



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

RITA DE CÁSSIA RANGEL ALVES

**AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA NA
VISÃO SÓCIOINTERACIONISTA**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

RITA DE CÁSSIA RANGEL ALVES

**AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE A
PRÁTICA NA VISÃO SÓCIOINTERACIONISTA**

Trabalho Acadêmico apresentado ao Departamento de Educação da
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para
integralização curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a.Ms. Maria das Graças Barros

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474a Alves, Rita de Cássia Rangel
Aquisição da leitura e da escrita [manuscrito] : reflexões sobre a prática na visão sóciointeracionista / Rita de Cassia Rangel Alves. - 2014.
39 p. : il. color.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Maria das Graças Barros, Departamento de Educação".

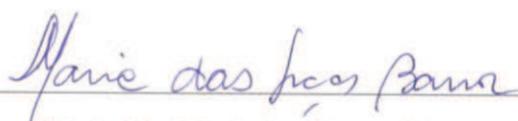
1. Leitura 2. Escrita 3. Aprendizagem 4. Concepção
Sóciointeracionista I. Título.

21. ed. CDD 372.4

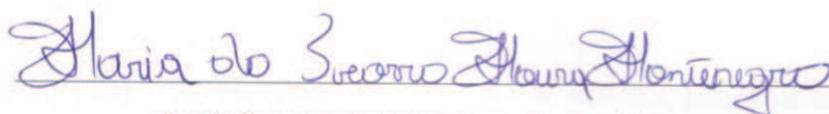
RITA DE CÁSSIA RANGEL ALVES

Aprovado em 28 / 11 / 2014

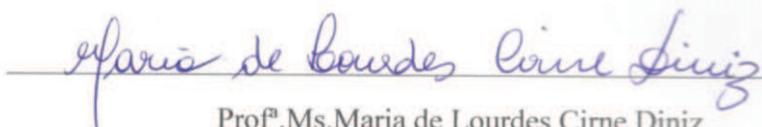
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ms. Maria das Graças Barros



Prof^ª. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro



Prof^ª.Ms.Maria de Lourdes Cirne Diniz

CAMPINA GRANDE – PB

2014

DEDICATÓRIA

Dedico a todos que me ensinaram pelo amor ou pela dor, porque assim aprendi.

AGRADECIMENTOS

Começo a agradecer pedindo licença poética
para trocar prosa, por verso,
rompendo com a estética.
Agradeço, sobretudo a Deus,
Ele quem me conduziu
ao caminho que prometeu.
Usando um dia, Maria José
dona de “escolinha” a caçar professora
me encontrou sempre de pé
e logo assim descobri
minha missão, ENSINAR
o que faço até aqui.

Minha família, o que dizer
a vocês filhos amados,
tenho tanto a agradecer.
André Yuri, meu primogênito,
meu rapaz, meu pequeno,
menino de tanto talento.
A você linda Maria
de quem tiro tanta força
Pra viver a cada dia.
Por vocês leio, estudo,
me dedico a ensinar,
sei que assim, mudo o mundo.

Mãe, que conduziu
meus primeiros passos

foi a senhora quem viu.
me dizia, quando pequena,
estude, seja gente,
torne sua vida mais plena.
Cheio de inteligência
agradeço ao meu pai,
que disse: Aja com competência.
Com minhas manas do coração
li, aprendi, escrevi,
engatinhei no ramo da educação.

Com todos aprendi e aprendo
aos saberes da Escola Petrônio,
me rendi e ainda me rendo.
Com os nossos educandos
aprendo, mais que ensino
e assim vamos nos formando.
Aos colegas de profissão
agradeço todas as trocas,
educar como missão,
com quem falei em alfabetizar
Norma, Paula, Goretti
que acreditam no letrar.

E agora, fecho o agradecimento
dizendo aos meus mestres, obrigada
por me darem conhecimento,
me conduzirem do jardim à academia
mostrando que aprender,
é um tijolinho a cada dia.
Graças Barros, agradeço a orientação,
muito principalmente por não desistir
e acreditar na minha lição.
Todo esse trabalho, essa história

ensinar a ler e escrever
representam a minha vitória.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal enfatizar a concepção sóciointeracionista da aprendizagem para o processo de aquisição da leitura e da escrita, além de ser resultado de uma pesquisa de ordem qualitativa e bibliográfica baseada no desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Particular de Campina Grande PB. Além dos aspectos descritivos, houve uma busca por referenciais teóricos que puderam fundamentar e orientar a pesquisa, com autores que possuem suas obras voltadas para a área de estudo trabalhada, partimos primeiramente para um levantamento histórico da aquisição da leitura e da escrita na humanidade e no Brasil com estudiosos a exemplo de Cagliari (2009), Azevedo(2007), Kilian e Cardoso (2012), seguimos com as teorias voltadas à aquisição da língua por parte das crianças contando com autores como Melo (1999), Leffa (1996), Martelotta (2009),entre outros e por fim fizemos um enfoque nas nossas práticas de ensino da língua escrita na visão sóciointeracionista fazendo uma relação recíproca entre práxis e teorias partindo de Rangel (2005), Silva (2000), Coelho (2000) e Cunha (2012). Afirmamos partindo dos referenciais abordados aliados à prática, que as crianças aprendem a ler e escrever efetivamente através não apenas de suas capacidades físicas e maturacionais cognitivas, mas que a qualidade de suas interações sociais é capaz de estimular seu conhecimento, sendo necessária uma intervenção por parte da escola e do professor para que a aprendizagem seja realmente significativa.

Palavras-chaves: Leitura, escrita, aprendizagem, concepção sóciointeracionista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA.....	12
CAPÍTULO 1	14
1.1 Um pouco da história da leitura e da escrita na humanidade.	15
1.2 A leitura e a escrita no Brasil	18
CAPÍTULO 2	20
2.1 Linguagem oral: A aprendizagem da língua	21
2.2 Linguagem escrita: Concepção, conceitos e mediações na visão sócio interacionista...23	
CAPÍTULO 3	26
3.1 A escola: Um pouco dos aspectos quantitativos.....	27
3.2 A prática de leitura: Lendo para aprender a ler.	28
3.2.1 Poesia: Um salto mágico no trabalho com leitura	29
3.3 A prática com escrita: Escrevendo se aprende a escrever.	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que compreendemos que o processo de aquisição da leitura e da escrita é dado diante de vários fatores e que essa compreensão deve influenciar todas as práticas relacionadas a essas aprendizagens ao longo da vida, começamos a nos intrigar por esse objeto que aos leigos parece tão simples, mas que para os que observam de perto essas concepções surgindo e se aprimorando no universo infantil tende-se a sentirem-se intrigados por tais aprendizagens.

O trabalho que segue foi concebido a partir das inquietações e buscas por uma prática docente com alfabetização que realmente efetivasse as aprendizagens ligadas à aquisição da linguagem por parte das crianças, no 1º ano do Ensino Fundamental, não deixando de reconhecer que esse processo é bem anterior a essa fase, mas entendendo que é justamente nesse momento que os alunos passam a perceber que estão aprendendo a ler e escrever. Partimos para busca de embasamento teórico não para encontrar um método para alfabetizar, mas para compreender como desenvolver um trabalho com leitura e escrita que respeite a criança em sua subjetividade, que compreenda sua aprendizagem individual e estimule o que ela ainda precisa aprender, sabendo que ela possui suas próprias concepções sobre a língua, apesar de ainda não dominá-la, como enfatiza Ferreiro,

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 um 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. (FERREIRO 2010 p. 32)

Percebendo que a criança reflete e interage sobre o que sabe e principalmente sobre o que precisa saber é que buscamos desconstruir a ideia de que a prática de alfabetização na escola deve se encerrar nela mesma. Para Soares (2012 p.81) “o resultado é que o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é desde o primeiro momento, um processo de desaprendizagem da escrita com as funções de interação autor/leitor”. A prática alfabetizadora deve estimular a interação entre quem lê e quem escreve, deve fazer com que o aluno perceba que existe uma função em tais aprendizagens.

