



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Alessandro da Silva Messias

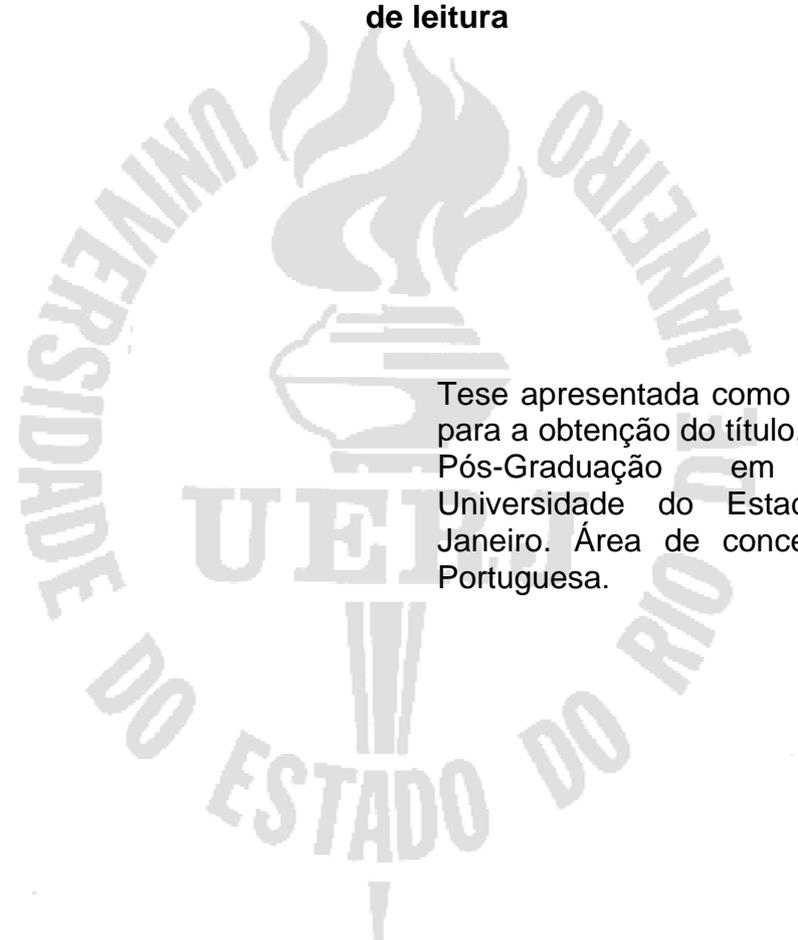
**Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma
efetiva prática de leitura**

Rio de Janeiro

2014

Alessandro da Silva Messias

**Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática
de leitura**



Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu.

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M585	<p>Messias, Alessandro da Silva. Alfabetização & letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura / Alessandro da Silva Messias. – 2014. 250 f.: il.</p> <p>Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Alfabetização – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Leitura (Ensino fundamental) - Teses. 4. Aprendizagem – Teses. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 6. Leitores – Teses. I. Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilaro, 1963-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 372.41</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Alessandro da Silva Messias

**Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva
prática de leitura**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Roberto Botelho Rondinini
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Denis Leandro Francisco
Instituto Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Ao meu melhor amigo, meu companheiro, meu parceiro de todas as horas. Ao Meu Pai-herói Carlos Alberto!

A mulher que me amamentou e me alimentou de leituras e escritas... A minha Lu! Minha Mãe.

Dedico este trabalho aos meus alunos, que vivenciam, diariamente, o drama e as expectativas por uma escola pública, gratuita e de qualidade!

Ao autor desta tese, que conjuga todos os dias os verbos: viver, acreditar e lutar!

“Na hora em que o sol se esconde/ E o sono chega/ O sinhozinho vai procurar/Hum, hum, hum/ A velha de colo quente/ Que canta quadras/ Que canta histórias/ Para ninar...” (Dorival Caymmi) A minha avó materna Lila (In memoriam), que contava muitas histórias para mim e meus irmãos... Nessa época, já estava sendo apresentado ao letramento e nem sabia...

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora das Graças, que me permitiram o retorno à Vida, após ter vivido dois anos com profunda depressão! Deus me salvou e Maria me abençoou!

A Meu Pai e Minha Mãe, grandes investidores do meu processo de alfabetização e letramento!

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituição Acadêmica que me concedeu o título de Doutor!

Ao corpo docente da UERJ e à orientadora desta tese.

A Tânia Saldanha Machado Lopes, que muito colaborou nos momentos de dificuldade!

Aos meus alunos, que me permitiram descobrir, investigar e a me encantar (através da leitura mal alfabetizada e de seus olhinhos perdidos), por esses temas que tanto me fascinam: a Alfabetização e o Letramento.

EPÍGRAFE

O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

Emília Ferreira

RESUMO

MESSIAS, Alessandro da Silva. *Alfabetização & letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura*. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O objetivo dessa pesquisa é a análise das práticas de leitura realizadas no processo de aquisição da língua escrita, considerando as denominadas práticas de alfabetização realizadas no 1º segmento do Ensino Fundamental I às práticas de letramento no Ensino Fundamental II. Especificamente, será analisado o desempenho dos estudantes da E. M. Sobral Pinto, situada em Jacarepaguá, Zona Oeste, do Município do Rio de Janeiro. Esta escola é matriz naquela região, recebendo estudantes que terminaram o Ensino Fundamental I 1º ao 5º ano de escolaridade. Para fins do objetivo proposto, realiza-se uma análise triangulada, cujos vértices são os seguintes: a) análise da prova de leitura bimestral aplicada pelo SME semestralmente. b) análise das respostas docentes ao questionário aplicado cujo objetivo é discutir sobre os conceitos de leituras, alfabetização e letramento, cerne da pesquisa. c) Os dados referentes às planilhas de resultados das provas bimestrais referentes ao 1º e 4º bimestres de 2013, concernentes a cerca de 300 alunos E. M. Sobral Pinto, do 6º ano de escolaridade. A análise reforça os resultados exarados pela SME que revelam maioria absoluta de estudos com rendimento regular e/ou insuficiente em leitura, contrapondo-se a ínfimo percentual de estudantes com rendimento muito bom ou proficiente em leitura. As razões para os resultados estão centradas em uma abordagem de língua que se distancia das teorias linguísticas em perspectiva sociointeracionista.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas de leitura.

RÉSUMÉ

MESSIAS, Alessandro da Silva. *l'alphabétisation d'alphabétisation: concepts clés pour la pratique efficace de la lecture* 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

L'objectif de cette recherche est l'analyse des pratiques de lecture effectuées dans le processus d'acquisition de la langue écrite, compte tenu des pratiques soi-disant alphabétisation tenue le 1er secteur des pratiques d'alphabétisation de l'école élémentaire à l'éducation Fundamenta II. Plus précisément, il a examiné le rendement des élèves de MS Sobral Pinto, situés dans la zone étudiée, Zone Ouest, la ville de Rio de Janeiro. Cette école est la matrice dans la région, l'accueil des étudiants qui ont terminé 1er élémentaire de l'école grâce à la 5e année. Aux fins de l'objectif proposé, nous faisons une analyse triangulée, dont les sommets sont les suivantes: a) l'analyse de la preuve appliquée par les PME bimestriel lecture deux fois par an. b) l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire dont le but est de discuter des concepts de la lecture, de l'alphabétisation et de l'alphabétisation, le noyau de la recherche. c) Les données de feuilles de calcul résultats des tests tous les deux mois pour le 1er et le marquage 4e périodes de 2013, concernant environ 300 étudiants à Sobral Pinto, la 6e année. L'analyse renforce les résultats officiellement enregistrés par les PME révèlent que la majorité des études de performance régulière et / ou insuffisants en lecture, en opposant le plus petit pourcentage d'élèves ayant une très bonne maîtrise ou du rendement en lecture. Les raisons de ces résultats sont axés sur une approche de la langue qui s'éloigne de théories linguistiques en perspective interactionniste sociale.

Mots-clés: l'alphabétisation. L'alphabétisation. Les pratiques de lecture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Primeiro texto para questões.....	107
Figura 2 –	Questão 1 do primeiro texto.....	108
Figura 3 –	Questão 2 do primeiro texto.....	109
Figura 4 –	Segundo texto para questões.....	110
Figura 5 –	Questão 3 do segundo texto.....	111
Figura 6 –	Questão 4 do segundo texto.....	112
Figura 7 –	Terceiro texto para questões	113
Figura 8 –	Questão 5 do terceiro texto	114
Figura 9 –	Questão 6 do terceiro texto	115
Figura 10 –	Questão 7 do terceiro texto	115
Figura 11 –	Questão 8 – gênero cartaz (quarto texto)	117
Figura 12 –	Quinto texto para questões	119
Figura 13 –	Questão 9 do quinto texto	120
Figura 14 –	Questão 10 do quinto texto	121
Figura 15 –	Sexto texto com exercício	123
Figura 16 –	Sétimo texto - segundo cartaz com exercício	125
Figura 17 –	Oitavo texto com exercício	127
Figura 18 –	Nono texto com exercício	129
Figura 19 –	Décimo texto com exercício	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Turma 1601 do 1º bimestre = 41 alunos	146
Gráfico 2 – Turma 1602 do 1º bimestre = 40 alunos	147
Gráfico 3 – Turma 1603 do 1º bimestre = 41 alunos	147
Gráfico 4 – Turma 1604 do 1º bimestre = 40 alunos	147
Gráfico 5 – Turma 1605 do 1º bimestre = 39 alunos	147
Gráfico 6 – Turma 1606 do 1º bimestre = 39 alunos	148
Gráfico 7 – Turma 1607 do 1º bimestre = 39 alunos	148
Gráfico 8 – Turma 1608 do 1º bimestre = 40 alunos	148
Gráfico 9 – Turma 1609 do 1º bimestre = 40 alunos	148
Gráfico 10 – Total do 1º Bimestre = 359 alunos	149
Gráfico 11 – Turma 1601 do 4º bimestre = 38 alunos	149
Gráfico 12 – Turma 1602 do 4º bimestre = 37 alunos	149
Gráfico 13 – Turma 1603 do 4º bimestre = 36 alunos	150
Gráfico 14 – Turma 1604 do 4º bimestre = 40 alunos	150
Gráfico 15 – Turma 1605 do 4º bimestre = 38 alunos	150
Gráfico 16 – Turma 1606 do 4º bimestre = 36 alunos	150
Gráfico 17 – Turma 1607 do 4º bimestre = 37 alunos	151
Gráfico 18 – Turma 1608 do 4º bimestre = 37 alunos	151
Gráfico 19 – Turma 1609 do 4º bimestre = 36 alunos	151
Gráfico 20 – Total do 4º Bimestre = 335 alunos	152

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA TRADIÇÃO AOS DIAS ATUAIS – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	21
2	DO SISTEMA DE SAUSSURE À PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA: UMA REVISÃO DO PERCURSO CIENTÍFICO	30
2.1	Unidades básicas do ensino: gêneros discursivos e tipos textuais	40
3	LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES	55
3.1	O processo histórico e cultural da leitura	55
3.2	Importante atividade no processo escolar	61
3.3	A leitura e o desenvolvimento cognitivo	67
3.4	Influência da leitura no desenvolvimento da sociedade	72
4	ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO	74
4.1	Alfabetização do oral à escrita	82
4.1.1	<u>O conceito de alfabetização</u>	85
4.1.2	<u>A alfabetização e a psicogênese da língua escrita</u>	88
5	CONCEITO LETRAMENTO	94
6	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	104
6.1	Análise do <i>Corpus A</i>: o caderno de questão	106
6.2	Análise do <i>Corpus B</i>: o questionário	132
6.2.1	<u>Análise da 1ª questão</u>	134
6.2.2	<u>Análise da 2ª questão</u>	136
6.2.3	<u>Análise da 3ª questão</u>	139
6.3	Análise do <i>Corpus C</i>: as planilhas	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

REFERÊNCIAS	161
ANEXO A – Prova de Língua Portuguesa	168
ANEXO B – Questionários	184
ANEXO C – Dados Referentes aos Resultados	242
ANEXO D – Descritores	248

INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se discutido sobre as diversas formas e as diversas maneiras de ensinar o aluno a ler e a produzir textos. Muitos afirmam que para se tornar um leitor e um produtor de textos condizentes com as práticas discursivas, que permeiam as relações sócio comunicativas, é preciso que se assuma uma postura crítica diante da variedade textual que se apresenta em nosso cotidiano, além da reflexão sobre a realidade.

Um leitor que apresente alguma e/ou algumas dificuldades em decorrência de seus percalços nas práticas de alfabetização poderá apresentar, futuramente, uma gama de problemas, ao interagir com o texto lido, podendo acarretar em dificuldades na captura de subsídios para a produção sentidos de seus próprios textos.

O primeiro passo para que possamos assumir as funções de falante/leitor e de ouvinte/escritor na prática de leitura e de produção textos, portanto, é que sejamos efetivos leitores. Muitas pesquisas linguísticas nas universidades brasileiras têm o foco enveredado para o que chamamos de proficiência leitora, ou seja, habilidade na compreensão, na interpretação e na produção de textos.

Esta tese de doutorado vem propor uma análise acerca das práticas de leitura atreladas ao processo de aquisição da língua escrita, desde o que convencionalmente chamamos de práticas de alfabetização no 1º segmento até às práticas de letramento no 2º segmento, ambos do ensino fundamental das escolas da Zona Oeste do Rio de Janeiro, especificamente em Jacarepaguá, considerando a E. M. Sobral Pinto – escola central da região e as escolas de seu entorno, cujos alunos são transferidos para aquela quando iniciam o fundamental II.

Em geral, as escolas de ensino fundamental e ensino médio apresentam programas oficiais com o lastro de uma nomenclatura obsoleta, cujo enfoque norteia-se a partir da sistematização de regras e de exceções. Geralmente, este mesmo enfoque prima pelo ensino metalinguístico, encerrando em si uma proposta normativa e descritiva.

