

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
NA PRIMEIRA SÉRIE DA ESCOLA PÚBLICA

Autor: **MARÍA DEL PILAR OGLIASTRI MAFFLA**

Orientador: **EZEQUIEL THEODORO DA SILVA**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado defendida
por Maria del Pilar Ogliastri Maffla e
aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 21/12/99

Assinatura:

Orientador(a)

COMISSÃO JULGADORA

Ezequiel Theodoro da Silva

Maria del Pilar Ogliastri Maffla

200003904

1999

N.º CHAMADA:	
T/UNICAMP	
Og 50	
V.	Ex.
TOMBO BC/40535	
PROC. 278/00	
C	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO \$11,00	
DATA 06/03/00	
N.º CPD	

CM-00135085-2

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Og05o

Ogliastri Maffla, María Del Pilar

**Observação do desenvolvimento do processo de aprendizagem
Da leitura na primeira série da escola pública / María Del Pilar
Ogliastri Maffla. – Campinas, sp: [s. n.], 1999-11-26**

**Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.**

**1. Educação de Crianças. 2. Alfabetização. 3. Leitura.
4. Escrita. 5. * Letramento. I. Silva Ezequiel Theodoro da.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.**

*Dedico este trabalho aos
meus filhos Andrés Felipe
que conta com nove meses e a
Nicolas que está por nascer.*

AGRADECIMENTOS

De forma especial ao Professor Ezequiel Theodoro da Silva, pela sua dedicação e carinho com que orientou este trabalho.

À Professora Doutora Sylvia Bueno Terzi por sua valiosa colaboração durante toda a realização deste trabalho de pesquisa e por sua participação no exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite, pela sua participação no exame de qualificação e por sua valiosa contribuição.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, por ter me concedido a bolsa, sem a qual a realização deste estudo não teria sido possível.

À Diretora, Professoras e alunos da Escola Municipal "Raul Pilla", pelo sincero apoio no transcorrer da investigação.

A meu marido Guillermo Alfonso González, que soube compreender, incentivar e apoiar meu trabalho e pacientemente esperou a sua conclusão dele.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES DE LEITURA	7
1.1 Ler e Escrever	17
1.2 A Orientação Inicial da Leitura	20
1.3 A Leitura e o Desempenho Escolar	25
2. CAPÍTULO II: A ORIENTAÇÃO DO LETRAMENTO	28
2.1 O Letramento: Sucesso ou não na Escola.	32
3. CAPÍTULO III: DELINEAMENTO DO ESTUDO	39
3.1 Objetivo	39
3.2 Proposta de Estudo	39
3.3 Metodologia	40
3.3.1 Sujeitos	41
3.3.2 Procedimentos	41
3.3.3 Coleta de Dados	42
4. CAPÍTULO IV: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.	44
4.1 Importância atribuída pelos Pais á Escolaridade	44
4.2 Entrevista com a Professora	45
4.3 Observações na Sala de Aula	53
4.3.1 Apresentação da Escrita: “O <i>Alfabeto ou Abecedário</i> ”	53
4.3.2 Atividades de Rotina	55

4.3.2.1	O Calendário	55
4.3.2.2	Oração e Cantos	55
4.3.2.3	Hora da Novidade	56
4.3.2.4	Cabeçalho no Caderno	56
4.3.2.5	História do Dia	56
4.3.2.6	Lista de Chamada	58
4.3.2.7	Outras Atividades do Dia a Dia	58
4.3.2.8	Nomes de Peixes	60
4.3.2.9	Bilhete para os Pais	61
4.3.2.10	Reconhecimento de Sílabas	63
4.3.2.11	Desenho do Livrinho	64
4.3.2.12	Reconhecimento das Letras do Alfabeto	65
4.3.2.13	Outras Atividades Desenvolvidas	67
4.4	História da Escrita das Crianças	69
5.	CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
	ANEXOS	92
	Anexo # 1: Roteiro de entrevista à Professora, Roteiro de Entrevista e Questionário para os Pais.	93
	Anexo # 2: Alfabeto	96
	Anexo # 3: O Calendário	97
	Anexo # 4: Cabeçalho no Caderno	99
	Anexo # 5: Nomes dos Peixes	101
	Anexo # 6: Reconhecimento de Sílabas	103
	Anexo # 7: Feliz Páscoa	105

RESUMO

Os problemas que se apresentam no processo da aprendizagem da leitura/escrita são muitos e de índoles diversas, estando relacionados com os educadores, a escola, os pais, e as instituições de caráter social, entre os principais. Assim, surge a necessidade de analisar e questionar estes elementos e sua relação com o processo de letramento.

O objetivo fundamental deste trabalho foi determinar se, no processo de alfabetização na 1ª série do 1º grau, a escola, através da professora, leva em conta as experiências e os conhecimentos anteriores das crianças. Igualmente, pretendemos verificar se a professora aproveita essas experiências com a linguagem escrita desenvolvidas pelas crianças na fase pré-escolar e quais foram os procedimentos utilizados, assim como também determinar se existiu uma relação entre pais, a instituição e os educadores para ajudar na aprendizagem da leitura e incentivar as crianças na sua formação escolar.

Participaram da investigação apenas crianças de nível socio-econômico baixo, de uma escola pública da cidade Campinas, da 1ª série do 1º grau, na faixa etária de 07 a 09 anos. Se optamos pela pesquisa etnográfica, uma das abordagens qualitativas, em busca da unidade teórica – prática.

Como resultado de nossa pesquisa, constatamos que a professora não ofereceu as crianças as condições necessárias para dar continuidade ao letramento que traziam da Pré-escola.

Constatamos também que para os pais é de muita importância que seus filhos saibam ler, escrever e contar, para conseguir melhores empregos que dos próprios pais; porém, suas atitudes revelam um limitado interesse pelo desempenho escolar dos seus filhos.

ABSTRACT

Problems related to the reading and writing learning processes are multiple and from many sources. These problems may be related, mainly, to teachers, school environment, parents and different social institutions. Thus, it is necessary to analyze these factors and check their relationship with the literacy process.

The main purpose of this dissertation was to determine if, during literacy work in the first grade, the school, through its teacher, take into consideration the experiences and the prior knowledge brought by the children to the classroom. The study also intended to see if the teacher made use of the prior writing experiences of the children during kindergarten (pre-school) and describe the procedures used in class work. Another objective was to verify the relationship between the institution and the parents, especially their concern for the learning of reading and schooling in general.

The subjects of this research were children of low socioeconomic level that belonged to the first grade of a public school from Campinas, State of São Paulo, of 7 to 9 years of age. The ethnographic method, a qualitative approach, was chosen to reach the theoretical and practical unity.

As results of this investigation, it was discovered that the teacher did not offer the proper conditions for the children to continue the literacy background brought from kindergarten (pre-school). It was also discovered that parents value very highly reading, writing and arithmetic so that their children get better jobs, but parents' attitudes reveal a low interest of the children's academic performance.

INTRODUÇÃO

É um fato que, modernamente, a criança está em permanente contato com artefatos de escrita e leitura, apresentando um potencial muito grande para o conhecimento da linguagem escrita. A sua curiosidade se manifesta para o “verbal” desde a mais tenra infância.

Desde os três ou quatro anos, as crianças pedem para sua mãe ou sua professora que lhes ensinem a ler! É claro que essa curiosidade não é a mesma em todas as crianças: o grau de motivação e de exigência varia enormemente de uma para outra, e sobretudo de um meio social para outro. Mas a criança pequena descobre com desenvoltura os elementos da linguagem escrita que lhe apresentam e que respondem às suas necessidades e aos seus interesses.

A criança chega à escola com uma vasta experiência de aprendizagem que em muitas ocasiões é lamentavelmente ignorada pela professora, pois até o momento do seu ingresso na escola ela aprendeu inúmeras coisas, que deveriam servir como ponto de partida para as atividades planejadas. É assim que a criança, antes de chegar à escola, aprendeu a usar sua língua de tal forma que se fazia entender por sua família, amigos e/ou vizinhos, respondendo perguntas, reproduzindo histórias, relatando fatos, experiências, reconhecendo objetos ou elementos de seu meio (Sausen, 1987). Embora possa não reconhecer os símbolos do alfabeto, ela já lê estabelecendo conexões entre o significado e o significante, relacionando os sons, reconhecendo as texturas dos objetos, ordenando, classificando, organizando, etc.

Quanto aos fatores sócio–econômico–culturais, são muitos os pesquisadores que têm evidenciado a influência dos mesmos sobre o letramento de crianças oriundas de camadas sociais pobres. O fato de que uma criança tenha um bom desempenho escolar está aliado às características da organização familiar da qual ela provem; tais características refletem as condições econômicas, sociais e culturais em que a criança vive.

Assim, a família ideal, para os professores, é relativamente pequena, composta de pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, e a família numerosa é considerada indesejável e inconveniente. Como atributo estreitamente associado à estrutura das famílias pobres, sua existência chega a ser considerada uma falta de responsabilidade das camadas populares.

Barreto (1981) assinala que, para muitos professores, as crianças pobres não têm cultura, mesmo quando se consideram as diferentes concepções freqüentemente associadas ao termo “cultura”. Os grupos de baixa renda são acusados de não a possuírem por serem: “analfabetos ou apresentarem baixa escolaridade, quando se atribui à cultura o sentido de escolaridade; grosseiros e ignorantes, quando a cultura é entendida como polidez e refinamento; carentes, quando se representa a cultura como um modo de ser e de proceder e uma forma de transmitir isso aos filhos, o que é peculiar a determinado grupo da sociedade” (Barreto, 1981, p. 88)

Em outros estudos, Costa (1993) constatou que, além do julgamento do professor constituir muitas vezes um fator de risco para o sucesso escolar, existem muitas diferenças entre o ponto de vista do professor e o ponto de vista dos alunos no que diz respeito ao comportamento, aos aspectos emocionais e à competência social destes últimos. Devido às precárias condições sócio-econômicas de suas famílias, existe a crença (observada principalmente entre os

professores) de que a maioria das crianças provenientes das camadas menos favorecidas chega à escola com inúmeras carências no que concerne aos pré-requisitos para o desenvolvimento normal do processo da aprendizagem.

Em síntese, nos estudos até aqui descritos, existe um certo consenso entre os pesquisadores de que os fatores sócio-econômicos, culturais podem influenciar o rendimento escolar; mas eles não são suficientes para explicar os altos índices de fracasso escolar nas séries iniciais do primeiro grau.

Vale a pena destacar, neste ponto, as pesquisas sobre programas de televisão *Sesame Street*¹, conhecido por todas as crianças americanas. A hora de audiência era sagrada no lar de todas as famílias americanas, qualquer que fosse o meio social a que pertencesse. Era um programa que todos, adultos e crianças assistiam, (inclusive as crianças que ainda não sabiam falar) duas vezes por dia, todos os dias da semana. Na Colômbia era apresentado com o nome “Plaza Sesamo” e transmitido uma vez por dia, todos os dias da semana.

S. Ball e G. Bogats (1970 – 71) avaliaram os efeitos dessa transmissão, concebida inicialmente dentro de um quadro de programas de compensação destinado a crianças em idade pré-escolar de meios sócio-culturais menos favorecidos, particularmente crianças não-escolarizadas. Mas, na realidade, foi acompanhado por todas as crianças americanas, qualquer que fosse sua origem social.

Os objetivos do “Vila Sésamo” eram os seguintes: aquisição de representações simbólicas; letras, números, formas geométricas, etc; Desenvolvimento de processos cognitivos: discriminação, conceitos de relação, classificação, etc; Conhecimento do ambiente natural e físico: animais, máquinas, etc; Conhecimento do ambiente social.

¹ No Brasil “Vila Sésamo”.

A avaliação, realizada na “Educational Testing Service” (Universidade de Princeton), pelos dois autores citados, mostra que não só se fizeram sentir os efeitos das aprendizagens nos campos dos conhecimentos de base (letras, associações de letras, sílabas, números ...) como também em campos mais complexos de habilidades mentais como: classificação, representações abstratas, etc. Inclusive se percebeu, no campo das atitudes sociais, a atitude de respeito à raça.

Como vemos, um programa de televisão pode influir na aprendizagem de muitas crianças, não levando em conta as diferenças individuais, nem o ritmo de aprendizagem, nem o contexto familiar, social e afetivo. Além disso, está ausente toda relação pessoal entre educador e criança e todo fator emotivo. Também não existe um fenômeno de reforço ou de *feedback*. Isto significa que as crianças recebem muitas informações dos diferentes meios que as cercam e que as levam a ter um conhecimento do mundo, da leitura e da escrita.

Partindo destas considerações preliminares, estruturamos uma pesquisa com dois objetivos básicos:

- Determinar se, no processo de alfabetização na 1ª série do primeiro grau, a escola, através do professor, leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, e quais os principais procedimentos utilizados.

- Verificar se, ao longo do processo de alfabetização, o professor aproveita as experiências com a linguagem escrita, desenvolvidas pelas crianças na fase da pré-escola.

Em termos mais específicos, buscamos responder às seguintes indagações:

- A professora recupera as experiências com a escrita que as crianças já têm?

- A professora da primeira série dá continuidade (ou não) ao letramento anterior das crianças?

- Como, em geral, se desenvolve o processo de aprendizagem da leitura na primeira série do primeiro grau de uma escola pública?

- Existe uma relação entre os pais, a instituição e os educadores para ajudar na aprendizagem da leitura e incentivar e motivar as crianças na sua formação escolar?

A aprendizagem é um fenômeno multivariado no qual existem muitos aspectos que interagem para produzir determinados efeitos. Por esta razão, não podemos esquecer que uma grande parte das crianças dos níveis da Pré-Escola e da Primeira Série ingressa no sistema educativo com desvantagens notórias, que são determinadas pelos fatores de desigualdades que as afetam. Os pais e os educadores precisam ter maiores informações sobre a natureza da aprendizagem das crianças, para assim poderem estar melhor preparados e prevenir possíveis dificuldades.

Os problemas que se apresentam no processo da aprendizagem são muitos e de índoles diversas, estando relacionados com os educadores, a escola, os pais, as instituições de caráter social, os métodos, os objetivos e as pesquisas nesta área. Assim, surge a necessidade de analisar e questionar estes elementos e sua relação com a aprendizagem da leitura. Em primeiro lugar, é importante verificar se os pais e os educadores estão levando em conta o nível de aprendizagem que cada criança tem e se, além disso, estão utilizando métodos adequados para iniciar as crianças no processo da leitura.

Outro motivo para a escolha do tema é que pesquisas recentes (Heath, 1982; Terzi, 1995 dentre outras) têm demonstrado que a escola não se modifica e é a criança quem deve-se a ela adaptar... Ainda que essa seja a realidade, qualquer proposta de transformação exige um conhecimento das especificidades do processo de desenvolvimento de

leitura das crianças de classes não privilegiadas, ou seja, qual a influência da orientação da comunidade em que vivem essas crianças, da creche e da escola infantil por elas freqüentadas no letramento Pré-Escolar, como se dá o encontro desse letramento inicial com o ensino do 1º grau, como essas crianças aprendem a ler.

Para delinear a problemática ora constituída e alcançar os objetivos acima propostos, optamos por desenvolver este trabalho em dois momentos. No primeiro momento, procedemos a uma revisão bibliográfica sobre o ensino da leitura. No segundo momento, realizamos um trabalho empírico com crianças de classes econômicas menos favorecidas, estudantes de uma escola da rede municipal de ensino de Campinas, Estado de São Paulo.

Quanto a sua estrutura, o primeiro capítulo deste trabalho resgata algumas pesquisas sobre as diferentes concepções de leitura; nele, procuramos destacar algumas diferenças entre essas concepções.

No segundo capítulo apresentamos a concepção de letramento, mesmo porque é necessário conhecermos o estágio de letramento das crianças e a orientação das mesmas na comunidade.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento do trabalho de campo, com o estabelecimento dos objetivos, os passos preliminares e construção da metodologia e objetivação do estudo, e os procedimentos para a coleta de dados. Em seguida, procedemos à descrição dos instrumentos utilizados no presente estudo.

O quarto capítulo inclui a organização e análise dos dados. O quinto capítulo é dedicado à apresentação das considerações finais (retomamos aqui os dados comentados nos capítulos anteriores para então expor as conclusões).

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE LEITURA

Quando refletimos sobre o processo de leitura é forçoso pensar num sujeito que, produzindo sentido, torna-se capaz de mergulhar no significado do texto, no seu próprio significado enquanto ser humano e no significado do mundo. Devemos ressaltar, portanto, a importância da leitura como forma de descoberta do mundo da escrita no qual a criança leitora pode e, através da educação escolarizada, deve se situar.

O ato de ler, em decorrência de sua natureza, reveste-se de uma dimensão cognitiva caracterizada por uma relação entre o homem, a linguagem e o mundo que o cerca. Isso assegura a primazia de um sujeito e da sua capacidade de interação com tudo o que o rodeia.

Comumente se entende a alfabetização como o processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente.

Do ponto de vista socio-interacionista, a alfabetização enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está

em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças constantes.

A palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa. A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Letramento é pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever o estado ou condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.

O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Também procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada.

Segundo Paulo Freire (1984), o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alarga na inteligência do mundo. *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da leitura daquele”*. Estabelecida a relação de conhecimento entre o homem e o mundo, e isso deve ser feito em toda a sua amplitude, deve-se investir no desenvolvimento do sujeito - leitor com vista a sua maturidade.

Por isso, antes de iniciar o processo de aprendizagem da leitura, dentro de um programa formal e estruturado, é necessário que os educadores se preocupem em desenvolver com as crianças competências necessárias para poderem participar de maneira concreta em tal processo e, conseqüentemente, alcançar o

desenvolvimento máximo das suas potencialidades. Assim, os educadores têm a responsabilidade de conhecer, antes de tudo, as experiências com a linguagem escrita que as crianças trazem consigo para a escola e, a partir desse conhecimento, analisar os procedimentos que utilizarão no ensino da leitura.

A leitura, principalmente a de textos escritos, muitas vezes é vista como uma tarefa intelectual que exige grande esforço e que se apresenta como um privilégio de algumas crianças que têm tal “dom”. Estas são tomadas como superiores, quando na verdade todas deveriam conquistar o direito à leitura e encarar o livro como uma fonte de prazer, entretenimento, diversão, etc. e como uma fonte de informação, de saber, de conhecimento.