Conceber que a criança não é um ser que só aprende, mas alguém que vive aprendendo, que possui concepções sobre sua própria aprendizagem, que constrói seus pensamentos a partir de suas capacidades, mas que isso acontece, sobretudo com base em suas interações sociais, é que nos faz compreender que a aprendizagem da língua não foge dessa lógica e através dela muitos conhecimentos são adquiridos ao longo da vida, tanto na escola, quanto em todas as esferas sociais. Desse modo, cabe a nós, educadores procurarmos como efetivar o caminho entre as crianças e a língua escrita, de forma realmente significativa.

Nesse sentido, apresentamos, nesse trabalho, um estudo sobre a aquisição da língua, mas com objetivo principal de enfatizar a concepção sóciointeracionista da aprendizagem, inicialmente realizando um levantamento histórico do processo de aquisição da leitura e da escrita na humanidade e no Brasil, analisando as principais concepções sobre aquisição da oralidade nas crianças e principalmente apresentando alguns relatos da prática com leitura e escrita dentro da perspectiva sóciointeracionista.

METODOLOGIA

O presente trabalho está baseado no desenvolvimento das práticas de ensino aprendizagem com turmas de 1º ano de Ensino Fundamental em uma escola da Rede Particular da cidade de Campina Grande PB, estando basicamente dividido em duas etapas, a primeira relacionado ao levantamento bibliográfico de temas relevantes à aquisição da língua pela humanidade de forma geral e principalmente pelas crianças e a segunda etapa descritiva, baseada na nossa prática de ensino concebida por nós como sóciointeracionista. Procuramos unir desde o início da pesquisa, embasamentos teóricos que estavam sempre dialogando com a prática aplicada, partindo para a construção de uma visão aberta sobre a concepção de interação presente no processo de alfabetização e letramento infantil.

A metodologia de ordem qualitativa dará conta de uma pesquisa em busca de embasamento teórico de práticas educativas, sabendo-se que a educação é um processo multifacetado que requer do pesquisador empenho no sentido de observar todos os elementos envolvidos, com suas subjetividades, distanciando-se, portanto, de dados meramente quantitativos. Sobre a importância da pesquisa de ordem qualitativa nos processos educacionais, podemos destacar Oliveira (2009, p. 6)

A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. O pesquisador usa uma variedade de fontes para coleta de dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeito.

O método escolhido oportunizou, sobretudo, a observação de aspectos relevantes ao processo de aquisição da leitura e escrita por parte dos alunos ao longo do tempo, possibilitando o acompanhamento das dificuldades e êxitos alcançados na relação de ensino aprendizagem.

Conforme Chizzotti (2003, p. 221)

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio

o ator interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Como citado acima, a pesquisa qualitativa segue com a primeira etapa que consiste em um levantamento bibliográfico, visto que a pesquisa bibliográfica é de extrema importância no sentido de fazer uma busca teórica para compreensão do problema. Fazendo com que o pesquisador encontre caminhos científicos que respondam às suas inquietações, baseando-se em estudos já realizados. Como indica Barros e Lehfeld (2007, p. 85)

No processo de formação do acadêmico, a pesquisa bibliográfica é de grande importância porque lhe permite obter uma postura científica quanto à elaboração da produção científica já existente, quanto à elaboração de relatórios e quanto à sistematização do conhecimento que lhe é transmitido no dia-a-dia.

Durante a segunda etapa, a pesquisa assume um caráter descritivo, visto que pretendemos apresentar experiências tidas com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental dos anos de 2009 a 2012, no turno da tarde, da escola da Rede Particular Petrônio Colégio e Curso, localizada na rua Riachuelo, bairro Liberdade, número 337, na cidade de Campina Grande PB, mas estabelecendo uma relação da prática com leitura e escrita dentro da visão sóciointeracionista e os referenciais teóricos estudados. Ver a leitura e a escrita dentro dessa perspectiva é entendê-las como aprendizagens necessárias para uma educação formadora de indivíduos críticos e ativos na sociedade. Conforme apresenta Moraes e Brito (2009, p. 1).

O ato de ler e escrever não se constituem como naturais, mas revelam-se como processos que ocorrem a partir das interações sociais estabelecidas, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com vistas à sua reelaboração.

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO DA LEITURA E DA ESCRITA

“ A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.”

(Emília Ferreiro)

1.1 Um pouco da história da leitura e da escrita na humanidade.

Na busca do controle mais efetivo do meio, o homem vem criando formas de desenvolver seus conhecimentos, isto vem acontecendo já com a inserção da leitura e da escrita no seu modo de vida, sendo essas formas de expressar ideias que vão além do poder que cabe à memória. Contar histórias do cotidiano, expressar anseios, desejos, sentimentos, registrar desenhos e formas corriqueiras, é assim que surge a necessidade de registro através da leitura e da escrita entre as atividades humanas.

O ser humano se distingue dos demais animais por ser capaz de pensar e podemos dizer também, que pela capacidade de dominar signos, símbolos que passam a ser capazes de expressar ideias e de certa forma registrar a sua existência ao longo do tempo e do espaço geográfico. Apesar do caráter elitista da leitura e da escrita, estas começaram a se disseminarem de povo para povo, seja com o papiro, seja com o panfleto, encurtando distâncias e transmitindo informações, com o intuito além de decodificação, mas assumindo muitas vezes o caráter social. Tratando, especificamente, sobre o surgimento da escrita podemos citar o texto de Walty, Fonseca e Cury (2001 p. 14), quando diz que “o aparecimento da escrita surgiu da necessidade de registrar as experiências do homem, seu conhecimento adquirido, bem como seus sentimentos”.

A leitura e a escrita nascem em processos um tanto distintos diante da humanidade, mas de algum modo em vários pontos convergem e estão dissociadas, visto que ambas apresentam sistemas de representação. Analisar as práticas da leitura e escrita é enxergar formas de interação humana, não apenas como ações capazes de fazer nomeação, narração de fatos ou meios pelos quais se almeja apenas a comunicação, é preciso entender a aquisição da linguagem como um processo complexo e multifacetado. Para Martins (2008, p. 45)

O certo é que a reflexão sobre a linguagem e sua descrição têm desafiado desde a antiguidade, filósofos e pesquisadores. Uma visão superficial a respeito do significado da linguagem já levou muitos a vê-la de forma exterior, como se as palavras fossem objetos de que nos servimos para nos comunicar, ou etiquetas que nos servissem para classificar os objetos do mundo que nos rodeia.

Para uma análise mais profunda do desenvolvimento da leitura e escrita na humanidade teremos que desenvolver um enfoque bastante histórico que chega a ser até descritivo. Faremos isto, a priori de modo isolado, para uma melhor compreensão da dimensão histórica dos fatos que serão colocados, em uma linha que, apesar de sequencial, não está marcada pela linearidade, visto que as fases de evolução da escrita não se dão de modo isolado e aconteceram em sociedades diferentes.

Com a evolução da humanidade, a escrita se apresenta como mais um ponto de desenvolvimento, passando por fases de construção até chegar à escrita nos modos da linguagem alfabética como se conhece hoje em dia, são elas a fase pictórica, ideográfica e a fase alfabética, esta última sendo caracterizada por sua complexidade já que sofre influência de vários signos de origens históricas de civilizações distintas.

A primeira fase conhecida como pictórica, foi marcada pelo surgimento do uso de desenhos para representação de objetos, frases ou pessoas que estavam no cotidiano do ser humano primitivo, pode-se dizer que se tratava de símbolos simples que tentavam estabelecer uma certa relação entre o signo e o próprio objeto, demonstrando dessa forma uma relação intrínseca entre escrita e imagem desde os primórdios. Sobre essa relação apresentada por Walty, Fonseca e Cury (2001, p.16).

Independentemente dessa discussão, pode-se afirmar que escrita e imagem estão indissociavelmente ligadas, seja porque têm sua origem no traço, seja porque há escritas pictográficas, seja porque se complementam ou se justapõem em livros, revistas, cartazes etc.

Podemos também chamar a escrita pictográfica, de rupestre, sendo encontrada principalmente em pedaços de madeira, pedra, ferro ou até mesmo em pele de animais, variando de povo para povo de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, vale salientar que apesar de uma relação entre o desenho e o objeto que a pictografia pretendia representar, nessa fase não havia nenhuma relação sonora entre a escrita e seu significado, e o desenho ao mesmo tempo deixava de ser desenho para representar uma palavra, o que caracteriza a escrita propriamente dita. Cagliari (2009 p. 1) afirma isso, quando diz sobre a fase pictórica, “que no começo, os pictogramas, a escrita era feita com o desenho das coisas, representando as palavras usadas para designar essas coisas”.

