contos de fada, diários, biografias, novelas, telegrama, piada, teses e calendários. Sobre isso, percebe-se, a necessidade da professora apresentar aos alunos os diferentes usos que fazemos da escrita por meio de nossas vivências sociais, como os usos que fazemos dos gêneros textuais.

O contato com esses diferentes textos poderá proporcionar aos alunos vivência e conhecimento: dos espaços de circulação dos textos (no meio doméstico, urbano e escolar, entre outros); dos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito (bibliotecas, livrarias, bancas, etc.); dos diversos suportes da escrita (cartazes, *outdoors*, livros, revistas, folhetos publicitários, murais escolares, livros escolares, etc.); dos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro

escrito (lápis, caneta, cadernos, máquinas de escrever, computadores, etc.) (BATISTA *et al*,2006, p.19).

Após isso, a professora disse que as crianças deveriam escrever a sua receita, enfatizando que tudo que se começava a escrever deveria ser escrito com letra maiúscula.

Depois de certo tempo, a professora escreveu uma receita na lousa para os alunos copiarem e assim eles fizeram, o mesmo foi feito em outra questão que pedia que os alunos escrevessem um texto.

Percebi também, que a professora dizia para alguns alunos a resposta das questões, soletrando as palavras que deveriam ser escritas, o que denota, que a professora tem total conhecimento dos alunos que não sabem ler.

Algumas crianças me pediram ajuda para explicar as atividades adotei a postura de fazê-las lerem a questão e depois pedir o seu entendimento, um dos meninos que pediu a minha ajuda apesar de saber ler não compreendia o que se pedia.

Outra menina confundia o G com o J, neste momento fui com ela até um dos cantos da sala, onde ficam os alfabetos e mostrei as letras, para que ela percebesse as diferenças, entretanto, quando voltamos para a leitura ela continuou com a dúvida. Mesmo sendo dito que o G mais o U forma Gu, não tive êxito, pois quando perguntava para ela o G mais o U é o quê? ela respondia Ga, Ji etc. No fim, acabei lendo a palavra completa pra ela. Tal fato evidencia a necessidade de fazer os alunos de apropriarem do sistema alfabético, para que possam perceber as diferenças e semelhanças entre as letras, tanto no caráter do fonema como no da representação gráfica em diferentes modalidades, letras de imprensa e cursivas, sejam estas maiúsculas ou minúsculas.

Boa parte das crianças terminou a atividade no primeiro momento da aula, chegou a hora do intervalo e todas foram para o recreio. Na volta do intervalo, a professora fez um relaxamento com os alunos, pediu que todos ficassem deitados no chão, ela prometeu bombons para aqueles que ficassem quietos, e algumas crianças ficaram com ela lá no chão, alguns sentaram e outros deitaram.

Depois disso, a professora pediu que os alunos que não tinham terminado o “PAIC”, o terminassem. Os outros alunos começaram a ficar dispersos, pois, não havia nada programado para o segundo tempo, enfim, os meninos, então foram brincar de

pecinhas e as meninas de bonecas, a professora ligou até a televisão, pois, alguns alunos pediram, e o restante da aula foi esse, mais de uma hora de aula sem nada planejado.

Tal conduta da professora evidencia a necessidade de um planejamento que atenda as necessidades de seus educandos e um melhor aproveitamento do tempo da aula.

Ainda sobre os educandos, sua participação nas aulas limita-se a basicamente resolver as questões do livro, aliás, não há proposta de outras atividades, o seu relacionamento dos alunos com o conteúdo é somente por meio do livro.

O interessante do dia é que a professora disse algumas vezes que o “PAIC” estava atrasado e por esta razão, as crianças levariam os livros para casa para fazer algumas atividades, o que normalmente não acontece.

5.2 Desenhos e entrevistas

De acordo com diversos estudos, sabe-se que através do desenho, a criança naturalmente cria e recria formas expressivas por meio das quais combina a imaginação e a realidade. Pesquisadores de várias épocas e correntes se debruçaram em investigar como o desenho infantil era importante na compreensão de aspectos relacionados à sua personalidade e contexto.

Para Lowenfeld (1977), “[...] desenhar, pintar ou construir, constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos em sua experiência para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais que um quadro [...] proporciona, parte de si própria, como PENSA, como SENTE como VÊ”.

Devido ao fato de o desenho representar algo tão especial para a criança é que este estudo optou por coletar dados, também, através desta atividade, já que os sujeitos da pesquisa eram prioritariamente crianças de 7 anos de idade.

Para Bessa (1969), a idade dos 7 anos é considerada uma das fases mais férteis na evolução do grafismo. Nesta idade, a criança já domina um vocabulário formal bastante rico e consegue exprimir a representação daquilo que deseja.

O esquematismo, nomeado por Piaget e Lowenfeld, é a marca desta fase, em que surge também a noção de perspectiva. Assim, os desenhos da criança já dão uma impressão de profundidade e distância.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), o esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências ou impressões do objeto.

Desse modo, apoiada nesses autores, a pesquisadora solicitou às crianças que desenhassem o modo como aprendiam a ler e a escrever na escola e como eram suas percepções e desejos sobre uma aula interessante de leitura e escrita.

Após realizar procedimentos de introdução e contextualização das atividades, a pesquisadora explicou a dinâmica às crianças, distribuiu as folhas em branco e solicitou que elas desenhassem a resposta para a seguinte pergunta: “*O que a sua professora faz para ensinar você a ler e a escrever?*”. Posteriormente o mesmo procedimento foi adotado para que as crianças respondessem a outra pergunta: “*Como você imagina que seria legal uma aula que ensinasse você a ler e a escrever?*”? Os desenhos foram recolhidos e, em seguida, analisados pela pesquisadora que buscou responder ao seguinte questionamento: “*O que aparece mais evidente? Qual o elemento de maior importância?*”.

Luquet (1969) diz que “[...] a criança tende a representar no desenho de um objeto todos os elementos que considera essenciais, mesmo quando não visíveis e, ao contrário descuida os que, mesmo visíveis, lhe parecem de importância secundária” (p. 97).

Ao todo, foram 21 desenhos analisados, buscando-se encontrar os elementos mais recorrentes que exprimissem a ideia sobre a metodologia de ensino da professora e, sobretudo, na interpretação dos alunos sobre como deveria ser uma aula interessante que lhes possibilitassem aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da escrita e a leitura.

Os desenhos aparecem codificados e descritos. Ademais, a análise contém algumas inferências sobre o significado que eles carregam, sob a ótica da pesquisadora e também na percepção de seus autores.

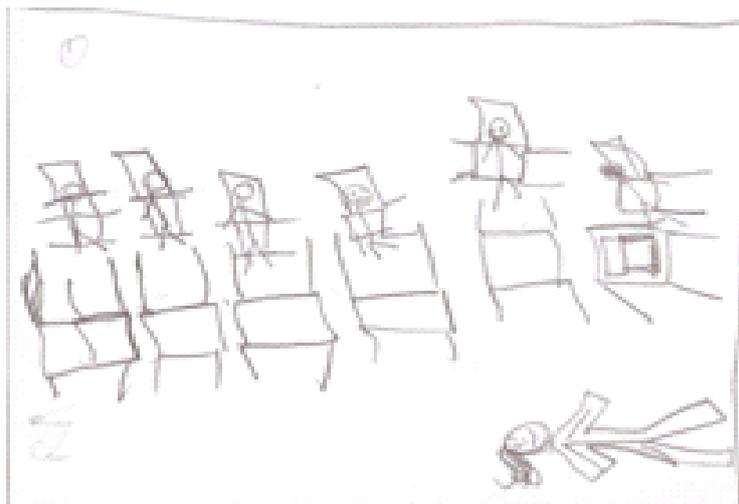


Figura 1 – Desenho do aluno X1.

No desenho, observa-se uma sala de aula, com seis alunos sentados sem suas carteiras. O primeiro aluno da direita para a esquerda tem um livro ou caderno sobre a mesa. Nota-se a presença de uma figura feminina à frente dos alunos, a qual representa a professora.

De acordo com o autor do desenho, as seis crianças estão sentadas em suas carteiras fazendo a tarefa no livro do PAIC. E a professora está explicando como a atividade deve ser feita.