Através da leitura se consegue despertar o interesse pela literatura infantil ao mesmo tempo em que se incentiva a criança para a aprendizagem da língua escrita, o enriquecimento do seu vocabulário, o desenvolvimento da sua imaginação e, dos seus sentimentos etc.

A leitura começa muito antes da decodificação das palavras e do conhecimento das letras. A criança tem que ser seduzida para a escrita pela emoção. Na infância, os desejos, os sentimentos e a curiosidade estão à flor de pele e é quando devemos aproveitar para interessá-la a ler de modo que ela possa, progressivamente, se converter em um leitor atento, crítico, envolvendo-se com as idéias produzidas, nas suas interações com diferentes tipos de textos.

De nada adianta ler cada palavra do texto, se ao final não se sabe quais idéias estavam contidas nele. Isto é muito freqüente quando as crianças estão sendo alfabetizadas, pois muitas vezes o professor torna o ato de ler uma tarefa mecânica, sem se preocupar com o como e o porquê a leitura acontece. O convívio familiar e o contexto geral de vida da criança também vão influenciar diretamente no aprendizado e

no desempenho da leitura, e a escola muitas vezes terá que suprir as lacunas deixadas pela família.

Indiscutivelmente, se não levamos em conta este aspecto e valorizamos o modelo dado pela escola, teremos que muitas crianças não conseguirão aprender a ler e, além disso, diremos que tais crianças não estavam ainda capacitadas para aprender, pois em nenhum momento consideramos as suas experiências prévias com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, é necessário considerar o tipo de alfabetização e de ensino levado a cabo na escola, isto é, verificar se os educadores estão cientes do nível de aprendizagem e das experiências prévias (com a linguagem escrita) que as crianças trazem para a escola, no momento de iniciar o processo de aprendizagem da leitura na primeira série do primeiro grau.

O vínculo leitura - escola é tão antigo e tão concreto que se tornou indiscutível em termos sociais. Afinal de contas, todos nós fomos à escola com a finalidade de aprender a ler e a escrever. A escola enfatiza a alfabetização e esta se torna um direito inalienável, reclamado por todos os segmentos da sociedade.

“Ser alfabetizado” significa que a pessoa superou um estágio de sua vida para ter acesso à cultura letrada. Para a criança, viver o momento da alfabetização é altamente gratificante, pois representa uma possibilidade de desenvolver a capacidade de ler e escrever como forma de auto - expressão do mundo. Por isso, para a criança, a habilidade de ler é um dos principais instrumentos para a assimilação dos valores da sociedade e para o conhecimento da realidade.

Alfabetizar implica dotar a criança da habilidade para ler; entretanto, não implica, necessariamente, convertê-la em um leitor assíduo.

A ação da escola pode ficar no meio do caminho; pode dar oportunidade à criança transformar-se em uma leitora assídua ou pode

afastá-la totalmente da leitura, seja pelo fato de não alfabetizá-la satisfatoriamente, seja por não conseguir lhe despertar o gosto pela leitura.

Se a escola pretende ser o espaço onde a criança vai desenvolver-se progressivamente como leitora, ela não pode limitar suas atividades de ensino a uma instrução inicial. Há uma grande necessidade de expor a criança a uma gama variada de textos, permitindo-lhe a opção de entregar-se à leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outras mais relacionadas com sua realidade e com seus desejos.

Deve-se ressaltar que não basta a atividade inicial de alfabetização/escolarização, o essencial é dotar a criança da habilidade de compreender aquilo que lê, tendo em vista que essa habilidade é, provavelmente, o fator que mais diretamente determina o sucesso ou o fracasso escolar.

Através da experiência da leitura, a criança poderá vir a compreender o seu mundo. Deixará de depender do adulto para compreender os escritos ao seu redor. Os bens culturais escritos tornar-se-ão acessíveis para ela.

A vantagem social da leitura em relação a outras formas de comunicação é que o leitor pode selecionar dentre os materiais escritos, do presente ou do passado, aqueles que mais lhe interessam, além de poder interromper, reler, parar para refletir, como melhor lhe aprouver.

Afirma Smith (1989) que a imensa vantagem da leitura sobre o pensamento veiculado em outras circunstâncias é o controle que esta oferece sobre o próprio processo. Os leitores podem fazer pausas no meio de uma experiência para efeito de reflexão. Os leitores podem reviver experiências, tão freqüentemente quanto desejarem, e examiná-las a partir de muitos pontos de vista.

Para esse mesmo autor, a leitura envolve a formulação de perguntas apropriadas e a produção de respostas relevantes. Ler, buscando diretamente o sentido, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura.

Para Goodman, (1987), a leitura é definida como um jogo psicolingüístico de adivinhação. O processo repetitivo nas línguas naturais é constituído por processos cíclicos de estratégias de coletas de amostragem, predições e informações, estratégias estas que fornecem ao leitor, através do uso mínimo das informações, as predições mais confiáveis. A leitura é um processo não-linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para a produção do sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa acionar o seu conhecimento lingüístico, conceitual e suas experiências anteriores.

Para ambos os autores (Smith e Goodman), a estratégia de predição ou adivinhação é fundamental numa leitura significativa, e esta ocorre porque não envolve apenas o input visual, mas também informações não - visuais (conhecimentos armazenados na memória do leitor) que lhe possibilitam antever ou predizer o que ele irá encontrar no texto, e assim produzir sentidos.

Parece não ser possível ignorar o fato de que a leitura envolve a formulação de hipóteses e adivinhações num processo de busca e produção de sentido.

Já para Silva (1981) ler é, antes tudo, compreender, além disso, a leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do aluno e contrariamente à evasão e frustração escolar. Silva ainda afirma que a leitura é um fator essencial a qualquer área de conhecimento e mais essencial ainda à própria auto-realização do indivíduo. Não existem fórmulas mágicas para a aprendizagem da

leitura. Essa aprendizagem demanda trabalho, prática e muita humildade por parte de quem a executa. (Silva, 1991)

Entre 1960 e 1970, a escola como instituição confrontou-se com um desafio para a leitura que não conseguiu superar, pois o saber ler passa a ser entendido como a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral, segundo J. Foucambert (1989).

Diz ainda o autor: há vinte anos o saber decifrar podia parecer suficiente para 80% da população; os outros, que continuavam estudando, tornavam-se leitores por motivos alheios ao ensino a que foram submetidos. E conclui: *“No estágio atual das coisas, as discussões sobre a escolha dos métodos são, ao mesmo tempo, obsoletas e prematuras. A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é leitura; só então será fácil e frutífero escolher. Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática, derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar”*. (Foucambert, 1989, p.8)

Além disso, Foucambert afirma que, na concepção tradicional, o leitor é tido como um decifrador de letras, pois a cada fixação dos olhos sobre o texto consegue enfocar um pequeno conjunto de letras, o que possibilita apenas um acúmulo de frações de signos, momentaneamente, sem sentido algum.

Pressupõe-se que a soma dessas frações de sons constituem um significado oral. O decifrador de letras, então, realiza grandes esforços verbalizando os escritos, para posteriormente compreendê-los. Nesta perspectiva, a leitura é vista como um fim em si mesmo, como algo mecânico, cabendo aos professores ensinar técnicas, simplesmente.

Todos sabemos que há diferenças entre ver e olhar, ouvir e escutar. Então ler não é somente passar os olhos sobre o escrito, não é fazer uma versão escrita ou oral de um escrito. Ler significa mais que isso: significa questionar a si mesmo, questionar o mundo, significa operar com a escrita para construir ou reconstruir respostas que integram parte das nossas informações ou das que já se tem um conhecimento prévio. Além disso, a escrita nos permite formar juízos sobre o que está escrito e explorar outros caminhos do saber.

Kleiman (1995) assume a visão de que o processo de letramento é constituído por *“práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”*. Nesse processo, a leitura e a escrita realizadas pelos alunos são orientadas não apenas para o processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e/ou exterior à escola.

Kleiman desenvolve um amplo estudo sobre o processo de leitura dentro do qual as dificuldades no trabalho com a leitura na escola relacionam-se ao fato de que muitas das concepções do que é leitura e do que é aprender a ler em uma língua materna não fazem remissões aos usos efetivos da linguagem.

Poucos são os “letrados”; muitos, apenas “alfabetizados” (indagamos porque os alfabetizados não se tornam letrados). Mas tanto os alfabetizados quanto os analfabetos são frutos do mesmo processo de exclusão, que por sua vez, resulta da exclusão de ambos das condições que lhes permitiriam participar da escrita na escola. Para aqueles que socialmente vivem essas condições de exclusão, o destino é a alfabetização mecânica ou mesmo o analfabetismo; num caso ou noutro, a não - leitura.

Visando estabelecer as condições sociais para uma prática efetiva da leitura e transformar essa matriz social e escolar, Foucambert (1989) examina como uma sociedade, fundada na divisão

desigual de bens e de poder, destitui a maioria da população do status e das experiências sociais que geram o modo específico de conhecimento do mundo daqueles que recorrem à escrita. Analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo são situações que se explicam por razões sociais; existe uma clara relação entre modalidades de uso da escrita e posições sociais dos usuários. Nessa perspectiva de análise, Foucault discute o *status* atribuído à criança e ao analfabeto adulto, tanto pela escola quanto pela sociedade; as raízes da atual crise da instituição escolar, situando-as na mudança de padrões culturais, propiciada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos, pelo avassalador incremento da produção editorial e pela exigência de maior participação político - social nas sociedades democráticas, que redefine os objetivos anteriormente estabelecidos para a escola; o conceito tradicional da cultura; e propõe um papel decisivo ao presente, procurando estabelecer vínculos entre projetos pedagógicos da escola e intervenção social da criança no desenvolvimento desse projeto; requalifica o conceito de promoção coletiva, relacionando-o com as questões do saber e do poder, propondo outras referências para uma nova política de leiturização.

Pelo modo como a leitura vem sendo tratada na escola, o texto escrito não se constitui no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um texto e, portanto, propõe uma leitura.

Segundo Silva e Zilberman (1991), ao lado da renovação verificada no campo intelectual em todas as áreas do conhecimento e do alinhamento da produção brasileira às pesquisas mais recentes em outros países, *“evidenciaram-se problemas particulares de nossa sociedade que atingiram a leitura de modo singular: os referentes ao que se convencionou chamar de crise de leitura”*.

Isto porque, explicam os autores, incluem-se entre outras, as deficiências do processo de alfabetização nas escolas, o que significa também apontar incoerências nos “*modelos*” textuais no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades da produção, como produzir um bom texto se o referencial não é coeso e coerente, como em frases de cartilhas etc. Apenas alguns alunos superariam (por motivos alheios à instituição) a dificuldade.

Como menciona Kramer (1995) “... *discutir os fatores que se devem privilegiar no ensino da leitura e da escrita significa colocar em pauta os fatores determinantes da alfabetização, e a necessária averiguação sobre a extensão e seu limites*”.

A escola espera do aprendiz não um desenvolvimento gradativo da capacidade de ler e escrever, mas um comportamento de letrado desde o início de seu processo de letramento. Faz-se necessário darmos à criança o tempo de que ela necessita para apropriar-se dos conceitos e concepções do adulto letrado.

O desempenho incipiente da criança nos retrata, pois, a sua concepção real do ato de ler, mas a escola, muitas vezes pautando-se apenas no desempenho observável do aprendiz, pode tentar ajudá-lo com tarefas mais fáceis, menos desafiantes, usando textos simplificados, absolutamente artificiais e pouco significativos. Se essa estratégia de “*imbecilização dos textos*” (Kato, 1986) pode aparentemente resultar em um melhor desempenho na parte mecânica da leitura, ela, ao mesmo tempo, bloqueia o desenvolvimento e a aprendizagem por não oferecer desafios motivadores e por ir contra o objetivo do letramento, que é a apreensão do mundo criado pela linguagem escrita.

Esse mundo criado pela linguagem escrita caracteriza-se pela descentração do mundo das coisas e eventos que a criança vê e as

suas experiências no seu dia - a - dia. A criança, no início, não consegue diferenciar esses dois mundos.

Diferentemente do ensino da linguagem falada, através da qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende do ensino formal. Esse ensino requer atenção e esforços enormes por parte do professor e do aluno, à medida em que pode ficar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita “viva” a um segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas pelas crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vinda dos professores. Como é o caso do processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como por exemplo, o tocar o violão: o aluno deve desenvolver a destreza de seus dedos e aprender quais são as cordas que deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, neste caso, a criança não está, de forma nenhuma, envolvida na essência da própria música.

1.1 LER E ESCREVER

Primordialmente, alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da história da humanidade, pois por meio de registros escritos o saber acumulado pode ser transmitido às gerações.

Sem a intenção de esgotar um tema quase inesgotável, é importante levantar na história da escrita, os aspectos mais gerais e importantes para este estudo.

Segundo Cagliari (1989), a história da escrita pode ser vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictórica se distingue pela escrita por meio de desenhos ou pictograma que está baseada na abundante experiência dos desenhos das crianças, que não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consiste em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.

A fase ideográfica se caracteriza pela escrita por meio de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram, ao longo de sua evolução, perdendo alguns traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção da escrita.

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, uma representação fonética.

A invenção do alfabeto ocorreu no século X a.C. Depois desse sistema, segundo Gelb (1982), nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita.

Embora haja inúmeras variedades do alfabeto no mundo, que apresentam diferenças formais externas, todas ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega. Na verdade, a invenção da escrita alfabética é uma descoberta, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, apenas operou conscientemente o conhecimento da organização fonológica de sua língua. Com relação a isso, é interessante ressaltar o que afirma Vygotsky (1984), a partir dos trabalhos que realizou com crianças: para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica : pode desenhar não apenas objetos, mas também a própria fala.

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, científica, mágica, política,

artística e cultural de uma sociedade. A escrita tem como objetivo a leitura, pois é por meio dela que se efetiva a comunicação desejada.

“A leitura é uma atividade, profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento a leitura é uma atividade de assimilação, de conhecimento, de interiorização, de reflexão” Cagliari (1989).

Os signos lingüísticos atuam pela convencionalidade social. A escrita atua pela convencionalidade da representação gráfica dos signos, e a leitura também tem sua convencionalidade guiada não só pelos elementos lingüísticos, mas também pelos elementos culturais, ideológicos, filosóficos do leitor.

Por mais que um escritor se esforce para restringir a leitura de sua obra a limites bem definidos e controláveis, jamais isso será possível na totalidade; caberá sempre ao leitor interferir na leitura de acordo com seu mundo interior, porque a leitura é uma atividade ligada essencialmente à escrita e, como há vários tipos de escrita, assim também haverá os correspondentes tipos de leitura, isto é, um sistema de escrita baseado no significado terá um tipo de leitura diferente da leitura de um sistema de escrita baseado no significante. Um sistema baseado no significante pode estar mais próximo de um sistema de transcrição fonética do que de um sistema ortográfico. Cada um desses tipos de escrita requer um tipo de leitura próprio.

A leitura oral, falada ou ouvida, processa-se foneticamente de maneira semelhante à percepção auditiva da fala. A leitura visual, falada ou silenciosa, além de pôr em funcionamento o mesmo mecanismo de percepção auditiva da fala para decodificação do texto, precisa pôr em ação os mecanismos de decifração da escrita. Não existe leitura sem decifração da escrita.

Escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Ensina-se a ler e a escrever letras, famílias silábicas, palavras, frases e textos.

O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. A relação leitura escrita mostra-nos que o processo é complexo, possuindo inúmeras facetas que têm gerado e encaminhado diferentes propostas metodológicas de acordo com seus pressupostos.

1.2 A ORIENTAÇÃO INICIAL DA LEITURA

A leitura não é um ato mecânico, de decodificação de símbolos para traduzi-los em sons, senão um processo de compreensão e interpretação, no qual influem em grande medida atos perceptivos, cognitivos, afetivos e lingüísticos. A leitura é uma atividade de produção, de conhecimento, e de reflexão individual ou grupal; é um ato lingüístico que está essencialmente relacionado com todos os mecanismos de funcionamento da linguagem e, ao mesmo tempo, está intimamente ligado à dinâmica da escrita.

A investigação da relação existente entre o ambiente familiar de letramento e a capacidade de leitura da criança tem uma longa tradição. Durkin (apud Terzi, 1995) foi uma das primeiras pesquisadoras a analisar a influência que os pais podem ter no desenvolvimento do letramento de seus filhos, em meios sociais chamados “não favorecidos”. Em 1962 – 1964, Durkin (apud Cohen, 1989) faz sua segunda investigação em New York, com crianças que se iniciavam no primeiro grau chegando à conclusão que nessa idade elas já conseguiam ler como consequência dos eventos de letramento dos quais tinham participado graças à atitude positiva dos pais a respeito da aprendizagem da leitura. De outro lado, encontramos vários

pesquisadores que têm investigado a vantagem de expor as crianças à audição de histórias (Denver, apud Cohen, 1989).

Denver (apud Cohen, 1989) concluiu que os leitores que tinham aprendido a ler na pré - escola e tinham se beneficiado dos programas adotados ao longo de toda sua escolaridade obtiveram resultados mais elevados nas provas de leitura, vocabulário e compreensão do que as crianças que tinham começado a leitura no primeiro grau escolar.

Denver também estudou a vantagem de expor as crianças à leitura de histórias como um meio para ajudar na aprendizagem da leitura, concluindo que através da literatura infantil podemos conseguir despertar o interesse pela aprendizagem da leitura, propiciar o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento da imaginação, atualizando assim os conhecimentos das crianças e ajudando-as no desenvolvimento de sua acuidade visual e auditiva.

Heath (1982) descreve três comunidades letradas, com diferentes orientações de letramento, relacionando este fato com o desenvolvimento das crianças na escola, e como ele pode influir de forma positiva ou ser um problema para o desenvolvimento desejado das crianças. Uma das comunidades de classe dominante, "Maintown" representa a classe média com interesse escolar; "Roadville" é uma comunidade de trabalhadores de origem Apalache; e a terceira, "Trackton", é uma comunidade de origem rural recente. As três comunidades diferem fortemente nos padrões do uso do letramento e na forma como o socializam.