A fase pictórica passou por algumas transformações com base nas dificuldades de comunicação que ela ia apresentando, partindo de sua limitação de termos, deu origem a fase conhecida como ideográfica, na qual os signos agora considerados especiais, vão ao

longo do tempo deixando de ter uma representação tão direta com o objeto do seu significado, chegando a perder alguns traços e passando a ser uma combinação de escrita. Sobre a fase ideográfica Cagliari (2009 p. 1) explica “que os nomes dos caracteres eram os nomes das próprias coisas”. Essa escrita ideográfica era fácil de ser entendida em muitas línguas. Podemos destacar algumas civilizações com exemplos de escrita ideográfica como o Egito com seus hieróglifos, a escrita mesopotâmia, da Suméria e as escritas do mar Egeu como a cretense e a chinesa.

A escrita ideográfica, com o passar do tempo, também começa a apresentar limitações, tanto por sua quantidade elevada de caracteres quanto às próprias significações dos caracteres, tornando-se uma listagem muito complicada. Por essas limitações, surgiram os silabários, transferindo a escrita antes de base ideográfica para base fonética, mas vale salientar que todo o processo descrito acima não se deu de forma simples, continuada e geral, mas aconteceu em lugares diferentes, de modos muito peculiares. Sobre isso ainda podemos citar Cagliari (2009 p. 1) quando enfatiza que “a escrita não apareceu ao mesmo tempo em todos os povos, o que torna a história ainda mais fascinante”.

Quando se fala em fase alfabética podemos dizer que existe uma mistura das evoluções da escrita de vários povos como os egípcios que formaram a escrita semítica, o sistema fenício, os gregos, o latim, os romanos, entre outros, não necessariamente nessa ordem. Mas, o fato é que essas mudanças e evoluções favoreceram o surgimento do que hoje chamamos de sistema alfabético. Torna-se clara a mudança de que trata Azevedo (2007, p. 9) apud Auzias e Ajuriaguerra,

A escrita de sintética, torna-se analítica. A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras que tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser, simplesmente, uma representação fonética.

Podemos dizer que a fase alfabética é marcada pela substituição dos ideogramas por letras, agora em uma base fonológica. Sabendo-se que quando tratamos de alfabeto, estamos na verdade, falando de um sistema amplo e dinâmico que envolve as histórias e as tentativas de muitos em representar da melhor forma a dimensão de suas necessidades comunicativas. Para Azevedo (2007 p. 10) “a escrita sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, científica, mágica, política, artística e cultural de uma sociedade”. Deste modo podemos afirmar que não se trata apenas de elementos gráficos, mas de uma dimensão social que envolve muitos processos. Fica clara na perspectiva apresentada, que durante todo desenvolvimento da escrita houve também o desenvolvimento da leitura, visto que quando

uma se coloca a outra se faz necessária. Sabendo-se desta relação necessária, podemos dizer que a história da escrita está atrelada a história da leitura pela capacidade que a leitura tem de retomar as ideias da escrita de modo a “traduzí-la” mesmo sem haver a relação presente entre autor e leitor. Como enfatizam Kilian e Cardoso (2012, p. 2)

A partir do pressuposto que a escrita exige um leitor que surgem alguns dos fatores referentes à leitura de maior contato imediato: escrita, autor, leitor, função e prática social, conferindo-lhe, assim, m caráter modificador de interação social. Ademais, sabe-se que a capacidade de armazenamento de informações é limitada no cérebro e a recuperação de dados pela escrita através da leitura permite a rememoração de informações sem a necessidade da presença do autor.

1.2 A leitura e a escrita no Brasil

Mesmo havendo uma relação entre escrita e leitura, podemos destacar algumas informações pertinentes ao desenvolvimento da leitura ao longo dos tempos como o fato de estar marcada pelo uso da oralidade e, em seguida, pelo uso da leitura silenciosa com o povo grego. Mas não pretendemos agora nos aprofundar numa descrição histórica do processo de desenvolvimento da leitura, mas sim, enfatizar os pontos de convergência dessas duas atividades agora no âmbito da sociedade brasileira.

A leitura no Brasil começa marcada por seu caráter descritivo no sentido de apresentar através de cartas e documentos como eram as terras brasileiras, claro que permeada pela história de ocupação e colonização aplicadas no nosso país, depois assume o papel de catequização dos nossos indígenas. Cabe-se destacar que nesse momento já havia uma preocupação com a educação dos filhos dos colonizadores brancos que se encontravam em território brasileiro.

Para uma compreensão mais efetiva sobre a leitura e a escrita no Brasil, devemos tomar como base a formação da cultura brasileira, que esteve baseada e relacionada à negação de certas culturas como a do índio e a do negro, reconhecendo que nesse momento da nossa história a aquisição da leitura e da escrita era privilégio para muitos poucos, conforme enfatiza Cunha e Filho (2009 p. 1) “Não devemos esquecer-nos das nossas raízes históricas, quando pensamos no ensino aprendizagem da leitura e da escritura no nosso país e da herança a nós legada no que tange à formação da nossa cultura”.

No Brasil do início da colonização portuguesa quem tinha o direito de ler e escrever eram os senhores de engenho, os religiosos ligados à igreja católica e os índios em seu

processo de catequização, na qual na maioria das vezes lhe era imposta uma leitura no molde do colonizador, o restante do povo não tinha acesso à cultura letrada e, assim começava a se formar uma população de poucos leitores.

Falar sobre leitura e escrita frente à sociedade atual é continuar traçando desafios, visto que as mesmas ao longo de sua história, principalmente no Brasil, relativizam um poder quase sempre centrado nas mãos de grupos minoritários. Mesmo com as inovações ditadas pela era digital, essa realidade continua impressionando pelo modo como reflete as desigualdades sociais no nosso país. Para uma análise sobre a relação entre saber e poder que envolvem a leitura e a escrita podemos destacar Walty, Fonseca e Cury (2001, p. 14).

Tal dilema há que ser repensado em sua dimensão política: Quem tem acesso a essa nova de linguagem? Que grupos detêm as informações que alimentam os bancos de dados dos computadores? No entanto, esse dilema não é novo, já que a relação de saber e poder sempre existiu. A história da escrita e do próprio livro pode ajudar-nos a entender.

Fica impossível em uma perspectiva política, explorar o processo de aquisição da linguagem, processo esse que deve ser promovido de forma sistemática pela instituição escolar para atender a todos sem distinção. A partir de uma educação que realmente provoque mudanças, que tenha qualidade, que rompa com as diferenças, que seja equitativa. Será necessário ter uma compreensão crítica de que existem motivos de ordem social e política que envolvem a realidade do fato de que a leitura e a escrita ainda estarem nas mãos das minorias.

Apesar de todos os avanços sociais, vivemos em um país de analfabetos, que engatinha na prática de políticas públicas de aquisição da leitura e da escrita, que ainda mantém em suas escolas práticas retrógradas de alfabetização, que não proporcionam aos alunos um contato significativo com a língua escrita e que efetivamente não prepara seus professores para construir uma nação verdadeiramente letrada. Não podemos deixar de assimilar um enfoque social e político que baseia toda essa falta de acesso à cultura e formação intelectual.

CAPÍTULO 2

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

"Nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque vêem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece."

Emília Ferreiro

2.1 Linguagem oral: A aprendizagem da língua

Compreendemos que a aquisição da oralidade é uma etapa primordial nas aprendizagens que seguem o indivíduo ao longo da vida, estando intrinsecamente ligadas também à leitura e escrita. A questão da aquisição da língua materna por parte das crianças já foi e ainda é, tema para inúmeras inquietações por parte de estudiosos de várias áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia, Linguística e Pedagogia, cabendo também salientar que esses questionamentos não são atuais, desde a antiguidade procurava-se entender como o ser humano se torna um falante de sua língua materna, como enfatiza Scarpa (2001, p. 203)

A linguagem da criança sempre provocou especulações diversas entre leigos e estudiosos do assunto. Seja essa linguagem a manifestação imperfeita de um ser incompleto, seja a expressão primitiva da palavra de Deus, o fato é que relatos mais ou menos esparsos, porém constantes, têm sido registrados ao longo dos séculos e chegaram até nós. Tais relatos dizem respeito às primeiras palavras emitidas pelas crianças, ou a que condições a criança deveria ser exposta para aprender a falar.