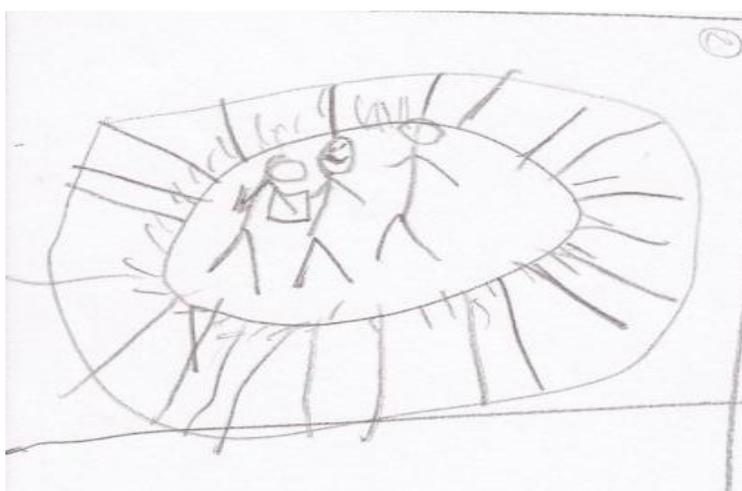


Figura 1.1 – Desenho do aluno X1.

Há três crianças dentro de um círculo que lembra uma cama elástica, uma das crianças tem nas mãos um livro, ou um caderno e uma criança no centro está sorrindo. O que aparentemente representa que está criança está realizando uma atividade que a deixa feliz.

O autor descreve que o círculo presente na representação é um pula-pula, onde os seus colegas estão brincando de forma muito alegre e, que uma das crianças está lendo um livro dentro do brinquedo.



Figura 2 – Desenho do aluno X2

Neste desenho, a criança representou com muita propriedade a sala de aula, desde a disposição das carteiras, o quadro branco na parede até o armário no fim da sala, com algumas caixas em cima. Além disso, também existe a presença da professora no desenho e de alguns alunos, que aparentam estar de mãos dadas.

De acordo com o autor do desenho há na representação a professora organizando os alunos em fila para irem para o recreio.

- A criança em questão não realizou o desenho relacionado ao segundo questionamento.

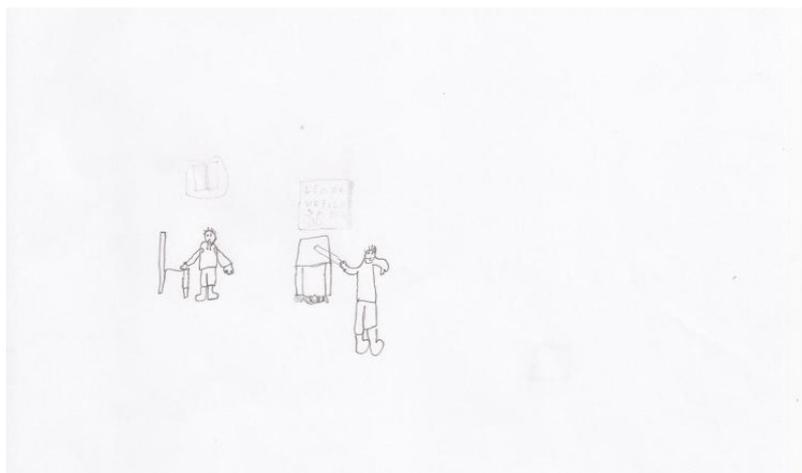


Figura 3 – Desenho do aluno X3.

Neste desenho, observa-se a figura de um aluno próximo à cadeira e a representação de uma pessoa adulta que aparenta ser a professora. Na cena, ela está explicando alguma coisa na lousa e para isso faz uso de um objeto, que lembra uma régua.

De acordo com o autor do desenho existe um professor, que segura uma régua, o docente está ensinando um menino a ler, que está feliz, porque está quase aprendendo a ler. Segundo a criança, o professor é muito interessante, pois, ele ensina as crianças a lerem.

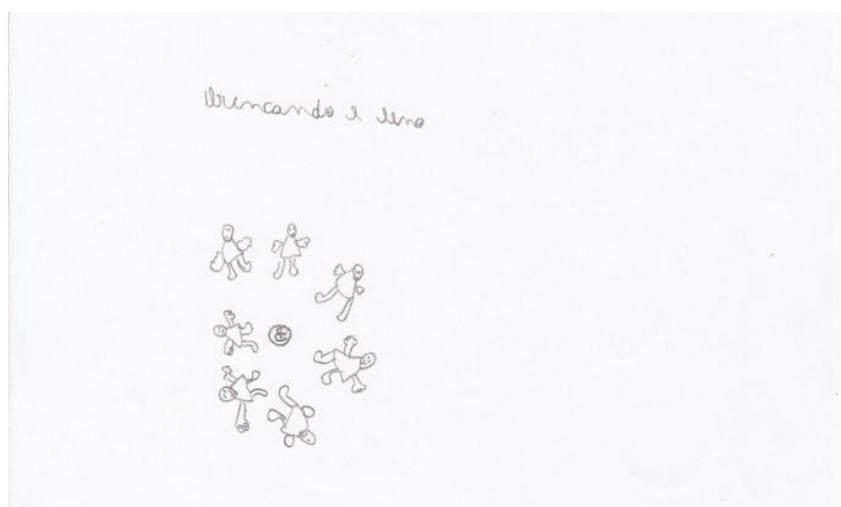


Figura 3.1 – Desenho do aluno X3.

Nesta representação a criança fez uso da escrita. Para ela uma aula legal que ensinasse a ler a escrever deveria ter brincadeira e leitura. Ademais existe a imagem de

algumas crianças em círculo e no centro existe a sílaba “PA” dentro de um círculo menor. É possível que a sílaba seja da palavra PAIC, pois, é comum as crianças da turma e a própria professora se referirem ao livro desta forma.

Na interpretação do autor do desenho, há na imagem uma brincadeira conhecida como batata quente. No centro do círculo tem um objeto com algumas sílabas, que passa pelas crianças, a intenção é que cada criança diga uma palavra com a sílaba indicada a cada vez que o objeto parar em uma delas.

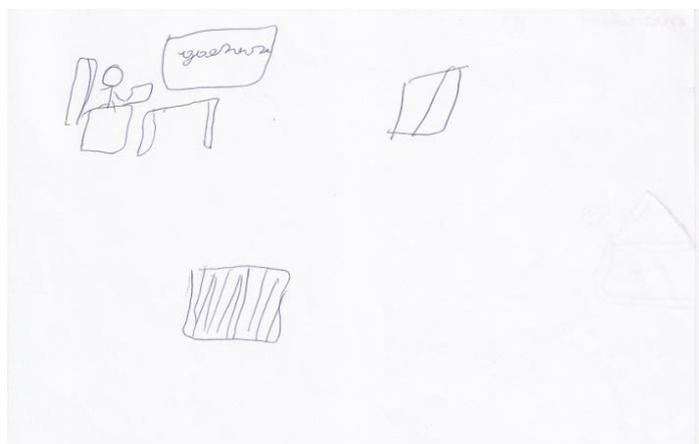


Figura 4 – Desenho do aluno X4.

No desenho do aluno X4, há uma pessoa, que deve ser a professora ou um aluno, que aparentemente está sentado (a) segurando um objeto, que pelo formato lembra um livro ou um caderno. Próximo à pessoa existe um quadro, que pode ser a lousa em razão do formato e por ter alguma coisa escrita.

Há também na folha outros dois desenhos de objetos, de formato retangular, que podem ser livros, cadernos, ou um livro e um caderno.

- A criança em questão não realizou o desenho relacionado ao segundo questionamento.



Figura 5 – Desenho do aluno X5.

Há no desenho aparentemente a representação de um livro ou caderno e um lápis.

De acordo com o autor do desenho existe nesta representação um caderno e um lápis. A criança também fez menção à representação do caderno como também sendo a de um livro de matemática e o de português.



Figura 5.1 – Desenho do aluno X5.

Nesta imagem a criança não apenas desenhou mais também fez uso da escrita para responder o que lhe foi solicitado.

Para esta criança uma aula legal que ensinasse a ler e a escrever deveria ter brincadeiras e leitura.