Do mesmo modo, Terzi (1995) apresenta em seu trabalho de pesquisa, realizado com crianças de uma favela, o processo pelo qual ocorre o ensino da leitura em meios não-letrados e como a escola, os professores e pais estimulam e expõem às crianças a eventos de letramento dentro da comunidade. Este estudo mostra a situação em que estão vivendo as crianças da favela e dessa escola em particular;

e que há a necessidade de modificações: que a escola leve em conta o letramento que trazem estas crianças de comunidades menos favorecidas para que possam desenvolver-se de acordo com suas características. Os professores devem levar as crianças a valorizar a leitura e o saber que os livros proporcionam. É importante que elas compreendam que ler um livro não é só decodificar símbolos e responder literalmente.

Além disso, a observação e a experiência docente nos permitem ver que muitas crianças, da classe social média, são estimuladas, aprendem a ler antes de iniciar a primeira série: algumas o tem feito na pré-escola, outros no meio familiar e, ocasionalmente, por si mesmas, sendo este último caso bastante raro, mas que alguns professores da primeira série têm constatado na sala de aula. Ainda assim, o mais comum é que as crianças, na sua chegada à primeira série, conheçam as letras do alfabeto e façam as associações para ler palavras simples.

As crianças que moram na periferia urbana são continuamente estimuladas pelo ambiente que as cerca. Os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, se infiltram na vida de todas elas, levando-as a confrontar diariamente a linguagem oral com a linguagem escrita. Resultam de interesse para eles os comerciais de televisão, os anúncios publicitários nas ruas e nos ônibus, ou as etiquetas dos produtos de consumo. Estas experiências fornecem às crianças múltiplas ocasiões de leitura para a sua aprendizagem informal.

O papel do educador deve ser o da pessoa que, aproveitando os interesses das crianças, cria situações de leitura; ou daquela que marca a direção a ser seguida a partir do ponto inicial, ajudando a criar um ambiente rico e capaz de motivar as crianças a realizar atividades estimulantes para a reflexão, comparação etc. O essencial é que os educadores, organizando sempre um ambiente cada vez mais rico, deixem as crianças colecionar materiais que lhes permitam entrar em

contato com os objetos do mundo que as rodeia, classificando-os, analisando-os. As experiências de trabalho com tais materiais têm demonstrado que esta atividade e as descobertas subjacentes despertam nas crianças um profundo sentimento de alegria e de satisfação. Obviamente, é necessário que elas se sintam livres nas salas de aula para moverem-se, manifestarem-se, manipular textos, palavras que possam ser de seu interesse.

Outro aspecto da criatividade na aprendizagem da leitura é o que Freinet (1970) chama de “Leitura natural”, que Ashton (1963) denomina : “Leitura orgânica”, e Durkin (1972) “Leitura criativa”, ou o que Moore (1960) chama simplesmente de “Leitura”. Como afirma Freinet (1970): “É difícil conhecer a criança, sua natureza psicológica, suas tendências, suas aspirações, para fundamentar sobre este conhecimento nossa prática educativa; aliás, a pedagogia baseada na livre expressão por meio dos métodos naturais, ao preparar um meio que ajuda, um material e técnicas que permitem uma educação natural, opera uma verdadeira elevação psicológica e pedagógica. A escola se centrará nas crianças. A criança, com a nossa ajuda, construirá ela mesma sua própria personalidade”.

Uma educação centrada na criança é uma obra coletiva. Com ela se comprometem os educadores, a criança, os pais e, em geral, a comunidade educativa. Por isto, é importante criar as condições para o crescimento livre, original e socializador das crianças num ambiente facilitador e educativo. Além disso, em nosso trabalho diário como docentes, em geral nos ocupamos apenas do bem estar físico, psicológico, e social das crianças, esquecendo-nos da importância da leitura na formação do cidadão. Assim, em certas ocasiões, algumas escolas dão maior importância ao ensino da escritura, pensando que assim é mais fácil avaliar as dificuldades da criança.

A descoberta da linguagem escrita deve ser uma aventura feliz para as crianças e, para atingir este objetivo, é necessário que os educadores não considerem o trabalho de ensinar a ler como um “fardo”, pois serão incapazes de transmitir entusiasmo e alegria às crianças. O êxito de ensinar a ler consiste na atitude positiva do educador que, consciente de seu papel e conhecendo bem cada etapa e os princípios de seu trabalho, está sempre à espreita para despertar nas crianças o desejo de aprender, suscitando sua curiosidade e dando-lhes os meios para satisfazê-la, motivando-as e orientando-as a aprender a ler. Deve-se mostrar, a todo momento, imaginação, iniciativa, disponibilidade e criatividade. O educador deve trabalhar conjuntamente com os pais, que também podem participar ativamente das ações da escola.

O método natural de Freinet (1972) é levado a cabo através do manuseio experimental, no qual as crianças aprendem a redigir e a ler, exatamente como aprendem a falar, dentro da mesma atmosfera de vida intensa, de alegria profunda, de criação e expressão libertadora e não através de lições dogmáticas, obrigatórias, de memorização e/ou de castigos.

As crianças começam fazendo os traços indefinidos e progressivamente dão forma definida às letras para depois formar palavras com as quais constroem frases, e os primeiros desenhos (garatujas) estão relacionados com seus interesses pessoais. Em experiências a serem realizadas em sala de aula, serão implementados intercâmbios de trabalhos elaborados pelas crianças e se construirão textos que, colecionados, serão apresentados como pequenas histórias em forma de livros, que finalmente se converterão em material de leitura para todo o grupo.

Segundo Freinet, não existe nenhuma regra para ensinar senão a de seguir passo a passo as necessidades, os desejos das crianças,

sentir suas emoções e fazer que as expressem. A leitura se converterá numa atividade criadora, uma arte que responde às suas necessidades profundas, que expressam suas alegrias, suas ansiedades, da mesma forma que a expressão oral ou pictórica.

1.3 A LEITURA E O DESEMPENHO ESCOLAR

O conceito de leitura liga-se por tradição ao processo de desenvolvimento global do indivíduo e a sua capacidade para o convívio social, econômico, cultural, religioso e político nas diferentes sociedades. É por isso que pensar a leitura é necessariamente, como já foi dito, pensar num sujeito que torna-se capaz de entranhar-se na sua própria significação e na significação do mundo.

As práticas de leitura e de escrita têm sido valorizadas cada vez mais em nossa sociedade, já que ler é reconhecer o mundo através dos próprios olhos. Desde que temos contato com o mundo, começamos a ler na interação com o nosso ambiente, com os adultos etc. Assim, precisa-se de uma orientação para levar a cabo este processo de ler e, à medida em que o tempo passa e vamos vivendo num contexto social, vamos aprendendo a ler. E a criança detecta, através da leitura da existência social, que não é outra senão a sua própria existência, os problemas com seu mundo particular e começa a copiar ou reproduzir a existência humana em todos os campos (econômico, político, social artístico) e a valorizar o processo de leitura.

Martins (1982) diz que a psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Esta constatação mostra a importância da memória, que tem um papel muito relevante na vida na leitura da palavra escrita. Porém, o que é considerado material de leitura na escola está longe de propiciar um

aprendizado tão vivo e duradouro, já que só se ensina a decodificar as palavras mas não a ler ativamente, a selecionar seus próprios livros, nem a resolver seus problemas educativos e, além disso, as escolas não contam com boas bibliotecas, e quando elas existem são consultadas apenas para a realização de tarefas.

Como bem afirmam alguns autores (Martins, 1994; Certeau, 1994), a função do educador não é só a de ensinar a ler mas de criar condições para que o aluno possa realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades, e fantasias, para que possa assim entender o sentido, significado e valor do que é o ato de ler e de escrever. Convém lembrar aqui que a necessidade de saber ler é intrínseca à compreensão de todo conteúdo abordado no currículo escolar. Observam Silva e Maher (1978, p.91) que “a leitura é uma necessidade dentro e fora da escola”.

A importância e a necessidade do ato de ler para os professores e os alunos são inegáveis; entretanto, é preciso analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é dirigido no contexto escolar. Silva (1995) pergunta: Como podemos exigir de nossos alunos que sejam bons leitores, que compreendam o que estão lendo, que tenham interesse pela leitura, se os mesmos professores que são os encarregados de mostrar, motivar, investigar, buscar leituras, em muitos casos nem conhecem os recursos que as bibliotecas lhes podem brindar ou proporcionar?

Um ensino objetivo da leitura por parte do professor deve mostrar aos alunos que os livros não são sagrados ou divinos (idéias difundidas em nosso meio). Os livros são as expressões de sujeitos que querem dar a conhecer ao leitor, ao mundo, e por isso mesmo, estão propensos a ser questionados por quem os lêem, a ser criticados, a ser discutidos nos diversos contextos escolares, de trabalho, de lazer etc. A propósito é significativa a observação de Silva

(1981): “Os usos que se faz da leitura ou, ainda, as finalidades últimas do seu ensino e propagação caracterizam-se como uma faca de dois gumes: na dialética da evolução, a leitura pode servir tanto ao progresso como ao atraso; tanto à independência como à dependência cultural; tanto à penetração aculturativa como à difusão cultural; à modernização quanto à estagnação, tanto à criatividade como à mediocridade” (Grifos do Autor)

CAPÍTULO 2

A ORIENTAÇÃO DO LETRAMENTO

A distinção entre ser ou não ser letrado tem sido fundamentada basicamente a partir de duas perspectivas (Gee, 1986). Na primeira delas, a dicotomia *letrado/não-letrado tem substituído a distinção pensamento civilizado/pensamento não-civilizado, ou sociedade moderna/sociedade primitiva.*

Essa posição decorre do fato de muitos pesquisadores acreditarem que as diferenças cognitivas entre indivíduos pertencentes a sociedades tecnologicamente avançadas e aqueles pertencentes a sociedades tradicionais são inúmeras e profundas. Para esses estudiosos, por exemplo, a capacidade de abstração decorre de habilidades que se relacionam ao uso e à função da palavra escrita.

Segundo esse ponto de vista, o indivíduo letrado é aquele que apresenta um desenvolvimento da linguagem e do pensamento após o acesso às formas especializadas do texto escrito. Essa concepção fundamenta a visão de que a escolarização em sociedades tecnologicamente avançadas é a via autorizada para o desenvolvimento cognitivo que permite a abstração, classificação e seleção por sujeitos falantes.

A segunda perspectiva considera que, como consequência da complexidade estrutural das comunidades, existem diferentes tipos de letramento. Assim, precisamos pensar em letramento num campo

abrangente, envolvendo todo o contexto social. Consideramos que qualquer sociedade deve contemplar o letramento não somente como um processo relacionado ao sucesso escolar, mas também como um processo de vários de seus alcances, que auxilia o sujeito no aumento dos seus. Esse processo deve ser ainda tomado como uma forma agradável de adquirir conhecimentos e desenvoltura para as atividades cotidianas de uma pessoa, para mantê-la, desde muito cedo, em contato com os livros e outros tipos de materiais escritos.

Usaremos o termo *letramento* para referirmo-nos a um processo vivido através de várias experiências, que torna o material escrito significativo aos sujeitos e que compreende, portanto, as atividades escolares e aquelas que ocorrem fora do ambiente escolar. Esse processo dinamiza os conhecimentos prévios do leitor de tal forma que o sentido dos textos é efetivamente compreendido pelos sujeitos.

Ainda que corramos o risco de redundância, é importante pormenorizar o estudo etnográfico feito por Heath (1982), já citado por alto anteriormente, no intuito de melhor aclarar três diferentes orientações de letramento.

A comunidade dominante de - "Maintown"- é considerada tipicamente classe média. Os pais estimulam as crianças às atividades de leitura, expondo-as a eventos de letramento continuamente, estão atentos a qualquer forma da escrita que os envolve por toda parte, falam com seus filhos e à medida que o tempo passa, a criança vivência os significados, as construções e a aplicações da linguagem; os livros fazem parte de sua vida, de seu cotidiano de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem; aproveitam todo material escrito, audiovisual ou oral para estimular a aprendizagem da leitura, e ensinam as crianças a valorizarem e darem sentido aos livros, histórias; também dão a conhecer a interação que existe entre os livros e as pessoas.

Assim, as crianças de classe média aprendem, em casa, não apenas a produzir sentido para os livros, mas também a falar sobre esse sentido, quando então praticam rotinas que são similares àquelas da interação em sala de aula. São, portanto, bem-sucedidas na escola.

A comunidade de "Roadville" apresenta outra orientação de letramento; geralmente o adulto não mantém uma atitude de ensinar a criança a ler, os pais esperam que, quando se façam perguntas sobre o conteúdo das leituras, os filhos respondam literalmente, o que faz com que a criança não pense sobre o conteúdo, sobre o que quis dizer o autor e assim fazer relações com outros contextos ou para relacioná-lo com seu conhecimento; também raramente discutem a razão dos fatos.

As histórias nesta comunidade estão relacionadas a eventos reais ocorridos com o narrador ou alguma pessoa que se encontre presente e sempre levam a uma lição para ser aprendida. Não se permite às crianças fantasiar, descontextualizar seu conhecimento ou transferi-lo para outros contextos. Quando estas crianças chegam à escola, fazem sucesso porque já aprenderam algumas letras do alfabeto e sabem responder as perguntas apresentadas pela professora, porém mais tarde começam a ter problemas porque já não mais poderão responder textualmente, tendo que questionar, fazer comentários, etc.

A terceira comunidade, "Trackton", apresenta uma orientação de letramento ainda diferente para as crianças. O processo oral e escrito não é estimulado pelos pais, pois consideram que este se dá de forma natural e através do contato com os adultos e com a comunidade. Também consideram que não é preciso ler histórias ou livros para as crianças, não oferecem materiais escritos para elas, só o material que lhes é dado na igreja, o que significa que os pais não lêem livros infantis ou histórias para seus filhos. Os eventos de letramento são os

que acontecem na comunidade quando um grupo de membros negocia oralmente o significado de um livro ou texto. E é assim que estas crianças aprendem a criar suas histórias baseadas em sua realidade. A falta de exposição e de estimulação em leitura e de eventos de letramento para tais crianças vão afetá-las quando chegarem à escola, já que não apresentam as características de letramento que esta privilegia.

Ao chegarem à escola, as crianças de Trackton são classificadas no percentil mais baixo nos testes de prontidão para leitura. Elas demonstram dificuldades para adaptar-se aos padrões escolares. Em primeiro lugar, a escrita em si tem pouca autoridade no mundo delas. Além disso, as perguntas – identificação não lhes são familiares. As habilidades que apresentam de estabelecer relações analógicas e recriar cenas não são valorizadas pela escola nesse estágio. Quando, posteriormente, essas habilidades são necessárias, elas já foram “perdidas”.

Ainda que cada comunidade tenha suas próprias características, na escola o padrão de ensino era baseado na comunidade que desde cedo dava grande valor ao letramento de suas crianças. Talvez esteja sendo constatado um fato: indistintamente do país, região, cultura ou características particulares de uma dada comunidade, existe uma sistemática de trabalho que é privilegiada e adotada. A ideologia dominante exerce uma grande intervenção na educação de uma certa região ou outra.

Nas três comunidades estudadas, foram constatadas grandes diferenças, diferenças que são interpretadas pelo desempenho da criança, dada a forte influência cultural, chocando com a ignorância da escola no sentido de não oferecer condições de ensino adequadas ao letramento das crianças. Comprova-se que, possuindo ou não uma história de letramento, a criança obviamente trata a linguagem com

naturalidade e, frente a uma narrativa, ela fantasia, utiliza sua imaginação para interpretar, mesmo aquilo que ela não entende. Este fato e o trato com a linguagem, são entevados pelo nivelamento imposto e homogeneizado pela escola.

Heath (1982) mostra que cada comunidade orienta o letramento de forma própria, de acordo com suas necessidades e características culturais, e que a forma de orientação da classe média não deve ser posta como modelo para as demais sociedades. Além disso, o resultado de sua pesquisa mostra o impacto sofrido pelas crianças ao terem confrontada a sua cultura com o padrão escolar e ao tipo de orientação da classe média que não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais, e que esse confronto prejudica o desenvolvimento da compreensão da criança, pelo fato de a escola desconhecer a orientação de letramento do grupo social a que ela pertence.

E a realidade da escola é bem diferente daquela a que a criança estava acostumada. Mesmo possuindo conhecimentos e habilidades prévias para o encontro com a aprendizagem, as dificuldades para a assimilação da linguagem escolar existem e todas as crianças as enfrentam para o aprendizado da leitura e da escrita. A questão é mitigar essas dificuldades e proporcionar condições para que a aprendizagem seja possível.

Podemos dizer que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já as outras agências de letramento, como a família, a rua, lugares de trabalho, de diversão, a igreja, podem mostrar orientações de letramento muito diferentes.

2.1 O LETRAMENTO: SUCESSO OU NÃO NA ESCOLA

Em toda sociedade letrada, os homens desenvolvem quatro habilidades no uso da língua: falar e escrever, ouvir e ler. Evidentemente, não se verifica uma distribuição eqüitativa do tempo no desempenho dessas atividades como mostra Soares (1991): ler e escrever são duas atividades com valores desiguais, já que se dá mais valor à escrita do que a leitura, e até desencontradas, considerando-se as condições e os interesses dos diversos segmentos sociais. O certo é que ler e escrever são hoje duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas dispendido e do contingente de pessoas que as praticam. Nestes termos, a alfabetização deve ser entendida como um processo crítico de letramento e não é apenas a simples habilidade de ler e escrever.

Quando se fala sobre o ensino da leitura temos também que pensar no processo pelo qual o aluno aprende a solucionar seus problemas com a orientação do professor, com a colaboração dos colegas, sofisticando cada vez os seu repertório e as suas competências enquanto um ser humano em evolução. Dessa forma, o ensino da leitura tem que ser progressivo para estimular o desenvolvimento de habilidades exigidas na leitura de diferentes tipos de textos.

Segundo Silva (1991), muitas pesquisas educacionais realizadas no Brasil, mostram que as escolas, ao invés de promoverem e dinamizarem a leitura, podem matar o potencial de leitura dos alunos. O professor, seus métodos e materiais são de importância primordial em função do êxito ou fracasso na aprendizagem da leitura. Se as escolas empregarem métodos e materiais que se ajustam ao

desenvolvimento conceptual da criança, as competências da leitura podem desenvolver-se de uma maneira produtiva e natural.