Apareceram e ainda parecem tantas questões correlacionadas: Que mecanismos impulsionam a aquisição da linguagem por parte das crianças? Eles se dão apenas de fora para dentro? Ou existem funções internas responsáveis por essa aquisição? Como realmente as crianças adquirem a língua? A partir das questões relativas à aquisição da linguagem existem várias vertentes no sentido de explicar como acontecem esses processos e estas estão intimamente ligadas às grandes explicações teóricas sobre a aquisição do conhecimento.

Nesse estudo, pretendemos apenas fazer uma abordagem não tão aprofundada da questão da aquisição da linguagem, na tentativa de explanar algumas hipóteses conhecidas sobre esse assunto que tanto chama a atenção de estudiosos ao longo dos anos, no entanto, não temos a intenção de apresentar concordância com nenhuma das hipóteses apresentadas, mas encontrar pontos de vista diferenciados sobre o assunto, sabendo que a inserção na

língua materna é um passo na construção da linguagem e que não se trata apenas de aprender palavras, mas compreender que estas possuem uma função histórica e cultural.

Na hipótese behaviorista, denominada também como ambientalista, acredita-se que o indivíduo aprende a língua através dos contatos externos, que o homem não intervém de modo subjetivo nas aquisições realizadas, mas é um ser que aprende somente pelo o que está fora dele, ou seja, o meio determina suas ações. Um dos mais influentes pesquisadores que embasaram essa perspectiva foi Skinner(1957), que realizou estudos tanto metodológicos quanto teóricos-epistemológicos, no sentido de afirmar essa teoria de que a aprendizagem da língua materna prioriza uma relação de estímulo, resposta e reforço. Como indica Scarpa (2001), no tocante à visão behaviorista da aquisição da linguagem.

A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como esforço, estímulo e resposta. Aprender a língua materna não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, como andar de bicicleta, dançar etc., já que se trata, ao longo do tempo, do acúmulo de comportamento verbais. (Scarpa 2001 p. 206)

Em contraponto à visão ambientalista do behaviorismo surgiu o inatismo, liderado pelo linguista Chomsky, que afirmou a existência uma gramática universal, matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que as crianças aprendem a falar. Segundo Martelota (2009, p. 208) “ para a concepção inatista, o homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos”. Ou seja, o homem é dotado de elementos provenientes da língua que irão aprimorar-se no processo de maturação natural, no qual os fatores externos iriam apenas acionar esses conhecimentos. Melo (1999, p. 31) “Para Chomsky, a língua é um sistema de representação na mente/cérebro do indivíduo”, ou seja, a criança num tempo muito curto aprende a gramática de uma língua devido a um dispositivo inato, que aciona o conhecimento linguístico prévio geneticamente herdado.

O construtivismo, por sua vez, com sua teoria embasada principalmente em Piaget, acredita que não basta à criança receber estímulos do meio social, mas ela precisa estar pronta para aprender a língua, o seja, ter atingido principalmente o estágio físico, genético e cognitivo que a faz possuir atribuições capazes de levá-la a realizar as aquisições necessárias para tal aprendizagem da linguagem. Segundo Melo (1999, p. 32)

Piaget acentua a importância da experiência (e, particularmente, da experiência sensório-motora); por outro lado, ele considera os vários estágios do

desenvolvimento cognitivo como algo específico da espécie e geneticamente programado.

Podemos ainda destacar a visão sóciointeracionista de Vygotsky, que com semelhanças e diferenças da teoria de Piaget, destaca-se pelo entendimento de que a concepção da aquisição da linguagem se dá a partir dos sistemas simbólicos ajustados às experiências vividas no meio, no qual o indivíduo está inserido e será determinado pela qualidade das relações e estímulos a ele empregados. Como afirma Soares sobre o pensamento de Vygotsky,

Vygotsky atribui um papel fundamental à interação social. O autor afirma que é no contato com os membros da cultura de um grupo social determinado que o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. (Soares 2009 p. 9)

2.2 Linguagem escrita: Concepção, conceitos e mediações na visão sóciointeracionista.

Sabemos que existem várias concepções sobre a língua escrita, desde as mecanicistas fundamentadas em Skinner até a construtivista com autores como Piaget e Ferreiro, principalmente porque essas estão baseadas nas hipóteses da aquisição da linguagem de uma forma geral, mas a partir daqui pretendemos fazer um afinamento com base na teoria sóciointeracionista e a partir dela, partiremos com algumas afirmações sobre a linguagem escrita que fugirá de entendê-la apenas como sistema de representação.

É preciso enxergar na leitura e na escrita seu papel cultural, social e histórico frente à sociedade, devemos entendê-las não apenas como aprendizagens cognitivas, mas, como atos que são sobretudo resultado das interações dos indivíduos entre si e das influências que sofrem do meio social em que estão inseridos, compreendendo que elas aconteceram ao longo de muitas construções e reconstruções, que se deram em vários povos diferentes e emergiram desde as práticas orais até a fase alfabética na concepção mais atual. Sobre essa vertente reflete Soares (2008, p. 28)

A busca dos elos entre língua escrita, sociedade e cultura volta-se para os momentos históricos e aspectos antropológicos da emergência e progressiva socialização em sociedades e culturas, analisando, as características da oralidade anterior à escrita, os processos de transição de mudanças sociais e comunicativas, resultantes da introdução da língua escrita em sociedades de “oralidade primária”, as práticas de leitura e escrita em diferentes épocas e diferentes grupos sociais.

Dentro da concepção de que a língua escrita foi e é construída através das interações entre a sociedade, podemos então conceituar o processo de ler e escrever, dentro dessa perspectiva, já que seria complicado fazer essa conceituação dentro de tantas abordagens que as definem, sendo essas, processos complexos e multifacetados. Para a leitura escolhemos o conceito de Leffa (1996, p. 24),

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e escritor.

Elencamos para definir a escrita Ré (2006, p. 46), quando afirma sobre a produção escrita.

A produção escrita implica a representação abstrata de uma situação(objeto, destinatário) e uma visão global do texto. Sob o “controle” de um único escritor, a organização do texto supõe, então, que sejam interiorizadas, ao mesmo tempo, uma ideia do texto a produzir(chamada de “planificação”) e uma representação do leitor ao qual o texto é destinado.

Partindo do pressuposto de que a língua escrita é resultado das interações dos indivíduos, podemos dizer que são ações que além de cognitivas, são sociais e irão necessitar de mediadores que poderão ou não, ter a intencionalidade de ensinar, que é o caso da família e da escola, mas que a eles cabe um papel complicado que é saber dosar suas estimulações para que estas por um lado elevem os conhecimentos linguísticos, mas que por outro lado respeitem a subjetividade infantil na aquisição da língua. Sobre isso Martins (2009, p. 16), cita o pensamento de Freinet quando ele chama a atenção para o fato que deveríamos ensinar as crianças a escrever da mesma forma com que as mães ensinam seus filhos a falar e andar, ou seja, mostrando como se faz, mas deixando a criança experimentar suas aprendizagens.

Não se deve impor regras para a criança aprender a ler e escrever, mas, precisamos entender que a leitura e a escrita seguem relacionadas intrinsecamente ao longo do desenvolvimento humano e apesar de estarem em dependência dos fatores físicos e psicológicos, vão necessitar de interações sociais e culturais que podem determinar êxito ou fracasso nessas aprendizagens e para que se efetivem vão depender de agentes externos como a família e a escola.

A família enquanto primeira instituição social do indivíduo é capaz de formar hábitos que serão levados para uma vida inteira, inclusive o de ler e escrever. Essa atitude chamará a atenção da criança que muito provavelmente criará interesse pelo objeto desse

conhecimento, visto que quando os familiares tem hábito de leitura, suas crianças também desenvolvem essa atitude. Como indicam Botini e Farago (2014, p. 50)

A família é de grande importância no processo da leitura, já que a criança entra em contato com ela antes mesmo de entrar na escola, através de histórias, ilustrações, e outras fontes que permita entrar no mundo da leitura, além do mais, os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar são levados, na maioria das vezes, para toda a vida.