No desenho há a imagem de um garoto, que segura algum objeto, pode ser o livro ou o caderno e também existe a presença da professora, que parece explicar alguma coisa na lousa, pois, está com um dos braços direcionado para o quadro. O interessante desta representação é que a professora segura algo, que lembra um balão em formato de coração, o que remete a ideia de afeto.

De acordo com o autor deste desenho ele representou uma aula, em que está brincando com carrinhos que estão em suas mãos, enquanto, a professora que estava segurando um balão em forma de coração escrevia na lousa para ensinar os alunos.



Figura 6 – Desenho do alunoX6.

Há no desenho aparentemente a representação de um livro ou um caderno aberto, pois, é possível perceber que há a representação da escrita neste objeto pelas linhas onduladas presentes no desenho.

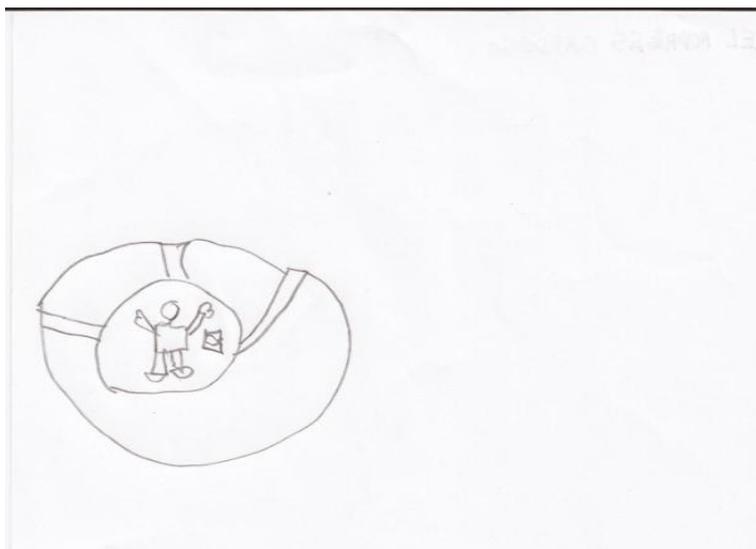


Figura 6.1 – Desenho do aluno X6.

No desenho existe uma criança dentro de um círculo. É interessante que a posição dos braços da criança, que estão para cima, o que remete a um momento de alegria.

Do lado da criança existe um objeto, que aparentemente pelo formato é um livro ou um caderno.

- Não foi possível fazer uso da interpretação da criança sobre o seu desenho, pois, a mesma faltou à escola no dia da coleta destas informações.

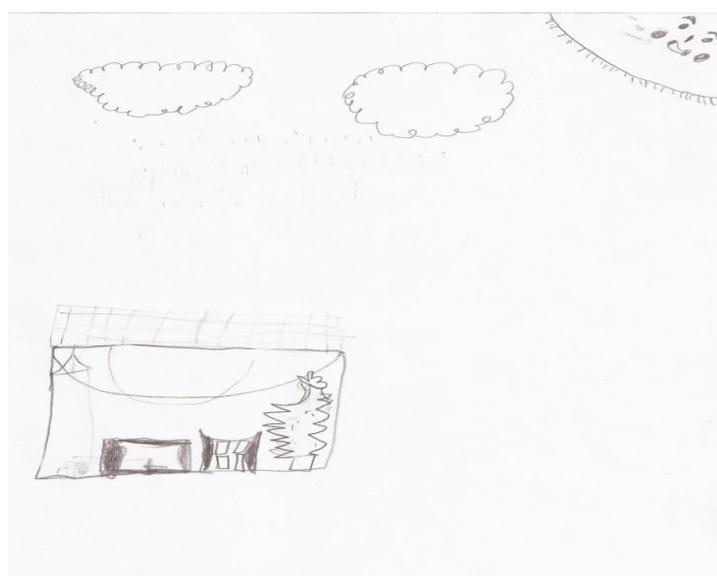


Figura 7- Desenho do aluno X7.

Aparentemente, o desenho não tem nenhuma relação com o que foi solicitado para a criança.

É possível perceber pelo desenho que existe a representação de elementos, que fazem parte do pátio da escola, como por exemplo, a árvore de natal próxima ao portão que dá acesso a capela que fica do lado da escola e pelos enfeites de natal do teto, que foram organizados em linhas.

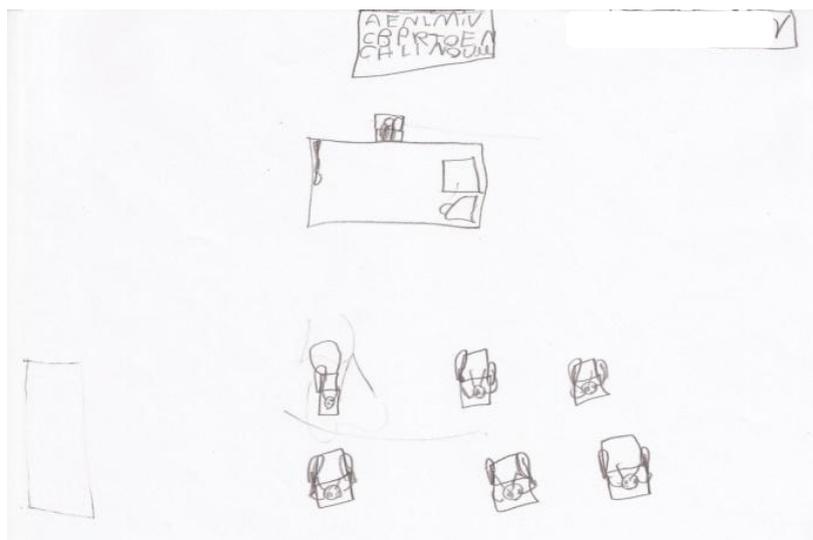


Figura 7.1 – Desenho do aluno X7.

Neste desenho há a representação da lousa, com algumas letras escritas. É possível perceber a presença da professora sentada atrás da mesa e alguns objetos sobre a mesa. E também algumas crianças sentadas em suas carteiras.

- Não foi possível fazer uso da interpretação da criança sobre o seu desenho, pois, a mesma faltou à escola no dia da coleta destas informações.



Figura 8 – Desenho do aluno X8.

Há neste desenho a representação da entrada da escola, o portão principal que dá acesso ao interior da escola (no canto esquerdo do desenho). E também a representação da sala de aula.

Na sala de aula é possível identificar uma mesa e uma cadeira separada das demais carteiras que aparecem no desenho, provavelmente é a carteira e mesa da professora.

Há também a presença de algumas crianças organizadas em um círculo, provavelmente estão brincando, visto que, quando as crianças da sala se juntam para brincar elas se organizam em círculos.

- A criança em questão não realizou o desenho relacionado ao segundo questionamento.
- Não foi possível fazer uso da interpretação da criança sobre o seu desenho, pois, a mesma faltou à escola no dia da coleta destas informações.

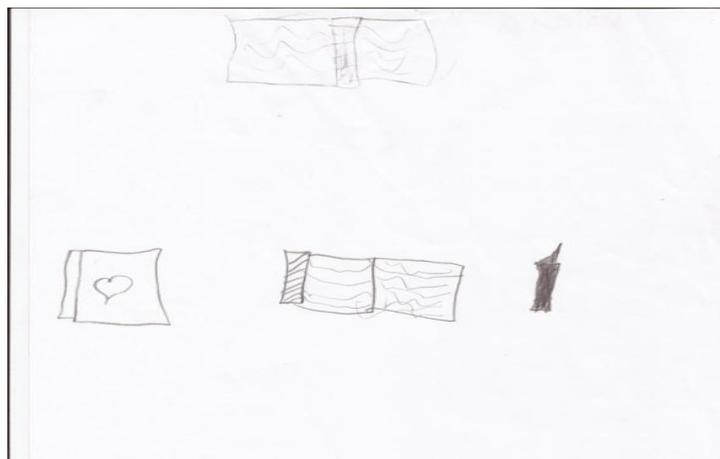


Figura 9 – Desenho do aluno X9.

Aparentemente há no desenho a representação de dois cadernos, dois livros ou um livro e um caderno e um lápis.