Alguns estudiosos brasileiros com o Leite (1960), Nosella (1980), Rego (1976), entre outros, têm investigado conteúdos veiculados pelos textos dos livros de leitura utilizados nas salas de aula. Em suas pesquisas em São Paulo, Leite verificou que os livros de leitura do 1º grau tinham sempre presente elementos como: a família apresentada dentro de um padrão ideal; os heróis das histórias (adultos ou crianças) sempre pessoas da classe média ou alta. Segundo o autor, era *“difícil, se não impossível, saber qual a significação destes estereótipos para a grande maioria de seus leitores que pertencem às classes mais pobres”* (p.121) Ainda para esse autor não é difícil concluir que *“os livros de leitura da escola primária procuram mostrar os comportamentos ideais, valorizados pela sociedade e, ao mesmo tempo, indicar os erros infantis”*

Nosella e Rego encontraram resultados semelhantes em suas pesquisas, A primeira pesquisou livros de Comunicação e Expressão da 1ª. a 4ª. série, no Estado de Espírito Santo, e a segunda pesquisou livros de 3ª. a 4ª. série, na cidade de Rio de Janeiro. Ambas chegaram à conclusão de que a realidade dos textos era diferentes da realidade vivida pelas crianças.

A propósito dos resultados destas pesquisas, comenta Balzan (Folha de São Paulo, 14/07/87): *“O livro didático é consequência e causa ao mesmo tempo, de um ensino deficiente dentro de uma cultura descompromissada com a educação, que valoriza o visual, em detrimento do conteúdo adequado”*.

Muitas vezes estes livros chegam a prejudicar o desenvolvimento das habilidades de leitura da criança, principalmente quando este já vem sofrendo uma série de deficiências de leitura desde os primeiros anos de escolarização.

Daí a importância que a escola tem no desempenho desta tarefa, colocando-se como ponto de encontro entre o leitor e o objeto de leitura, uma vez que a maioria das crianças não dispõe de outros meios para uma convivência com materiais escritos. Por isso, não podemos esquecer que grande parte das crianças brasileiras entra em contato com o material impresso, principalmente o livro, nas escolas e que a maioria das crianças não tem recursos financeiros suficientes para a aquisição de livros.

Cabe a este órgão o dever de proporcionar meios para que a criança não conviva apenas com os livros utilizados nas aulas de leitura, mas tenham a oportunidade de manter contato com outros livros, seja para fins de leitura recreativa, obtenção de informação ou mesmo para o simples manuseio; o importante é que exista uma aproximação entre a criança e o material impresso, uma vez que, no Brasil, manter contato com os livros antes mesmo de ingressar à escola é privilégio de poucos. Sucede que são poucas as escolas brasileiras que contam com bibliotecas, e mesmo estas são precárias, como observa Silva (1982): *“O problema das bibliotecas escolares não é novo. Ao invés de ser solucionado, está cada vez pior, continuam as nossas escolas a agir como instrumentos imperfeitos; não apresentando condições concretas para a formação de leitores e, conseqüentemente para a disseminação do hábito de leitura”*.(p.134)

Como se vê, faz-se necessário um envolvimento mais sério por parte da sociedade, carente destes serviços, para tomar um posicionamento no sentido de buscar algumas soluções para esta problemática. Silva (1982), preocupado com o problema do ensino da leitura no país, coloca esta situação como um ponto crucial para o desenvolvimento do ensino e sugere que se deve partir para a luta. *“Não pensem os estudiosos que um novo projeto educacional, voltado as necessidades reais das massas estudantis, cairá do céu por obra do*

Divino ou do sistema discriminador e descompromissado (isto é, da cúpula de tecnoburocratas, que dirigem este país). Muito pelo contrário, a revolução qualitativa no setor educacional, envolvendo também a organização e o funcionamento de bibliotecas escolares exige e exigirá esforços, participação e cooperação dos administradores, alunos bibliotecários e membros da comunidade”.(p. 134)

Segundo Smith, (1989) existem razões para que algumas crianças possam deixar de aprender a ler, que não pressupõem qualquer disfunção orgânica por parte delas. Para o referido autor, as crianças não aprendem a ler quanto não o desejam, quando não vêem o porquê de fazê-lo, quando são hostis ao professor ou à escola ou ao grupo cultural ou social ao qual pertencem o professor e a escola. As crianças não aprendem a ler se possuem uma idéia errada sobre a natureza da leitura, se apreenderam ou foram ensinadas que a leitura não tem significado para a vida.

Smith diz que conflitos pessoais, sociais ou culturais podem interferir seriamente na motivação de uma criança ou na sua capacidade de aprender a ler. Para o autor, a leitura, interação entre o leitor e o texto, sempre envolve uma combinação de informação visual e não visual. E quanto menos informação não visual o leitor puder empregar mais difícil a leitura se tornará. Por existir um limite para a quantidade de informação visual que o cérebro pode utilizar a cada momento, a insuficiência de informação não visual pode até mesmo tornar a leitura impossível. Para o autor, torna-se fonte de problemas, no tocante à aprendizagem da leitura, o fato de o leitor receber um material difícil de ler, ser-lhe exigido muita atenção a cada palavra e ser ele colocado em uma situação de ansiedade.

Ainda conforme Smith, (op. cit.) são também fatores que dificultam a leitura a concentração nos detalhes visuais, que causará a visão em túnel; a sobrecarga da memória a curto prazo pela atenção a

fragmentos de textos que fazem pouco sentido; confusões na memória a longo prazo, à medida que a criança luta para responder prontamente questões, posteriormente, ou para escrever “composições”; tentativas para pronunciar as palavras corretamente, às custas de seu significado; leitura lenta; ansiedade para não cometer erros; falta de ansiedade quando uma criança dela necessita para obter o sentido ou mesmo a identificação da palavra; ou uma insistente “correção” que pode ser irrelevante para a criança, e que pode, a longo prazo inibir a auto - correção, que é uma parte essencial do aprendizado. Para o autor, todos estes “medos” pelos quais a leitura pode tornar-se mais difícil podem ser caracterizados como limitações à extensão até onde as crianças conseguem utilizar a informação não - visual.

Por outro lado, Smith diz que o que torna a leitura compreensível para as crianças é a facilitação por parte do professor do uso da informação não - visual. A criança deve sentir-se à vontade para utilizar essa informação. Deve existir para a criança um encorajamento ativo para que ela faça previsões, compreenda e saboreie a leitura, já que a leitura envolve, inevitavelmente, as emoções do sujeito.

O ensino formal da leitura começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita (Silva, 1981). O ensino da leitura deve ser uma preocupação dos professores durante todo o período de escolarização dos estudantes.

Às vezes, as leituras que se fazem na escola são muito limitadas porque os professores não têm a preparação pedagógica necessária. E nesse momento que aparecem os problemas, pois se um professor não tem o hábito de ler, como ele faz para ensinar a ler?

Sobre a influência do professor no ensino da leitura, Kleiman (1989) diz que a formação deficiente do professor na área de leitura, bem como o desconhecimento de pesquisas nesta mesma área, trazem

conseqüências negativas para a qualidade do ensino. As pesquisas que Kleiman vem desenvolvendo têm demonstrado o fato de que os problemas de leitura do aluno são superáveis. Essa autora ensina que se deve mostrar à criança que, quanto mais ele antevê o conteúdo, maior será sua compreensão, que a criança deve se auto-analisar constantemente durante o processo para detectar quando e onde perdeu o fio da meada; deve-se ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento para resolver falhas momentâneas no processo e ensinar antes de tudo, que o texto é significativo.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1 OBJETIVOS

Este estudo pretendeu:

- Determinar se, no processo de alfabetização durante a primeira série do 1º grau, o professor recupera a experiência anterior da linguagem escrita, (letramento) que as crianças trazem para a iniciação da leitura/escrita quando chegam à escola, e quais são os principais procedimentos utilizados para tal iniciação .

- Verificar se, ao longo do processo da alfabetização, o professor aproveita as experiências com a linguagem escrita, desenvolvidas pelas crianças na fase da pré-escola.

3.2 PROPOSTA DE ESTUDO

Pretendemos responder as seguintes perguntas:

1. A professora da primeira série do 1º grau levou em conta e aproveitou as experiências de letramento das crianças, desenvolvidas na Pré-Escola?

2. A professora, no primeiro dia de aula, começou a estudar o alfabeto sem dizer nada às crianças para que ele serve ou ela pressupõe que as crianças já tinham adquirido esse conhecimento?

3 Quais os procedimentos utilizados pela professora da primeira série do 1º grau para conduzir o processo de aprendizagem da leitura?

4. Como foi apresentada a escrita para as crianças: só para ler historinhas ou se a professora também mostrou outros usos e funções da escrita como telegramas, cartas, bilhetes, recados, cartazes etc?

5. Que tipo de relações existem entre professoras e pais para apoiar o ensino-aprendizagem da leitura na primeira série do 1º grau?.

3.3 METODOLOGIA

Os objetivos deste estudo conduziram-nos a optar pela pesquisa etnográfica, uma das abordagens qualitativas, em busca da unidade teórico – prática. Não estabelecemos uma separação entre o momento da construção teórica e o momento da prática. Ao mesmo tempo, foram iniciadas a formulação teórica e planejamento da pesquisa de campo, uma atividade alimentando a outra. O caminhar simultâneo dos dois enfoques enriqueceu a ambas e deu mais segurança à pesquisadora durante a fase da coleta de dados, que durou um semestre. Passávamos algumas manhãs na escola investigada, fazendo as observações. À tarde, redigíamos os relatórios e trabalhávamos na ampliação do referencial teórico e na análise dos dados. O percurso sempre foi o da teoria à prática à teoria.

A etnografia deriva da antropologia e já é bastante usada em pesquisas educacionais. Seu objetivo, segundo Heath (1982), é descrever os modos de vida de um grupo social. Tornando-se um participante do grupo social, um etnógrafo procura registrar e descrever os comportamentos manifestos e explícitos, assim como os valores da cultura. A sua descrição trata da totalidade da existência de um grupo social particular em um cenário natural.

A utilização desta abordagem requer o uso dos seguintes critérios (Woods, 1986):

- O problema é redescoberto no campo. Não é necessário a definição de hipóteses formais “a priori”. A imersão do etnógrafo na situação lhe permite rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa.

- O pesquisador realiza a maior parte do trabalho de campo pessoalmente,

- O pesquisador deve ter tido experiência com outras culturas.

- A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes. Estes métodos podem ser conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, fotografias, análise de documentos etc.

- O relatório de pesquisa apresenta uma grande quantidade de dados primários, como histórias, canções, frases, tiradas de documentos ou entrevistas, etc.

Uma outra vantagem apresentada pela etnografia é o seu poder descritivo, que, segundo Heath (1982), é uma de suas maiores forças. Isto é demonstrado pelo fornecimento de detalhes vivos e concretos, que permitem aos leitores se identificarem com as situações relatadas.

3.3.1 SUJEITOS

Para a coleta dos dados necessários à realização desta pesquisa, os sujeitos foram crianças de uma Escola Municipal de Primeiro Grau, da cidade de Campinas. Dentro da escola, escolhemos um grupo de crianças que estavam cursando a primeira série do 1o. grau. A idade média dos sujeitos era entre 7 anos e 9 anos.

3.3.2 PROCEDIMENTOS

Uma vez selecionadas as crianças, passamos a conhecer a história de leitura de cada uma através de entrevistas com elas e com

os pais, isto no sentido de descobrir a que eventos de letramento foram expostas e que orientações receberam ao longo da fase anterior na pré-escola.

A observação das aulas tinha como objetivo conhecer o nível lingüístico e de compreensão das crianças, o comportamento em situações de aprendizagem, os materiais usados, assim como a execução, pela educadora, das atividades de ensino da leitura. Igualmente, realizamos entrevistas com duas educadoras para conhecer a concepção que têm sobre o processo de ensino - aprendizagem da leitura.

As entrevistas com os pais tinham como objetivo conhecer os dados significativos sobre as atividades de aprendizagem que eles têm com seus filhos, conhecer o ambiente familiar onde se desenvolvem as crianças e sua incorporação à escola. As entrevistas com as crianças tinham como objetivo verificar seus conhecimentos de leitura e as atividades vividas pelas mesmas.

Realizamos três visitas semanais à escola durante cinco meses e meio. Durante estas visitas, observamos o desenvolvimento das atividades de leitura, isto é, levantamos os tipos de aulas de leitura e o significado que estas têm para as crianças.

3.3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada durante o primeiro semestre de 1998. Para o processo coleta de dados utilizamos os seguintes procedimentos: observação da Primeira série "D", que funcionava no horário das 11:00 às 15:00 horas, observações de situações e eventos escolares tais como: o recreio (na sala de professores e no pátio); entrevista com as crianças, entrevista com a professora da primeira série; e questionários para os pais.

Nossas visitas se davam em três dias da semana, em esquema variado. Permanecemos na sala de aula a metade do período escolar. Em todas as visitas, sempre entramos e saímos da sala de aula juntamente com a professora. Sentávamo-nos ao fundo da sala, utilizando cadeira e carteira dos alunos. Fomos apresentadas aos alunos como “Pilar é estrangeira e ela virá à nossa turma três vezes por semana”. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, as observações em sala de aula focalizaram situações que possibilitassem caracterizar as práticas, de leitura e escrita, e a interação professor – aluno.

Todas as observações foram registradas em forma de diários. As entrevistas abrangeram aspectos não-observados empiricamente; portanto, atuaram como uma forma de complementar as informações.

As entrevistas orientaram-se por roteiros semi-estruturados, que se adaptou a cada entrevistado (anexo No 1). Segundo Woods (1982, pp. 79 – 95), em pesquisas como estas, as informações a serem obtidas e os informantes a serem contatados, em geral professores, pais, alunos, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

CAPÍTULO 4

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS PAIS À ESCOLARIDADE

Informações sobre a importância atribuída à escolarização foram colhidas através de questionários, de contatos informais com alguns pais e através da professora. Considerando a posição explicitada pelos pais, tivemos um consenso discursivo sobre a importância da escolarização. Para todos, sem exceção, é importante que a criança aprenda a “ler, escrever e contar”. Os pais das crianças cobravam muito da professora e da escola para que seus filhos tivessem atividades relacionadas com a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. As justificativas apresentadas foram variadas; porém, para a maioria dos pais, é importante saber ler e escrever para obter um emprego melhor, e porque o analfabeto é menosprezado pela sociedade. Mas na hora de atuar a realidade nos mostrou outra coisa, como veremos a seguir.

Um grupo de pais demonstrou, através de atos, as suas convicções sobre a importância da escolarização: buscava estimular as crianças a estudar, a se interessar pela leitura, mantendo contato com a professora, participando das atividades programadas pela escola, verificando a execução das tarefas, enfim, se interessava pela vida acadêmica de seus filhos.

Outro grupo de pais, menor que o anterior, embora afirmasse que a educação formal era importante, talvez porque esses pais carregassem como modelo as pessoas letradas com que tiveram contato, interiorizando o discurso socialmente aceito com respeito à educação, apresentava atitudes que contradiziam tal afirmação. Apesar disto, esses pais de fato acreditavam e valorizavam a educação e justificavam essa posição com expectativas de que seus filhos tivessem uma vida melhor, mais fácil da que eles tiveram, de que suas filhas não tivessem que ser domésticas e de que seus filhos pudessem trabalhar em escritórios, lojas, etc.

Entretanto, suas atitudes revelavam um limitado interesse pelo desempenho escolar de seus filhos: permitiam que as crianças faltassem às aulas por motivos diversos ou simplesmente não se importavam que faltassem. Participavam muito pouco das reuniões bimestrais por considerarem uma perda de tempo e, em casa, não se preocupavam em verificar a execução das tarefas acadêmicas. Mas houve uma preocupação com aprovação das crianças, devido ao alto custo do material escolar e não necessariamente pelo que isso representava em termos de formação das crianças.

4.2 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Inicialmente a escola contava com professora para a primeira série do primeiro grau e foi com ela que realizamos a entrevista (dentro da escola, no dia 16 de março de 1998). No final de maio, a primeira professora foi nomeada diretora de outra Escola Municipal, sendo portanto substituída. Estivemos observando as aulas da primeira professora durante quatro meses, três dias por semana; junto à segunda professora um mês e meio observando as aulas durante três dias por semana.

A nova professora chegou um pouco desorientada, pois a anterior não mostrou nem teve oportunidade de falar sobre o que as crianças tinham visto e o que ela tinha planejado fazer. Isto atrasou um pouco a adaptação, tanto das crianças como da nova professora. Além disso, a nova professora chegou depois de um pequeno recesso devido a uma greve dos funcionários da merenda escolar, o que fez com que as crianças ficassem em casa durante duas semanas. Este fato prejudicou um pouco o ritmo das aulas. Porém, a nova professora soube aproveitar as sugestões das crianças para retomar novamente as aulas e continuar o trabalho de alfabetização.

Transcrevemos, a seguir, a entrevista realizada com a primeira professora e apresentamos uma análise de suas respostas.

- Qual é sua visão de leitura?

Prof.: Eu estou levando em consideração a leitura , a escrita do nome, é uma parte da rotina. De discriminação visual que a criança que vem à escola para aprender a ler e escrever e o professor trabalha essas duas atividades não segmentadas - ao mesmo tempo que a criança vai exercendo a escrita, vai exercendo a leitura e nem sei se precisa dessa separação. Acho que a criança aprende o nome, aprende a ler e escrever como aprende a falar, andar de bicicleta.

- O que você entende por leitura e por ensino de leitura na 1ª série na fase de alfabetização?

*Prof.: As crianças conhecem o simbolismo, símbolos, conhecem por exemplo: vêem escrito **Coca Cola**, **Antártica**, conhecem o símbolo, aquele desenho, então ficam muitas palavras gravadas para eles e a gente tenta a partir daí também, para títulos, nomes, então vai*

elaborando a leitura da criança, dessa maneira também vai construindo com elas esse conhecimento.

- Você conhece as experiências anteriores das crianças em relação à escrita e à leitura?