Em uma sociedade letrada como a nossa, a cada dia, publicam-se mais livros, jornais e revistas de variados tipos textuais e variados gêneros do discurso, levando em consideração os diferentes suportes a que essa produção está veiculada. Isso se torna possível, porque a palavra escrita é uma das formas mais utilizadas para a

informação e o entretenimento e grande parte do conhecimento que nos é apresentado tem, na produção escrita, o ponto de partida.

É lendo e escrevendo que nos inserimos no mundo e participamos dos vários ramos do saber. O ato de leitura não só ajuda a decodificar os mecanismos básicos de compreensão da língua, como também é fonte de aprimoramento de ideias, essenciais na tarefa da escrita. Sobre este aspecto, consideremos a passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. (PCNs,1998, p.69)

Neste ponto, a leitura está diretamente atrelada ao que conhecemos por cognição, ou seja, de um processamento efetuado na mente do leitor e por meio de suas habilidades inferenciais. Ainda partindo dos pressupostos teóricos dos PCNs,

É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido (...) Um leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros já lidos. (PCNs, 1998, p.69 e 70)

Diante dessa afirmação, é conveniente dizer que a leitura não é produto de um vazio. Pelo contrário, ler implica estabelecer relações e ativar toda bagagem cultural armazenada durante o percurso escolar e não escolar, uma vez que a leitura, por mais escolarizada e institucional que o sujeito possa conhecer, será produto resgatado e ativado de sujeitos não escolarizados que efetuam retomadas, ainda que não intencionais de toda sua trajetória de vida e seu conhecimento armazenado e partilhado de um mundo de relações que se efetivam a cada instante.

Por essa razão, devemos ressaltar que esta tese objetiva investigar se as práticas de alfabetização, como o fazer pedagógico e/ou as metodologias adotadas podem interferir diretamente no aprendizado da criança, de modo a possibilitar o sucesso nas atividades de linguagem, vindo, posteriormente, a alcançar de forma

efetiva as práticas de letramento. Assim investiga-se a aquisição de língua escrita, na trajetória da alfabetização, na perspectiva das práticas de letramento.

Também devemos afirmar que coaduna com o objetivo mencionado a abordagem investigativa, cuja finalidade é a de tentar desvendar as possíveis causas e consequências que subjazem as dificuldades dos estudantes nas aulas de língua portuguesa no 6º ano de escolaridade.

Retomando as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva, a leitura é a ferramenta precípua a que o professor recorre no processo de ensino-aprendizagem. E ainda na esteira do autor, citemos a seguinte passagem:

... a imagem do processo da leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo docente ao promover, dinamizar e avaliar a leitura em sala de aula e/ou fora dela. Se essa imagem for redutora e simplista, certamente a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando não deletéria aos propósitos pretendidos. (SILVA, 2005, p.40)

Esta tese vem ao encontro de algumas das por que passam muitos profissionais da rede pública das esferas do Município e do Estado Rio do Janeiro. São questionamentos acerca do fazer pedagógico, da práxis de sala de aula, dos procedimentos de escolha e dos expedientes que cabem ao professor em sua postura, seguindo determinada linha teórica que vai orientá-lo na sua jornada diária nas escolas públicas não só do Rio de Janeiro como também de todo o país.

O fulcro das ideias que apresentamos na tese surgiu da observação e da experiência em sala de aula. Podemos dizer que partiu do olhar atento acerca dos erros e dos acertos em relação ao trabalho que desenvolvido como professor de Língua Portuguesa com os nossos alunos em sala de aula. Identificamos um problema que se apresentava já há algum tempo em outras escolas e em outras realidades.

Que conhecimentos, previamente adquiridos no percurso escolar, são, automaticamente, ativados e trazidos à tona em sala de aula? Que conhecimentos permanecem defasados a ponto de prejudicar o desenvolvimento de um ensino que aborde a leitura, a escrita e a análise linguística? Em que etapa de letramento encontram-se estes alunos ao ingressar na escola? Quais etapas devem alcançar e superar para que possam ser considerados alunos aptos a dar prosseguimento ao segundo segmento do ensino fundamental com um bom nível de letramento?

Levando-se em consideração a prática de Professor de Língua Portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental e, após alguns anos de experiência lecionando no 6º ano, antiga 5ª série, podemos afirmar que uma dúvida, uma insatisfação, uma angústia e uma indagação profissional tornou-se latente em nossas atividades rotineiras com nossas crianças: Por que os alunos que pertencem à mesma comunidade social e são da mesma faixa etária, apresentam boa sanidade mental, estudam praticamente nas mesmas escolas que circundam toda a periferia do bairro da Praça Seca, em Jacarepaguá, podem apresentar uma heterogeneidade linguístico-discursiva em relação às práticas de letramento?

Observando, na prática docente, dificuldades ao abordar e desenvolver determinados conteúdos linguísticos em sala de aula, foi possível perceber que determinados alunos aceitavam minimamente o contrato comunicativo estabelecido entre aquele que ensina e aquele que aprende, possibilitando a fluidez das aulas, de forma que nos possibilitasse o encontro e a percepção de ecos de nosso próprio discurso no discurso dos alunos.

Todavia nesta mesma turma em que havia a presença de alunos com nível de letramento satisfatório, outros, por sua vez, apresentavam um desajuste em relação ao seu progresso como aluno, constatando alguma dificuldade em termos de leitura, compreensão e interpretação de variados tipos de textos e variados gêneros discursivos; ou seja, apresentavam um nível de letramento ora denominado nessa pesquisa de insatisfatório.

Convém afirmar que estamos comungando dos pressupostos da Secretaria Municipal de Educação, considerando nível satisfatório o conceito *B*, pois atende bem às demandas de leitura, os registrados como níveis insatisfatórios são os conceitos *R* e *I*, uma vez que representam defasagens e problemas relacionados à leitura, e denotando um comportamento pedagógico distante dos preceitos estabelecidos pela SME.

Sabendo-se que na escola pública o espaço deve ser considerado como sendo democrático, a única forma categórica de composição dos alunos em relação à formação das turmas nos parece que deve obedecer criteriosamente apenas ao critério da idade.

Embora saibamos que exista um sistema regulador de composição de turmas em uma escola, é notória a constatação sobre a forma como o corpo discente é organizado, geralmente sendo considerada a idade o fator principal.

Esta organização não leva em consideração, por exemplo, o fato de que numa mesma sala de aula encontram-se crianças que **não sabem ler e não sabem escrever** e também crianças que apresentam um bom desenvolvimento nos usos da língua, atingindo maior grau de proficiência na leitura e na escrita.

Neste sentido, devemos pontuar que estamos considerando a expressão em destaque mencionada no parágrafo anterior com seguinte significado: domínio da “mecânica” da língua escrita. Por essa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler).

Custa-nos aceitar que numa sala de aula ainda no século XXI ainda identifiquemos, com certo pesar, aqueles alunos com determinadas dificuldades advindas do processo de alfabetização. Para alguns leigos, poder-se-ia considerá-los como sendo, praticamente, **analfabetos**.

Podemos dizer que algumas hipóteses nos conduziram à realização desse trabalho. Ao lidar diretamente com os alunos e suas dificuldades, nos propomos a pensar, criticar, refletir, descobrir e investigar as causas e as consequências desse processo que tornam aptos esses jovens alunos que deixam marcas registradas de uma alfabetização deficitária, com forte prejuízo no desenvolvimento de aquisição da língua escrita.

O desenvolvimento de nossa prática didático-pedagógica na Escola Municipal Sobral Pinto, unidade escolar de grande porte, localizada na Praça Seca, em Jacarepaguá (7ª Coordenadoria Regional de Educação), possibilitou perceber e observar que a mesma unidade seria o ponto de convergência, ou seja, o núcleo central no que diz respeito ao segundo segmento do ensino fundamental.

Esta escola encontra-se localizada à Rua Barão e pode ser considerada uma escola do “**asfalto**” (tomaremos aqui o termo asfalto como sendo algo localizado especificamente como um espaço na área urbana, com numeração, código postal e afastado do perímetro da favela); muito embora a composição do corpo discente da escola seja também de crianças e adolescentes oriundos de várias localidades,

como as favelas (a que chamamos modernamente por comunidades) no bairro da Praça Seca.

Além das crianças que moram em ruas oficialmente registradas e reconhecidas pela Prefeitura, ou seja, as crianças que moram fora do perímetro da favela, há muitas crianças que, em sua origem, estão vinculadas às seguintes favelas: **Favela da “Chacrinha”, Favela do “Bateau ou Batô”, Favela do “São José Operário” e “Favela da Quiririm”**. Para a Escola Municipal Sobral Pinto são encaminhadas as crianças das escolas do asfalto e da favela e também das escolas vizinhas, ou melhor, aquelas que pertencem ao entorno de Sobral Pinto, quais sejam: E. M. Honduras, E. M. Dom Armando Lombardi, E. M. Morvan de Figueiredo, E. M. José Joaquim de Queiroz Junior, CIEP Adelino da Palma Carlos e CIEP Carlos Drummond de Andrade.

Para esta pesquisa, é conveniente lembrar que a escolha dessas unidades não foi aleatória. A participação levou em consideração a abrangência das escolas que apresentassem, em sua estrutura escolar, o primeiro segmento do ensino fundamental completo, afastando a E. M. Evaristo da Veiga, visto que a sua estrutura não comportaria o segmento completo, apresentando, apenas, Educação Infantil.

Em meio a esta realidade escolar nas práticas de letramento nos debruçamos neste caso, a fim de que pudéssemos analisá-lo. Conjecturamos, logo de início, a partir de algumas observações que seria quase provável que algumas crianças advindas das circunvizinhas, apresentam heterogeneidade em relação ao desempenho da leitura.

A partir do problema as questões de pesquisa são as seguintes:

- a) O processo de alfabetização está diretamente atrelado à consolidação do letramento?
- b) Os pressupostos teóricos linguísticos estão diretamente associados ao trabalho de sala de aula do professor alfabetizador?
- c) A metodologia e/ou metodologias são utilizadas no ensino de língua portuguesa como ponto de chegada ao efetivo sucesso escolar?
- d) Os gêneros do discurso e os tipos de textos são apresentados aos alunos no primeiro segmento do ensino fundamental?

- e) A abordagem da leitura no processo de ensino é para uma vertente de decodificação ou para uma abordagem discursiva?
- f) Em relação ao entorno da E. M. Sobral Pinto, a composição familiar pode colaborar ou prejudicar para o processo de aquisição da língua escrita?
- g) A má formação do professor II, do primeiro segmento do ensino fundamental, pode acarretar em problemas de alfabetização com consequências no letramento?

Com base nos problemas citados, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- a) Muitos professores alfabetizadores ignoram o conceito de letramento, levando a cabo somente a aquisição da tecnologia do saber ler e escrever;
- b) O professor apresenta um conceito de ensino de língua que seja tradicional, mas que tenha alcançado sucesso satisfatório no processo de alfabetização;
- c) A metodologia de alfabetização apresenta diferenças substanciais nas distintas escolas, a ponto de se constatarem os reflexos nas performances dos alunos;
- d) Muitos alunos não têm sido apresentados à pluralidade de gêneros do discurso na alfabetização, vindo a apresentar dificuldades no reconhecimento e numa futura e possível produção dos mesmos;
- e) O conceito de texto vigente é algo estático, visto, apenas, como elemento de decodificação e/ou pretexto para ensino de gramática.

A metodologia da pesquisa baseia-se em uma abordagem epistemológica que se assenta na relação entre a teoria e prática, ou melhor, um trabalho de aplicabilidade teórica acerca das práticas didático-pedagógicas. Dessa forma, convém que se apresente o recorte metodológico que possibilita a realização desse trabalho. Evidenciado o fato de que numa sala de aula havia dois blocos de alunos: os que apresentavam letramento satisfatório e os que apresentavam letramento insatisfatório, podemos dizer que metodologicamente dividiremos a pesquisa em três etapas.

A primeira etapa visa a apresentar os conceitos-chave considerados como ponto de partida, os pressupostos teóricos que embasam essa tese. Esses conceitos estão diretamente relacionados à pesquisa em questão, uma vez que estabelecem pontos de referência, a saber: a Teoria da Alfabetização, a partir do

arcabouço teórico de dois estudiosos da área: Emilia Ferreiro, em: *A Psicogênese da língua escrita* (1986), *Com todas as letras* (17. ed. 2011) e *Alfabetização em Processo* (20. ed. 2011), *Reflexões sobre alfabetização* (26. ed. 2011) Luiz Carlos Cagliari, em: *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu* (1998) e *Alfabetização e Linguística* (2009).

O outro conceito tomado como pressuposto teórico é a Teoria do Letramento. Para ilustrar esta teoria buscamos como fonte de pesquisa os trabalhos de três pesquisadoras e professoras das nossas universidades brasileiras: Magda Soares, a saber: *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (2000), *Letramento: um tema em três gêneros* (2006), *Alfabetização e letramento* (2008), Angela Kleiman, em: *Oficina de leitura: teoria e prática* (7. ed. 2000), *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura* (9. ed. 2004) e *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (2012) e Leda Verdiani Tfouni, em: *Alfabetização e Letramento* (9. ed. 2010).

Os objetivos deste trabalho estão divididos em dois polos distintos: objetivos gerais e objetivos específicos, de modo que será possível ler a obra na sua esfera macro, delineando a amplitude da produção do trabalho, e na sua esfera micro, pontilhando os aspectos mínimos envolvidos na análise desta tese.

Podemos considerar como objetivo geral a busca das possíveis causas da prática escolar atribuída ao professor II, do primeiro segmento ensino fundamental no que diz respeito à sua metodologia e/ou às suas metodologias, por meio das escolhas de atividades eleitas pelo mesmo e/ou pela instituição.