De acordo com o autor do desenho existe nesta representação um caderno, um livro e um lápis.

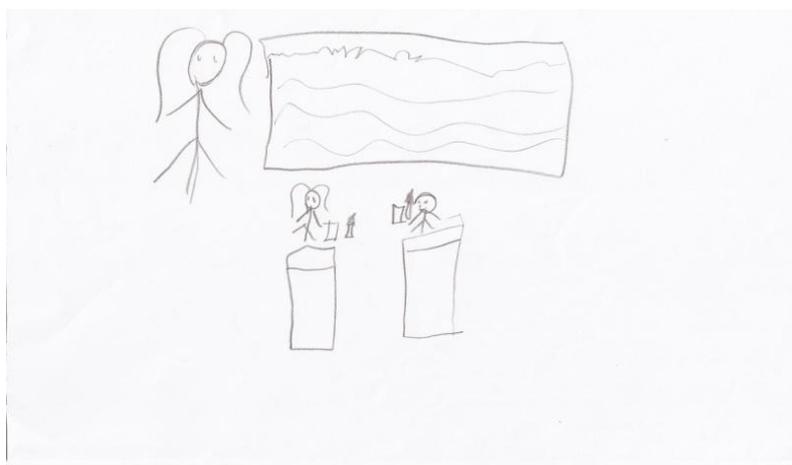


Figura 9.1 – Desenho do aluno X9.

No desenho existe a representação da professora próxima da lousa onde existem alguns traços que fazem referência à escrita.

Na imagem também é possível perceber a presença de duas crianças, que estão sentadas diante de suas mesas. Do lado das crianças existem dois objetos que pelo formato lembram o livro, ou o caderno e um lápis. Provavelmente se trata do livro, pois,

não é comum as crianças usarem o caderno em sala, visto que a ênfase maior é dada sobre o livro.

De acordo com o autor do desenho a professora está escrevendo na lousa para explicar como faz a tarefa, para dois alunos que estão próximos dos seus cadernos e lápis.

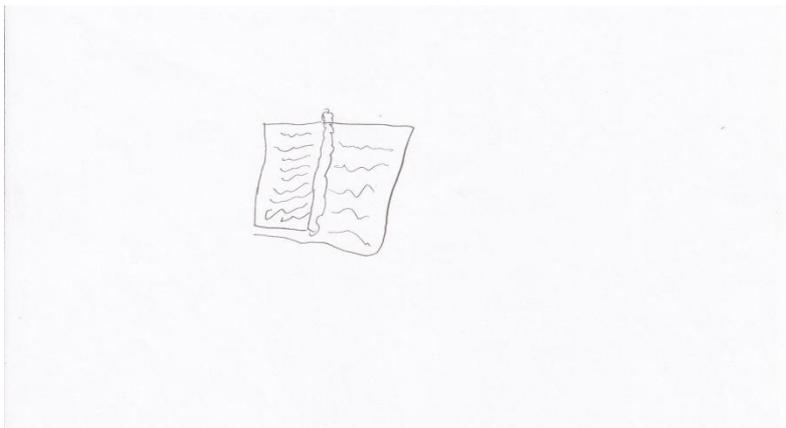


Figura 10 – Desenho do aluno X10.

Aparentemente, há a representação do livro ou caderno com algumas coisas escritas em razão dos rabiscos presentes no interior do objeto.

De acordo com o autor do desenho há a representação de um livro e um caderno com algumas linhas para escrever.



Figura 10.1 – Desenho do aluno X10.

De acordo com o autor do desenho é a representação de uma geladeira.

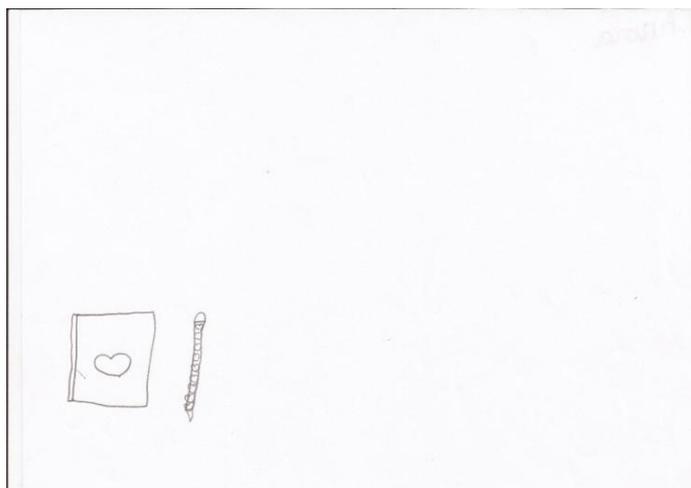


Figura 11 – Desenho do aluno X11.

Aparentemente há a representação de um livro ou caderno e um lápis.

De acordo com o autor do desenho há a representação do livro e do lápis.



Figura 11.1 – Desenho do aluno X11.

Aparentemente, é uma menina segurando um livro ou caderno.

De acordo com o autor do desenho é a sua própria imagem segurando um livro, pois irá lê-lo.

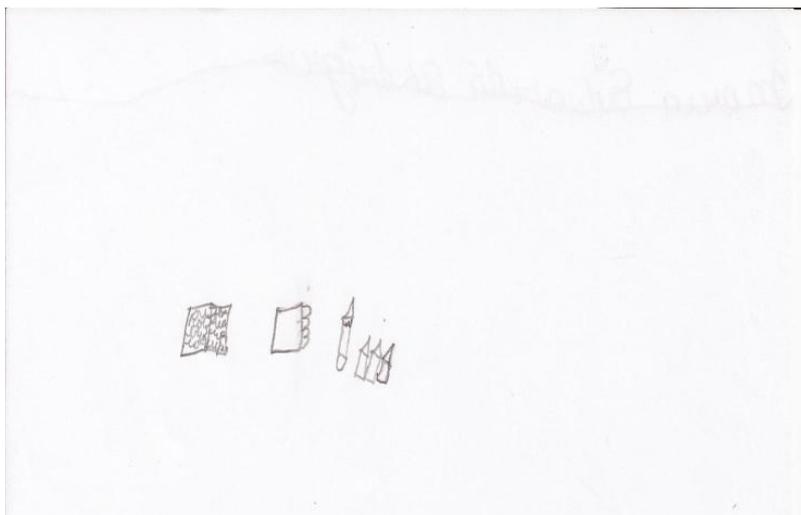


Figura 12 – Desenho do aluno X12.

Aparentemente no desenho há a representação de um livro, um caderno e de alguns lápis.

De acordo com o autor do desenho a representação de um caderno onde estão escritas muitas coisas pela própria criança, dentre elas: queria aprender e estudar muito. Além do livro, do lápis e de três lápis de cores.

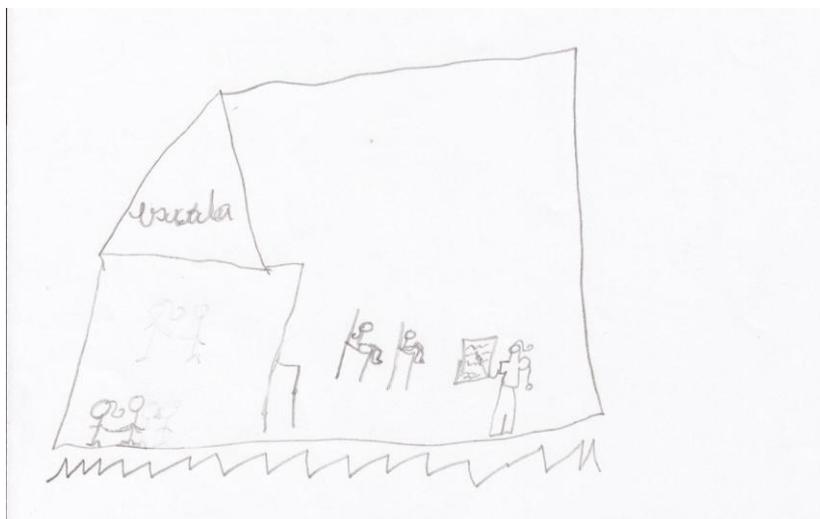


Figura 12.1 – Desenho da criança X12.