Prof.: Das crianças de agora não conheço a visão de leitura anterior à escola. Venho a conhecer só agora e de algumas crianças retidas, que são crianças que estão repetindo a 1^a série, então tem mais uma experiência no sentido de escolaridade e algumas crianças absolutamente não conhecem nada, outras crianças que vêm do pré-escolar têm alguns conhecimentos, no momento tenho uma criança de 6 anos de idade que chegou sabendo ler e escrever.

.....

A professora mostrou pouco interesse em saber se essas crianças haviam tido contatos anteriores com a leitura e a escrita; porém, realizamos entrevistas com as crianças e aplicamos questionários aos pais, o que nos permitiu constatar que todas as crianças haviam passado pelo pré-escolar, e pelo mesmo pré-escolar, exceto as crianças retidas naquele ano. Estes dados nos permitem afirmar que estas crianças tiveram contato com a leitura e com a escrita; ou seja, que as crianças não chegaram à escola sem conhecimentos, que essas crianças levaram à escola, em maior ou menor grau, conhecimentos que não foram levados em consideração pela professora, como ela mesma o afirmou na entrevista.

.....

- Você aproveita essas experiências para a alfabetização (leitura e escrita), como?

Prof.: *Sim, por exemplo ao menino que já sabe ler e escrever, eu peço para ele fazer a leitura, e também peço para ele ajudar a seus colegas, trabalhe em grupo, que ele ajude. Ele é um informante do grupo e é um modelo porque na hora da história o professor lê um dia ou dois dias e ele também é chamado pelo professor a ler um dia, então assim as outras crianças vêem que são capazes como essa criança pequena foi capaz eles também podem.*

.....

Neste caso, poderíamos dizer que a resposta da professora não dá muita coisa a conhecer, pois o fato de ter uma criança que já lê não significa que aproveite a experiência passada de todas as crianças senão que aproveita o conhecimento de só uma criança, o que nós faz supor que não teve muito interesse em conhecer as experiências anteriormente, isto possivelmente devido a que já tivesse um programa preestabelecido para a turma ou que estivesse seguindo um programa preestabelecido pela instituição.

.....

- Você falou com as crianças que iram a estudar o alfabeto ou simplesmente lhes deu o alfabeto para aprender?

Prof.: *Eu falei que as letras eram símbolos, que a gente escreve usando as letras e que eu posso ler essas letras que estão escritas. Que era necessário conhecer as letras, que algumas letras tinham uns sons como por exemplo: o S que o som era: s s s s ... o Z que o som era z z z z ... etc., que outras letras eram mudinhas, exemplo para tentar gravar algumas letras: a letra M que elas confundiam com a letra N, então passo pela mesinha de cada um deles e lhes desenho com giz as duas letras para que vejam a diferença.*

Eles gostam de ter uma relação com as letras brincando, até conseguir gravá-las. Depois recorto e penduro na parede as letras do

alfabeto destacando as vogais com outra cor, ou seja, as consoantes de cor azul enquanto as vogais de cor vermelho.

- O Que tem a ver o alfabeto com sua experiência de ler histórias?

Prof.: Ler as histórias e depois fazer uma testagem as crianças dos personagens e de outras coisas interessantes que aconteceram na história e a partir daí se faz a construção da escrita, eles vão dizendo que letras do alfabeto eu vou precisar para construir tais e tais nomes, assim estão exercitando as letras, as sílabas, as palavras e, às vezes um fato da vida o relacionam com a história.

- Quais são as atividades que realiza em sala de aula, que envolvem leitura?

Prof.: Uma delas é a primeira atividade de rotina que é o Calendário, onde se está destacando a necessidade de ler e escrever, o sentido da leitura de esquerda a direita, quando termina a linha que ela volta novamente porque muitas crianças pensam que voltar de direita a esquerda, então se faz essa rotina pois há muitas crianças que não têm essa vivência com a leitura e a escrita em casa. Aprendem o sentido de ler de esquerda a direita e de cima para baixo, ao mesmo tempo que as crianças vão observando o tempo, vão aprendendo a numeração, a contagem vão aprendendo os dias da semana, os meses do ano e os numerais de 1 a 30 que fica bem certinho na visão deles. Além disso, se recupera dia a dia o que já fizeram ou aconteceu, se faz a leitura do desenho que eles construirão, eles então lêem o tempo dos dias anteriores.

- Quais são as dificuldades que você encontra nesse sentido e como são resolvidas?

Prof.: Cada criança tem seu ritmo e não se pode apressar, afobar ou achar que não vai conseguir, então tem que ter serenidade para ela continuar com as atividades e dando condições a quem ainda não é esperto e continuar dando as condições àqueles que já são espertinhos e que já têm visões anteriores para progredir, já que é um processo que demora o ano todo e que para alguns demora um pouco mais, como aqueles retidos que precisariam de 3 ou 4 meses a mais do que as outras crianças, assim como também há as que conseguem dominar o sistema da leitura e da escrita, então se tem um trabalho diversificado, se tem que ter a rotina para atender e diversificado para aqueles que caminham mais rápido.

- A leitura é um suporte para as demais atividades do programa, por quê ?

Prof.: Sim, para tudo o que a criança vai fazer, ela tem que ler a instrução daquilo que está sendo pedido na atividade então por mais simples que seja a atividade, um desenho, seguir um código, ela pintará esse desenho no qual existe uma informação inserida. Sempre tem alguma coisa para ler, um questionário para fazer, mesmo que tenham que fazer juntos (professora e criança).

- Você acha que a leitura é uma atividade marginal ou que se integra no conjunto de outras atividades?

Prof.: É uma atividade que se integra, não só na escola senão também na vida. Quando se está trabalhando a leitura se tenta com as crianças fazer um passeio pelas coisas que têm alguns escritos como

nos murais, nas placas dos veículos, ônibus, propagandas, nos postos de gasolina, aquilo que tem escrito que normalmente não tem na escola, mesmo que sejam palavras. Para trazer essa certeza para eles que vêm para escola para aprender a ler e a escrever, para participar daquilo que tem um mundo para entender, que tem no mundo e não achar que a leitura e a escrita são só coisa da escola nada mais

- Você acha que as crianças se interessam pela leitura?

Prof.: Acho que sim, que as crianças se interessam pela leitura, pois existe um momento em que elas se interessam muito em descobrir o que contêm os livrinhos feitos pela professora ou cartilhas que se fizeram de recortes de outras revistas. Estes livrinhos são entregues às crianças; eles contêm desenhos e uma história. Descobrimo que as crianças se sentiam muito empolgadas porque relacionavam a figura com o desenho e muitas vezes não tinham a ver, por exemplo: tem a figura de uma bolo e na verdade não era um bolo, as crianças achavam que era um bolo mas na verdade era um pudim. Pudim é uma palavra que não é tão de rotina deles no seu vocabulário do dia a dia. Eles falam que é um bolo, nesse momento é a hora de reforçar que não é um bolo que é um pudim, que olhem bem.

*Que a palavra **Pudim** começa com a letra **P** e **Bolo** começa com a letra **B**, ou seja que **Bolo** não começa com a letra **P**, eles vão elaborando essa informação e pensam que não é só o desenho, que traz a mensagem da escrita, que as letras são necessárias e que as letras que estão no livro precisam ser decifradas para chegar à leitura.*

- As crianças pedem atividades de leitura?

Prof.: Sim, as crianças gostam da atividade, seja quando se lhes lê uma história ou quando assistem um filme e depois eles têm que

responder algumas perguntas e copiar no caderno o nome da história e logo colocar os nomes dos personagens da história.

.....

Verificamos que as crianças não tiveram a oportunidade de ler livros, além, daqueles introduzidos pela professora. Num determinado momento, esses livros puderam ser oportunos mas, no decorrer dos meses, já não tiveram o mesmo efeito que no começo. Um dia, quando estávamos observando a aula, perguntamos à professora se a escola possuía biblioteca, como era seu funcionamento, se as crianças a conheciam e a procuravam ou se ela com as crianças, visitava a biblioteca para ler individualmente ou, ainda, se ela pegava livros para ler aos alunos.

Ficamos sabendo que a biblioteca da escola não estava em funcionamento porque havia a necessidade de um projeto da rede municipal, o que não tinha sido apresentado; além disso, os professores da escola não tinham o tempo disponível para abri-la e não havia professor que pudesse assumir a função de dirigir a biblioteca, pois esse professor tinha que ser designado pela Rede Municipal.

O fato de não poder estar na biblioteca e conhecer o que a biblioteca pode oferecer as crianças é uma questão que merece a devida crítica, pois às crianças perderam o direito de manusear os livros, de abri-los, de questioná-los, de ver ou de saber que existem diferentes leituras que podem encontrar nesse recinto. A biblioteca ficou fechada ao longo do ano escolar letivo, ou seja, as crianças não tiveram o direito de conhecer sua própria biblioteca, ainda que soubessem que existia um recinto chamado biblioteca e que era para uso delas e das outras crianças.

.....

4.3 OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA

4.3.1 APRESENTAÇÃO DA ESCRITA: “O ALFABETO OU ABECEDÁRIO”

A professora da primeira série D, no primeiro dia de aula, apresentou o alfabeto da seguinte forma: entregou a cada criança uma folha com as letras do alfabeto (anexo No.2) e explicou para as crianças que deveriam colar essa folha na primeira página do caderno. Depois, falou que deveriam pintar as vogais de vermelho, como as que estavam penduradas na parede frente a elas para poder diferenciá-las das outras letras que compunham o alfabeto, e que essas outras letras do alfabeto deveriam ser pintadas de azul.

Depois que as crianças terminaram de pintar as letras, a professora começou a explicar que essas eram todas as letrinhas que elas tinham para escrever, que combinando-as com outras letras as pessoas iam formando as palavras e assim, desta forma, era que se podia escrever utilizando as letras.

A professora pressupõe que as crianças já conhecem o alfabeto, como se pode inferir do fato de que ela não perguntou às crianças se elas conheciam ou tinham escutado alguma vez sobre o alfabeto, ou sobre as letras que conformam o alfabeto ou abecedário. Igualmente, perguntou se elas sabiam a canção do alfabeto da Xuxa para praticá-la e quando percebeu que uma criança estava cantando-a, aproveitou para ensiná-la às demais crianças que não sabiam.

A professora explicou à pesquisadora que as crianças tinham, por enquanto, uma maneira de escrever, como quando a professora fala a palavra **Bola** e algumas crianças escrevem a palavra assim: “**OA**”, enquanto outras crianças o faziam assim: “**BI**”. Depois, pedia para as crianças lerem, e as crianças liam “**Bola**”. Finalmente, a professora escrevia na lousa a palavra “**BOLA**”.

É necessário explicar que a professora sempre escreveu as palavras em maiúscula, sem explicar às crianças o porquê de escrever sempre assim. Isto ocasionará nas crianças confusão e dificuldade para escrever, e principalmente para ler, como veremos adiante.

A professora aceita a forma inicial como as crianças escrevem a palavra **“Bola”**, pois, segundo ela, com o tempo vai mostrando que aquela escrita convencional é aquela que possibilita a escrita e a leitura de outras palavras.

Os exercícios realizados com o alfabeto durante a semana e reforçados durante o primeiro semestre foram:

A professora pedia às crianças que colocassem o dedinho na vogal que ela fosse dizendo (na folha que cada criança tinha no caderno). Este exercício era realizado para que as crianças reconhecessem as vogais e depois desenhá-las.

Em outras ocasiões, “misturava” as vogais com as consoantes para que as crianças percebessem a diferença quando estas estavam isoladas e quando estavam acompanhadas de alguma consoante. (Obs. A professora chamava as consoantes de “letras”, quando estava terminando o primeiro semestre foi que explicou às crianças que essas “letras” recebiam o nome de “consoantes”).

Outras atividades realizadas foram: descobrir o som correspondente das letras ou, ao contrário, como por exemplo: o som da **“R”** é: , o som da **“J”** é : etc.

Quando chegou às bilabiais, que eram as mais difíceis de falar e de explicar, a professora ensinou às crianças que estas letras sempre precisam de uma vogal para serem faladas ou pronunciadas. Além disso, lhes ensinou o nome da letra , nesse caso tratava-se de **“B”**, e que, quando fossem escrever alguma coisa com esta letra, também iam precisar de alguma vogal.

A professora disse à pesquisadora que a explicação que ela dava das bilabiais não era inteligível às crianças naquele momento, mas que, com o passar do tempo, o processo mental das crianças ia evoluindo e assim elas iam entendendo que precisam da vogal para pronunciá-las ou para escrevê-las.

4.3.2 ATIVIDADES DE ROTINA

4.3.2.1 “O Calendário”

O calendário é uma folha que a professora entrega cada mês a cada uma das crianças (anexo No 3). Esta folha contém, na sua metade, o nome do mês e, ao lado direito, encontra-se o ano. Abaixo, existe uma tabela onde encontram-se os nomes dos dias da semana por casinha em letra de forma. Do lado esquerdo de cada dia da semana, as crianças encontram a data do dia correspondente. As crianças devem pôr o dedinho na data do dia para reconhecer a forma do número e a professora pergunta às crianças que dia da semana é, se é o primeiro dia da semana ou o último é ou quantos dias faltam para que termine a semana, e qual a data, depois prossegue perguntando o estado do tempo e as crianças olham para o céu para responder como está o tempo, e a resposta pode ser: sol com vento, nublado, nublado com sol etc. Depois, as crianças fazem o desenho do estado do tempo.

A professora, nesta atividade de rotina, aproveita para reforçar o conhecimento das letras dos dias da semana; por exemplo: *Segunda* a professora fala o dia da semana e depois pergunta às crianças como se escreve: Se as crianças respondem que *S com E*; assim, até encerrar a palavra e assim vencer todos os dias da semana.

Esta atividade ocorreu durante todo o ano escolar.

4.3.2.2 Oração e Cantos

Esta atividade virou rotina já que, para a professora, era uma maneira para que as crianças ficassem calmas e para que iniciassem o dia tranquilas, pois dizia que estas crianças eram crentes e que suas famílias iam à igreja todos os domingos; além disso, havia grupos de oração dos quais as crianças participavam. A professora achava que essa era a forma para as crianças ficarem quietas. Ela aceitava que as crianças iniciassem o dia com orações e cantos religiosos.

4.3.2.3 Hora da Novidade

Esta atividade era realizada todas as segundas feiras; consistia em que as crianças passavam na frente da sala de aula e contavam a seus colegas e a sua professora o que haviam feito durante o final de semana, que atividades haviam realizado, se haviam saído a algum lugar especial, ou se haviam viajado para fora da cidade.

4.3.2.4 Cabeçalho no Caderno

Todos os dias da semana as crianças deveriam preencher a folha do caderno com seguintes enunciados: (anexo No. 4)

Nome da Escola:

Campinas 11 de fevereiro (aqui a data muda)

Nome (aqui o nome da criança)

Série (aqui a série a qual pertence: Ex. 1^a Série D)

Nesta atividade, a professora às vezes a aproveitava para reforçar o conhecimento do nome da escola e do nome de cada criança dos sons das letras.

4.3.2.5 História do Dia

Todos os dias os alunos entravam em contato com uma história. Algumas vezes era contada pela professora e outras vezes assistiam a história na sala de televisão. A professora perguntava sobre os personagens e colocava os nomes na lousa. No primeiro momento, soletrava o nome da personagem e pedia às crianças que repetissem e logo ia colocando na lousa as sílabas que compunham a palavra, para depois pronunciar a palavra completa. Quando havia terminado de colocar a palavra soletrada, a escrevia, e escrevia a palavra completa. Exemplo: PEI XE / PEIXE, BAR CO/ BARCO etc.

Através deste exercício rotineiro, a professora ia explicando como se dividiam as palavras; algumas crianças já o tinham copiado e repetiam como já era costume, outras crianças faziam outras atividades sem prestar atenção, e depois copiavam de novo na folha o exercício, igual àquele que estava na lousa.

Nesta atividade, achamos que a professora poderia aproveitar para relacionar as histórias com os fatos do cotidiano, das crianças, da escola, da família, da comunidade; enfim, com a realidade que vivem as crianças.

Como descrevemos anteriormente, esta atividade tinha um fim pré-determinado, quando poderia ter sido aproveitada para estimular uma conversa sobre o que acontecia nas histórias e como estas poderiam ser relacionadas com a realidade das crianças ou com fatos que as crianças conhecessem pareceu, pois, que a professora se limitava a fazer perguntas "livrescas" que são usualmente utilizadas pelos editores de livros didáticos.

A diferença entre a primeira professora e a segunda professora foi que esta última, depois de ler ou exibir a história, convidava as crianças para discutir o enredo, fato que, no começo, foi estranho para as crianças já que estavam acostumadas a copiar da lousa os nomes dos personagens e dizer o que cada um fazia; é claro que, com a segunda professora também se copiava da lousa os nomes das

personagens, mas ela pedia que as crianças fizessem o desenho dos personagens e criassem uma história como elas a imaginassem.

4.3.2.6 Lista de Chamada

Todos os dias a professora desenhava na lousa um quadro com três divisões, colocando em colunas o número da lista ao qual correspondia o nome duma criança. Começava a lista por ordem alfabética e em cada número colocava o nome da criança e perguntava à criança qual era seu número e qual o número de seu colega.

Esta é uma atividade para reforçar o conhecimento dos números, dos nomes dos colegas e o nome das letras do alfabeto e como misturando as vogais com as consoantes, se pode formar nomes de objetos, de pessoas, de animais e de outras tantas coisas ao nosso alcance.

4.3.2.7 Outras Atividades do Dia a Dia

No mês de março, a Diretora da escola falou com as professoras de todas as séries para que trabalhassem o tema “O Mar”.

Um dia uma criança tinha levado uma dobradura de um peixe e a professora mostrou para as demais crianças. Nessa ocasião encontrava-se na sala de aula a orientadora pedagógica, que aproveitou a situação e essa dobradura do peixe para cantar uma canção e depois convidou as crianças para que cantassem junto.

Depois lhes foi entregue uma folha onde se encontrava a letra da canção(anexo No. 5). Enquanto cantavam, iam passando o dedinho sobre as palavras e, depois, em cada uma as letras.

***SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR***

***EU TIRAVA A MENINA
DO FUNDO DO MAR***

A professora fez perguntas como: "Onde se encontrava a palavra **MAR**?"

Algumas crianças mostraram-lhe a palavra, que estava em azul.