Estas escolhas metodológicas traduzem, nas práticas didático-pedagógicas, em um “legítimo” evento que, efetivamente, irá corroborar o processo de ensino-aprendizagem e que, futuramente, visam a buscar como consequência o sucesso nas práticas de alfabetização e de letramento da criança, de modo que a mesma, ao término do primeiro segmento do ensino fundamental, possa apresentar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a seguinte situação:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN, 1998, p.32)

Dessa forma, para que se possa dar prosseguimento ao segundo segmento do ensino fundamental, considerar-se-á como pré-requisitos básicos a aquisição de competências e de habilidades decorrentes do uso da prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como a reflexão da análise linguística.

Partindo do pressuposto de que o trabalho acadêmico visa a objetivos específicos, de modo a configurar a visão mais detalhada da pesquisa, traçamos algumas especificidades. Os objetivos específicos são os seguintes:

a) identificar no percurso didático-pedagógico se o método de ensino utilizado pelo (a) professor (a) na prática de alfabetização acarreta o desenvolvimento do aluno na aquisição da escrita;

b) identificar no trabalho do professor (a) regente se há alguma relação de equivalência entre os termos Alfabetização e Letramento. Se estes mesmos termos podem ser considerados como conceitos sinônimos ou como conceitos distintos na prática da aquisição da língua escrita;

c) verificar as possíveis causas relacionadas ao processo alfabetizador que evidenciam problemas na aquisição da língua escrita;

d) verificar na prática didático-pedagógica do professor (a) regente se a aquisição da língua escrita é vista como algo estático, ou seja, se o texto é considerado como mero elemento estrutural de codificação ou decodificação ou se a língua é materializada por meio de textos e, conseqüentemente, efetivada como discurso, de modo a apresentar ao aluno toda a pluralidade dos gêneros discursivos nas práticas de letramento.

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA TRADIÇÃO AOS DIAS ATUAIS – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO.

Objetiva-se contextualizar o ensino da Língua Portuguesa, desde a perspectiva tradicional até a visão discursiva, defendida pelas orientações curriculares da atualidade. Para tanto traçar-se-á um breve panorama do ensino tradicional, do ponto de vista da tradição da gramática normativa e, em seguida, far-se-á a abordagem sobre as contribuições das pesquisas em Linguística do Texto, Gramática Textual e Análise do Discurso, cujo o teor científico possibilitou uma perspectiva de ensino da língua que tem o texto como unidade básica do curso.

A educação brasileira aborda, de maneira geral, nas aulas de língua, um programa fossilizado, carregado de uma nomenclatura obsoleta e de uma sistematização de regras e exceções. Há uma orientação cujo enfoque didático apresenta um ensino descontextualizado, sobretudo numa abordagem metalinguística, com identificação de fragmentos da língua e tendo o texto como mero pretexto, com exemplário de frases soltas, encerrando em si uma proposta normativa e descritiva, como postula o modelo greco-latino que definia gramática como *“arte de falar e escrever corretamente.”*

É notório que, no planejamento de muitas instituições educacionais, fique patente uma supervalorização da variante de prestígio, relegando, a segundo plano, as múltiplas variedades linguísticas e as atividades no plano da modalidade oral. Essa é uma postura que revela um verdadeiro preconceito linguístico que tão somente valoriza a habilidade escrita. Há um consenso entre professores de Língua Portuguesa de que há uma crise no ensino de Língua Portuguesa.

Essa trajetória do ensino do português parecia adequado até o início da década de 40, uma vez que os estudantes que frequentavam as salas de aula das escolas públicas brasileiras chegavam aos bancos escolares munidos de uma habilidade de fala e de escrita muito próximas à variedade padrão utilizada nesse espaço educacional.

Sem divergência, sem choques e sem confrontos, nessa época, a expectativa era adequação entre o repertório linguístico que os alunos levavam para a escola e

o ensino de língua que os professores poderiam lhes oferecer: uma variedade padrão.

Na década de 50, o cenário escolar sofre alterações. A escola que até então acolhia as crianças e os jovens da classe média passa a absorver camadas populares que não estavam inseridas nesse espaço. A democratização do espaço escolar trouxe algumas mudanças de comportamento. Convém que citemos Geraldí:

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. (GERALDI, 1999, p.43)

Muitas crianças apresentam baixo nível de letramento, uma vez que o repertório cultural de muitas famílias é limitado. Em contrapartida, muitos professores de formação humanística que lecionavam para aquelas classes abastadas cedem espaço para profissionais também advindos das classes populares. Mudam os personagens, mas a estrutura escolar permanece a mesma: um ensino tradicional todo baseado num repertório clássico da linguagem, muito próximo do ensino do latim. Magda Soares afirma

Assim, o que propõe uma explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou 'déficits', resultantes de problemas de 'deficiência cultural', 'carência cultural' ou 'privação cultural'; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico__ daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem __ mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situação de interação e comunicação (...). Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um carente, um deficiente. (SOARES, 2000, p.13)

Como bem ressaltou Soares, há nas escolas brasileiras um conceito enraizado de que os possíveis "fracassos" e/ou as possíveis dificuldades de nossos alunos estejam relacionadas ao seu baixo repertório cultural, ou até mesmo, ao nível socioeconômico da família.

Por que ensinar língua portuguesa na escola? Muitas são as possíveis respostas para essa difícil questão: desenvolver a capacidade comunicativa dos

falantes; ensinar a variedade escrita da língua; levar o aluno a dominar a norma culta padrão; mostrar ao aluno a constituição da língua, bem como seu conhecimento, suas formas e suas funções; ensinar o aluno a pensar, raciocinar e refletir, entre tantas outras hipóteses.

Partindo dessas possíveis respostas, convém que nos reportemos aos postulados teóricos de Halliday, Mc Intosh e Strevens, da época em que escreveram *As ciências linguísticas e o ensino de línguas* (1974). Nessa obra, os autores dividiram o ensino de língua em três vertentes: o ensino prescritivo, o ensino descritivo e o ensino produtivo.

O primeiro, o modelo prescritivo, designa um ensino de língua que estabelece as regras de substituição do errado/inaceitável pelo correto/aceitável. Esta metodologia está diretamente ligada à gramática normativa, que só leva em consideração a variante de prestígio e/ou variante padrão da língua, na sua modalidade escrita.

O segundo, o modelo descritivo, designa o ensino de língua que tem como objetivo mostrar o funcionamento da língua; articulando todas as variedades, sem procurar substituí-las. É o método que apresenta os fatos e os fenômenos em todos os seus aspectos linguísticos: fonética, morfologia, sintaxe e semântica.

O terceiro é o modelo produtivo que, de certa forma, apresenta uma metodologia que parte do ensino dos usos da língua, possibilitando ao aluno o aumento progressivo da capacidade comunicativa e interativa da linguagem. É o ensino que não substitui e nem procura impor padrões; mas que, apenas, possibilita o aumento dos usos em algumas situações/contexto com a possibilidade de ampliação de potencialidades linguísticas.

A despeito dessa proposta de ensino produtivo, é pertinente ressaltar a seguinte passagem dos PCNs (1998):

Nessa perspectiva pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. (BRASIL: MEC/SEF/PCNs, 1998, p.48)

Parece-nos pertinente comentar que o ensino produtivo de língua tem sido relegado para o segundo plano e até mesmo esquecido nas instituições escolares em grande parte do país.

Isto se deve ao fato de a Educação Básica apresentar por dois motivos básicos: o primeiro estaria relacionado à tradição, uma vez que vê a língua pela perspectiva da prescrição, por uma abordagem de ensino do português que se pauta na conduta estigmatizadora, por um ensino pontuado em regras e em exceções. Ao passo que o segundo, estaria diretamente relacionado à acomodação, ao ranço pedagógico que repousa sobre muitos dos professores de Língua Portuguesa, impedindo que esses profissionais da linguagem recorram à transgressão, à ruptura e à transformação de um ensino planejado, apenas, em tópicos de gramática.

Neste aspecto, é oportuno lembrar as palavras de Geraldi:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade __ com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 1999, p. 45)

Moura Neves, em *Gramática na Escola* (1990), faz uma detida análise do ensino do Português e tece algumas considerações acerca dos resultados obtidos na sua pesquisa. Às duas questões formuladas aos professores: para que se ensina a gramática? E para que se usa a gramática que é ensinada? obtiveram-se algumas respostas nada satisfatórias com a proposta dessa tese.

Há, no discurso tradicional, a crença de que a língua tem um poder de legar ao cidadão um *status* e uma ideologia de que o domínio da norma culta é um elemento transformador. Há, nesse raciocínio, o legado do pensamento de que uma língua cujo cidadão se apropria para falar corretamente acarretará em sua inserção numa sociedade letrada, rica, abastada e com “status” social.

Moura Neves ainda identificou, em sua pesquisa, a frequência com que alguns tópicos os professores, recorrentemente, vêm trabalhando em sala de aula. Para a autora, a concentração maior nas aulas de Língua Portuguesa está na morfologia e na sintaxe.

Estatisticamente, 39,71% concentram-se no estudo de classe de palavras e 35,71% concentram-se no estudo de análise sintática; dominando mais uma vez, sobre as desejadas aulas em que o estudo do texto deveria ter maior expressividade; ou seja, surgindo como a unidade básica de ensino de onde devem partir o estudo dos elementos linguísticos.

Infelizmente, esta prática representa cerca de 1,44% de frequência; porcentagem essa que torna, possivelmente, o ensino de língua um dos problemas do fracasso escolar.

A língua é um fenômeno sócio-histórico-cultural e serve a seus falantes como forma de ação para que, envolvidos em instâncias de interlocução, localizados no tempo e no espaço, com propósitos definidos, possam alcançar sucesso no que pretendem realizar ao usar a língua em interação comunicativa.

Conforme a concepção de língua sócio interacionista, a linguagem deve ser concebida no espaço das interações humanas, uma vez que a produção de sentidos é feita numa dada situação de uso, num contexto sócio histórico e ideológico específico, levando-se em conta não só a produção de enunciados, como também o evento da enunciação.

Assim, concordamos com Irandé Antunes (2003) quando, oportunamente, elucida que o núcleo central da discussão deva ser a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, de que deriva o princípio segundo o qual a língua se atualiza a serviço da comunicação, em situações reais de atuação social e por meio de práticas discursivas que seriam materializadas não só em textos orais, mas também em textos escritos.

Segundo Antunes (2003) é nesse centro de debates que a língua deve se constituir como ponto de referência, quando se desejam definir todas as opções pedagógicas, os objetivos, os programas de estudo e pesquisa.

Diante das palavras de Antunes, é oportuno reforçar com o pensamento de Benveniste, cuja expressão encontra ressonância com os aspectos que estão sendo defendidos nessa pesquisa. De acordo com os pressupostos de Benveniste é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito em relação a outro. (BENVENISTE, 1976).

Assim, ao interagir com o mundo, as pessoas procuram atingir objetivos, estabelecer relações, articular ideias, causar efeitos, desencadear comportamentos.

Enfim, buscam atuar de alguma forma dentro do grupo ao qual pertencem. Nesse processo, produzem textos, com base em diversas formas de expressão verbal e não verbal. Reconhecer que existem inúmeras possibilidades de construção textual em função dos objetivos da interação falante/escritor x ouvinte/leitor é fundamental para uma abordagem da linguagem e suas potencialidades discursivas.

No que tange às múltiplas possibilidades de discurso, apetece dizer a respeito da noção de variação linguística, que é um aspecto pouco explorado nas escolas, já que o ensino tradicional de Língua Portuguesa nomeou a variante de prestígio e/ou norma culta da língua padrão como sendo a única detentora de “status” linguístico em sala de aula.

Convém que os alunos percebam como se marcam no texto as diferenças culturais, regionais e sociais entre personagens e participantes do evento de interação comunicativa. O leitor deve ser capaz de perceber a quem pertence a fala e a quem ela se dirige, reconhecendo marcas linguísticas expressivas. A variante linguística, o registro utilizado, o vocabulário, o uso de gírias e de expressões, os aspectos gráficos, dentre outros. O grau de dificuldade dessa tarefa vai variar, conforme forem observadas as quantidades de marcas usadas no texto. É tarefa do professor mostrar aos alunos que a língua é composta de variantes, explorando as condições, as circunstâncias e os efeitos de sentido que essas mesmas variantes podem provocar.

Para um aluno do primeiro segmento do ensino fundamental, convém apresentar as características dos interlocutores, com marcas linguísticas (gírias, expressões regionalistas), marcas de língua falada. Para um aluno do segundo segmento do ensino fundamental, é importante localizar características dos interlocutores (homem do campo x homem da cidade, operário, político, fala do jovem x fala do adulto) e empréstimos linguísticos como palavras inglesas, espanholas, francesas dentre outras. Para um aluno do ensino médio, é importante apresentar as variantes que caracterizam o conservadorismo, a moda e a identidade; distinguir infração, adequação e inadequação no uso da língua; a variação como marca linguística, estilística e expressiva.

Em decorrência de estarmos falando sobre o ensino da Língua Portuguesa, é oportuno que acenemos para um tema de grande relevância, mas um tanto quanto controversa nos espaços escolares. Trata-se da *Variação Linguística*.

É possível perceber que grande parte das práticas que iniciam o letramento da criança acontece muito cedo pelas práticas orais, por meio da família e do convívio social com a qual vai estabelecendo na aquisição da linguagem.

Convém que nos reportemos a Bakhtin (2005), quando o mesmo nos apresenta a diferença entre os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos), uma vez que a continuidade estabelecida entre o oral e o escrito nos é apresentada de maneira muito tênue, de forma que, é possível constatar que há textos escritos mais próximos do discurso oral tais como: o bilhete, as cartas familiares, as peças teatrais, entre outros. Ao passo que, também, podemos ter textos orais mais próximos do discurso escrito, por exemplo: as conferências, os seminários, a homilia, o sermão etc.