Não poderemos deixar de enfatizar que mesmo que a família exerça um papel de indutora da leitura e escrita com as crianças, é a escola e conseqüentemente os professores, que possuem a inteira responsabilidade de estimular e orientar as aquisições relativas à inserção dos alunos e alunas no mundo letrado, rompendo evidentemente com o pensamento de que aprender e ensinar a ler e escrever, são atividades meramente cognitivas e lineares. Será preciso que a escola se encare enquanto local não só de ensino, mas de estímulo à aprendizagem da língua escrita. Para Coelho (2000).

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações. (Coelho 2000 p. 16)

A aprendizagem da leitura e escrita é carregada de aquisições complexas e funcionais que necessitam que todos os envolvidos tenham consciência de sua importância, a família pode e deve ser berço do estímulo à aprendizagem e essencialmente a escola e os educadores devem buscar embasamento teórico para exercer sua função com excelência, criando uma prática condutora de indivíduos ao caminho da aprendizagem da língua.

CAPÍTULO 3

RELATOS DA PRÁTICA DENTRO DA VISÃO SÓCIOINTERACIONISTA

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”

Aristóteles

3.1 A escola: Um pouco dos aspectos quantitativos

Começamos desenvolvendo um enfoque histórico da unidade escolar na qual a parte prática da pesquisa aconteceu, que foi a escola da Rede Particular Petrônio Colégio e Curso, localizada na Rua Riachuelo, Bairro Liberdade, número 337, na cidade de Campina Grande- PB, com uma estrutura consolidada, tanto nos aspectos físicos quanto nos aspectos pedagógicos, possui uma trajetória de mais 37 anos trabalhando com educação, conta com mais de 50 funcionários, dispostos em cargos administrativos, técnicos e pedagógicos e atualmente possui 1100 alunos nos níveis Médio, Fundamental I e II e Educação Infantil, nos turnos manhã e tarde. A escola conta com 22 salas de aula para todos os níveis oferecidos, nos seus dois turnos de funcionamento, ainda possui outros espaços que são utilizados para as aulas: Laboratório, piscina, quadra e uma biblioteca, com 3000 livros de diversas áreas do conhecimento, que são emprestados aos alunos para leitura em casa.

A proposta pedagógica da escola está baseada no trabalho com valores humanos e éticos, aliando em suas práticas de ensino uma educação voltada da construção de cidadãos capazes de intervir positivamente na construção da sociedade, como indica a fala da Diretora da escola, Maria Goretti Neves, “a formação do conceito do caráter cidadão foi se aprofundando na medida em que o processo de sedimentação do conhecimento interno foi sendo concretizado. A História e sua dinâmica nos permitiram compreender que cidadania vai muito além do simples respeito a um conjunto de leis e regras estabelecido. Essa palavra sagrada CIDADANIA, é sinônimo de solidariedade, engajamento social e defesa

da vida. É por essa razão, que nos consideramos a vanguarda da luta pela PAZ pela DEMOCRACIA e pelo MEIO AMBIENTE em nossa comunidade”.

A referida escola mantém uma prática educativa voltada para o respeito pelo conhecimento prévio do aluno e acredita na capacidade produtiva das crianças. Essa postura está intrinsecamente ligada às práticas de leitura e escrita desde as turmas de Educação Infantil e principalmente no 1º ano do Ensino Fundamental, turmas em que foi realizada a pesquisa apresentada, já que se entende a efetivação da aquisição do mundo escrito iniciar-se concretamente nessa fase.

3.2 A prática de leitura: Lendo para aprender a ler.

Desde a Educação Infantil, as professoras da Escola Petrónio Colégio e Curso trabalham com leitura e escrita diariamente e a partir do Ensino Fundamental essas ações se intensificam, partindo sempre do conhecimento de mundo trazido pelos alunos, levando em consideração que ler e escrever são processos amplamente ligados à utilização de vários tipos de conhecimento. Como enfatiza Kleiman (2011, p. 13)

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, que a leitura é considerada um processo interativo.

A leitura já faz parte do cotidiano dos alunos da escola desde a entrada em sala de aula, as paredes possuem um varal, no qual são expostos os textos que estão sendo trabalhados nas atividades, assim como os textos que são produzidos pelos alunos. As crianças têm contato com livros de literatura infantil, leitura de rótulos e embalagens, revistas de circulação nacional, jornais, literatura de cordel entre outros portadores.

A contação de histórias é desenvolvida de forma lúdica, em vários espaços e reservados para esse momento de encantamento dos alunos, e é realizada através de diversos recursos como teatro de fantoches, vídeos, músicas etc. Reconhecendo que a leitura na escola deve lançar mão de elementos que encantem a criança, possibilitando, sobretudo o ler por prazer, vendo na literatura infantil um artifício na construção de indivíduos cultos e criativos. Sobre essas questões podemos citar Aguiar (2001, p. 77),

A literatura infantil, a exemplo de outras modalidades de arte, lida com a

compreensão do real pode conceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais, desde bem-adaptada às condições da criança. Quando se compromete com as necessidades e os interesses de seu destinatário, o texto infantil transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito.

A escola dispõe de uma brinquedoteca, que possui um baú muito interessante, cheio de fantasias, que as crianças costumam utilizar quando a professora propõe o momento da história criada, que é quando as crianças imaginam personagens e a partir deles criam suas próprias histórias. Além do baú, o espaço dispõe de máscaras e jogos, que são utilizadas nas atividades de produção artística. Pudemos observar que os momentos neste espaço são muito apreciados pelos alunos, transformam-se em uma “grande festa”. Neste espaço, as atividades que são desenvolvidas, proporcionam às crianças momentos de aprendizagem ímpares.

O brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem, como permite que os professores aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa dar aos educadores ponto de partida para novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos. (Melo, Brandão e Mota 2009. p. 39).

3.2.1 Poesia: Um salto mágico no trabalho com leitura

O trabalho com poesia na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental surgiu através do projeto desenvolvido pela escola, intitulado de Respire poesia, que é realizado durante os meses de janeiro, fevereiro e março, mas que tem atividades estendidas para todo o ano letivo, visto que ao longo de sua execução, constatou-se que quando a poesia chega à sala de aula, de forma significativa, esta estimula a imaginação e criação subjetiva dos alunos, possibilitando efetivamente o encantamento pelo ato de ler. Como indica Sorrenti (2009, p. 19)

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra.

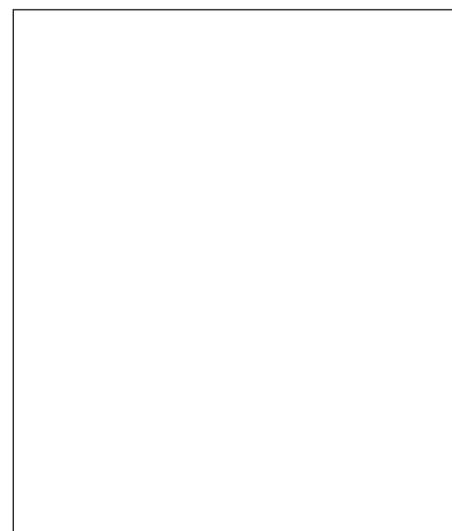
Acreditamos na poesia enquanto instrumento de formação da subjetividade e construção simbólica da criança, pois a partir dela pode-se ampliar o imaginário infantil e seu contato com o mundo real, a oralidade e conseqüentemente, utilizá-la como recurso para estimular o ler por prazer, que ainda é um entrave na aprendizagem da língua escrita em nossas salas de aula. Partindo destas convicções podemos citar Cunha (2012 p.35) “Dizem que a infância talvez seja a fase da vida em que com mais intensidade se manifesta no ser humano a sensibilidade para a poesia”.

Desde muito cedo, a maioria das crianças têm contato com poesias, mediadas por diversos agentes, conscientes o não, começando pelas cantigas de ninar com as quais as mães embalam seus filhos ao sono, passando pelas cantigas de roda que aprendem de forma quase involuntária nos contatos sociais, só que ao longo da vida, muitas vezes esse contato vai desaparecendo com práticas errôneas do trabalho com poesia na escola, mediadora que deveria efetivar o contato entre a criança e o texto poético. Como afirma Sorrenti (2009, p.17).