No desenho é possível perceber a imagem de duas crianças sentadas em suas cadeiras e a professora explicando alguma coisa na lousa, que apresenta alguns rabiscos uma alusão a escrita.

De acordo com o autor do desenho há na representação a imagem da escola em que o professor está ensinando os alunos a fazerem a tarefa e a escrever. E também duas pessoas indo embora da escola.

5.2.1 Análise e discussão dos desenhos e entrevistas

Para uma melhor fundamentação desta análise em meio às discussões referentes aos desenhos serão descritas algumas das falas resultado das entrevistas que foram realizadas com crianças, visto que, muitas dessas reflexões confirmam as análises que se seguem. Para a diferenciação das respostas usou-se como critério a atribuição da letra C com o significado de criança, seguida de números, que não condizem com a quantidade de sujeitos participantes desse instrumento. Ademais, para a melhor sistematização deste item, os desenhos foram agrupados em algumas categorias organizadas em tabelas.

5.2.1.1 O que a sua professora faz para ensinar você a ler e a escrever?

Categorias	Desenhos
Professora como responsável por direcionar a aprendizagem, sua presença é percebida na intenção de organização dos alunos.	Figura 1, do aluno X1. Figura 2, do aluno X2. Figura 3, do aluno X3.
Presença da professora e ausência dos alunos.	Figura 4, do aluno X4.
Ensino livresco/ausência da professora.	Figura 5, do aluno X5. Figura 6, do aluno X6. Figura 9, do aluno X9. Figura 10, do aluno X10. Figura 11, do aluno X11. Figura 12, do aluno X12.

Tais categorias remetem um caráter tradicional à prática de ensino, visto que são identificados alguns elementos que perpassam tal perspectiva. Toma-se, como exemplo, a representação dos seguintes elementos: os alunos, a professora, a disposição das carteiras e das pessoas que evidencia essa prática de ensino, que é caracterizada pelo

ensino centrado no professor, alunos que não participam em razão de sua passividade e distancia entre educador e educandos.

Fica evidente por parte dos alunos as ideias de sistematização do ensino, o que dá a dimensão analisada um caráter mais organizacional, há a referência da figura da professora como responsável pela transmissão de conhecimentos, visto que, a sua presença é quase sempre associada à questão de direcionar a relação entre o conteúdo e os alunos, como por exemplo, nos desenhos em que a professora está ensinando a fazer a atividade do livro, do Paic.

C1: “Ela (professora) escreve palavras, passa tarefa em folhas, no caderno, manda ler o alfabeto. Pede pra pegar história. Pra ler história.”

C2: “Ela escreve pra gente escrever”.

“Ela ensina a gente a ler.”

C3: “Ela escreve na lousa casa, carro, avião”.

“Escreve para eu ler às vezes.”

C4: “Ela bota uns coisa e escreve”.

Em contrapartida, em alguns desenhos, como por exemplo, nas figuras 5, 6, 9, 10,11 e 12 há a ausência total da figura da professora, o que dá lugar a presença dos livros, cadernos e lápis, uma referência dos alunos à questão do ensino livresco, em que há a predominância destes objetos e pouca intervenção da docente. Tal fato é perceptível por meio das descrições das observações das aulas.

C5: “A professora usa o livro, caderno e ...letras do alfabeto todinho, usa folha”.

C6: “Ela passa tarefa no caderno e no livro.”

C7: “Ela usa o caderno, o livro, a lousa”.

C8: “Com atividades do livro e do caderno aí eu vou aprendendo.”

Outra questão pertinente trazida por duas crianças durante a entrevista foi a não atribuição da professora pela sua aprendizagem do ensino da leitura e da escrita, o

que pode ser relacionado ao uso do livro como única estratégia de sua prática não permitindo que os seus discentes tenham a percepção do seu papel nessa perspectiva.

C9: “Eu aprendi a ...”.

“Quando eu aprendi a ler eu tinha seis anos eu tava lendo uns coisinha que tinha na parede, aprendi a ler num instante”.

C10: “Foi a tia ... (a professora da sala de reforço) que me ensinô. Ela pegava os livros e ficava apontando pras letras e mandava eu dizer as letras e juntar para eu dizer o som aí eu sabia.”

As categorias observadas nestas representações fazem uma descrição de uma prática pedagógica tradicional, o que confere ao ensino uma dualidade entre aluno e professor. Visto que, o professor assume uma postura de transmissor de todo o conhecimento em comparação ao aluno passivo que absorve essas informações e as reproduz de forma mecânica. Outra questão proveniente a essa perspectiva é a ideia de que o aluno necessita do professor para iniciá-lo no mundo do conhecimento, pois, os educandos assumem uma posição de neutralidade, onde esperam pacientemente as intervenções do educador, para que possam assim ascender cognitivamente.

Na visão tradicional, o professor exerce o papel de um transmissor de informações, constituindo-se como centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORETTO, 2000,p.98).

De acordo com Moretto (2000, p.39):

O aluno, nesse contexto desempenha o papel de repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significado para ele. Mas a ele não cabe o papel de escolher o que deve ou não deve saber nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. Alguém já escolheu e planejou por ele. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado e repetir no momento da verificação da aprendizagem.

Aliados a essa proposta encontra-se a premissa de organizar uma prática orientada exclusivamente pela percepção do professor sobre o conteúdo e também sobre os alunos. A ênfase no conteúdo diz respeito à assimilação descontextualizada, tornando o processo de ensino e aprendizado uma aquisição mecânica de informações, sem que haja a tomada de consciência sobre o porquê de aprender determinadas coisas e de como incorporar tais aprendizagens a realidade cotidiana. Ademais, as especificidades dos alunos no que se referem a reconhecer os seus níveis de desenvolvimento cognitivo, o

que interfere na dinâmica das aulas, pois, cabe ao professor propor atividades de acordo com essas características não são consideradas, logo, o docente estabelece suas intervenções de acordo com o que acha fácil e o que acha difícil, o que fica explícito pela ausência da ideia de realizar com os educandos um diagnóstico.

Tal conotação não concretiza condições eficazes para a consolidação de diferentes aprendizagens, pois, em nenhum momento o aluno é percebido como razão da atividade docente, essa que se faz por meio do ensino. O que predomina aqui é a negação do aluno enquanto agente social construído historicamente, que possui diferentes experiências resultantes de suas vivências pessoais, que lhe permitiram se apropriar de informações variadas no seu contexto de vida. Isso deveria ser o ponto de partida para toda prática pedagógica que tivesse como princípio básico o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

O aluno tem uma vivência que lhe permite construir sua estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum de seu meio social e as representações que ele mesmo constrói em função de suas próprias experiências. [...] Elas estão ligadas ao contexto do sujeito e, sobretudo à linguagem utilizada em seu grupo social (MORETTO, 2000, p.105).

Ainda em referência à questão conteudista, acredita-se, que o contato do aluno com o maior número de informações o tornaria mais crítico e ampliaria a sua visão sobre o mundo. Tal premissa legitima a escolha de conteúdos escolares em razão das necessidades sociais vigentes de cada período, o que interfere diretamente na elaboração do currículo escolar, pois, os conteúdos serão selecionados de acordo com os interesses sociais, o que implica na valorização de determinados conteúdos em detrimento de outros, em meio a essa desvalorização encontra-se os saberes cotidianos dos alunos. Por conseguinte, o professor elabora provas no intuito de verificar o poder de memorização de informações dos educandos, pois, não há o objetivo de acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos, que são simplesmente classificados em bons ou ruins por meio de notas.

Na relação entre aluno e professor o que se tem observado com frequência é uma dicotomia entre as concepções prévias e as escolares. Como as primeiras são fruto do contexto, isto é, muitas vezes oriundas do senso comum, são consideradas pela escola como representações sem importância ou mesmo erradas. Nesse caso julga-se que a função da escola é transmitir ao aluno “o que é certo” para que ele abandone suas ideias prévias e passe a adotar as concepções oficiais. E para ter certeza de que isso ocorrerá, a escola faz provas com o objetivo de verificar se o saber oficial foi absorvido e está sendo repetido com perfeição. Se isso ocorrer, tudo bem, a aluno é aprovado, caso contrário.... é bomba!(MORETTO, 2000, p.106).