As escolas, muitas vezes, cometem equívocos, quando desprezam o trabalho com a oralidade. Confundem as práticas do texto oral com as seguintes atividades: “Converse com o seu colega” ou “Leia em voz alta”; desprezando todo o manancial e todas as potencialidades que os usos da língua permitem explorar.

A despeito dessa questão, concordamos com Schneuwly e Dolz (2004), que postulam

...para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes conhecer e diversificar práticas orais e linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.140)

Dessa forma, é uma tarefa da escola desvendar as múltiplas facetas da oralidade, eliminando, totalmente, a ideia de que cabe apenas à escola a tarefa de ensiná-los a habilidade escrita. Esse conceito tão difundido de que o aluno já traz, em sua bagagem, a modalidade oral exime a instituição escolar de buscar os ajustes das arestas, visto que a fala não acontece em espaços privados.

Ao tomar posse de sua palavra e de seu discurso, o homem cumpre as diversas exigências no exercício de sua cidadania. Dessa maneira, esse mesmo cidadão é convocado a se situar nas instâncias públicas em que a linguagem deverá tomar seus contornos apropriados.

Nos espaços públicos, será exigido a emitir opiniões, defender pontos de vista, estabelecer encontros com deliberação de ideias e pensamentos, sendo avaliado, a todo o tempo, positiva ou negativamente, a partir dos usos efetivos do discurso oral.

Para isso, é preciso que o aluno domine a fala pública em instâncias discursivas de interação face a face. Precisar-se-á esta escola ensinar entre tantos conteúdos, além das estratégias de planejamento do discurso oral, o domínio de gêneros discursivos.

A produção do texto oral exige, previamente, que se planeje a fala em função do interlocutor (papeis sociais), bem como as exigências de tempo e espaço, a seleção do gênero discursivo e dos recursos linguístico-textual-discursivos, o ajuste da fala em função do desenvolvimento do assunto e do interlocutor, optando por pausas, modalizações, retomada de turnos e preservação da face.

A variedade linguística é um elemento constitutivo em todas as línguas. Algumas vezes, com raras exceções, este conceito vem sendo abordado na escola de forma coerente e respeitosa. Grande parte do corpo docente, sobretudo o alfabetizador, que não detém formação linguística sólida trata desse aspecto, deixando-se levar por uma postura preconceituosa. Para a escola, a condução dada à linguagem deve se pautar por uma perspectiva normativa.

Este equívoco faz emergir uma conduta de que a correção gramatical é e sempre será sinônimo de linguagem correta e perfeita. A escola categoriza a fala e a escrita dos alunos, apenas, pelo prisma do certo x errado, deixando claro, em seu procedimento didático-pedagógico, que o diferente não tem espaço nas avaliações.

A escola e o trabalho do professor de primeiro segmento leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, por vezes, impetrando à fala características negativas, tais como, incompletude e inadequação.

Bagno (2002) pontua que o “erro” linguístico se baseia numa postura e numa avaliação negativa, que, muitas vezes, não estabelece relação com competências linguísticas. Para o autor, trata-se de uma avaliação baseada no valor social que se atribui ao falante, ao seu poder aquisitivo, à sua escolarização, ao seu local de origem, na cor de sua pele e ao papel social que lhe é conferido, ou seja, são preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais.

Magda Soares (2000) esclarece que a linguagem será um fator preponderante, sobretudo como justificativa do chamado “fracasso escolar” das camadas populares. Para a autora, é o uso da língua na escola que caracteriza as diferenças entre os grupos sociais, gerando a discriminação e o preconceito.

O uso pelos alunos de variantes linguísticas social e escolarmente desprestigiadas e estigmatizadas gera preconceitos linguísticos, acarretando dificuldades de aprendizagem, uma vez que a escola utiliza a variante padrão e exige seu uso em sala de aula.

Dessa forma, a escola e a condução dada à variação linguística, ainda, incorre no erro de ignorar que o domínio de outras modalidades de fala e de padrões de escrita não deve ser feito por substituição, mas por acréscimo e extensão. A aquisição da língua escrita no processo de alfabetização bem como a sua consolidação nas etapas sucessórias deve permitir que o aluno escolha a forma de falar, considerando as situações e o contexto de produção discursivos.

Diante dessas considerações, Cagliari (1998) é categórico, ao afirmar que o Brasil necessita de uma modificação urgente em termos de formação do professor alfabetizador e do professor de primeiro segmento. Para o autor, as escolas os curso de Formação de Professores não têm sabido dosar os conteúdos atinentes à formação profissional do magistério.

Cagliari (1998) declara que as escolas de formação pecam e negligenciam o currículo, enfatizando mais nas atividades pedagógicas e ignorando pontos fulcrais como o domínio de conhecimentos linguísticos. O pesquisador ressalta que a competência técnica de professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos linguística do sistema de escrita.

Na esteira de Bagno (2002), a prática pedagógica do professor deve repousar na pesquisa, devotando maior atenção ao conceito de letramento. Para Bagno, este engajamento exigiria uma dedicação maior às atividades de leitura e de escrita, reformulando o ensino de gramática que ainda segue a tradição greco-latina.

Afim de embasar teoricamente os pressupostos defendidos nesta tese, passamos a apresentar o arcabouça científico que a evolução dos estudos linguísticos proporcione para o desenvolvimento da área da linguagem.

2 DO SISTEMA DE SAUSSURE À PROPOSTA SÓCIO INTERACIONISTA: UMA REVISÃO DO PERCURSO CIENTÍFICO

Propor-nos a traçar o percurso das pesquisas linguísticas, desde os postulados de Saussure até os estudos na área do discurso. Trata-se de um capítulo de revisão deste legado que parte da língua como sistema, chegando aos pressupostos teóricos da língua como discurso.

A língua como uma estrutura, como um objeto de estudo, há muito tempo vem sendo referência em pesquisa nos meios acadêmicos. No século XVII, a gramática de *Port-Royal* foi um ponto de partida e de um ramo de estudos, que serviram de modelo, posteriormente, para as gramáticas filosóficas.

Já no século XX, com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1972) temos outro conceito de língua, como um fato social, pertencente a todos os membros de uma comunidade, ou seja, um elemento exterior ao indivíduo, não podendo, dessa forma, o homem nem criá-la nem modificá-la.

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, teve como princípio uma visão de que a linguagem era uma expressão do pensamento. Esta expressão sedimentou-se com o advento de *Port-Royal*.

Tais estudos partiram da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento. Nesta concepção, existe a regra de que pensar bem e falar bem era suficiente para que as ideias fossem postas no papel.

O princípio que norteou esta concepção de que a linguagem é a representação do pensamento tem a sua base nos estudos gramaticais que vêm desde os gregos.

A língua como expressão do pensamento entende que, embora as línguas sejam diferentes, estão ancoradas em bases gramaticais e que o ensino de gramática faz com que o falante use adequadamente a norma culta ditada pela gramática normativa.

A sequência em que são trabalhados os conteúdos gramaticais dificilmente permitirá que o aluno tenha um entendimento do que seja o estudo da língua. Em outras palavras, um ensino sistematizado da língua não traduz fielmente um melhor desempenho daqueles que aprendem a língua na escola.

A segunda concepção da língua é vista como um código, cuja finalidade é a transmissão de uma mensagem, de informação que são passadas de um emissor a um receptor. Esta concepção que vê a linguagem como um instrumento de comunicação, levou a um ensino calcado em exercícios de transformação, que sugeriam a presença de modelos e preenchimento de lacunas.

Tal como na primeira concepção da linguagem, a gramática normativa foi privilegiada e a função da linguagem se limitava a um emissor que transmitia a informação a um receptor. É nesta perspectiva que a língua é vista como um código, levando em consideração apenas a superfície do texto.

A terceira concepção a língua é vista como um processo de interação em que os usuários (locutor x interlocutor) interagem como sujeitos que ocupam papéis sociais.

O objeto de ensino deixa de ser a gramática normativa em sua essência, cedendo lugar aos usos da língua, materializada pelos gêneros do discurso. Este processo permite ao aluno conhecer a língua em sua totalidade, propiciando uma relação ampla em relação aos aspectos sociais, culturais e históricos.

Dessa forma, esta concepção possibilita também ao professor o entendimento de que o domínio da língua significa entender, compreender e produzir textos, tomando conhecimento da funcionalidade da linguagem.

Os estudos sobre a enunciação, principalmente, a partir da teoria enunciativa proposta por Benveniste (1976), trazem para o cenário das preocupações linguísticas o sujeito, personagem que era tido como secundário pela linguística saussuriana.

Com a noção de subjetividade pontuada, outras também emergiram, como o dialogismo e a intertextualidade e as noções de sentido e de contexto, que possibilitaram uma nova forma de pensar a relação língua/linguagem.

A perspectiva de entendimento de língua por Benveniste (1976) se diferencia da de Saussure (1972), uma vez que aquele a reconhece como, essencialmente social, concebida no consenso coletivo. Para o Autor: "... somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade." (Benveniste, 1989, p.63).

Saussure, o precursor da linguística moderna, escolheu analisar a língua como um código fechado em si mesmo, um sistema estruturado por signos. Já para Benveniste, a língua advém do seu entendimento de signo como interação. Considerando sua forma de significação, propõe dois planos de sentido: o semiótico e o semântico.

No primeiro, que confere com o pensamento de Saussure, está o signo codificado no sistema e, no segundo, há a expressão do sentido resultante da relação do signo com o contexto, ou seja, o modo de significar do enunciado (discurso). Para o autor, essa forma de significar é a língua como trabalho social.

Benveniste vê a língua no seio da sociedade e da cultura porque, para ele, o social é da natureza do homem e da língua. O entendimento de língua, por Benveniste, também vai refletir na sua concepção sobre a linguagem. Esta não é entendida como a que serve de *instrumento* de comunicação ao homem.

Em seu estudo: *Da subjetividade na linguagem* (1991, p.85), Benveniste questiona essa noção de linguagem afirmando que “Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza”, mostrando que não se pode mais conceber a linguagem separada do indivíduo, porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a”. O que propõe então é uma ideia de linguagem que dê ao indivíduo o *status* de sujeito, porque “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. (Idem, p.86)

Dessa forma, a linguagem será o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito. Essa noção está desenvolvida na Teoria da Enunciação postulada por Émile Benveniste, que direciona os estudos sobre a linguagem para uma nova preocupação: a enunciação e a intersubjetividade.

Uma das maiores contribuições de Benveniste foi recolocar a questão da enunciação e da subjetividade. Segundo Benveniste, a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (1989, p.288).

Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. (1989, p.290). Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e o seu *status* linguístico.

Além disso, a subjetividade é percebida materialmente num enunciado por meio de algumas formas (a dêixis pronominal e o verbo) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se sujeito.

O autor classifica essas marcas linguísticas, que têm o poder de expressar a subjetividade, tal como os pronomes e o verbo, integrando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa do discurso.

Benveniste, ao instaurar a categoria de pessoa, define as pessoas do discurso em uma encenação. Postula o *eu/tu* como as autênticas pessoas em oposição a *ele* – a não pessoa. As pessoas *eu/tu* se caracterizam como categorias de discurso que só ganham plenitude quando assumidas por um falante, na instância discursiva. Essa tomada é sempre única, móvel e reversível, o que representa a intersubjetividade na linguagem.

A terceira pessoa (a não pessoa, o *ele*), ao contrário, é um signo pleno, uma categoria da língua, que tem referência objetiva e seu valor independe da enunciação, declarando, portanto, a objetividade. A oposição entre os participantes do diálogo e os não participantes resulta em duas correlações: personalidade e subjetividade. A correlação de personalidade opõe a pessoalidade, presente em *eu/tu*, e a não pessoalidade, presente em *ele*; já a correlação de subjetividade descreve a oposição existente entre o *eu* (pessoa subjetiva) e o *não-eu* (pessoa não-subjetiva).

Tais correlações se estendem aos pronomes no plural que, nessa teoria, significam mais que pluralização. Então, Benveniste inova ao dizer que os pronomes pessoais no plural não expressam somente o plural. É o caso de *nós* e *vós*. Somente “eles” — por não ter marca de pessoa — indicam verdadeiro plural. Ainda, define o *nós* como inclusivo (união de um *eu*, pessoa subjetiva, a um *tu/vós*, pessoa não subjetiva) e como exclusivo (*eu*, pessoa + *ele(s)*, não pessoa).

Não podem significar plural, porque não demonstram a repetição da mesma pessoa. No caso do *nós*, não há soma de diferentes pessoas e não há repetição de *eus*; no caso do *vós*, no sentido coletivo ou de cortesia, não há soma de vários *tus*.

Dessa forma, o fato que chama atenção de Benveniste é que os pronomes não devem ser mais considerados como uma “classe unitária”, quando se refere à forma e à função; devendo-se diferenciar o aspecto formal dos pronomes, pertencente à parte sintática da língua e o do funcional; considerado característico

da instância do discurso, ou seja, da enunciação. Quer dizer: os pronomes se configuram numa classe da língua que opera no formal, sintático e no funcional, pragmático.

Sendo assim, os pronomes devem ser entendidos também como fatos de linguagem, pertencentes ao âmbito da mensagem (fala) e às categorias do discurso; e não apenas como pertencentes ao código linguístico e às categorias da língua, como considerava a concepção estruturalista. Essa visão dos pronomes, também como categoria de linguagem, é dada pela posição que nela ocupam os seres do discurso.

Desse modo, acredita-se que para se entender o sujeito e suas representações na teoria enunciativa de Benveniste, é necessário partir da categoria de pessoa. A subjetividade é vista como uma propriedade da língua realizável pela categoria de pessoa.

O fundamento da subjetividade repousa sobre a categoria de pessoa presente no sistema da língua, todavia essa subjetividade depende da inversão do par *eu/tu*, que assegura um fator fundamental na atribuição de sentido à categoria de pessoa: a intersubjetividade.

Segundo Benveniste, o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo. Isso determina a estrutura do quadro figurativo da enunciação __ o diálogo __ que tem, obrigatoriamente, um *eu* e um *tu*.