Outras crianças mostravam outras palavras, que também estavam pintadas de cor azul, inferindo pela cor que aí deveria ser lido "**MAR**" em voz alta.

A professora perguntou onde estava escrito:

"SE EU FOSSE UM PEIXINHO"

A criança falou "Na primeira linha"

A professora disse: "Então esse é o título do desenho. Vocês vão desenhar um peixe grande."

Algumas crianças desenharam um peixe grande, enquanto outras o fizeram muito pequeno. A professora perguntou para essas crianças se elas eram assim pequenas, ao que algumas crianças lhe responderam que sim, enquanto que outras que não. A professora então falou a essas crianças que aumentassem o tamanho do peixe.

A professora colocou na lousa o título em letra de forma e sempre utilizando sempre a maiúscula. Este fato ocasionou problemas na identificação das letras pois somente conheciam uma forma de desenhar e de identificar as letras, os livros, textos, jornais, revistas etc., que "misturam" as maiúsculas e as minúsculas.

Outra canção que as crianças aprenderam nesse mês foi:

***CARANGUEJO NÃO É PEIXE
CARANGUEJO PEIXE É
CARANGUEJO SÓ É PEIXE***

NA ENCHENTE DA MARÉ.

**PALMA, PALMA, PALMA,
PÉ, PÉ, PÉ,
RODA, RODA, RODA,
CARANGUEJO PEIXE É**

Aqui a professora disse às crianças que iriam aprender uma nova canção relacionada com o tema do mês (O MAR). Ela deu às crianças uma folha com a letra da canção. Depois copiou na lousa a primeira parte da letra da canção e foi lendo para as crianças o que estava escrito.

A professora perguntou as crianças: "**O Caranguejo é um Peixe?**" As crianças responderam que não. Quando a professora terminou de escrever o primeiro parágrafo da canção, perguntou às crianças se elas sabiam o que era **MARÉ**. As crianças responderam que não. A professora lhes explicou o significado da palavra.

Depois as crianças cantaram três vezes a canção. A professora chamou uma criança e lhe perguntou em que parte da lousa estava escrito a palavra **PEIXE**. A criança não conseguiu acertar e tentou adivinhar; depois de tentar várias vezes, um colega lhe mostra que tem a palavra **PEIXE** na sua frente..

Em outros momentos uma criança procurou a palavra "**NÃO**" e não a encontrou, outra criança procurou a palavra "**RODA**" e conseguiu identificá-la; outra criança conseguiu achar a palavra "**PALMA**" e uma outra criança conseguiu achar a palavra "**PÉ**" e outra criança conseguiu identificar e achar a palavra. (anexo No.6)

4.3.2.8 Nomes de Peixes

A professora iniciou esta atividade dizendo "Vamos a colocar em duas colunas os nomes de peixes que vocês conhecem ou ouviram

falar. A professora começa perguntando como se escreve a palavra “**PEIXE**” e uma criança diz: **PE – P** com **E** , outra criança diz: **I** e outra criança diz **XE – X** com **E**. A professora vai escrevendo e, uma vez formada a palavra, a lê em voz alta. Primeiro a soletra (**PEI – XE**) e depois a lê por completo (**PEIXE**). Assim vai agindo para inserir os nomes dos peixes na primeira coluna, já na segunda coluna fala o nome do peixe sem dividi-lo em sílabas.

PEI-XE MAR-TE-LO – PEIXE MARTELO
PEI-XE ES-PA-DA – PEIXE ESPADA
PEI-XE CA-BE-ÇU-DO – PEIXE CABEÇUDO
SAR-DI-NHA – SARDINHA

Quando foi a vez do “**PEIXE CABEÇUDO**” na sílaba **ÇU** a professora perguntou para as crianças que letra deviam escrever e as crianças responderam: Com **Cê** cedilha A professora lembrou: "Mas poderia ser com **S**, mas na verdade que se escreve com **Ç**."

4.3.2.9 Bilhete para os Pais

Estes bilhetes foram freqüentes durante o ano escolar, sendo enviados por diversos motivos. Alguns destes bilhetes foram copiados pelas crianças da lousa e outros foram feitos pela professora e entregues às crianças. Colocaremos alguns que foram enviados:

**AMANHÃ OS ALUNOS
DESTA CLASSE NÃO
TERÃO AULA PORQUE
A PROFESSORA NÃO
PODE VIR.**

A professora primeiro escreveu a mensagem do bilhete na lousa e depois leu para as crianças, explicando-lhes que não havia professora para substituí-la e que por isso não teriam aula. Uma vez explicado o bilhete, voltou à atividade que tinha iniciado.

**NÃO HAVERÁ AULA NO
DIA 20 DE ABRIL E
DIA 21 É FERIADO**

Este foi outro dos bilhetes escritos na lousa pela professora para que as crianças o copiassem e mostrassem aos pais. As crianças ficaram muito contentes ao saber o conteúdo da mensagem do bilhete e que teriam um "feriadão". Nestes dois exemplos, a professora mostrou que a escrita tem diferentes usos e funções, como neste caso era levar uma mensagem aos pais, para que soubessem o que estava acontecendo e que, se precisassem mais informações, poderiam procurá-la ou ligar para a escola se informassem sobre o assunto.

Descreveremos, abaixo, outras atividades realizadas durante o ano escolar foram.

A professora entregou uma folha que continha um jogo de palavras (anexo No. 5). Depois pediu às crianças que lessem o que estava escrito na folha. Uma criança diz: "**PEIXINHO**", e diz para as outras criança que era a canção do peixinho, então as crianças começaram a cantar a canção. A professora diz que não é hora de cantar e que tinham que ler o que estava escrito na folha. Algumas crianças conseguiram ler, outras tentaram adivinhar, outras não o fizeram e perguntavam aos colegas o que estava escrito na folha.

A professora explicou que tinham que recortar as palavras e formar a frase e que esta tinha uma ordem de seqüência, e em seguida copiou na lousa a frase na ordem em que deveria aparecer e falou para as crianças que olhassem bem na lousa a ordem das palavras e assim

se guiassem para recortar as palavras e logo colá-las na outra parte da folha.

Nesta atividade, observamos que a professora não deu oportunidade às crianças que colocassem as palavras na ordem que achassem certa, mesmo que adivinhando intuitivamente. Observamos que muitas crianças encontraram dificuldade para colocar na ordem certa ainda a professora tivesse copiado na lousa a ordem da frase.

4.3.2.10 Reconhecimento de Sílabas

Nesta atividade, a professora desenhou um quadrado na lousa, colocando dentro dela a sílaba “CA”. Depois falou para as crianças que elas deveriam inserir a sílaba “CA” nos quadrados em branco que achassem, nas palavras que ela ia colocar na lousa e para elas assim preencherem esses espaços vazios com a sílaba “CA”. Algumas crianças não entenderam o exercício e precisaram ser orientadas. Exemplo: Complete as palavras (anexo No. 6)

Leia e Desenhe:

CANECA

BONECA

FACA

CAVALO

PIOCA

BOCA

A professora, depois de certo tempo, preencheu os espaços vazios para formar a palavra com a sílaba “CA”, supondo que as crianças o tivessem feito individualmente.

Algumas crianças perguntaram à pesquisadora o que tinham que fazer e o que dizia na folha. A pesquisadora lhes explicou o que tinham que fazer e que podiam pedir ajuda aos seus colegas ou a ela própria. Uma vez terminado o exercício, a professora solicitou a algumas crianças que viessem à frente e copiassem a sílaba que faltava e

depois lessem a palavra para saber qual era a palavra que elas haviam formado e o desenho que teriam que fazer.

Neste exercício, percebemos que algumas crianças sabiam mais que as outras ou que se arriscavam a adivinhar pelo desenho que algumas crianças já tinham feito. Observamos ainda que algumas crianças não conseguiam distinguir ou diferenciar as sílabas ao ler.

4.3.2.11 Desenho do Livrinho

No mês da Semana Santa, a professora aproveitou para ensinar as crianças como fazer um livrinho. O tema foi “Coelhinho da Páscoa”. Explicou quantas páginas teria o livrinho e começou a copiar na lousa a mensagem que teriam que colocar ou escrever na página.

COELHINHO DA PÁSCOA QUE TRAZES PRA MIM.

Depois deveriam fazer o desenho de um coelho, na segunda página fazer um ovo e colocar embaixo: **UM OVO**, na 3ª pág. deveriam fazer dois ovos e colocar na a página: **DOIS OVOS**, na 4ª pág. deveriam fazer três ovos e escrever na a pagina: **TRÊS OVOS**, na 5ª pág. deveriam fazer um coelho e escrever :**COELHO DA PÁSCOA**, na 6ª pág. colar um ovo azul que a professora já tinha feito para dar as crianças, na 7ª pág. colar um ovo amarelo, na 8ª pág. um ovo vermelho.

Esta atividade ocupou em vários dias e, durante esses dias, a professora perguntava: “Quem é esse Personagem”. As crianças respondiam **O COELHINHO DA PÁSCOA**. Depois, a professora perguntou: “O que você vai pedir a ele?”. Aqui as respostas variaram, uns diziam três ovos, dois ovos, outros um ovo etc. também lhes ensinou uma canção sobre o coelho da Páscoa: (anexo No 7)

**COELHINHO DA PÁSCOA
QUE TRAZES PRÁ MIM
UM OVO, DOIS OVOS,
TRÊS OVOS ASSIM.**

**COELHINHO DA PÁSCOA
QUE COR ELES TÊM?
AZUL, AMARELO E
VERMELHO TAMBÉM.**

As crianças copiaram a canção no caderno. Depois a professora disse: "Vamos mostrar à pesquisadora como nós construímos a escrita". Em seguida, pediu para uma das crianças que lesse a primeira linha e perguntou como se escrevia a palavra **COELHINHO**. A professora fala: "Como é **CO**", Uma criança: **C** com **O**. A professora fala: "como se escreve **E**", Uma criança hesita e não responde. A professora diz às crianças "é com **E**", e diz que tinham que estudar o alfabeto que haviam colado no verso da capa do caderno.

Um outro livrinho produzido no ano foi sobre pipas. A professora falou para as crianças sobre as pipas e mostrou um livrinho onde eram mostrados diferentes tipos de pipa. Depois, forneceu duas folhas em forma de livrinho, sobre as quais as crianças deviam copiar a lenda que a professora havia colocado na lousa. Em cada folha deveria ser colocada uma lenda, na parte superior as crianças deveriam fazer e colocar um desenho - desenho este que iria depender da lenda que tivessem na folha.

4.3.2.12 Reconhecimento das Letras do Alfabeto

A partir desta atividade, as aulas foram ministradas pela nova professora, que pediu às crianças o preenchimento do seguinte cabeçalho:

E.M.P.G. Raul Pila
CAMPINAS, 27 DE MAIO
1^A. SÉRIE D

Depois, perguntou às crianças se elas sabiam o que significavam as letras da sigla **E.M.P.G.**, a que as crianças responderam negativamente; então a professora colocou as letras em forma vertical:

E: Escola (O **E** é de Escola)
M: Municipal (O **M** é de Municipal)
P: Primeiro (O **P** é do Primeiro)
G: Grau (O **G** é de Grau)

As crianças exclamaram “Ah... então já sabemos que significa cada letra de onde nós estudamos”. A professora escreveu na lousa a data, o dia da semana e o ano.

Alguns exercícios de Matemática realizados foram os seguintes:

I. Fazer as seguintes somas:

1. $00 + 000 = 5$ $00000 = 5$

2. $\square\square\square + \square\square\square =$

3. $\Delta + \Delta + \Delta =$

4. $\nabla\nabla\nabla\nabla\nabla\nabla + \nabla\nabla =$

II. Colocar em letras os nomes dos números

9 Nove	33 _____	45 _____
29 _____	10 _____	4 _____

No primeiro exercício, a professora colocou figuras geométricas para mostrar que se pode fazer somas ou subtrações com diferentes objetos ou figuras geométricas.

Uma vez desenhadas as figuras geométricas, a professora pediu às crianças que, juntas, contassem quantos círculos havia primeiro e, somando esses dois círculos com os outros três círculos quantos círculos havia; então colocou a soma dos círculos e explicou que também colocava o número **5**, pois eram cinco os círculos e que podiam representa-los destas duas maneiras.

Depois, pediu para as crianças fazerem o mesmo com os outros três exercícios. Deu um tempo e depois chamou algumas crianças para que resolvessem o exercício na lousa, em voz alta. No segundo exercício, também ocorreu o mesmo que no primeiro, mas quando a professora falou o número **33** as crianças disseram que elas só conheciam ou sabiam contar e escrever até o número trinta (30). A professora substituiu os números **33** e **45** por outros números.

4.3.2.13 Outras Atividades Desenvolvidas

A professora perguntou contra quem o Brasil jogava nesse dia, pois era época do mundial de futebol. Depois começou com as letras do alfabeto e explicou que as vogais formavam parte do alfabeto e que as demais letras (B,C, Ç, D.... Z) se chamavam consoantes. Pediu às crianças que escrevessem no caderno o seguinte:

“HOJE O BRASIL JOGA COM MARROCOS”

A professora não escreveu na lousa o anterior, pediu às crianças que elas pensassem como se escrevia para logo escrevê-lo na lousa. Deu tempo e depois passaram cinco crianças escolhidas pela

professora. Duas das cinco crianças foram ajudadas por suas colegas. Depois colocou as vogais em maiúscula e em minúsculas:

A - E - I - O - U
a - e - i - o - u

O mesmo realizou com as consoantes:

B - C - D - F - G Z
b - c - d - f - g z

Em seguida, colocou as vogais e as consoantes em letra de forma e manuscrita. Juntou as vogais com as consoantes e explicou que desta forma era que estava composto o alfabeto ou abecedário, assim:

A - B - C - D - E - F - G - H Z
A - B - C - D - E - F - G - H Z
a - b - c - d - e - f - g - h z
a - b - c - d - e - f - g - h z

Mostrou o alfabeto em letra manuscrita e de forma. Estes exercícios foram realizados durante várias semanas, pois a primeira professora não tinha mostrado o abecedário ou alfabeto, senão em letra de forma e em maiúscula. Isto fez com que as crianças, no momento de ler ou de identificar as letras no jornal, não pudessem identificar as consoantes. Por isso, a professora dedicou vários dias da semana a esta atividade, lhes ensinou que nos livros, revistas, jornais, etc., sempre encontrariam as palavras em maiúsculas e em minúsculas e que somente em alguns casos se iniciava com maiúscula, como no caso da primeira letra de uma palavra.

Outras atividades desenvolvidas: a localização da escola no bairro e quais as lojas que existiam na região. A professora perguntou às crianças quais as lojas perto da escola e o que era vendido nessas lojas. As crianças responderam que numa das lojas vendiam comida, outra loja era padaria e outra era de venda de roupa.

A professora perguntou se sabiam quem era o mestre André e que vendia o mestre André. As crianças não souberam responder. A professora perguntou quem era o mestre maior, e as crianças responderam que era Jesus.

A professora decidiu contar a história da Loja do Mestre André e logo perguntou às crianças quais eram os instrumentos que vendia o Mestre André. Então fez os desenhos de alguns instrumentos sem escrever o nome de modo que as crianças pensassem como se escrevia; depois escreveu o nome dos instrumentos: piano, violão, tambor, flauta, corneta, rabecão.

Enquanto escrevia o nome dos instrumentos, foi perguntando às crianças quais as letras que compunham a palavra e finalmente pediu à pesquisadora que escrevesse na lousa o nome do instrumento que ainda não tinha o nome escrito na frente (rabecão).

A professora, depois, ensinou às crianças a canção do Mestre André mas não a copiou na lousa, pois não queria que as crianças ficassem o tempo todo copiando. Durante vários dias perguntou às crianças como estava composta tal palavra da mesma canção.

4.4 HISTÓRIA DA ESCRITA DAS CRIANÇAS

Para compreender o desenvolvimento da leitura das crianças oriundas de meios não letrados, trabalhamos com questionários para os pais e com roteiros de entrevista com as crianças. Estas crianças de classe sócio-econômica baixa e de ambientes não letrados representam a maioria das crianças brasileiras. Conhecer um pouco do processo de

leitura dessas crianças pode, sem dúvida, significar a busca de um ensino mais adequado para as mesmas.

Foram entrevistadas 28 mães e 25 pais e os resultados se encontram na tabela a seguir.

GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS				
	MULHERES		HOMENS	
Analfabeto (a)	---	---	7	28%
1º Grau Incompleto	19	67.86%	12	48%
1º Grau Completo	3	10.71%	2	8%
2º Grau Incompleto	1	3.57%	3	12%
2º Grau Completo	5	17.86%	1	4%

Nas entrevistas com os pais das crianças, confirmamos o fato de que as mulheres haviam freqüentado a escola. 67.86% não tinham concluído o primeiro grau, enquanto um 12% tinham concluído.

Em relação aos homens, verificamos que 28% eram analfabetos, 48% não concluíram o primeiro grau e 4% chegaram a concluir o segundo grau.

Estes dados nos permitem afirmar que o contato com a escrita por parte dos pais é relativamente baixo. Entretanto, muitos deles acham muito importante ir à escola para aprender a ler e escrever e assim poder ser um profissional. Como foi dito anteriormente, as atitudes de muitos deles foram contraditórias, já que não se interessavam pela vida escolar de seus filhos, não os estimulavam a estudar, e permitiam que faltassem às aulas por diferentes motivos.

Foram entrevistadas 28 mães e 25 pais e os resultados se encontram nas tabelas a seguir.

PROFISSÃO DOS PAIS				
	MULHERES		HOMENS	
Não Trabalha	9	32.14%	5	20%
Servente de Pedreiro, Pasteleiros, etc.	-----	-----	9	36%
Pedreiro, Segurança, etc.	-----	-----	7	28%
Outros	-----	-----	4	16%
Domestica, Diarista, etc.	12	42.86%	-----	-----
Vendedoras, balconistas	4	14.29%	-----	-----
Outras	3	12%	-----	-----

Quanto ao trabalho, os pais não apresentaram uma qualificação profissional sofisticada. A maior parte dos homens analfabetos trabalha como serventes de pedreiros; os demais são pasteleiros, carpinteiros, motoristas ou não tinham trabalho fixo. Já os homens com algum grau de escolaridade trabalham como pedreiros, como carregadores de produtos em supermercados, segurança em lojas, garçom de restaurantes.