Em contraponto a pedagogia tradicional, percebe-se a urgência de reformular as ações didáticas que orientam esse ensino, tendo como suporte teórico a pedagogia construtivista, para tanto, uma mudança de perspectiva é necessária sobre basicamente todas as dimensões do educar, seja no sentido amplo, para além da escola, como também no sentido restrito as salas de aula. Em específico sobre a sala de aula é possível conceber como essencial a relação que se estabelece sobre a tríade professor, conhecimento e aprendizagem. O professor não restringe o seu exercício da docência a transmissão de informações para os alunos; o conhecimento não é um fim em si mesmo, é abordado em meio à tomada de posição de que é transformando ao longo da história, não podendo ser tratado como verdade absoluta; a aprendizagem diz respeito a capacidade de se apropriar de diferentes conhecimentos e estabelecer relações entre eles, de modo que seja possível relacioná-los com outras informações e experiências sejam de caráter escolar como também da realidade particular dos discentes.

Em alusão a prática pedagógica da professora analisada é essencial um melhor aprofundamento teórico, para que possa existir por parte da educadora um direcionamento de sua prática e, sobretudo, no modo como medeia à relação entre o conteúdo e seus alunos. O que valida o princípio de possibilitar aos discentes condições para o seu desenvolvimento integral, para tal, o conteúdo que é ministrado em sala de aula deve ter uma maior cientificidade no sentido de estar organizado no tempo e no espaço, ou seja, quando surgiu, para que serve e como pode ser útil a vida cotidiana dos alunos e também como articulá-lo a outros conteúdos escolares.

[...] conhecer os conteúdos não significa apenas conhecer conceitos, definições ou formulas, mas as relações que ligam esses conteúdos conceituais as experiências vividas pelos alunos em seu dia-a-dia. Mas não é só isso. É preciso que se desenvolvam procedimentos (conteúdos procedimentais) que demonstrem as relações existentes e permitam que os alunos adquiriam atitudes (conteúdos atitudinais) pertinentes ao desenvolvimento pleno da cidadania (MORETTO,2000,p.115).

O aluno deve ser percebido como protagonista no seu processo de escolarização, visto que a passividade é contrária a sua natureza curiosa, que é a motivação maior de sua essência em conhecer, compreender, descobrir, experienciar, logo, suas características devem ser valorizadas no processo de ensino e aprendizado. O que confere a urgência de planejar atividades com base na história de vida dos educandos, sobre o que conhecem sobre determinado assunto, como concebem o seu

entendimento sobre ele e também qual a percepção que dispõem, como por exemplo, sobre a língua escrita.

O novo foco na educação escolar não abandona os conteúdos, mas deles se utiliza para que o aluno desenvolva habilidades e alcance competências exigidas do novo profissional-cidadão. Neste foco, aprender a aprender é o grande objetivo a ser alcançado. Ser capaz de estabelecer relações significativas entre conteúdos novos, por processos mentais de comparação, de correlação, de aplicação, de análise, de síntese, de julgamento é o que se espera do aluno. (MORETTO,2000,p.122).

Outra mudança importante é a compreensão sobre as características cognitivas dos educandos, ou seja, sobre como os alunos se apropriam do conhecimento, como formulam as representações que elaboram sobre suas aprendizagens e como as inserem sobre o seu cotidiano, o que ressignifica a proposta didática da educadora, pois, será possível analisar as conquistas e dificuldades dos educandos se colocando no seu lugar indo contra a vertente que percebe a relação aluno e aprendizado sobre a ótica do adulto.

Em adendo, não existe dualidade entre os agentes envolvidos na dinâmica da escolarização, professor e alunos fazem parte de um todo em que não há espaço para um se sobressair sobre o outro, a dicotomia existente na concepção tradicional dá lugar ao diálogo, que não se resume ao estabelecimento de conversas no cotidiano escolar, assume outra conotação de cooperação entre os saberes do professor e dos alunos, em que ambos se complementam, trazendo para a sala de aula as suas maneiras particulares de se relacionar com o mundo, o que só enriquece a prática do educador como também as vivências escolares dos alunos, possibilitando a construção de aprendizagens significativas.

Sobre a base conteudista que é exaustivamente privilegiada no tradicionalismo, como descrito na representação dos alunos, deve haver por parte da educadora a inserção de outros recursos e meios para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos sobre diferentes enfoques, ou seja, por meio de metodologias variadas com usos de recursos diversos, o que amplia as possibilidades educativas em sala de aula, além de permitir aos alunos perceberem que o ensino não se restringe ao livro didático e, que o aprender não significa exclusivamente responder atividades, o que denota uma acepção de ensino desarticulada de objetivos mais amplos, como por exemplo, educar para vida, formando cidadãos críticos, conscientes de seu papel social

e dotados das habilidades essenciais para responder as demandas da sociedade, como por exemplo, os usos sociais da escrita, fazendo referência aos sujeitos letrados de fato.

Por fim, cabe uma reflexão sobre a importância de conduzir o processo de alfabetização com base no reconhecimento das especificidades da cultura escrita. Esta demanda dos sujeitos saberes essenciais para o seu envolvimento nos usos sociais da escrita. Para tal, a professora em questão deve estar consciente do seu papel no sentido de buscar modificar sua prática para proporcionar experiências que visem à promoção de ações que beneficiem o progresso dos educandos como sujeitos letrados, que compreendem sobre a importância desse aprendizado para o seu desenvolvimento. Para isso, devem ter plena autonomia em fazer uso da escrita, da oralidade e da leitura em contextos diversificados. Tais experiências podem ser formuladas por meio de atitudes simples, como por exemplo, contato com diferentes gêneros textuais, escrever com uma finalidade de comunicação, usar a oralidade para além da ideia de contar como foi o final de semana em oposição a isso, os saraus poesia podem ser utilizados, perceber como a escrita está presente em nosso contexto e a produção de textos espontâneos pelos alunos de acordo com seus interesses.

Em meio às entrevistas não houve por parte dos alunos uma melhor compreensão sobre o porquê desse aprendizado, o que conferiu a essa dimensão respostas como as que se seguem:

C11: “Gosto. Porque é divertido. É aprendizado legal.”

C12: “Gosto. Porque é bom”.

O que significa que a professora conduz as suas aulas sem explicar aos seus alunos sobre o porquê desse aprendizado ser importante, quais os seus benefícios, como ele auxilia a vida das pessoas, em suma, é o ensino tradicional, que não dialoga com o conceito de letramento, inviabilizando aos alunos aprenderem significativamente.

5.2.1.2 Como você imagina que seria legal uma aula que ensinasse você a ler e a escrever?

Categorias	Desenhos
Referência a aspectos lúdicos /Ausência da professora/Autonomia.	Figura 1.1, do aluno X1. Figura 3.1, do aluno X3.

	<p>Figura 5.1, do aluno X5.</p> <p>Figura 6.1, do aluno X6.</p> <p>Figura 11.1, do aluno X11.</p>
<p>Presença da professora mediando o ensino para promoção de aprendizagens.</p>	<p>Figura 5.1, do aluno X5.</p> <p>Figura 7.1, do aluno X7.</p> <p>Figura 9.1, do aluno X9.</p> <p>Figura 12.1, do aluno X12.</p>

Inserir-se, a essa análise a identificação de algumas categorias relacionadas a uma perspectiva que contraria as descritas na análise inicial. As referidas categorias fazem menção à necessidade de usar aspectos prazerosos na concepção dos alunos para a promoção de suas aprendizagens, como por exemplo, uso de brincadeiras, ainda sobre esse enfoque há a ideia de maior autonomia para os alunos, visto que, nos desenhos aparecem desacompanhados da figura da docente, todavia, em outra abordagem há a contextualização da importância da presença da professora para a mediação do processo de ensino.

É sabido que o ensino da leitura e da escrita é de grande importância para o desenvolvimento dos alunos, entretanto, a escola encontra dificuldade em articular a consolidação dessa aprendizagem aos interesses dos educandos, o que conseqüentemente, gera o fracasso na alfabetização. E tomando como princípio básico organizar o ensino a partir daquilo que é significativo para os educandos se percebe a importância dos aspectos lúdicos no processo de aprendizagem escolar.