Os dois participantes alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Isso, na verdade, vai criar uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado.

No ato enunciativo, o sujeito não constitui apenas a si, sujeito locutor, mas também o sujeito alocutário, isto é, define não só a posição *eu*, mas também a do *tu*: "...ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este *outro*. Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário" (BENVENISTE, 1989, p.84)

Segundo a perspectiva teórica do autor, o que, em geral, caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro. Na realização do seu estudo sobre o *aparelho formal da enunciação*, ele tomou como os principais

pontos de partida os sistemas pronominal e verbal do francês (BENVENISTE, 1995, p.247-283).

Na descrição do sistema pronominal, o autor distingue os pronomes pessoa dos *pronomes da não-pessoa*. Os primeiros designam os interlocutores, os sujeitos envolvidos na interlocução (eu, tu, você; nós, vós, vocês) ao passo que os últimos designam os *referentes*: seres do mundo extralinguístico de que se fala e, assim, não devem ser colocados na mesma classe dos primeiros.

Quanto ao sistema verbal, Benveniste diz que existem dois planos de enunciação: o *discurso* e a *história*, cada um com os seus tempos característicos. Na *história*, tem-se o relato de eventos passados, sem o envolvimento do locutor, como se os fatos narrassem a si mesmos.

Pertencem à ordem da história o *passé simple* (pretérito perfeito simples), os pronomes da não pessoa, o *imperfecto*, o *mais-que-perfeito* e o *futuro do pretérito do indicativo*. Já o *discurso* é de ordem diversa: num determinado momento, em determinado lugar, um indivíduo se *apropria* da língua, instaurando-se como *eu*, e, ao mesmo tempo, instaurando o outro como *tu*. É uma enunciação que pressupõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira.

A proposta de Benveniste foi retomada e ampliada por Oswald Ducrot (1987). Para este autor, a enunciação, independentemente, do autor ou da palavra, deve ser compreendida como o acontecimento constituído pela aparição do enunciado, em que vão operar vários locutores. Na esteira de Mainguenu (1997), há algumas observações quanto ao uso do conceito de enunciação.

Segundo o autor, a enunciação não deve ser concebida com a apropriação do sistema da língua por parte de um indivíduo, o sujeito só chega à enunciação por meio de múltiplas regras do *gênero de discurso*, ou seja, não reside num único enunciador. É por meio da interação que está em primeiro plano que o indivíduo que fala não é necessariamente a instância que se encarrega da enunciação.

Sob essa concepção, no conceito de enunciação ganha relevo o de interlocução, termo que vai se definir melhor, a partir do desenvolvimento das ideias de Austin (1975). A partir de suas ideias, Searle (1969) distingue três atividades complementares na enunciação.

Primeiro aspecto, realizar um ato *locutório*, produzir uma série de sons dotada de um sentido numa língua. Segundo aspecto, realizar um ato elocutório, produzir um enunciado ao qual se vincula convencionalmente por meio do próprio dizer uma *força*. Terceiro aspecto, realizar uma ação *perlocutória*, isto é, provocar efeitos por intermédio da palavra (por exemplo, pode-se fazer uma pergunta - ato elocutório - para interromper alguém, para embará-lo, para mostrar que se está ali, etc.). O campo do perlocutório sai do contexto propriamente linguístico para o pragmático.

De um modo geral, Austin (1975) demonstra que é impossível encontrar enunciações sem valor performativo que só descrevessem o mundo. Até um enunciado que parece puramente descritivo como *está chovendo*, coloca-nos diante de uma realidade nova, realiza também uma ação, no caso, um ato de afirmação, que sempre terá decorrências de sentido.

Para Austin (1975), entre *está chovendo* e *afirmo que está chovendo*, haveria apenas uma diferença de explicitação; o performativo seria *explícito* no segundo caso e *primário* no primeiro. Decerto ações como *sustentar, afirmar, ordenar...* são verbais; não são do mesmo tipo do que ações *institucionais* como jurar, batizar ou decretar, mas trata-se, nos dois casos, de *atos de linguagem*. No telejornalismo, é muito comum os editores trabalharem com atos elocutórios ao interpelar a audiência.

Austin em *A Teoria dos Atos de Fala* (1965) explica ainda que um ato de linguagem não é verdadeiro ou falso, mas bem-sucedido ou não. Essa distinção tem grandes consequências para o estudo do significado, porque se refere ao modo de inscrição dos enunciados na realidade.

Além do simples respeito por regras propriamente gramaticais, parece existir um certo número de condições de sucesso para o ato de linguagem. Qualquer um não pode dizer qualquer coisa em qualquer circunstância, e esse conjunto de condições torna o ato de linguagem pertinente ou não, legítimo ou não.

Para que o ato de linguagem seja bem-sucedido, é preciso que o enunciador consiga fazer o destinatário reconhecer a intenção de realizar certo ato, exatamente aquele que se mostra enunciando. Um enunciado só é plenamente um enunciado quando se apresenta exprimindo uma intenção desse tipo com relação ao destinatário, e o sentido do enunciado é a sua própria intenção.

Esse sentido que se *mostra* nos conduz ao centro do dispositivo pragmático, a reflexividade da enunciação, isto é, ao fato de que a enunciação se reflete no

enunciado. Para uma concepção da linguagem ingênua, os enunciados, são de certo modo, transparentes; devem se apagar diante do estado de coisas que representam. Em compensação, na perspectiva pragmática, um enunciado só consegue representar um estado de coisas distinto dele se *mostrar* também indícios de sua própria enunciação.

Dizer algo parece inseparável do gesto que consiste em mostrar que se diz. Isso se manifesta por meio dos *embreantes*; qualquer enunciado tem marcas da pessoa e de tempo que refletem sua enunciação, coloca-se mostrando o ato que o faz surgir.

Feitas essas constatações a respeito dos Atos de Fala e da atuação dos seres do discurso, resta-nos agora, fazer outra análise da forma como os textos se organizam para realizar os atos de fala. Em outras palavras: como se dá a organização da linguagem em textos? Ou como se dá a passagem da língua ao discurso, ou do texto ao discurso? Isso nos faz repensar outra noção tão importante quanto aquela, que se refere aos Gêneros do texto (do discurso) e aos tipos textuais, que serão discutidos adiante nesta tese.

Ao realizar um estudo sobre a linguagem, é imprescindível que se reflita sobre conceitos que representam princípios fundamentais do discurso em nível constitutivo da linguagem.

O termo heterogeneidade discursiva surgiu com a dúvida sobre o fato de o discurso apresentar-se sempre homogêneo, dando margem à investigação sobre a presença de outros discursos. Isso demonstrou que um dos fatores capazes de caracterizar o discurso como heterogêneo é a pluralidade de vozes que atravessam, pulverizam e constituem o discurso, quer por meio de uma marca linguística visível (heterogeneidade mostrada), quer por meio de marca linguística não visível (heterogeneidade constitutiva).

Para Dominique Maingueneau (1997), o discurso é dominado pelo interdiscurso, como sendo o conjunto de unidades discursivas com as quais (um discurso particular) entra em relação. De acordo com Mikhail Bakhtin (1992), o dialogismo é um fator de discursividade, uma vez que um discurso se constitui pela relação com outros discursos. A esse respeito, convém que nos reportemos às palavras de Eni Orlandi:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. (...) Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. (ORLANDI, 1999, p.32)

O princípio da dialogia de Mikhail Bakhtin (1992) procura apresentar que cada enunciado é um elo de cadeia complexa de outros enunciados, já que o mesmo enunciado reúne em si uma série de ecos e lembranças de outros enunciados que trazem consigo outras vozes com as quais se relaciona e se apresenta.

O filósofo da linguagem contempla-nos, em seu texto, afirmando que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob efeito da interação contínua e permanente com enunciados individuais do outro, por meio de um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro e não das palavras da língua.

Há necessidades e interesses que geram atividades de organização dos indivíduos: o agrupamento significa a possibilidade de melhores condições de resolução de problemas e a superação de dificuldades no contexto da heterogeneidade social.

O fato de os indivíduos procurarem organizar-se em grupos e terem que atuar sobre o conflito que os diferentes interesses geram, faz com que o discurso seja, necessariamente, dialógico.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados... estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (Bakhtin, 1992, p.314)

Sendo assim, em toda enunciação poderão ser identificados outros discursos, seja de forma explícita, seja de forma implícita, com diferentes graus de alteridade. Maingueneau (1997) aponta para a noção de dialogismo como sendo uma característica essencial da linguagem.

A partir do conceito de Mikhail Bakhtin (1992) sobre dialogismo e polifonia, Ducrot (1984) elabora o que chamou de *Esboço de uma Teoria Polifônica da*

Enunciação, trazendo à baila esta reflexão para os estudos enunciativos da linguística geral.

A concepção polifônica acerca da linguagem baseia-se no questionamento da unicidade do sujeito discursivo, tendo em vista que, por sua natureza dialógica, por meio do cruzamento de várias vozes que justificam um fator de heterogeneidade; um discurso se constituiria pela presença de um sujeito (empírico/autor) e um locutor (sujeito do discurso), que pode, em determinadas situações enunciativas, não ser o mesmo sujeito falante e um enunciador (sujeito que assume um ponto de vista da enunciação). A partir dessa exposição, passam a fazer parte da enunciação outros elementos constitutivos do discurso.

O recurso do dialogismo é, pois, inerente a todo discurso e, na medida em que diz respeito a vozes que antecederam a do enunciador e às que poderão sucedê-lo, explicita a dupla função da linguagem: não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da atividade humana e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava socialmente posto.

Isso que quer dizer que o discurso é, também, como realidade social, heterogêneo, ou melhor, revela uma *polifonia* que pode ser resultado da alteridade que marca os atos de fala, quando a citação do enunciado de outrem se faz através das inúmeras formas de inserção que o discurso aceita.

Podemos dizer, dessa forma, que, nos limites da atividade coletiva, ser também produto de pressão de interesses de um determinado grupo social, em termos de a repetição de vozes marcar uma identidade e uma valoração do modo de enunciado. Por essa via, podemos afirmar que a polifonia pode ser entendida, em casos bem específicos, como resultado das relações entre os diferentes grupos sociais, de modo que os enunciados de um lugar social, eventualmente, passam a ser usados por enunciadores de outro.

Dessa forma, um texto é a expressão de um enunciador, ou seja, o *dono da voz*. Esse enunciador, entretanto, pode lançar mão do recurso polifônico para abrir espaço para outras vozes, de maneira clara (discurso relatado, através de citações) ou de maneira velada, pelo discurso indireto livre.

O termo dialogismo é carregado de uma pluralidade de sentidos. Além disso, foi introduzido, muitas vezes, como intertextualidade, o que provoca certa confusão

entre conceitos. Alguns autores utilizam o conceito de intertextualidade para se referir às inserções de outras vozes no texto, na forma de citação, paráfrase, alusão etc.

Ao alfabetizar a partir de uma proposta de letramento, não só se devemos considerar a língua como instrumento de transmissão de mensagens mas também como veículo de comunicação.

A proposta de letramento que defendemos considera a língua como um processo de interação entre interlocutores, que vão construindo sentidos ao longo das trocas linguísticas orais ou escritas. Apostamos numa proposta de alfabetização com vistas à aquisição plena e efetiva de letramento, entendendo os usos da língua na perspectiva discursiva.

Ao adotar uma fundamentação teórica que oriente o trabalho de alfabetização, deve o professor buscar ferramentas que corroborem com uma prática didático-pedagógica que dê conta do uso efetivo das atividades de letramento. Atividades estas que defendemos a partir de uma proposta de ensino que contemple a língua pela perspectiva sócio interacionista.

Este capítulo possibilitou apresentar as principais concepções de linguagem. Trata-se de uma leitura panorâmica que traz à baila a língua como sistema e a língua como elemento discursivo. Nosso objetivo foi promover uma revisão que levasse em consideração uma abordagem linguístico-discursiva no ensino da aquisição da língua escrita, ou seja, entendendo que alfabetização é muito mais que o domínio do código escrito. Nossas reflexões coadunam com os princípios de que para possibilitar o aluno, tornando-o apto às práticas de alfabetização e às práticas de letramento, de modo que o mesmo possa tomar posse da palavra, efetivando plenamente a leitura e a escrita, é preciso compreender a língua na dimensão sócio-interacionista, adotando uma metodologia que dê conta dos múltiplos usos da linguagem e da pluralidade discursiva.

2.1 Unidades básicas do ensino: gêneros discursivos e tipos textuais.

Falar de letramento implica uma abordagem sobre gêneros do discurso, já que cada qual se realiza em sequências linguísticas e enunciativas que são concretizadas, a partir da organização e da estrutura do texto. Defendemos um processo de alfabetização a partir das práticas de letramento. Logo, para o

desenvolvimento da prática social de interação linguística, em diferentes situações discursivas, o texto é a unidade básica de ensino.

Lemos com certa frequência em manuais e/ou livros didáticos a expressão: tipo textual e gênero textual ou gênero discursivo, como categorias que se atribuem às formas de texto e a sua tipificação. Utilizam-se uma e outra forma aleatoriamente, e forma não simultânea, para se referir aos textos reais, que são produzidos nas práticas sociais. Vamos lembrar o que dizem Koch & Travaglia (1989) a respeito da noção de texto e discurso.

Chamamos de discurso toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação __ ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo __ como também o evento de sua enunciação. O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Dessa forma o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio historicamente estabelecidos que têm de ser considerados. (KOCH, Travaglia, 1989, p. 67)

A questão que se impõe acerca de tais noções não é totalmente de ordem terminológica, mas de valor conceitual. Embora saibamos problemas advindos do uso frequente de uma ou outra terminologia, devemos acreditar que, em trabalhos acadêmicos dessa espécie, é preciso que se dê mais atenção à conceituação do que à terminologia e/ou nomenclatura em si, visto que estes, por infinitas razões, nem sempre podem ser os mais adequados para reproduzir os padrões a que fazem referência.