Do mesmo jeito que a narrativa, a poesia para criança se viu e se vê ligada à escola. Destina-se, geralmente, à escola a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia. No entanto, ela pode, por vezes, responsável pelo desgosto pela poesia.

Mas, na nossa prática assumimos o papel de entusiastas da leitura poética e principalmente, apresentamos abordagens lúdicas e atrativas do trabalho com poesia, fazendo uma ruptura no pensamento ainda intrínseco de que o texto poético se restringe a um instrumento apenas para se ensinar conteúdos como verso, rima e estrofe ou até mesmo a sua utilização do mesmo para realização de atividades mecânicas de interpretação. Entendendo, também que não basta apenas apresentar para os alunos textos de qualidade, mas buscar formas prazerosas de apresentação, tendo no professor um mediador sensível, como sinaliza Sorrenti (2009 p. 23) quando fala que “um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor”. Como podemos verificar que essa relação existiu, quando uma de nossas alunas do 1º ano, agora no 3º ano do Ensino Fundamental escreveu, espontaneamente o seguinte.

Eu gosto de poesia porque tem rimas, palavras bonitas e me faz mergulhar no mundo da imaginação de coisas que não existe. O meu livro de poesia faz parte do gato que eu tenho na turma e muito legal já dei para umas mil vezes.



Verificamos no bilhete escrito pela criança que houve encantamento pela poesia, assim como percepção sobre temas e elementos do texto poético, fazendo com que ela mesma consiga apresentar um posicionamento crítico, demonstrando assim, que um trabalho efetivo e coerente pode despertar em crianças ainda pequenas o gosto pela leitura de poesias. Sobre esse trabalho Sorrenti (2009), afirma.

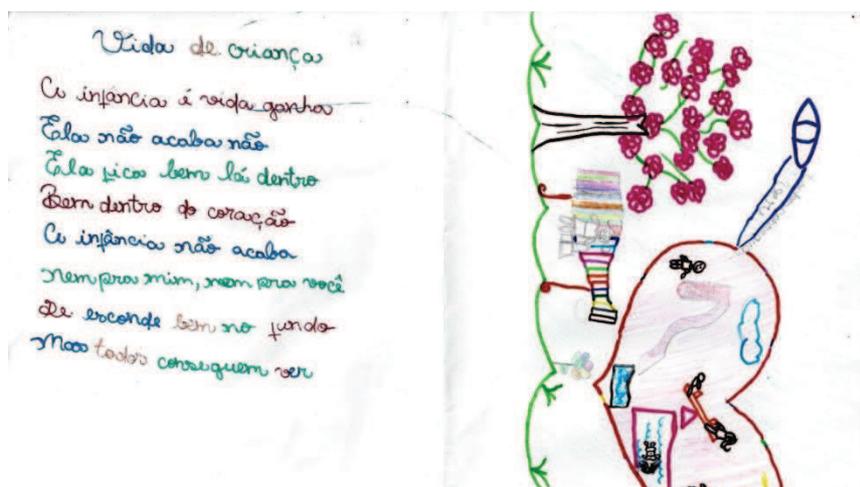
Nos primeiros anos, segundo inúmeros estudos de que se tem notícia, a criança é extremamente sensível aos jogos verbais, aos ritmos diferenciados, às cadências e às particularidades sonoras das palavras. Ela percebe esses aspectos específicos da estrutura do texto poético, que são aparentemente formais, mas deixam ver o que se lê. (Sorrenti 2009, p.19).

Reconhecemos que a poesia tem papel importante nas aquisições infantis, sabendo que não deve realizar atividades interpretativas pré-estabelecidas, promover leituras enfadonhas. Realizamos o trabalho com poesia na nossa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, baseando-nos na proposta de Cunha (2012, p.85), enfatizando as sensações despertadas pela poesia, exaltando três etapas:

Percepção: Essa etapa ficou marcada pelo despertar do interesse do aluno pela leitura e escuta de poemas, não deixando de lado as expressões fisionômicas e corporais, além do uso de recursos de ilustrações, desenhos, fotografias. Lançamos mão dos instrumentos necessários para fazer as crianças sentirem a poesia.

Discussão: Nesse passo foi proposta a interpretação das poesias, mas não nos moldes que costumeiramente, é realizada, com exercícios que propõem uma única análise, mas no sentido de explorar o máximo de compreensões cabíveis à imaginação infantil, ou seja, promover leituras através das sensações, um momento de livre expressão.

Criação: Foi o momento no qual os alunos demonstraram o que aprenderam no contato com a poesia, evidenciando que não se tratou de algo que visou avaliar, mas uma tradução dos conhecimentos adquiridos, na maioria das vezes constata-se a própria criação de poemas por parte das crianças, como a produção de uma aluna da turma do 1º ano, agora no 5º ano do Ensino Fundamental, que está apresentada a seguir.



Percebeu-se que a escola assumiu seu papel de mediadora principal entre a criança e a leitura, reconhecendo dessa forma, todas as aquisições substanciais que foram efetivadas através desse contato.

3.3 A prática com escrita: Escrevendo se aprende a escrever.

Como foi apresentado no tópico anterior o trabalho com leitura foi realizado de forma a propor atividades de interação, nas quais os alunos tornaram-se capazes não só de aprender, mas de intervir e produzir a partir dos conhecimentos adquiridos, nessa mesma perspectiva segue o trabalho com escrita, deixando claro que, ler e escrever foram ações recíprocas ao longo da pesquisa e que só fizemos essa separação em nível de organização da fundamentação teórica. Apostamos na leitura e na escrita enquanto atitudes libertadoras, capazes de formar sujeitos críticos, autônomos e principalmente, ativos dentro da sociedade. Segundo Silva (2000, p.79-80),

A leitura crítica é condição para educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não-geradora de novos significados), será feita através de caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, CORTEJAR E TRANSFORMAR.

Encaramos as primeiras tentativas por parte dos alunos em compreender e utilizar a língua escrita, de modo que não frustrassem suas ideias e, assim, dessem sequência ao seu desenvolvimento através do contato com ações que propiciassem uma efetiva comunicação entre eles e o mundo letrado. “A prática comunicativa atua no sujeito que experiencia, no cotidiano, as várias demandas da sociedade e, através da linguagem, da leitura e da escrita, cresce cognitiva e criticamente.” Rangel (2005 p. 18).

A partir da perspectiva apresentada, desenvolvemos atividades que envolviam a escrita de uma forma dialógica, comunicativa e interativa. As crianças experimentaram escrever desde os primeiros dias de aula, dentro de situações diversas, que iam desde escrever um bilhete para o colega que faltou no dia, até montar uma receita coletiva de suco que iria ser feita no projeto de alimentação saudável. Desse modo, ao longo de suas construções, eles foram perdendo seus medos, de tentar colocar a letra, de errar e foram

ousando na escrita para se comunicarem. Podemos citar Antunes (2003), que analisa a escrita dentro dessa perspectiva,

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (Antunes 2003 p. 45)

Apesar de a pesquisa ter sido realizada com turmas de 1º ano, nas quais os alunos que se encontravam em processo de alfabetização, necessitando de todas as intervenções comuns a essa fase, para que pudessem se apropriar da língua escrita, como é o exemplo do trabalho de consciência fonológica, nosso papel não se restringiu às atividades meramente cognitivistas, que apenas produzem um processo de decodificação nas crianças, mas através de mecanismos pedagógicos pudemos propor situações comunicativas que estimularam o contato entre elas e o mundo letrado. Segundo Rangel (2005, p. 29)