Destarte, os usos dos jogos são uma importante estratégia para a promoção de aprendizagens no contexto educacional, como também, se apresentam como uma possibilidade de diversificar as práticas pedagógicas que direcionam o uso da escrita na perspectiva do letramento. Em específico sobre o processo de ensino relacionado à construção de sujeitos letrados o brincar pode ser proposto sobre os três eixos essenciais que fundamentam o exercício da escrita na sociedade, a oralidade, a leitura e a própria escrita.

A inserção de jogos ao ensino da leitura e da escrita não necessita ser diretamente conduzida por atividades lúdicas que façam referência a esses conteúdos, o

que significa que por meio de outras brincadeiras comuns ao dia a dia das crianças é possível o desenvolvimento da escrita, da leitura e da oralidade, que se dá em razão do professor propor que os educandos representem suas percepções e fragilidades enquanto participantes das brincadeiras. Para tal, o educador pode instigar a sua turma a produzir pequenas narrativas com a temática aludida, na forma oral ou escrita e até mesmo por meio de desenhos, que devem ser compartilhadas com a turma da melhor forma que cada aluno achar mais conveniente.

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que as atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou de suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p.13).

O brincar é uma atividade inerente às características das crianças enquanto sujeitos em processo desenvolvimento, logo, é muito perceptível nessa etapa da vida, pois, é uma atividade predominante durante a infância em razão do prazer que possibilita. Outro viés que justifica o brincar é sua importância para a formação integral do sujeito em virtude da abrangência de seus benefícios, que não correspondem unicamente à dimensão do lúdico, pelo contrário, o brincar traz para as crianças um mundo de possibilidades de ordem afetiva, cognitiva e social. Conseqüentemente, o uso da brincadeira insere ao processo de ensino aprendizagem a participação espontânea da criança em uma atividade, que lhe dar prazer e ressignifica suas vivências, pois, ajuda a criança a se apropriar de conceitos, que fazem parte do seu dia a dia, por meio da sua participação ativa na brincadeira. Visto que, a criança em pleno processo de desenvolvimento tende a se apropriar das ações que perpassam o seu cotidiano, mas em razão de sua natureza infantil, algumas dessas ações não são concebíveis. Logo, a dimensão do faz de conta torna possível satisfazer essa necessidade, em outro viés o jogo, que também é uma atividade lúdica, que é organizada por meio de regras, amplia a compreensão da criança sobre o mundo ao tornar possível a tomada de consciência de alguns valores essenciais para a vida.

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (WAJSKOP, 2007, p34).

Em contrapartida Antunes define o jogo da seguinte forma:

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de *gracejo*, ou, mais especificamente, *divertimento, brincadeira, passatempo*. Dessa maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam *estimular o crescimento e aprendizagens* e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam *relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras*(2011,p.9).

Entretanto, o jogo por si só não enriquece as práticas educativas, ao incorporar tal atividade em sala de aula, o professor deve estar consciente das possibilidades deste recurso, logo, o uso dessa estratégia requer um planejamento coerente com os objetivos de ensino que se pretende atingir, ou seja, há a necessidade da brincadeira está diretamente articulada a uma intencionalidade educativa. Além do mais, a inserção do jogo em sala de aula requer do professor uma formação adequada para saber como direcionar o brincar no contexto escolar sem que haja a perda das especificidades do lúdico para a criança. O que muito vezes acontece é que o docente assume esse recurso exclusivamente de forma conteudista, com a finalidade de abordar conceitos das disciplinas, restringindo as diversas potencialidades dos educandos no que se refere a construir conhecimentos essenciais para aquisição das aprendizagens como também para o próprio convívio social , como por exemplo, o estímulo ao diálogo, o respeito, a cooperação etc.

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque o diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após, o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (ANTUNES, 2011, p.14).

Cabe ao educador a necessidade de dá plena autonomia para os educandos no sentido de criarem outras formas de se relacionar com as atividades lúdicas propostas, o que fornece ao professor uma reflexão sobre o uso do brincar em sua prática cotidiana, pois, poderá identificar quais as possibilidades desse recurso e as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos. Outra questão pertinente é a adequação das brincadeiras ao nível cognitivo dos alunos. Dessa forma, os jogos inseridos no planejamento do professor devem ser organizados em meio a situações desafiadoras

para os educandos, para que seja possível o desenvolvimento de suas aprendizagens em caráter significativo.

Apesar de o professor possibilitar autonomia dos seus alunos nos momentos lúdicos, o docente não deve se ausentar dessas atividades, é imprescindível o seu posicionamento no sentido de enriquecer essa vivência, de estabelecer juntamente com os alunos, quais as regras do jogo, de formular questionamentos instigantes, de articular esse brincar com conteúdos de sala de aula como também como outras habilidades importantes para a vida e, também ficar atento as reflexões que os seus discentes elaboram por meio do brincar, como assimilam essa atividade, as dificuldades presentes, a forma como os colegas se portam nesse momento, quais as estratégias que utilizam para interagir com o professor e se concebem esse recurso de forma prazerosa ou se sentem obrigados a participar. O que permite uma valiosa contribuição para as práticas futuras do educador em relação ao uso de outros jogos, como também, a criação de outras brincadeiras para serem usadas em sala.

Em um movimento contrário, há também por parte de alguns educadores a total desvalorização do lúdico no processo de ensino aprendido, o que é latente por meio da ideia de que as brincadeiras são perda de tempo, não podendo estar presentes em sala de aula como um apoio e até mesmo como uma intervenção metodológica, tal lógica se aplica em razão da formação inadequada que os docentes recebem, o que inviabiliza o uso do brincar para a construção de aprendizagens. Coaduna-se, a essa reflexão a questão de que o brincar adquire o significado de ausência de planejamento, ou seja, quando o professor não planeja suas aulas de forma que o tempo seja bem utilizado, recorre-se ao jogo para evitar uma maior dispersão em sala de aula.

É sobre essa perspectiva que se insere por partes dos alunos participantes da pesquisa a ideia de promover momentos de aprendizagens, nos quais façam usos das brincadeiras para que possam participar ativamente das atividades em sala de aula, em que também haja momentos de diversão em contrariedade à dimensão analisada sobre o primeiro questionamento nos quais foram muito enfatizados os aspectos que fazem parte do ensino tradicional. Tais premissas evidenciam a necessidade de se construir conhecimentos por meio de atividades que permitam usufruir de outras formas de se relacionar com os conteúdos escolares e, sobretudo, o desenvolvimento de aulas que não priorizem exclusivamente o livro e o caderno, como também leve em consideração os

interesses dos alunos para que a partir daí sejam estabelecidas outras metodologias, que insiram a dinâmica da aula o ler e o escrever de forma lúdica em detrimento do ensino desarticulado dos usos da leitura e da escrita na realidade social.

[...] Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente, pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 2007, p.35).

A autonomia dos alunos também foi “mencionada” nos desenhos em razão de algumas representações não trazerem a imagem da professora, o que pode significar a necessidade de uma maior liberdade dos alunos no processo de ensino aprendizagem, no intento de se perceberem mais ativos nessa dinâmica. Tais desenhos aparecem dividindo espaço com a questão da ludicidade, o que remete a importância de momentos de diversão em que se valorize o que os discentes gostam de fazer, ou seja, que se leve em consideração os seus interesses em construir conhecimento por meio daquilo que lhe é natural, o brincar, uma clara alusão a aprendizagem significativa, partir daquilo que eles sabem fazer e conhecem. Ademais, a ausência da professora pode representar para alguns alunos a ineficácia de sua prática pedagógica para a promoção da alfabetização, o que pode ser resultado da base livresca de sua ação em sala frente aos seus educandos.

C13: “Brincar, ler, escrever, pintar”.

C14: “Mais tarefa, mais brinquedo divertido, mais música.”

C15: “Divertida”.

C16: “Divertida, ter brincadeira, o professor ajudando a não bater nos outros.”

Em meio às entrevistas, as crianças também falaram sobre o interesse pela leitura e pela escrita, o que pode estar relacionado à ausência dessas atividades em seu cotidiano de uma forma mais contextualizada e também no reconhecimento dessas aprendizagens nos seus usos sociais em detrimento a sua aplicabilidade retida exclusivamente no livro didático.

C17: “Ter Leitura e alegria”!