Partido desse princípio, é pressuposto que se possa evitar que se tragam para a discussão dessa pesquisa outra conceituação identificada em outras instâncias pelo mesmo nome, o que poderá acarretar problemas de interpretação e de posicionamento de linha teórica. Compreende-se, que o mais importante não é necessariamente o nome atribuído a essas categorias, mas a possibilidade de identificá-las, compreendendo o funcionamento no processo de análise.

É possível perceber que a partir de determinada tipologia textual a que se filia, a categorização e a configuração dos textos serão construídas por meio de princípios que contemplam as seguintes dimensões discursivas: interacional /

situacional (mais imediato e/ou mais amplo), o textual (macro organização da estrutura) e linguístico.

A despeito do que foi comentado, é pertinente apontar algumas dessas dimensões, que definem a natureza dos princípios tipológicos, a saber: as propriedades internas que constituirão o texto, as propriedades que incidirão sobre o plano microestrutura, através dos esquemas globais, ou seja, os modelos cognitivos, culturalmente, adquiridos em sua relação com a macroestrutura textual.

Podemos citar, também, os tipos de sequências linguístico-discursivas, o projeto de dizer, levando em consideração a atitude enunciativa que o locutor assume em relação aos seus objetivos e a de seu interlocutor em potencial, por meio dos modos de organização do discurso, dos suportes em que estes textos são materializados como o discurso e os domínios e as formações discursivas em que se inscrevem os discursos.

Convém ressaltar que alguns tipos textuais se organizam em torno de vários critérios tipológicos, que em sua relação, constituem a base conceitual do estudo dos tipos de texto. Este quadro é evidente a partir da noção de que a tipologia textual pode se figurar como uma categoria multifacetada de análise, uma vez que designa aspectos diversos quanto à natureza e ao funcionamento do texto. Isso indica que os autores, certamente, não operam com as mesmas noções e nomenclaturas.

Como se sabe muitos trabalhos que foram desenvolvidos a partir das linhas mestras da Teoria da Enunciação, da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Esses estudos têm buscado delimitar no domínio da linguagem a noção de gênero discursivo a que se refere. Ao fazê-lo, acabam fornecendo subsídios para que possam delimitar a noção de tipo textual.

Entre esses trabalhos, encontram-se os de Maingueneau (1989), Adam (1987/ 1993), Bakhtin (1973) e Marcuschi (1995). A título de filiação teórico-didática, permaneceremos nossa apresentação, tomando como ponto de referência a teoria de Bakhtin.

Em *Estética da Criação Verbal* (1953), o teórico dedica um capítulo à reflexão sobre a heterogeneidade dos gêneros do discurso, apresentando os fatores (de natureza linguística e extralinguística) que influem na constituição deles.

Na esteira de Bakhtin, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, ou seja, são práticas construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e de comunicação.

Através dessas esferas, que correspondem às instâncias públicas e às instâncias privadas do uso da linguagem que se elaboram os gêneros do discurso, já que estão a serviço dessas práticas efetivas e por imposição às necessidades sócio-interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam.

Como são muitas e diversas essas esferas da atividade e da comunicação humana, que refletem a diversidade das relações (inter e intra) socioculturais dos grupos sociais, os gêneros discursivos são múltiplos e heterogêneos, já que se propõem a abordar de um ponto de vista teórico-metodológico um sistema contínuo de situações discursivas, cujos aspectos discursivos estariam, a serviço, da conversação espontânea e dos artigos de vulgarização científica.

Para o autor, os enunciados de um discurso se definem pela natureza dos gêneros discursivos, são constitutivos e constituídos em circunstâncias enunciativas peculiares às esferas das relações sociais. Independente da sua extensão, do seu conteúdo semântico, dos seus recursos linguísticos e da sua composição estrutural. O discurso, uma vez materializado na forma de texto, apresentará, peculiarmente, características que lhe são comuns, seguindo um molde pelas regras do funcionamento dos gêneros, que, por sua vez, serão articuladas no interior das interações das esferas das relações sociais. Cada esfera do uso da língua (cotidiana ou não) é capaz de potencializar os seus próprios gêneros, determinando as formas genéricas e relativamente estáveis de manifestação discursiva, no que diz respeito aos três aspectos: temático, estilístico e composicional.

Essa propriedade dos gêneros __ a de que são formas relativamente estáveis de manifestação de discurso __ reflete os modos de sistematização e/ou normatização historicamente construídos pelos sujeitos em seus processos interacionais, os quais, para estabelecerem com os seus interlocutores relações dialógicas, necessitam atualizar normas e restrições linguístico-discursivas e temáticas que regem as práticas socioculturais da área de atividade social em questão.

Citando um exemplo, apontamos o “bate-papo” que possui regras (pragmáticas, textuais e linguísticas) de funcionamento diferente de uma entrevista para fins de trabalho, que por sua vez, diferem de um comício em praça pública, de uma palestra, de uma aula. Ainda que não dominemos as regras de tais gêneros, por não convivermos com alguns deles como interlocutores imediatos, sabemos, muitas vezes, reconhecê-lo, precisar-lhes a diferença em função da relação entre o uso da linguagem e as esferas sociais em que se atualizam

Esses pressupostos de que a constituição, a natureza e a delimitação dos gêneros refletem as esferas de uso da língua já se revelava em outra obra: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, cuja declaração nos reproduzimos a seguir:

... a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 1990, p.113 e 114)

A respeito da aquisição e do domínio desses gêneros do discurso por parte dos sujeitos, Bakhtin (1990) afirma que as formas das línguas e as formas típicas dos enunciados, ou melhor, os gêneros do discurso são introduzidas em nossas experiências, de modo que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados.

Os gêneros do discurso possibilitam a organização da nossa fala da mesma forma como são organizadas as formas gramáticas. Para o autor, aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero, já que se não existissem os gêneros discursivos e se não tivéssemos sobre ele algum domínio, se tivéssemos de criá-los espontaneamente, sem experiência prévia no processo da fala ou se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, seria provável que a comunicação verbal tornar-se-ia impossível.

Produzidos, historicamente, pelo trabalho linguístico e implementados pelos sujeitos, os gêneros do discurso se submetem a um conjunto de condições que cercam o seu funcionamento sócio interativo, definido por seus processos de produção e de recepção, bem como o circuito de difusão: instância social de uso da linguagem (pública e privada), os interlocutores (locutor e locutário), o papel que

cada um assume na esfera discursiva, tal como o lugar que cada um desses sujeitos representa no processo de interação.

Os gêneros do discurso apresentam as peculiaridades que cada um ocupa na sociedade, a relação de formalidade existente entre eles, a dramatização da cena enunciativa socialmente situada, orientando o que pode ou não pode ser dito e como deve ser feito, a atitude enunciativa do locutor, em relação ao propósito de dizer e ao seu locutário /enunciatário, as expectativas e as finalidades deste em relação ao contexto discursivo, o registro e a modalidade linguística e o suporte a ser utilizado no ato enunciativo. Esses fatores imprimem ao discurso uma configuração, no que diz respeito

- a) à abordagem do tema variável, conforme as esferas da comunicação;
- b) ao arranjo global em que o conteúdo semântico se assentará;
- c) aos modos de organização discursivos;
- d) à seleção dos recursos linguísticos.

Esses aspectos orientarão para o modo como o discurso se materializará no texto de um determinado gênero, construído em um determinado espaço discursivo da atividade de comunicação.

No que tange a essas reflexões, Mikhail Bakhtin enfatiza a questão das relações intersubjetivas, quanto à intenção do locutor em relação ao locutário no ato enunciativo. No processo de construção do discurso, o locutor pressupõe os conhecimentos que o destinatário, provavelmente, possa ser o detentor, tais como sobre determinado tema, sobre determinadas opiniões e convicções e preconceitos.

Partindo desses pressupostos, o locutor realiza a escolha de um determinado gênero, determinando a organização dos enunciados, do modo de organização discursivo e da seleção dos recursos linguísticos, visando a provocar no interlocutor os efeitos de sentido desejado.

A linguagem é uma atividade constitutiva cujo espaço de realização e construção é a interação verbal. Para o autor, a linguagem não é um elemento pronto, constituído, apenas, por um sujeito, como um objeto a ser apropriado. De certa forma, é empreendida pelos sujeitos do discurso no processo de interação.

É nessa produção dos discursos que os sujeitos agem sobre a linguagem, construindo ou dando novas dimensões e novos matizes aos recursos linguísticos, para que possam evidenciar sentido ao enunciado. É nessa edificação discursiva, em que a participação compreende uma via de mão dupla que se constitui o território dialógico, nas ações de interação, nas relações através da linguagem, potencializados pelos gêneros do discurso, representando o mundo e agindo sobre o mesmo.

O sujeito toma posse da palavra e se constitui no processo de pluralização de discursos preexistentes, materializados pelo viés de diferentes gêneros e atualizados em múltiplas e contínuas interlocuções de que vão participando. Dessa maneira, esses sujeitos passam a dominá-los ou, até mesmo, passam a alterá-los no funcionamento, pela introdução de outros gêneros que pertencem a outros espaços da atividade social. Bakhtin distingue os gêneros em dois conjuntos: gêneros primários e gêneros secundários, os quais correspondem a um espectro diversificado dos usos oral e escrito da língua.

Os gêneros primários se constituem em situações discursivas, construídas em instâncias privadas, em espaços cujas atividades estão vinculadas às experiências do cotidiano e familiares: a conversa espontânea, as cartas pessoais, os bilhetes, os diários, as anotações em agenda, os convites informais. Os gêneros secundários por sua vez são produzidos em situações discursivas construídas em instâncias públicas, em espaços cujas atividades socioculturais têm um caráter, relativamente, mais formal: as conferências, as palestras, as entrevistas, as assembleias, as cartas comerciais, os relatórios, os documentos jurídicos e legislativos, o editorial, as reportagens, as notícias, os textos acadêmicos. A maioria dos gêneros literários, por exemplo, como o romance, incorporam na constituição de seu texto diversos gêneros, primários e secundários: um diálogo cotidiano, cartas pessoais, diário, canções lendas, orações, poemas, etc.

Dessa maneira, deve-se estabelecer a ligação entre as diferentes linguagens e as respectivas mudanças que decorrem desse processo de interação social tal como os interlocutores que identificam a grande variedade dessas práticas de linguagem, tanto aquelas consagradas como também as novas formas de expressão presentes no cotidiano.

É sabido que o locutor, de acordo com a sua experiência de usuário possuidor em potencial da língua, tem uma percepção das características dos gêneros e das situações interativas em que se realizam o discurso. Embora não tenha, conscientemente, um reconhecimento formal das escolhas que são efetivadas. Convém esclarecer acerca da noção de **domínio discursivo** ou como alguns teóricos definem: **formação discursiva**.

Marcuschi (2005) define domínio discursivo como sendo instância de produção do discurso. Esses domínios não são exatamente textos ou discursos, mas possibilitam o surgimento de outros discursos específicos, visto que as atividades como a jurídica, a jornalística ou a religiosa, por exemplo, não abrangem um gênero em específico, mas dão origem a vários outros discursos. As formações discursivas constituem as práticas de linguagem dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais.

Citelli (2004) argumenta que as formações discursivas dão alguma unidade aos discursos das instituições como, por exemplo, o judiciário, o religioso, o militar, o escolar. É compreensível que existam alguma recorrência que se reporte às falas desses profissionais. Essa recorrência resulta do fato de os sujeitos atualizarem em seus discursos, textos ou pronunciamentos, as formações discursivas com as quais convivem.

Para compreender os critérios que são utilizados na categorização dos gêneros do discurso, é preciso levar em consideração os diferentes aspectos do processo de interação verbal. É preciso que sejam consideradas as condições e as finalidades de comunicação, para tomar as decisões a respeito das escolhas na elaboração do texto que tomará a forma discursiva.

Para isso, é necessário que diferentes gêneros do discurso sejam escolhidos em função das seguintes características, quer sejam materiais, quer sejam sociais por meio do contexto situacional: tempo/lugar, relação entre os interlocutores, características e papel do enunciador x enunciatário, objetivos da interação, canal x veículo e grau de formalidade da situação.

No que repousam as condições materiais de produção textual, pode-se dizer que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um enunciador situado no espaço e no tempo, com a possibilidade da interação de um meio de comunicação. Esse contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros:

lugar de produção, momento de produção, características do produtor, características do receptor.

Marcuschi retoma a noção de Bakhtin, sobre gêneros e faz uma distinção entre domínios discursivos, gêneros e tipos textuais. Tipo de texto é uma noção que remete ao funcionamento e à construção de estrutura, ou seja, um texto, pertencerá a um determinado gênero do discurso e podendo, em sua estruturação apresentar vários tipos textuais, a saber: a narração, a descrição, a dissertação/argumentação e a injunção, que participam da tessitura do texto. Reportando ao teórico Mikhail Bakhtin (2003), são elementos que constituem a estrutura composicional do texto, segundo os padrões do gênero.

A título de exemplo, um romance, gênero do discurso exclusivamente literário, pode ter, em sua estrutura, vários tipos, como por exemplo: a narração, para relatar os acontecimentos, os fatos e a progressão das ações dos personagens; a descrição, para caracterizar como são os personagens; as ações praticadas por eles; o cenário em que as ações estão sendo realizadas; a dissertação/argumentação, para comentar e avaliar as ações dos personagens, de maneira geral.

Levando-se em conta que o discurso se materializa através e pelo texto, ou seja, como sendo o produto concreto da atividade discursiva, cujo plano estrutural assume uma dada configuração, em virtude de uma correlação entre os elementos de sua organização e suas condições de produção, podemos tratar os tipos de textos como elementos procedimentais ou, até mesmo, modos de organização do discurso no texto, para usar a proposta da Semiologia de Patrick Charaudeau (2005).