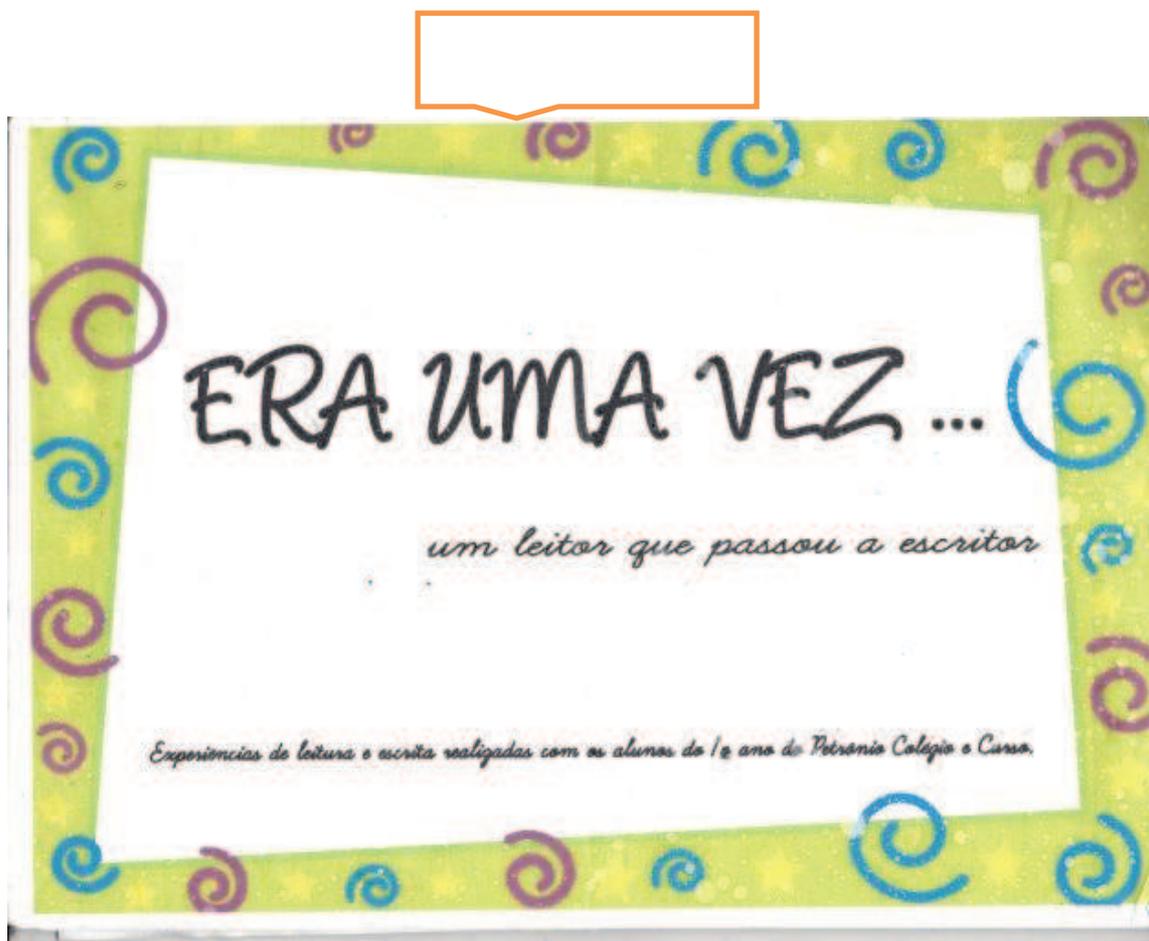
O significado mais profundo da escrita e da leitura supõe uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica, não se restringindo às ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura, na escola, como objeto de conquista de uma prática social.

Não se esperou um nível avançado de escrita alfabética para que fosse proposto aos alunos atividades de escrita espontânea, eles foram incentivados a escrever desde o início do ano, através de inúmeras possibilidades e dentro de determinadas funções. Suas produções foram se tornando cada vez mais elaboradas, até porque durante todo o processo, a escrita das crianças foi vista e incentivada como algo próprio da identidade infantil e do pensamento que cada aluno, respeitando suas ideias e tratando o erro como algo que caminha para o acerto, sendo apenas um degrau na construção da aprendizagem infantil. Sobre isto, citamos Seber (2009, p. 81),

O professor não precisa corrigir as escritas infantis porque nelas não há nada de errado, no sentido comum da palavra. O que existe é apenas certa distância separando as produções gráficas atuais do que a própria criança fará no futuro e, vale ressaltar, com entendimento, porque as hipóteses que permeiam as condutas são construídas e desconstruídas.

Tantas atividades foram feitas e refeitas, tanto foi construído e reconstruído, os alunos foram avançando, ficaria complicado fazer nesse momento um demonstrativo das produções realizadas. Mas, mostraremos como aconteceu uma das últimas produções dos alunos. Na brinquedoteca, tem um baú cheio de fantasias, que as crianças costumam utilizar quando a professora propõe o momento da história criada, que é quando as crianças

imaginam personagens e a partir deles criam suas próprias histórias e foi justamente nesse espaço que se deu início a construção do livro Era uma vez... Um leitor que passou a escritor, ou seja, o produto final do trabalho desenvolvido durante o ano letivo, aconteceu da seguinte forma: Os alunos construíram fantoches utilizando materiais diversos e a partir desses fantoches criaram suas histórias, cada um criando seu próprio ERA UMA VEZ.





Apresentação

As atividades devem desafiar o pensamento das crianças e gerar conflitos cognitivos que as ajudem a buscar novas respostas. Ferruci (1998).

As crianças começam a escrever antes mesmo de colocarem os pés na escola pela primeira vez. Esta escrita se faz das mais variadas formas e se faz necessário o incentivo à escrita a partir das primeiras tentativas por parte da criança para que ela não frustrar suas ideias e, assim, dê seqüência ao seu desenvolvimento.

A partir dessa compreensão, o Petrólio Colégio e Curso desenvolve um projeto permanente de incentivo à leitura e escrita, propondo desde cedo atividades interessantes e desafiadoras para que os nossos alunos se tornem cidadãos pensantes e capazes de produzir e escrever suas próprias histórias.

Com essa perspectiva, realizamos um trabalho de incentivo à leitura e à produção escrita com a turma do 1º ano. Conseguimos conquistar as crianças para o ingresso no mundo letrado e obtivemos muito êxito: as crianças venceram as barreiras que nossa língua nos impõe, e apesar de estarem em fase de aquisição do código escrito, produzem textos cheios de imaginação e criatividade, segundo as incríveis percepções do mundo da criança.

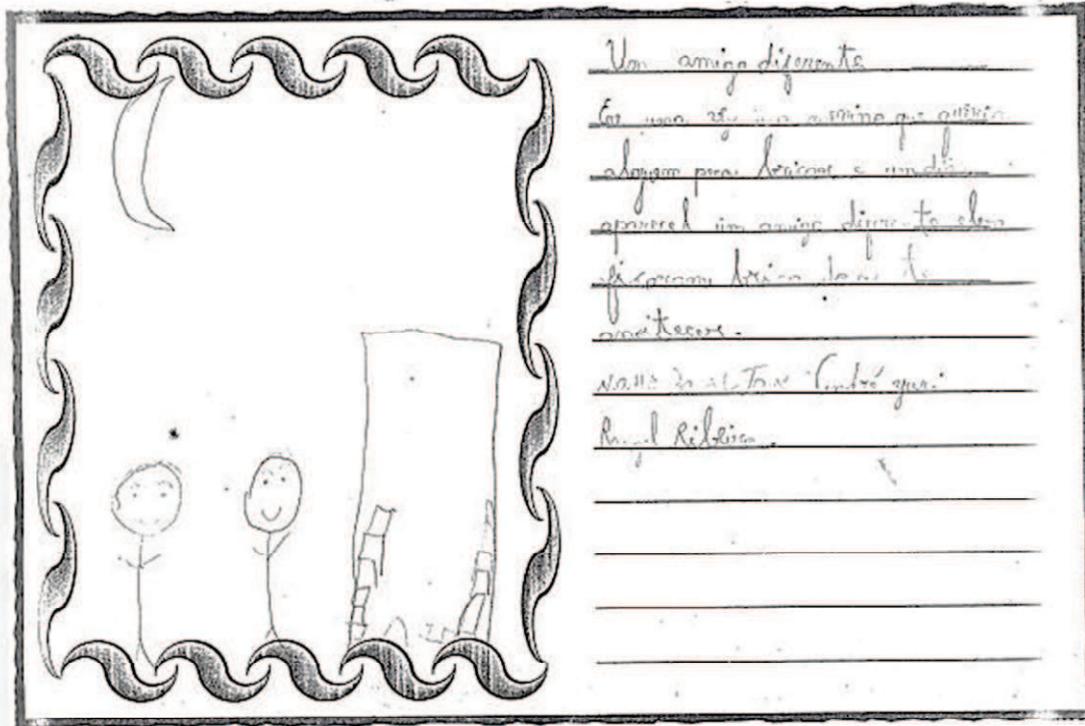
Este livro foi elaborado pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental mediante a mediação da professora. Inicialmente, houve a criação de fantoches, e, a partir deles, as crianças nomearam os personagens, criaram suas histórias, e escreveram, espontaneamente, a narração dos fatos.