O analfabetismo é maior entre os homens do que entre as mulheres. As que trabalhavam são, em geral, empregadas domésticas ou faxineiras, diaristas. As que possuem maior escolaridade trabalham como balconistas, manicures, vendedoras de roupa, montadoras e babás. A renda familiar varia entre dois e quatro salários mínimos, com poucas famílias recebendo abaixo ou acima desses limites.

Quanto ao papel da escola na comunidade, verificamos que para todos, sem exceção, era importante que as crianças aprendessem a ler e escrever e contar, para assim obter um emprego melhor. Isto porque o analfabeto é menosprezado em sociedade.

Na fala dos pais, existe um discurso sobre a importância da escolarização, mas na realidade significam outra coisa (na prática, não se comportam conforme aquilo que proclamam). Outros pais acreditam que a educação é importante, justificando essa posição com expectativas de que seus filhos tenham uma vida melhor, de que seus filhos não tenham que ser faxineiros ou domésticas, e de que seus filhos trabalhem em lojas ou como mecânicos.

Entretanto, para muitos pais, suas atitudes apontam para um interesse limitado no que se refere ao desempenho escolar de seus filhos, permitindo que eles, sem motivo aparente, faltem à escola; além disso, em geral não participam das reuniões bimestrais e, em casa, não se preocupam em verificar a execução das tarefas. Ainda assim, existe uma preocupação pela aprovação dos filhos, devido ao custo do material escolar e não propriamente pelo que isso representa em termos de formação.

As fontes de escrita a que são expostas as crianças são em número reduzidas, além disso, não são enfatizadas nas atividades dos adultos. A conversa com as crianças se limita, em geral, a ordens e repressões, ou seja, a dizer o que deve ser feito e a cobrar o cumprimento da ordem, repreendendo quando isso não ocorre.

As condições e características da comunidade fazem com que as crianças tenham pouco acesso à escrita e ao seus diferentes usos. Além disso, a realização das tarefas escolares pareceu ser o único envolvimento que os pais presenciavam, o que leva as crianças a construir um conceito da escrita como algo próprio da escola e não do seu cotidiano de vida. A leitura e a produção de textos (se é que podemos dizer que seja uma produção espontânea, pois estes em

realidade eram cópias de textos da lousa quando a professora dizia que iriam a fazer um livro com uma história) são consideradas atividades próprias da escola e só ensinadas e desenvolvidas na escola.

Em relação às crianças, descobrimos, nos roteiros de entrevistas (aplicado junto a 28 crianças) e nas conversas informais que todas elas freqüentaram o mesmo pré escolar, exceto cinco crianças que estavam repetindo a primeira série. Perguntamos às crianças porque freqüentavam a escola e, em geral, responderam porque a mãe mandava, outras respostas foram: para estudar e aprender, para não ficar burra(o) e, finalmente, uma porcentagem menor, porque tinha passado de ano.

Perguntamos para que serve "saber ler e escrever" e para que as pessoas aprendem a ler e escrever. Encontramos as seguintes respostas:

- Sabendo ler e escrever você consegue trabalho ou pode trabalhar. (71.4%)
- Para ler e escrever cartas. (57.1%)
- Para quando fomos adultos e a professora mandar um bilhete de nossos filhos, nós já saibamos ler e escrever. (50%)
- Para quando nós estivermos na segunda série, se quisermos dar aula, já sabemos ler e escrever. (42.9%)
- Para contar histórias, ler o jornal e revistas e saber o que passa.(35.7%)
- Para falar as letras e o nome. (32.1%)
- Para ensinar a quem não sabe ler nem escrever. (28.6%)
- Para saber mais coisas. (25 %)
- Para passar de ano. (21.4 %)
- Para ajudar a mãe e entendê-la. (21.4 %)
- Para estudar e não ler errado. (17.9%)

- Para ficar inteligente. (10.9 %)
- Para ser alguém na vida. (7.1 %)
- Para ter amizades. (3.6 %)

Isto nos indica que, para várias crianças, ir a escola, saber ler e escrever são sinônimos de trabalho no futuro, ou seja, sabendo ler e escrever, poderão conseguir um emprego. Nas demais respostas as crianças indiciam um conhecimento sobre os diferentes usos da escrita.

Outras das perguntas realizadas durante a entrevista foram: "Você acha que está aprendendo na escola", ao que responderam que sim. À pergunta "O que você está aprendendo", responderam:

- Aprendendo a ler, escrever e desenhar. (35.7%)
- A desenhar, escrever, pintar. (25%)
- A fazer lição. (21.4%)
- A ler um pouquinho (10.7%).
- Tudo aquilo que não sei. (7.1%)
- A ler, escrever e estudar, e é mais legal ficar na escola que na rua porque na rua tem drogas e logo levam preso. (7.1%)

Parece haver um consenso de que as crianças estão aprendendo a ler e escrever, desenhar e fazer lição. Um dado interessante é aquele que era mais legal ficar na escola que na rua porque "na rua tem droga e depois levam preso".

De acordo com as conversas mantidas com as crianças, a região onde moram é um ambiente de drogas, onde se encontram os vendedores de droga, pessoas estas que convidam as crianças para o consumo ou para que se transformem em vendedores na rua ou na mesma escola, dizendo que dessa forma podem comprar o que mais

desejam e que é muito fácil ganhar dinheiro. Algumas crianças relataram que muitas são presas pela polícia.

Perguntamos também às crianças se reconheciam as letras do alfabeto ou abecedário e quais reconheciam; 60% das crianças reconhecem algumas letras e só algumas fizeram associações de letras com algumas palavras como: **E: Elefante, P: Pipa, Z: Zaza, A: Alface, B: Baleia.** 37% das crianças reconhecem todas as letras do alfabeto ou abecedário, e 3% não reconhecem as letras do alfabeto ou somente as vogais do abecedário. Não é alta a porcentagem de crianças que ainda não reconhece todas as letras do alfabeto (Obs: Esta entrevista foi realizada em meados de maio de 1998).

Perguntamos, finalmente, “O que você faz em casa ?” Todas as crianças responderam que tinham que ajudar a mãe limpando o quintal, lavando a louça, limpando o fogão, limpando a casa ou ajudando o pai na construção da casa; depois de executar esses serviços, fazer lição. As meninas disseram gostar de brincar de boneca, de brincar de cantora, de casinha, de assistir TV Os meninos de jogar bola, de brincar de carrinho e de assistir TV

As quatro perguntas finais foram:

1. Sua mãe ou outra pessoa da família lê para você?
2. Gosta que sua mãe ou outra pessoa da família leia histórias?
3. Você prefere lê-las você mesmo?
4. Você sabe ler?

Em relação a estas perguntas, as crianças em geral responderam que, às vezes, gostavam que a mãe ou algum membro da família lesse para elas, enquanto que outras vezes preferiam ler de maneira autônoma. Encontramos que, das 28 crianças entrevistadas que freqüentam a 1ª série D., do 1º grau, somente 17 delas estão

começando a ler um pouquinho, ou seja, a reconhecer palavras e a tentar adivinhar o que está escrito.

Verificamos também que 10 delas ainda não conseguem ler, pois estão no processo de aprendizado da leitura e da escrita; porém, devemos lembrar que nem todas as crianças conseguem estar no mesmo nível de aprendizagem e, além disso, a coleta destes dados ocorreu na primeira metade do ano escolar, restando assim, um tempo para elas conseguirem aprender a ler. Finalmente, encontramos que só uma criança sabia ler, mas esta criança já entrara na escola nestas condições.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento de formação do leitor”.

J. Foucambert

O objetivo deste estudo foi verificar se, na primeira série do primeiro grau de uma escola pública municipal da cidade de Campinas, a professora levava em conta as experiências e os conhecimentos anteriores das crianças, e quais foram os principais procedimentos utilizados. Igualmente, pretendemos verificar se, ao longo do processo de alfabetização, a professora aproveitava as experiências com a linguagem escrita, desenvolvidas pelas crianças na fase da pré-escola.

Em termos mais específicos, buscamos responder às seguintes indagações:

A professora recuperou as experiências de escrita que as crianças já tinham?

A professora da primeira série deu continuidade (ou não) ao letramento anterior das crianças?

Existiu uma relação entre os pais, a instituição e os educadores para ajudar na aprendizagem da leitura e incentivar e motivar as crianças na sua formação escolar?

Como, em geral, se desenvolveu o processo de aprendizagem da leitura na primeira série do primeiro grau da escola pública?

A professora não levou em conta os conhecimentos e experiências anteriores das crianças para iniciá-las no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. De igual forma, não ofereceu às crianças as condições necessárias para dar continuidade ao letramento que traziam do pré-escolar. Ainda que a professora tivesse trabalhado com diferentes textos, não mostrou às crianças todos os usos e funções da escrita, utilizando-os para reforçar as tarefas relacionadas à decodificação do código escrito.

Um dos motivos do fracasso escolar é o fato de que os professores não oferecem as condições essenciais para uma continuidade do letramento pré-escolar; além disso, a escola não se preocupa em conhecer a história das crianças com a escrita. As crianças não chegam “sem conhecimentos” à escola, elas já tiveram um contato com a escrita, quando olharam os cartazes pela rua, os rótulos de produtos, a escrita em sacolas de supermercados, os letreiros de ônibus. Afinal, vivemos em uma sociedade marcada pela presença constante da escrita. Sabe-se também que os filhos de pais que lêem, que têm livros em casa são alfabetizados mais facilmente do que aquelas cujos pais são analfabetos e/ou semi-alfabetizados e cujos contatos com a escrita se restringem unicamente à escola.

As entrevistas com os pais revelaram que as crianças que se originam de um meio analfabeto ou semi-alfabetizado certamente não

tiveram a oportunidade de presenciar muitos atos de leitura. As crianças que entram a escola, tornando-se alunos, receberam o seu primeiro livro, talvez o único que verão durante todo o ano escolar. No decorrer do ano escolar, elas somente tiveram a oportunidade de observar os atos de leitura escolar praticados pelas professoras ou pelos colegas, e seu contato se restringirá aos “textos”, que não primam pelo interesse, pela coerência ou pelo significado. As crianças só conseguiram formar a idéia de que ler é decodificar em sons as letras escritas, fato este que foi verificado na observação da sala de aula e nas entrevistas com as crianças desta pesquisa como também quando a professora lia em voz alta para as crianças, ou quando assistiam a um filme e ao responder as perguntas sobre o conteúdo do texto ou do filme.

A entrevista com os pais revelou que muitas crianças não têm a oportunidade, fora da escola, para se familiarizarem com a leitura; já que não viam muitos adultos lendo ou ninguém lhes leiam um livro com freqüência. É verdade que a escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar a alienação das crianças - pode ajudá-las a ler, interessá-las pela leitura, e proporcionar-lhes um instrumento de aculturação.

Além disso, em todos os níveis de escolaridade deveria haver tempo e espaço programados para ler por ler, ler para si mesmo, sem outra finalidade que a de sentir prazer. Para muitas crianças, a leitura é uma coisa mágica, um tempo compartilhado com os pais, pleno de afetividade. Poder descobrir essa prática serve para entrar num mundo que amplia os conhecimentos, um mundo mágico de palavras.

A escola poderia ser o lugar onde descobrir e desfrutar as palavras escritas, onde as crianças pudessem vincular a leitura não somente a um conjunto de regras de decifração, senão à possibilidade de ascender ao significado do texto e ao prazer de ler.

A escola, mais especificamente a sala de aula, poderia ter um lugar para saborear contos ou uma biblioteca ou um acervo bem selecionado (como vimos nesta pesquisa, existia uma biblioteca, mas não podia ser usada porque não havia bibliotecário, e, por questões burocráticas, que não serão discutidas aqui). Um espaço confortável e tranquilo onde as crianças pudessem manusear os livros sem cobranças sobre sua atividade. Neste caso, o professor seria o intermediário entre a criança e o livro, já que está aí como suporte e orientador, levando em conta que o que interessa da atividade em si é o prazer que dela pode se desprender e o afeto que a envolve e o fato de que os pequenos vejam que é uma atividade prazerosa, sedutora e encantadora.

Esse espaço não é o de “preencher lacunas”, ou seja, não é para que recorram a ela as crianças que terminaram uma tarefa ou exercício enquanto os colegas mais lentos continuam fazendo a tarefa ou exercício. Ainda que possa ser utilizada com essa finalidade, eventualmente, sua existência deve ser a de uma ferramenta ou instrumento educativo, e portanto deve estar ao alcance de todas as crianças, com a presença ativa da professora, que lê para uns ou lê para todas as crianças.

Nas entrevistas com os pais, constatamos que, para eles, estudar, aprender a ler, escrever e contar são fatos de muita importância, pois sabendo ler, sabendo escrever e sabendo contar, as crianças, no futuro, vão conseguir empregos melhores que os dos próprios pais; porém, vimos que não é bem assim, pois não há uma verdadeira valorização à leitura e à escrita; em algumas ocasiões, isto acontece porque não conhecem os usos e funções da escrita, devido a sua formação, à natureza de sua comunidade ou às condições econômicas que restringem seu acesso à escrita.

Arrolamos, a seguir, algumas sugestões pedagógicas para serem pensadas pelos responsáveis pela escola onde a pesquisa foi realizada.

É fundamental que o professor compreenda que a criança é o sujeito da sua aprendizagem e, por este motivo, é necessário que dê a conhecer o mundo da escrita em sala de aula, que aproveite ao máximo as experiências de cada criança, suas vivências e conhecimentos para assim apresentar o mundo dos textos, incentivar as crianças a produzir textos espontâneos.

No que diz respeito às crianças das classes populares, como as do nosso estudo, tomar este princípio como ponto de partida do trabalho pedagógico é crucial e implica reconhecer a existência de diversidades, que não significam incapacidades, e em trabalhar a partir do que a criança conhece, do que não conhece e do que ela precisa conhecer.

O mesmo podemos dizer acerca do trabalho junto ao professor. O modo como se organiza o trabalho da escola e sala de aula em função dessas crianças exige a viabilização de diferentes estratégias e usos dos materiais. Estratégias que permitam a essas crianças elaborarem suas experiências e conhecimentos, se apropriarem do conhecimento elaborado pela humanidade.

O estilo de ensino centrado na criança propicia maior iniciativa, participação e responsabilidade por parte da mesma. Devemos deixar que as crianças mostrem como elas aprendem melhor, como elas percebem a própria situação de aprendizagem, criar um clima favorável para que elas se manifestem. Portanto, é preciso reconhecer que as crianças já trazem para a escola um saber da sua cultura e uma maneira própria de aprender.

As aulas exigem que os professores assumam e se apropriem de seu trabalho, conheçam o conteúdo, conheçam as diferentes estratégias pedagógicas, avaliem o seu trabalho e o de seus alunos, planejem, executem, reavaliem, retomem, desafiem as crianças, pais, e outros profissionais, para fazer-se ouvir, dialogar, aprender e ensinar.

As crianças precisam sentir a presença dos pais em sua vida para com eles compartilhar sonhos, ansiedades, buscas, dúvidas, perguntas, respostas, descobertas, invenções, construções e reconstruções que lhe proporcionem o conhecimento do mundo e do desenvolvimento de todas suas possibilidades para que sua vida adulta seja pautada por condutas que expressem o atendimento de um alto nível de formação intelectual e moral.

È importante que a escola solicite mais, estimule mais e até facilite a participação dos pais no processo educacional para assegurar um melhor desenvolvimento moral, intelectual, social das crianças e, conseqüentemente, melhorar o rendimento escolar e amenizar o fracasso escolar.

A leitura é um dos instrumentos mais valiosos e poderosos de que dispomos para nos e apropriarmos da informação; também, é instrumento para o ócio e a diversão, que nos permite explorar mundos diferentes, que nos coloca perto de outras pessoas e suas idéias, que nos converte em exploradores de um universo que construímos em nossa imaginação.

As crianças devem sentir-se intrinsecamente motivadas para aprender. Para aprenderem a ler, elas necessitam perceber a leitura como um processo interessante, uma prática que as desafia, e que podem alcançar com ajuda da professora. Devem perceber que aprender a ler é interessante e divertido. Não de perceber-se a si mesmas como pessoas capazes que, com as ajudas e recursos necessários, poderão ter êxito e apropriar-se desse instrumento que lhes será útil para a escola e para a vida.

Cabe ao professor discutir os usos da leitura e da escrita, não para garantir uma nota ou para passar de ano, senão para compreender que através da leitura e da escrita podemos ampliar nossos conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos.

Finalmente, tendo em vista os resultados deste estudo, podemos afirmar que, em geral, as crianças apresentam um vivo interesse pela aprendizagem da leitura/escrita, e trazem à escola conhecimentos prévios sejam estes adquiridos na pré-escola ou através de experiências diversas no cotidiano. Esses conhecimentos prévios poderiam ser aproveitados pelas professoras das primeiras séries para assim obter melhores resultados no ensino da leitura/escrita, e para desenvolver nas crianças o hábito da leitura.

Como uma limitação deste estudo, devemos informar que não foi possível fazer uma pesquisa de cunho longitudinal. Começamos a trabalhar com crianças de um Pré- escolar, (durante o segundo semestre de 1.997) já que precisávamos conhecer as atividades realizadas pelas crianças neste nível e, na época, pretendíamos fazer um estudo sequenciado e contínuo entre pré-escolar e primeira série do primeiro grau. Uma vez terminada a pesquisa nessa Pré-escola e havendo aplicado um questionário aos pais através do qual conseguimos, entre outras coisas, saber qual a escola onde iriam matricular posteriormente os seus filhos. Iniciamos um contato com a diretora da Escola Pública de 1º grau no mês de fevereiro de 1998. Infelizmente, a professora da primeira série desta Escola não aceitou que fizéssemos a pesquisa. Com isto, tivemos que reformular as intenções iniciais da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTON – WARNER, S., **Teacher**. New York: Simon & Shuster, 1963.
- BALL, S., BOGATZ, G. A. **The first year of sesame street: on evaluation**. Princeton, N.J: Educational Testing Service, 1970.
- BALL, S., BOGATZ, G. A. **The second year of sesame street: a continuing evaluation**. Princeton, N.J: Educational Testing Service, 1971
- BANDEIRA, M. Versos escritos n'água. In **Cinza das horas**. Manoel Bandejas. Poesia Completa e Prosa. RJ: José Aguilar Edit., s/d, p. 157.
- BARRETO, E. S. S. Bom e maus alunos e suas famílias, vistas pela professora de primeiro grau. **Cadernos de Pesquisa**, 37: 84 – 89, 1981.
- BECERRA, N. **Evaluación del aprendizaje lector y escritor**, Bogotá, Colombia, U.E.C., 1986.
- BOURDIEU, P. Language and symbolic Power, Cambridge: Polity Press. 1993.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. **Caderno de Pesquisa**, 55: 50 –62, 1985.
- CALL, E. Que sentido se dá à leitura quando se pretende ensinar a ler? In **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Ano 13, dez/1994, No 24, p. 97 - 106.
- CALVINO, Í. Modelo dos modelos. In **Palomar**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1994, p.97 - 100.
- CALVINO. Í. A aventura de um leitor. In **Os amores difíceis**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1992, p. 81 - 96.