Tais modos são efetivados por operações linguístico-textual-discursivas, construídas pelo locutor em função de seu projeto de comunicativo e de sua atitude discursiva em relação ao objeto do dizer e ao seu interlocutor. Tudo é regulado pelo gênero a que o texto pertence e pela situação interlocutiva, ambientada em tal instância social de uso de linguagem.

O locutor seleciona elementos discursivos, atualizando-os em uma série de operações discursivas, que incidem nos níveis micro e macroestruturais da configuração formal e conceitual do texto e que, por sua vez, são geradas e ativadas no processo de produção textual, para atingir o seu objetivo enunciativo e,

consequentemente, efetivar o efeito de sentido que ele pretende provocar no interlocutor.

Essas operações podem modalizar-se na forma de

- a) narração, quando há a intenção de contar, apresentar os fatos, os acontecimentos, numa sequência de ações realizadas temporalmente, numa relação de causa e efeito.
- b) descrição, quando há a intenção de caracterizar, dizer como é o objeto descrito, fazendo conhecê-lo, por seus aspectos;
- c) dissertação/argumentação, quando há a intenção de efetuar uma reflexão, explicação, avaliação, comentário, conceituação ou exposição de ideias, pontos de vista, que constituem uma tese;
- d) injunção, quando exercita o valor da persuasão, incita-se a realização de uma determinada ação por parte do interlocutor, ou seja, faz-se agir sobre o outro.

É preciso salientar que esses modos de organização discursiva assumem uma função específica e variável na constituição do texto, em razão da finalidade comunicativa que este engloba. As sequências narrativas não se inscrevem da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fadas, da conversa espontânea, por exemplo. As narrativas presentes nos romances e nos contos de fadas, apresentam ordenação cronológica dos episódios de forma predominante, por outro lado, em uma dada situação em que haja uma relação de anterioridade e posterioridade em relação à sequenciação, como em textos noticiosos, por exemplo, poderá ocorrer, em contrapartida, certa rigidez, colocando-se, primeiramente, em evidência o sumário do assunto em questão, em forma de manchete ou *lead* e, em seguida, apresentado o evento principal, a que se sucedem as consequências do fato e as suas causas, ou vice-versa, atribuindo-se, estrategicamente, às informações veiculadas alguma relevância.

Da mesma forma, as sequências descritivas presentes em contos, romances ou em manuais de instrução, bula de remédio, em processos jurídicos, em verbetes de enciclopédias, atualizam-se de modo diferenciado, por várias formas de aspectualização. Em alguns romances, epopeias, e histórias de ficção, a descrição,

a serviço da narrativa, poderá cumprir funções de natureza ornamental e estética, suspendendo o fluxo narrativo para focalizar, pormenorizadamente, os personagens, suas ações, bem como o cenário.

Por seu turno, em alguns textos técnicos, como bulas de remédio, como nos verbetes, a descrição pode surgir de forma modalizada, de maneira a caracterizar e enumerar de modo objetivo os elementos ou aspectos que compõem o objeto descrito. Dessa forma, a noção de tipo textual pressupõe uma dimensão discursiva, considerando-se que cada tipo é objeto de modalização específica, dada a natureza do gênero a que o texto pertence.

Sucintamente, podemos, afirmar que a noção de tipo de texto é uma relação interna da organização textual do discurso, concretizadas no texto, são dimensionadas à luz do projeto discursivo do locutor.

Assim, na tessitura dos próprios argumentos, pode-se contar um determinado fato, descrevê-lo, comentá-lo, avaliá-lo, tomá-lo com exemplar, para orientar ou aconselhar o interlocutor; bem como apresentar depoimentos, relatos, testemunhos (inserção de gêneros primários) de modo a fazer saber, fazer crer, fazer agir, ou seja, persuadir e convencer o interlocutor, conquistando a sua adesão ao que está sendo dito, instigando-o, desse modo, a aderir ao universo discursivo do locutor (sejam verdades, sejam crenças ou sejam preconceitos).

Há, entretanto, alguns textos, cuja organização estrutural se dá em torno de um determinado modo de organização discursiva predominante, se sobrepondo aos outros, que, de certa forma, também estão presentes na sua estruturação do texto. O romance, o conto, as fábulas, as parábolas, os apólogos, em que há o predomínio da narração, podem apresentar a argumentação, como que estrategicamente, com a mais simples finalidade de utilização e/ou propósito comunicativo, cujo objetivo terá como ato enunciativo, simplesmente, argumentar.

Nessa perspectiva, não há textos cujos discursos se apresentam neutros, que não apresentem alguma carga ideológica. Do mesmo modo, do ponto de vista da sua configuração estrutural, não há textos puros e homogêneos, mas, sim, um texto com sequências heterogêneas, complexas, na qual podem figurar sequências de tipos diversos, ou se uma sequência de tipo dominante.

É oportuno ressaltar que os textos orais e escritos, pertencentes aos gêneros discursivos e produzidos pela sociedade, não se apresentam puros, homogêneos.

Difícilmente, encontram-se textos em cuja estruturação há somente formas enunciativas descritivas, injuntivas, narrativas ou dissertativas/argumentativas.

Os textos atualizados nos processos sócio-interlocutivos não são homogêneos em relação a esses tipos. Ao contrário, tomados em sua forma esquemática, são modelos abstratos, construtos teóricos (uma série de categorias, obrigatórias ou opcionais, que se organizam, esquemática e hierarquicamente, determinados arranjos para estruturar conceitualmente o conteúdo informacional veiculado ao texto); cujas designações são, teoricamente, fundadas e dedutivamente derivadas para descrever e identificar os planos que compõem funcionamento do texto.

Uma vez escolhido o gênero com base na avaliação do contexto de produção (situação material e situação social), o enunciador deve deliberar sobre o planejamento do texto. Isto significa determinar a forma de materialização desse texto, escolhendo os diferentes tipos textuais e os recursos linguísticos a serem utilizados. Para explicar a respeito dos tipos de texto, tomamos por base Marcuschi (2005)

A expressão **tipos textuais** vem sendo empregada, na perspectiva sócio interacionista, para nomear sequências de base: **narrativa**, **injuntiva**, **explicativa**, **dialogal** e **argumentativa**. De acordo com o planejamento, essas sequências tipológicas combinam-se na construção do texto, cada qual desempenhando uma função.

A sequência narrativa, marcada pela temporalidade; como seu material é o fato e a ação, a progressão temporal é essencial para seu desenrolar, ou seja, desenvolve-se necessariamente numa linha de tempo e num determinado espaço. Gramaticalmente, percebe-se o predomínio de

- a) frases verbais indicando um processo ou ação;
- b) formas verbais no pretérito;
- c) advérbios de tempo e lugar.

Na sequência descritiva, não há sucessão de acontecimentos no tempo, de sorte que não haverá transformações de estado da pessoa, coisa ou ambiente que

está sendo descrito, mas sim a apresentação pura e simples do estado do ser em um determinado momento. Gramaticalmente, percebe-se o predomínio de

- a) frases nominais e orações centradas em predicados nominais.
- b) frases verbais no presente ou no imperfeito;
- c) adjetivos, que ganham expressividade tanto na função de adjunto adnominal quanto na de predicativo;
- d) períodos curtos e coordenação;
- e) advérbios de lugar, que ganham destaque identificando a dimensão e/ou disposição espacial do objeto descrito.

São exemplos de gêneros em que a sequência descritiva predomina: folheto turístico, (auto) retrato, anúncio de classificado, lista de compras, lista de ingredientes de uma receita, cardápio etc.

A sequência argumentativa: é aquela em que se faz a defesa de um ponto de vista, de uma ideia, ou em que se questiona algum fato. Ao opinar sobre alguma pessoa, acontecimento ou coisa, intenta-se *persuadir* o leitor / ouvinte, fundamentando o que se diz com argumentos, de acordo com o assunto ou tema, a situação ou o contexto e o interlocutor.

Gramaticalmente, caracteriza-se pela

- a) progressão lógica de ideias em linguagem mais sóbria, objetiva, denotativa;
- b) polifonia, ou seja, presença de várias vozes que se integram ao texto, seja por menções, seja por referências intertextuais, geralmente, introduzida por sinais de pontuação (dois-pontos, parênteses, aspas, travessões), funcionando de apoio para a argumentação;
- c) adequação vocabular, modalização do discurso, demonstrando o posicionamento do falante-argumentador;
- d) a relação de causa x consequência;
- e) emprego de perguntas retóricas, prevendo possíveis interrogações por parte do interlocutor.

São exemplos de gêneros em que predomina a sequência argumentativa: sermão, ensaio, editorial, crítica, monografia, textos dissertativos etc.

A sequência explicativa ou expositiva intenta explicar ou dar informações a respeito de alguma coisa. O objetivo é fazer com que o interlocutor adquira um saber, um conhecimento que até então não tinha. É fundamental destacar que, nos textos explicativos, não se faz a defesa de uma ideia, de um ponto de vista, características básicas do texto argumentativo.

Os textos explicativos tratam de identificação de fenômenos, de conceitos, de definições. Predomina a função referencial da linguagem. Por isso, é o texto que predomina nos livros didáticos, nas aulas expositivas. Geralmente, os textos explicativos apresentam várias marcas, tais como:

- a) distanciamento do falante em relação àquilo que fala, resultando num texto objetivo, escrito, geralmente, em terceira pessoa;
- b) predicados organizados em torno de verbos como ser, ter, conter, consistir, compreender, indicar, significar, constituir, denominar, designar;
- c) sinais de pontuação que introduzem explicações ou citações (dois-pontos, parênteses, aspas, travessões);
- d) orações coordenadas explicativas;
- e) orações adjetivas explicativas;
- f) marcas de reiteração e reformulação (isto é, ou seja, melhor dizendo, em outras palavras, quer dizer etc.), com o objetivo de esclarecer ou dirimir dúvidas;
- g) marcas de comparação (assim, igualmente, contrariamente, como, ao contrário de, da mesma forma, da mesma maneira que, etc.), com o objetivo de esclarecer conceitos através de confrontos de informações, de analogias;
- h) emprego de exemplificações (por exemplo, como é o caso de, etc.);
- i) emprego de definições, ressaltando o significado de palavras ou expressões;
- j) emprego de organizadores textuais (em resumo, até aqui, como já foi falado, etc.) e ordenadores da informação (em primeiro lugar, em segundo lugar, por outro lado, etc.).

São exemplos de gêneros em que predomina a sequência explicativa ou expositiva: textos de divulgação científica, de manuais, de revistas especializadas, de cadernos, de jornais, de livros didáticos, de verbetes, de dicionários e enciclopédias, etc.

A sequência injuntiva ou instrucional: a marca fundamental da sequência injuntiva ou instrucional é o verbo no modo imperativo (injuntivo é sinônimo de imperativo, de obrigatório); há o predomínio da função conativa da linguagem.

Gramaticalmente, algumas marcas dos textos injuntivos são:

- a) verbos no modo imperativo;
- b) formas verbais que indicam ordem, orientação, pedido, como *dever + infinitivo, ter que/de + infinitivo, gerúndio, infinitivo*, etc.;
- c) advérbios de modo;
- d) advérbios de negação;
- e) explicação do interlocutor através do vocativo;
- f) emprego de expressões (é proibido, não é permitido, é obrigatório, etc.).

São exemplos de gêneros em que predomina a sequência injuntiva ou instrucional: propaganda, receita culinária (modo de fazer), manual de instruções de um aparelho, horóscopo, livros de autoajuda, etc.

O que propomos nestes dois capítulos é uma retomada contextualizada do percurso teórico-científico predominantemente na área da linguagem que propicia um “novo olhar” para o ensino da língua portuguesa. Para atender aos objetivos desta tese, não podemos deixar de apresentar um outro conceito fundamental: o de leitura. A esse conceito, seguem-se das outras, ponto central desta pesquisa: alfabetização e letramento. Passamos a eles.

3 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

3.1 O processo histórico e cultural da leitura

A leitura amplia os conhecimentos e capacita o ser humano a interagir com o mundo de modo criativo e transformador. Por meio da leitura ou pelo simples prazer de ler aleatoriamente o sujeito adquire maior habilidade para exercer os conhecimentos culturalmente construídos e, deste modo, escala com facilidade os novos graus de ensino e, como consequência atinge também sua realização pessoal. Versiani (2012) amplia o conceito de leitura, trazendo à baila:

Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendemos a ler lendo o mundo à nossa volta. Lemos na natureza o tempo que vai fazer, ou em que estação do ano estamos: lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens, lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia, aprendemos a ler a palavra escrita. (VERSIANI, 2012, p. 17)

Concordamos com Versiani, uma vez que o conceito de leitura disseminado na escola produz, apenas, como efeito o ato de ler o texto impresso, abolindo outras múltiplas possibilidades que estão ao redor desse leitor em potencial. A leitura de mundo não pode ser ignorada e abandonada, a favor do texto produzido no mundo do produto gráfico a qual pertencemos.

Versiani (2012) declara, ainda, que o processo de formação de leitores, bem como o seu ensino, cujos objetivos estariam relacionados ao desenvolvimento do prazer pela leitura estaria ancorado a um amplo conceito de leitura, pois pressupõe o uso de recursos e de multimídias cada vez mais disponíveis ao cidadão.

Para a autora, a leitura não estaria restrita a um universo letrado e escolarizado, ou seja, um universo em que determinado leitor estabelece relações, associa fatos e leituras anteriores e analisa os contextos, chegando às suas próprias conclusões. Por mais analfabeto que seja, o sujeito não estaria impedido de efetuar as leituras de seu entorno.

Ao se olhar para a nossa sociedade, atualmente, deparamo-nos com o quadro alarmante de milhões de analfabetos, enquanto a nova realidade social apresenta

em seu escopo cultural uma gigantesca revolução tecnológica. Hoje, impõe-se à Educação o dever de formar uma geração do conhecimento.