Rita de Cássia - professora



*é o meu pai
é um homem e
é muito bom e
tudo por ele
para ele sou feliz
é ele que me
faz
feliz*

patrimônio



Lendo se aprende a ler, escrevendo se aprende a escrever, são certas com as quais chegamos ao final dessa pesquisa. A escola deve evidenciar a capacidade inata que a criança possui de criar, analisar e principalmente pensar no mundo e não castrar as ideias comuns ao universo infantil.

Através da leitura e da escrita a escola pode incentivar toda produção imaginativa dos alunos para que eles possam verificar que a língua escrita não nasce fora do indivíduo, mas surge de suas necessidades e tem suas finalidades voltadas ao prazer e por esse motivo não devem ser encaradas como ações mecânicas e cansativas. Como indica Silva (1994, p. 20)

A criança caminha em seu processo quando ela possui uma teoria, uma hipótese que pode ser aplicada, verificada ou contestada. Caso contrário, ela se mobilizará em função de resultados, em função de cumprir tarefas, não de esforçando para compreender o sistema de representação da escrita. Essa atitude traz como consequência um avanço mais lento, ou mesmo, a estagnação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à etapa final desse trabalho nos posicionando criticamente sobre vários vieses relacionados à aquisição da leitura e da escrita, primeiramente o fato de compreendermos que a alfabetização é o processo de entrada do indivíduo no mundo letrado que se dá antes e depois da chegada da criança na escola e que se trata de algo dinâmico e multifacetado ligado às diversas áreas, cognitiva, social, cultural e histórica. Entendemos que esse assunto intrigou e ainda intriga tantos pesquisadores pelo fato de que ainda existe muito a se fazer para realmente promover uma sociedade letrada, tanto no sentido de encontrar práticas significativas quanto no fato de que ao estudá-las nos seus caminhos históricos, percebemos que essas ações ainda são pouco equitativas socialmente.

A inserção no mundo da língua acontece ao longo da vida, mantida por processos que envolvem as ações de internalizar e expor conhecimentos, que vão desde aprender a falar até a chegada aos atos de ler e escrever, dentro das mais diversas funções. Enxergamos tanto os aspectos cognitivos dessas aprendizagens, quanto compreendemos que a linguagem assume o papel de conhecimento vivo e ativo na construção dos sujeitos.

Passamos a ver que a criança não é apenas psicológica e, por conseguinte cognitiva, mas que tem sua história, seu conhecimento de mundo, suas aprendizagens baseadas nos seus contatos fora da escola e que toda essa bagagem foi trazida para dentro da sala de aula no processo de alfabetização, e respeitada em suas subjetividades. Sem negar o fato de que para alfabetizar tivemos que ter consciência de tudo que ainda existia para a criança aprender, e que os padrões normativos da língua, tiveram que ser trabalhados e executados, pois em determinados momentos existe um modelo a se trabalhar, mas que a qualidade das relações entre as crianças e a linguagem determinaram sua aquisição efetiva.

Apesar de entendermos que existem diversos fatores extraescolares na relação de ensino e aprendizagem da língua, afirmamos que foi a escola quem efetivou todas as aprendizagens nesse sentido, promovendo formas significativas de ensino que romperam com as atividades meramente decodificadoras, que as práticas de leitura e escrita deixaram de ser mecânicas para serem úteis e cabíveis ao universo infantil, enfatizando o papel do professor primeiramente enquanto estudioso das teorias vigentes sobre tais aprendizagens e

consequentemente como um influenciador e entusiasta dos atos de ler e escrever, por prazer.

Na nossa prática, à medida que nos distanciamos das maneiras enfadonhas de alfabetização, encontramos na teoria sóciointeracionista, respostas qualitativas que efetivaram os trabalhos de ensino da leitura e da escrita dentro da perspectiva de troca social. Compreendemos que nossas salas de aula estavam repletas de indivíduos que sabiam, precisavam saber e que aprenderam não só pelas suas capacidades cognitivas, mas pela qualidade das suas interações com o mundo letrado.

Percebemos que nossos alunos e alunas entraram no mundo da leitura e da escrita de forma atuante e efetiva, ou seja, foram alfabetizados, cada um no seu tempo, com suas aprendizagens e peculiaridades.

Reconhecemos a importância da nossa pesquisa para a construção de práticas significativas de alfabetização, mas concluímos, enfatizando que a ação de ensinar a ler e escrever traça desafios permanentes, que tanto nos induzem a uma postura científica de pesquisadores de teorias que possam efetivar nosso trabalho, quanto nos insere em uma postura de engajamento social, visto que reconhecemos que estamos inseridos em um contexto no qual ainda se engatinha nas relações educacionais. Acreditamos que ensinando nossas crianças a ler e escrever, podemos fazer com que nossa sociedade alcance uma maior plenitude na oferta igualitária de direitos.

“Alfabetizar é um ato de respeito e de mudança social”

Rita de Cássia Rangel Alves

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord). **Era uma vez uma escola: Formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato editorial. 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro de interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- AZEVEDO, Cleomar. **Ler e escrever: Um direito de todos. Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo ano 1, n. 2, 2007. Disponível em <http://www.mocambras.org>. Publicado em: março 2007.
- BARROS. Aidil Jesus da Silveira. LEHFELD. Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BENTES, Anna Christina. MUSSALIM. Fernanda (orgs). **Introdução à linguística Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez 2001.
- BOTINI. Gleise Aparecida Lenhaverde. FARAGO. Alessandra Corrêa. **Formação do leitor: Papel da família e da escola**. Cadernos de Educação: Ensino e sociedade. São Paulo: 2014
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A origem do alfabeto**. Disponível em <http://www.dalete.com.br/saber/origem.pdf>. 2009. Acesso em 04 de julho de 2013.
- CARDOSO, Rosane Maria. KILIAN, Carina. **Práticas de leitura literária: Os casos da França e do Brasil**. 2012. Disponível em <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5338.pdf> . Acesso em 03 de julho de 2013.
- CHIZZOTTI. Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. 2003. P.221.
- COELHO. Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna. 2000.
- CUNHA. Leo. **Poesia para crianças: Conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá. 2012.
- CUNHA, Geremias Dourado da. FILHO, Marinho Celestino de Souza. **Breve história da leitura e da escrita**. Disponível em http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_29993/artigo_sobre_breve_hist%C3%93ria_da_leitura_e_da_escrita. Acesso em 31 de junho de 2013.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura**. Campinas SP: Ponte Editoras. 2011.
- MARTELOTTA. Mário Eduardo (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto. 2009.
- MARTINS. Maria Silva Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas SP. Mercado das letras. 2008.
- MELO, Lélia Erbolato. **Tópicos de psicolinguística aplicada**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; BRITO, Antônia Edna. **Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento**. 2009. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%C3%A9a%20Silva%20Morais%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf. Acesso em 10/11/2014.
- OLIVEIRA. Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: Tipos, técnicas e características. Revistatravessias@gmail.com. Acesso em 20/10/2014.
- RANGEL. Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: Espaço para gostar de ler**. Porto Alegre. Mediação. 2005.
- RÉ. Alessandra Del. **Aquisição da linguagem: Uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA. Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo. Cortez. 2000.
- SILVA. Maria Alice S. de Souza e. **Construindo a leitura e a escrita: Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. São Paulo: Ática. 1994.
- SOARES. Maria Vilani. **Aquisição da linguagem segundo a psicologia interacionista: Três abordagens**. Disponível em http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf. Acesso em 21/10/2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo. Contexto. 2008.
- SORRENTI. Neusa. **A poesia vai à escola: Reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos. FONSECA, Maria Nazaré Soares. CURY, Maria Zilda Ferreira. Camargos. **Palavra e imagem: Leituras cruzadas.**2^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.