- CALVINO. Í. **Fábulas italianas**, São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.
- CAVALCANTI, M.C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. São Paulo: Ed. da Unicamp. 1989.
- CERTEAU, M. de. Ler uma operação de caça. In **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994, p. 259 - 273, com notas às pp. 343 - 347.
- COHEN R. **Aprendizaje precoz de la lectura**. Buenos Aires: Ed. Cinal, 1989.
- COLL C. e OUTROS, **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- CONDEMARIN. M. **Madurez escolar**. Madrid: Ed. Panamericana, 1984.
- COOK - GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1991
- COSTA, R. S. A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1997.
- COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar: diferenças ou deficiências**. Porto alegre: Ed. Kaurup, 1993.
- DA SILVA, T. T. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico, educação e realidade**. Porto Alegre, 18 2); 3-10, jul/dez, 1993.
- DE SCINTO, L. M. F. **Written language and psychological development** Orlando: Academic Press, Inc. 1986.
- DURKIN, D. **Teaching young children to read**. Boston: Allyn & Bacon, 1972
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.
- FERREIRO, E. Se debe enseñar a leer y escribir en el jardín infantil de los niños? Medellín: En **Revista de Psicología Educativa**, No.4, 1983.

- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.**
Rio de Janeiro: Ed. Artes Médicas, 1980.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI, 1970. P.5
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda. 1989. P.5
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda. 1989. P. vii - viii.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda. 1997.
- FREINET, C. **Los métodos naturales I: el aprendizaje de la Lengua**
Barcelona: Ed. Fontanelle, 1970.
- FREINET, C. **Los métodos aturales III: el aprendizaje de la Lectura**
Barcelona: Ed. Fontanelle, 1972.
- GARTON, A. & CH. PRATT. **Aprendizaje e proceso de alfabetización**
Barcelona: Ed. Paidós/MEC., 1990.
- GEE. J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words . **TESOL Quarterly** 20 (4): 719-746. 1986.
- GEE. J. P. Social Linguistics and literacies: ideology in discourses .
London: **The Falmer Press**. 1990.
- GIBSON, E. J. & LEVIN, J. The psychology of reading Cambridge: **MA: MITT, Press**, p. 5-45, 1975.
- GOODMAN. K, S. O processo da leitura: considerações a respeito da línguas e do desenvolvimento. In **Ferreiro E., Palacio M.** Os processos da leitura escrita: novas perspectiva. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1987.
- GONZÁLEZ DE M. C. L. MONTES DE G. M. Pensamientos, linguaie, lecto-escritura. en **Revista de Psicología Educativa**, Medellín: Ed. Ceipa, 1981.

- GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 1995.
- HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. Language in society, II. 1982.
- HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
- HURLOCK, E. **Desarrollo del niño**. México: Ed. Mc-Graw-Hill, 1982.
- _____. Iniciación temprana en lectura en Revista Lectura y Vida, Medellín: Vol. 7. No. 4, , 1983.
- JANTSCH, A. P. Concepções dialéticas de leitura - escrita: um ensaio In **Trama e Texto**. Leitura Crítica/Escrita Criativa. São Paulo: Vol. 1. Plexus, 1996, p. 37 - 55.
- KATO, M A. Como a criança aprende a ler: uma questão platônica In **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**, (org) R. Zilberman e E T. da Silva, São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- KATO, M A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Ed. Martins, Fontes, 1985.
- KATO, M A. **No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística** São Paulo: Ed. Ática, (Série Fundamentos, 9), 1996, p.60-61.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production** *psychological Review*, 85:363 – 394, 1978.
- KLEIMAN, A B. **Oficina de leitura**. Campinas, São Paulo: Ed. Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. B. O que é letramento? modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. **Kleiman, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Ed. Mercado de Letras. 1995.

- KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita - formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Ed. Papéis e copias da Escola de Professores, 1995. p. 33
- LEITE, D. M. Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária **Pesquisa e Planejamento**. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo: 1960 4 (4). p.121
- LOPERA, E. Las dificultades para la lecto-escritura en el contexto histórico de los problemas del aprendizaje. En **Revista de Psicología a Educativa**, No. 4, Medellín, 1983.
- MAGNANI, M do R. M. Sobre ensino da leitura. In **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Ano 14, junho/1995, No 25, p. 29 - 41.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982. Coleção Primeiros Passos, No 74.
- MIALARET, G. **Introducción a la pedagogia**. Barcelona: Ed. Planeta, 1979.
- MIALARET, G. **El aprendizaje de la lectura**. Madrid: Ed. Marova, 1972.
- MOLINA, O. Leitura será possível (e necessária) uma definição? In **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Ano I, nov/1982, No zero, p. 18 - 23.
- NEGRET, J. C. & JARAMILLO, A. Propuesta constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita. En **Revista Alegría de Enseñar**, N.4, Bogotá, Colômbia, 1994.
- NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- PRETI, D. Livro didático e educação, no contexto cultural brasileiro. Em: **Marco, V. de e outros. língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo: Ed. Cortez, Ap11 e SBPC, 181
- POLANCO, V. M. & ROJAS G. L. M. **Dificultades en el aprendizaje**. Bogotá, Colômbia: Ed. Usta, 1994.

- QUIROZ, J. B. **El lenguaje lecto-escrito y sus problemas**. Buenos Aires: Ed. Panamericana, 1980.
- REGO, M. F. **Leituras de comunicação e expressão: análise de conteúdo Instituto de estudos avançados em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976. (tese de Mestrado)
- SIGNORINI, I. **Letramento e discurso explicativo**. Campinas, São Paulo: Ed. Letra & Letras, (UFU)8 (2): 21-49. 1993a.
- SIGNORINI, I. Esclarecendo o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**, Vol.15 (1e 2); 163-171. 1994b.
- SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In **Kleiman, A. B. (org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Ed. Mercado de Letras: 161-199. 1995.
- SIGNORINI, I. **Letramento e discurso estratégico**. Anpoll 96 (mimeo), 1996a
- SIGNORINI, I. **Até agora, só ferrada, cara! : o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens** (mimeo), 1996b.
- SILVA, E. T. da. **O ato de ler**. São Paulo: Ed. Cortez & Autores Associados, 1981.
- SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia de leitura**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988.
- SILVA, E. T. da. **De olhos abertos: da leitura no brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- SILVA, E. T. da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. Em **Zilberman R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1982. P. 134.
- SILVA, E. T. da & MAHER J. P. Leitura: uma estratégia de sobrevivência. In **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, 1978 30(12).

- SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.
- SILVA, E. T. da. **Uma reflexão sobre o ato de ler**. São Paulo: Ed. Cortez e Autores Associados, 1981. PP. 5-31.
- SCNEUWLY, J. Le langage écrit et son apprentissage. In: **Le langage écrit chez l'enfant**. Geneve: Delachaux & Niestlé. 1995.
- SCOLLON, R. & S. B. K. SCOLLON **Narrative, literacy and face in interethnic communication** Norwood, NJ: Ablex. 1981.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**, (org.) R. Zilberman & E. T. da Silva, São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- SOLÉ, I. **Estrategias de aprendizaje**. Barcelona: ICE/GRAO. 1992.
- SOLÉ, I. **Aprender a usar la lengua. implicaciones para la enseñanza. aula de innovación educativa**. Barcelona: 26,, p. 5-10. 1994.
- STREET, B. V. **Literacy in teory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- TEBEROSKY, A. **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE/Horsori, 1982.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. São Paulo: Ed. Pontes, 1995.
- TORRES, M. G. **Desarrollo del niño en edad pré-escolar**, Bogotá – Colombia: Ed. USTA, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. & LURIA L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone/Edusp. 1988, p. 119.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje** Buenos Aires: Ed. La Pléyade, 1977.

WEISS, J. A la recherche d'une pédagogie de la Lecture. Berne:
Peter Lang, 1980

WOODS, P. La Escuela por dentro. Barcelona: Ed. Paidós, 1986.

**ZILBERMAN R. & SILVA E. T. DA SILVA Leitura: perspectiva
interdisciplinares.** São Paulo: Ed. Ática, p. 11-17.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista – Criança

ANEXO Nº 1

Sobrenome e Nome: _____

1. Você já estudou em outra escola antes desta escola: () Sim () Não
2. Por que você veio para a escola: _____

3. Você acha que está aprendendo na escola: () Sim () Não
4. O que você está aprendendo na escola: _____

5. Você reconhece as letras: () Sim () Não () Algumas
Quais: _____
6. O que você faz em casa: _____

7. Que é o que mais prefere fazer quando está em casa: _____

8. Sua mãe ou outra pessoa da família lê histórias para você: () Sim () Não
9. Você gosta que sua mãe ou outra pessoa da família leia histórias:
() Sim () Não
10. Você prefere lê-las você mesmo: () Sim () Não () As vezes
11. Você sabe ler: () Sim () Não () Um pouco
12. Para que serve ler e escrever: _____

13. Para que as pessoas aprendem a ler e escrever: _____

14. Seu pai sabe ler: () Sim () Não Sabe escrever: () Sim () Não
15. Sua mãe sabe ler: () Sim () Não Sabe escrever: () Sim () Não

Annexo Nº 1

Prezados Pais

Solicito que o questionário que se segue seja preenchido cuidadosamente e que os dados sejam completados de acordo com a realidade, pois o meu objetivo é que com eles eu possa fazer um trabalho que no futuro contribua com a melhora das condições de estudo dos seus filhos na escola pública.

Questionário para os Pais

1. Nome da criança: _____
 2. Nome da Escola da Criança: _____
 3. Nome do pai e da Mãe: _____
 4. Grau de escolaridade do pai: _____
 5. Grau de escolaridade da mãe: _____
 6. Quantos livros existem na casa: _____ Livros
 7. Seu filho lê esses livros: () Sim () Não
 8. Você lê esses livros para ele: () Sim () Não
 9. Outras pessoas lêem esses livros para ele: () Sim () Não
 10. Há revistas e jornais na casa: () Sim () Não
Quais: _____
 11. Seu filho se interessa pela leitura: () Sim () Não
 12. Você conta histórias a seu filho: () Sim () Não
 13. Seu filho esteve em algum Pré - escolar antes de entrar na escola:
() Sim () Não
 14. Seu filho reconhece palavras vistas de propagandas na televisão, em produtos comerciais: () Sim () Não Desde quando estava no: Pré – Escolar: () ou agora na 1ª Série: () Sim () Não
 15. seu filho pega livros para ler: () Sim () Não Quais: _____
-
16. Tenta reconhecer letras: () Sim () Não
 17. Tenta reconhecer palavras: () Sim () Não
 18. Tenta decifrar palavras: () Sim () Não
 19. Tenta decifrar historinhas: () Sim () Não
 20. Você ajuda a seu a filho a aprender a ler: () Sim () Não De que forma o ajuda: _____
 21. Salário Mensal do Pai: _____ Salário Mensal da Mãe: _____
() Menos de 1 salário mínimo () Menos de 1 salário mínimo
() de 1 a 2 salários mínimos () de 1 a 2 salários mínimos
() de 2 a 4 salários mínimos () de 2 a 4 salários mínimos
() de 4 a 6 salários mínimos () de 4 a 6 salários mínimos
() de 6 a 10 salários mínimos () de 6 a 10 salários mínimos
() mais de 10 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos
 22. Profissão do Pai: _____
 23. Profissão da Mãe: _____

Obrigada pela sua Colaboração
María del Pilar Ogliastri

Roteiro de Entrevista à Professora

Gráfico N° 1

1. Qual é a sua visão da Leitura?
2. O que você entende por leitura e por ensino de leitura na 1ª série na fase de alfabetização?
3. Você conhece as experiências anteriores das crianças em relação à escrita e à leitura?
4. Você aproveita essa experiência para a alfabetização (leitura e escrita) como?
5. Você falou com as crianças que iam a estudar o alfabeto ou simplesmente deu para elas o alfabeto para aprender?
6. Que tem a ver o alfabeto com sua experiência de ler histórias?
7. Quais são as atividades que realiza em sala de aula que envolvam leitura? Quais são as dificuldades que você encontra nesse sentido e como são resolvidas?
8. A leitura é o suporte para as demais atividades do programa, por quê è?
9. Você acha que a leitura é uma atividade marginal ou que se integra no conjunto de outras atividades?
10. Você acha que as crianças se interessam pela leitura?
11. As crianças pedem atividades de leitura?

Grupo N° 2

ALFABETO

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z				

Cinezo Nº 3

FEVEREIRO

1998

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10 FOLIA PAOLA	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25 CINZAS	26	27	28
CARNIVAL						
CARNIVAL						

HOME-DESSICK E

Grupo N° 3

MARÇO

1998

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

NOME - DIRECTION

1-2-3-4-5-6-7-
1-2-3-4-5-6-7-
1-2-3-4-5-6-7-

REPRESENTAR AS QUANTIDADES

1=0
2=00
3=000
4=0000
5=00000
6=000000
7=0000000



E.M.P.G. RAUL PILA.
CAMPINAS, 20 DE ABRIL
NOME-YOHANN
1ª SERIE D

CONSTRUÍMOS UM LIVRO:
CICLO DA ÁGUA NA NATUREZA

A ÁGUA DA NATUREZA EVAPORA.
FORMA AS NUVENS QUE VIAJAM
COM OS VENTOS PELO CÉU.

AS NUVENS CARREGAM GOTAS
D'ÁGUA ENTÃO CHOVE

A ÁGUA DA NATUREZA
EVAPORA.

FORMA AS NUVENS QUE
VIAJAM COM OS VENTOS PELO CÉU

AS NUVENS CARREGAM GOTAS
D'ÁGUA ENTÃO CHOVE

E.M.P.G. RAUL PILA
CAMPINAS, 20 DE ABRIL
NOME-YOHANN
1ª SERIE D

Graco Nº 4

AVOZINHO GAIS

TAREFA

A-E-I-O-U

(COPIAR HISTÓRIA DE HOJE)

A-E-I-O-U

E ESTUDAR

A-E-I-O-U

E.M.P.G. RAUL PILLA

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z

(CAMPINAS, 23 DE ABRIL)

ALFABETO

NOME - JOHANN

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z

1ª SÉRIE D

HISTÓRIA DE HOJE

GRANDE VIAGEM

POCA HONTAS ENCONTRO DE

TEMPESTADA

D'OS MUADO

PERIGO NO MAR

GRANDE VIAGEM

CARAVELA QUASE NAUFRAGA

VIDA DOS INDIOS

A ARVORE MAGICA

POCA HONTAS ENCONTRO BRANCO

A BUSCA DO OURO

AMORE AMIZADE

A MOR E AMIZADE

PEIXINHO | MENINA | SOUBESSE | DO

SE | EU | UM | E | EU | A | DO | MAR

FOSSE | TIRAVA | NADAR | FUNDO |



NOME -

Handwriting practice row with alternating shaded and unshaded boxes.

Handwriting practice row with alternating shaded and unshaded boxes.

Handwriting practice row with alternating shaded and unshaded boxes.

Handwriting practice row with alternating shaded and unshaded boxes.

DATA - 3 DE ABRIL
NOME -

CARANGUEJO NAO É PEIXE
CARANGUEJO PEIXE É
CARANGUEJO SÓ É PEIXE
NA ENCHENTE DA MARÉ

PALMA, PALMA, PALMA,
PÉ, PÉ, PÉ,
RODA, RODA, RODA,
CARANGUEJO PEIXE É.

NOME-BIANCA

CAMPINAS, 3 DE ABRIL

CA

COMPLETE AS PALAVRAS:
LEIA E DESENHE.



CANEA



CAVALO



BONECA



PIPOCA



FACA



BOLSA

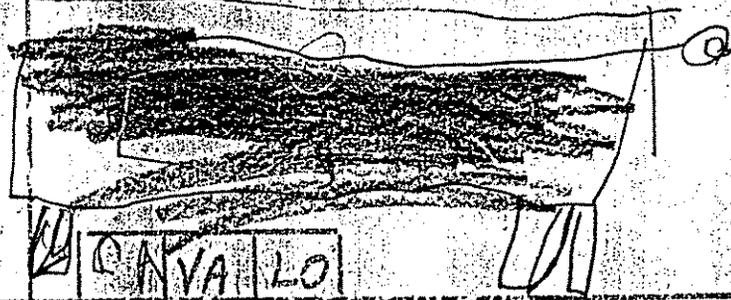
NOME -
CAMPINAS LUIZ ALVARO

CA

COMPLETE AS PALAVRAS:
LEIA E DESENHE.



CANECA



CAVALO



BANANA



PIPOCA



FACA



BOTA

FELIZ PASCOA



COELHO DA PASCOA
 QUE TRAZ PRA MIM
 UM OVO DOIS OVOS
 TRES OVOS ASSIM

COELHO DA PASCOA
 QUE CORRE E TEM
 AS ORELHAS AMAR
 E VERMELHO TAMBEM
 FEZ O CALE

FELIPE + SCOTLAND



FELIPE, PÁSCOA
COELHINHO DA PÁSCOA
QUE TRAZES PRA MIM
UM OVO, MAIS OS VOS
TRES OVOS ASSIM P
COELHINHO DA PÁSCOA!
QUE COR FLES TEM:
AZUL, AMARELO
E VERMELHO TAMBÉM