C18: “Ler, escrever e só e, brincar.”

Em alguns desenhos, há claramente a referência à figura da docente como responsável por possibilitar as aprendizagens dos alunos, tal fato só evidencia a necessidade dos alunos de terem o seu processo de ensino e aprendizado conduzido pela docente, o que torna possível estabelecer um paralelo com uma proposta de ensino construtivista delineada na análise do primeiro questionamento. O que também mais uma vez faz menção a prática pedagógica descrita nas observações.

C19: “Um professor ensinando as crianças a ler e a escrever”.

“E as crianças vai aprendendo”.

6 CONCLUSÃO

Este estudo objetivou investigar as ideias e reflexões dos alunos sobre o cotidiano pedagógico no qual se inserem em atividades de leitura e escrita. Buscou as respostas através da aplicação de instrumentos e técnicas qualitativas de coleta de dados focando nos sujeitos que tiveram suas falas e desenhos analisados pela pesquisadora partindo das diversas teorias e metodologias de ensino no âmbito do alfabetizar letrando.

Concluiu-se, por meio desse estudo que os alunos “percebem” as ações didáticas elaboradas pela professora para o desenvolvimento de suas aprendizagens, relacionadas à leitura e escrita, de forma tradicional em razão dos aspectos que emergiram de seus desenhos. Tais pistas foram confirmadas por meio das observações e das entrevistas, em que foi possível identificar: (a) a falta de uma maior organicidade da prática pedagógica, que dificultava a aquisição de alguns conhecimentos por parte dos alunos, como por exemplo, a consciência das unidades que compõem a escrita, os grafemas, que se juntam para compor sílabas etc.; (b) a desapropriação da escrita pelos alunos, que não podem usufruir de sua escrita espontânea como uma estratégia formativa para compreender a natureza desse conhecimento por meio de suas reflexões com base no uso deste sistema de comunicação no cotidiano; (c) a desvalorização de qualquer posicionamento dos educandos sobre os conteúdos, visto que, seus conhecimentos prévios não são percebidos como uma possibilidade de intervenção pedagógica sobre os conteúdos escolares, na intenção de proporcionar aos educandos aprendizagens significativas; (d) a ausência de um ensino sistemático que privilegie as especificidades do código escrito, como por exemplo, um sistema de representação que estabelece relação entre fonemas e grafemas etc. visto que a ênfase da prática pedagógica da docente é nas atividades do livro, que são executadas de forma descontextualizada de um conteúdo mais específico; (e) o excessivo uso de atividades do livro como única intervenção pedagógica, ou seja, não existe por parte da docente um planejamento que priorize diferentes abordagens metodológicas mais interessantes para que os alunos disponham de outros meios para se apropriar dos conhecimentos; (f) falta de estratégias para lidar com o conteúdo, como por exemplo, sobre as características dos gêneros textuais, os diferentes tipos de texto, o porquê das palavras serem formadas por sílabas etc.

Sobre como os alunos gostariam de aprender a ler e a escrever, inferiu-se, a necessidade de intervenções metodológicas que priorizem aspectos lúdicos, como brincadeiras para a promoção de aprendizagens. Ademais, se requer um posicionamento mais participativo da educadora, de se fazer mais presente no desenvolvimento das aulas, por meio de suas explicações para orientar os alunos na resolução de exercícios como também de conflitos. Em outro viés, a ausência da educadora também foi “mencionada” estabelecendo um paralelo com o brincar para aprender, o que remete a questão da autonomia no sentido dos alunos se apropriarem do seu processo construtivo de conhecimento, na intenção de romper com a sua passividade.

Em suma, observou-se que a prática pedagógica realizada pela docente é falha em aspectos relevantes para a promoção do aprendizado significativo dos alunos. A escrita é inserida ao cotidiano destas crianças como um fim exclusivamente escolar, que acontece por meio do livro. Percebe-se, que a professora organiza sua prática sem levar em consideração as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas pelos seus alunos, ou seja, atividades contextualizadas que permitam aos educandos construir saberes sobre as diferentes áreas do conhecimento, o que conseqüentemente, não prepara os alunos para responderem as demandas sociais que requerem o uso da escrita, não há tomada de consciência por parte da professora sobre a importância desse conhecimento para os seus alunos. Entretanto, apesar do caráter conteudista, que é dado a esse aprendizado, os discentes não percebem as atividades encaminhadas em sala de aula como cansativas e mecânicas, pelo contrário gostam bastante desse recurso, que poderia ser mais explorado em uma dimensão quantitativa.

Contrariando tais premissas, compreende-se, que as práticas pedagógicas foram historicamente construídas para atender às necessidades educacionais de cada período e deste mesmo modo foram reformuladas quando houve o interesse em ressignificar as ações didáticas dos professores, visto que, as mudanças sociais interferem diretamente no cotidiano escolar e também no trabalho docente, por ser este profissional o responsável pela promoção de possibilidades educativas diversas. É sobre isso que se insere o objetivo maior de toda prática situada em diferentes momentos, o de articular o papel do professor e todas as suas características com diferentes recursos didáticos e metodológicos para fazer dos alunos aprendizes no sentido amplo da palavra, fazer os sujeitos tomarem para si determinados conhecimentos e usá-los para modificar sua realidade e até mesmo selecionar quais

destes saberes são importantes para si e, portanto, devem ser assimilados e quais não são necessários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir. 7ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BATISTA, Antonio Augusto *et al.* **Capacidades lingüísticas da alfabetização e da avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de educação básica a distancia. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1997.
- BESSA, M. **Artes plásticas entre as crianças**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron, 1996.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DIAS. Ana Maria Iorio. *et al* **Estúdio de linguagem: atividades lúdico-pedagógicas como estratégias de ensino**. Fortaleza: Peter Röhl edição e comunicação, 2011.
- FERREIRO. Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE. Angela. **Concepções de alfabetização**. Disponível em: [WWW.educacao.salvador.ba.gov.br](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br) Acesso em: 02/11/2012
- GARAKIS. Solange Cescon. **Divulgando Piaget**: exemplos e ilustrações sobre a epistemologia genética. Fortaleza: Universidade Federal de Fortaleza, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KLEIMAN. Angela B. **É Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=214>. Acesso em 10/09/2012.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

OLIVEIRA, João batista Araujo. **ABC do alfabetizador**. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DOS DESENHOS

1. Desenho: *O que a sua professora faz para ensinar você a ler e a escrever?*
2. Desenho: *Como você acha que seria uma aula legal que ensinasse a ler e a escrever?*

Sequência:

- Apresentação da pesquisadora, da finalidade da pesquisa e explicação sobre os possíveis questionamentos elaborados pelos alunos.
- Solicitação do primeiro desenho.
- Entrega da folha para a realização dos desenhos.
- Recolhimento do primeiro desenho após a finalização da atividade.
- Solicitação do segundo desenho.
- Entrega da folha.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você gosta de aprender a ler e a escrever? Por quê?
2. O que a sua professora faz para ensinar você a ler e a escrever?
3. Como você imagina que seria legal uma aula que ensinasse você a ler e a escrever? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Da sala de aula:

Organização física; tamanho; disposição das carteiras; quadro; decoração; número de alunos; faixa etária dos alunos; há material de leitura na sala disponível aos alunos.

2. Do Professor:

Como se relaciona com os seus alunos; qual a percepção sobre os seus alunos no processo de ensino aprendizagem; os interesses dos alunos são considerados, há a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; como é contextualizado o ensino da leitura e escrita, ou seja, quais as intervenções metodológicas propostas pela docente, se o ensino da leitura e escrita é apresentado como uma aprendizagem essencial para o envolvimento em práticas sociais ou se a ênfase é dada na memorização e principalmente qual a concepção da professora sobre esse aprendizado.

3. Do aluno:

Como participa das aulas; como se relaciona com o professor; qual o envolvimento nas aulas: tem interesse, participa, questiona; propõe a realização de atividades de escrita, de leitura dentre outras; como se relaciona com esse conteúdo; tem a compreensão que aquisição da leitura e da escrita como uma atividade para além da escola e sim como uma prática social.

4. Da Escola:

Há biblioteca na escola; a escola incentiva e valoriza o uso da escrita e leitura dos alunos;