A revolução industrial perde, paulatinamente, seu espaço e a revolução tecnológica ganha terreno, exigindo, principalmente dos países subdesenvolvidos esforços no sentido da ampliação da educação básica, a fim de que se possa consolidá-la e prepará-la para criar novas tecnologias e, a partir delas, estar a par do que acontece a sua volta.

É por meio do conhecimento e do investimento em educação que poderemos superar os obstáculos que nos impedem de galgar novos rumos na construção de uma sociedade igualitária e democrática. É pertinente a retomada do capítulo 1 sobre a Alfabetização. Neste capítulo, discutimos a relação entre a aquisição da língua escrita, letramento e leitura.

O elemento fulcral que assegura a aprendizagem como processo é a alfabetização. Sendo assim, se existe uma crise de leitura é porque a escola também está em crise. Com efeito, a instituição escolar é o lugar privilegiado e é a este mesmo espaço delegada, pela sociedade, a realização da tarefa de formar sujeitos leitores.

Neste sentido, a escola deveria ultrapassar o modelo tradicional de somente ser transmissora do saber culturalmente acumulado para, de fato, exercer sua função de promotora de uma educação que constrói, a democracia.

Justamente em função de estar ligada a um sistema educacional condizente a uma sociedade desigual e classista, a leitura, muitas vezes, é transformada em instrumento de posicionamento ideológico. Por isso, concordamos com Paulo Freire que dizia que não era possível pensar a Educação sem que se pense no estatuto do poder.

Para Freire (2011), a Educação não é uma prática neutra e isenta, uma vez que a mesma representa uma prática reprodutora da ideologia dominante. Para isso, é necessário que o educador esteja atento quanto à sua opção política.

Desconhecer o caminho é problemático e esse mesmo educador arriscaria a incorrer, inconscientemente, a uma política que favoreça a ideologia dominante. Interpor uma postura que garanta a democracia é buscar na prática diária assumir uma opção libertadora. As contradições da nossa sociedade podem se tornar meios pelos quais a educação neutralize a força reprodutora da ideologia. Dessa maneira,

é conveniente que se faça uma revisão da história, uma vez que poderemos constatar os efeitos de uma política de manipulação do saber e que ainda repercute ainda hoje nas práticas de leitura.

No século XVIII, com a Revolução Industrial e, principalmente, com o aperfeiçoamento da imprensa, divulgou-se e promoveu-se a prática da leitura, gerando grande euforia pela matéria escrita. Este acontecimento não representou um fato isolado.

A burguesia, buscando divulgar os ideais iluministas, fez da leitura uma arma contra a nobreza feudal. Foi justamente, nesta época, que a escola se firmou como instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

No Brasil da década de 70, em que a faixa de escolaridade obrigatória passou de 5 para 8 anos, levando-se em consideração um espaço em larga escala para a literatura em sala de aula, foi possível verificar um aumento no consumo de livros.

Por esta razão, a indústria de livros sentindo-se motivada, investiu em novas obras, novos escritores e reedições de clássicos; destinados, principalmente, aos jovens e às crianças, como público leitor. Todavia, o que se verificou foi a falta de interesse por parte do leitor e mais uma vez evidenciaram-se traços de contradições, visto que o vencedor foi o capital.

Ainda, em nossa realidade de hoje, repete-se a mesma situação: educadores preocupados somente em fazer com que os alunos leiam sempre uma maior quantidade de livros, com o intuito de desenvolver no estudante a paixão pela leitura.

Porém o que se consegue, apenas, é a memorização mecânica dos textos. A esse respeito, Freire aponta que: “A quantidade de leitura sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da escrita” (FREIRE, 1982, p.19).

Este modo de proceder revela o autoritarismo, provavelmente, ingênuo do educador, mas que traduz a realidade de que a educação não é neutra. No entanto, a leitura traz em si um componente democrático, mesmo que a sua difusão, no curso da história, esteja permeada de interesses econômicos e ideológicos da burguesia.

É preciso que a leitura se torne acessível para a população geral. E para que a leitura de fato possa se tornar um exercício do cidadão e para o cidadão, faz-se necessária uma política educacional, cultural e democrática.

Em primeira instância, faz-se mister que sua difusão contemple todos os segmentos sociais. Evidentemente, sua realização só se dará com a existência de uma escola pública e de qualidade.

Uma escola pública e popular é a instituição que capacita o educando a intervir e a construir sua própria história, isto porque a prática social da leitura, que podemos considerar como sendo uma das principais funções precípuas da escola, será a de possibilitar, habilitar e desenvolver a capacidade de ler o mundo.

Ao constatarmos que para vencermos nossa condição de país de terceiro mundo, devemos compreender que não há outro caminho que não seja o investimento maciço em Educação. A esse respeito, concordamos com Zilberman:

... escola, na medida mesma em que trabalha com indivíduos diferentes, valores, crenças, hábitos linguísticos e comportamentais diferentes, é também um campo de batalha __ luta de ideias e linguagens, como expressão da luta de classes. (ZILBERMAN, 1982, p.43)

De fato, a formação cultural da sociedade brasileira foi sempre marcada pela marginalização: à época colonial, a população brasileira deveria servir somente à comercialização e à exportação de matérias primas ou ao cultivo de produtos tropicais.

Dessa forma, não havia necessidade de implantação de um sistema educacional. A população brasileira branca apresentava dificuldades na aquisição da tecnologia de aprender e ler e escrever e, nessa mesma levada, os escravos eram mantidos em completa ignorância.

Durante o período Republicano, alguns intelectuais da época se preocupavam com o analfabetismo e, portanto com a necessidade de expansão da rede escolar, porém não havia o apoio oficial que era esperado. Este fato concorreu com o florescimento das escolas particulares.

Somente após a revolução de 30, a escola pública se expande, cedendo às pressões da parcela da população menos favorecida e, também, em decorrência da necessidade de formação de mão-de-obra para as indústrias. Simultaneamente e com maior qualidade, aumenta o número de escolas privadas, perpetuando o processo de elitização do ensino.

Em nosso país, uma política educacional que, de fato, se proponha a vencer o analfabetismo, deverá levar em conta a realidade socioeconômica de nosso país. Em hipótese alguma, podemos prescindir do trabalho que o professor desenvolve em sala de aula.

O educador é de certa forma “a peça de engrenagem” prioritária do sistema educacional e, dependendo de sua atuação, poderá tomar novos rumos. Considerar a opção do professor é fator para que se viabilizem mudanças na educação. Ainda no bojo de Zilberman:

... se a opção do professor for pela classe dominada, o seu trabalho terá de aproveitar a contradição e a luta que a escola vive, como instituição contraditória, reconhecendo que, se o Estado que usá-la para fins seus, os dominados a procuram porque percebem que saber é também poder e que a escola, embora não tenha sido feita para eles, pode ser um instrumento a mais na busca de libertação. (ZILBERMAN, 1982, p.42)

A este respeito, o professor, ao atuar de forma democrática em sala de aula, estaria contribuindo para que o educando, ao participar do processo, se torne também atuante, o que equivale a um bom caminho percorrido na busca da libertação.

Olhando para a realidade, percebemos que a grande maioria dos estudantes brasileiros provém de famílias desguarnecidas economicamente e que seu contato direto com o mundo da leitura e da escrita é, na maioria das vezes, restrita, atribuindo-se somente à escola como sendo o único espaço de legitimação e/ou agenciadora de letramento.

Os responsáveis, na maior parte das vezes, apresentam um baixo grau de escolaridade, outros, entretanto, podem ser considerados analfabetos. Neste cenário, está esboçada uma característica da Educação do Brasil: a presença de filhos que permanecem poucos anos na escola (crianças e jovens em fase escolar), em decorrência de ir em busca de recursos para a contribuição e o sustento da família.

O livro didático, por sua vez, não atende aos interesses dos alunos e, na maioria dos casos, este desinteresse deriva da dificuldade de compreensão, por, encontrar-se distante de sua realidade.

Para as classes prestigiadas, a aprendizagem da leitura é importante, porque possibilita a obtenção de melhores condições. Para a classe de maior prestígio social, o valor atribuído à leitura repousa num enriquecimento cultural, de modo que proporcione uma forma de entretenimento, de lazer e de fruição estética, um meio de maior aquisição de conhecimentos.

Centrada na base da educação brasileira, a leitura assume seu papel político e democrático, levando-se em conta o destinatário para quem ela se dirige. Desta maneira, a escola deve promover a democratização com a formação de leitores, partindo para as bases educacionais, fomentando o prazer de ler, desenvolvendo o senso crítico e estabelecendo entre o livro e o leitor a busca de sentidos.

Por esse prisma, concordamos com Freire:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele... De alguma forma, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', que dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1982, p.22)

Portanto, professores alfabetizadores, professores de Língua Portuguesa e demais profissionais da educação devem tomar consciência de que desempenham um papel político, em que podem se comprometer ou não com a transformação social ou, simplesmente, reproduzindo a estrutura vigente.

Na verdade, a leitura do mundo precede a leitura, da palavra, uma vez que, ao ocupar o espaço da sala de aula, o cidadão já tomou posse da palavra e já fez a leitura do mundo que o rodeia, cf. Freire (2011).

Sendo a leitura um bem cultural partilhado, através do qual o indivíduo se constrói como sujeito da própria história, interagindo no seu mundo ou na sociedade em que vive, a leitura como elemento constitutivo da aprendizagem da língua escrita apresenta-se como instrumento de produção e de reprodução.

É imprescindível a necessidade de o professor analisar e compreender o aspecto contraditório que a leitura pode reter em si. A qualidade do texto utilizado em sala de aula, sua relação com a realidade e a condução com as estratégias de leitura indicarão os rumos a escola deve tomar: uma leitura que assuma a direção da

conscientização, da criação e da libertação ou uma leitura mera reprodução do dito e institucionalizado.

É importante frisar que cabe ao professor a descoberta de seu posicionamento e uma tomada de atitude no que tange à sua práxis educativa: uma prática libertadora, crítica e reflexiva ou uma atitude autoritária, que manipula, que rechaça a sociedade em classes e oprime os que estão marginalizados socialmente.

Concordamos com Ezequiel Theodoro da Silva (2004), asseverando que, muitas vezes, o senso comum costuma denominar como sendo a crise da leitura, a falta de apreço e/ou desgosto pelos livros, a total falta de capacidade do cidadão tomar posse da leitura representa um aspecto da ideologia dominante vulgarizada no âmbito da sociedade, que reproduz os efeitos esperados através da manutenção da organização social vigente.

Nesse sentido, Ezequiel Theodoro da Silva (2004) diz que a própria definição dada à leitura sofre algumas distorções agudas, o que muitas vezes acarreta numa confusa relação entre o processo de alfabetização e comunicação, decodificação de sinais gráficos, tradução de símbolos escritos em símbolos orais, aprendizagem de normas gramaticais, identificação de esquemas literários, confecção de fichas padronizadas de compreensão, etc.

A formação de leitores em que se assenta esta tese aponta para a transformação do leitor, com a conseqüente mudança da sociedade, que está em busca de meios para que o livro, um dos suportes principais de leitura, se torne acessível à população.

3.2 Importante atividade no processo escolar

Um dos momentos de nossa história educacional que despertou a preocupação pela leitura em nosso país ocorreu devido ao ensino de língua estrangeira. Muitos professores constataram que muitas das dificuldades dos aprendizes era proveniente da incapacidade de interagir o texto escrito na própria língua materna.

Notadamente na década de 70, houve uma crescente preocupação pelo ensino e pela aprendizagem da leitura, principalmente, pela demanda no mercado

de trabalho, que exigia pessoal qualificado, em consequência da urbanização e da industrialização do país.

Desta forma, é para a escola que se converge toda a atenção. Devemos assinalar que a leitura não deva ser uma competência exclusiva da escola, mas em nosso país, a escola é uma instituição que se reveste de suma importância cultural e está ligada intrinsecamente ao ensino da leitura e da escrita.

Aliás, o objetivo principal da educação é a formação do homem integral, realizado através do desenvolvimento de suas potencialidades, para que se torne atuante no meio em que vive. E a escola é a instituição encarregada de realizar este trabalho educacional, de modo organizado e sistematizado, justamente para oferecer a cada cidadão o ingresso e o acesso aos bens culturais.

Este processo, portanto, desencadeado pela escola pressupõe a alfabetização, que permite ao ser humano superar o seu estágio de ignorância, para paulatinamente, ser ampliada para novos conhecimentos.

Assim, a leitura no contexto educacional assume seu posicionamento democrático, popularizando o saber, já que a escola é um espaço público de acesso não só aos mais favorecidos como também àqueles que apresentam poucos recursos econômicos sendo o direito à educação assegurado a todos, pelo menos na forma da lei.

Visualizar o lugar em que a leitura ocupa, no contexto da educação, significa perceber o projeto político e teórico em que se fundamenta. Desde que utilizada para atender às exigências de uma sociedade de consumo, a educação foi cada vez mais limitada à transmissão de conhecimentos, gerando uma sociedade despida de princípios éticos. Uma sociedade que valoriza o êxito imediato, construindo uma cultura superficial e descompromissada com a sociedade.

No contexto educacional, atualmente, evoca-se a necessidade urgente da promoção de ações para a erradicação do analfabetismo em nosso país. Constatase que a leitura é dependente da instituição escolar, que, por sua vez, é responsável pela sistematização e pela organização do saber, pela divulgação da cultura e por ser a guardiã da tradição cultural do povo a quem serve.

Desta maneira, a leitura sofre influências deste mesmo processo e até pode se tornar colaboradora em fomentar e em reproduzir elementos que divergem e, ao mesmo tempo, se repelem, dependendo da orientação política do momento.

Resgatar o verdadeiro sentido de uma educação voltada para a recuperação dos direitos de cidadania de todos os indivíduos é necessário, para vencer a vertente da desigualdade e da exclusão. A alfabetização é um elemento importante como componente da democracia.

A leitura implica participação livre do sujeito, realizando uma relação ativa e democrática entre o alfabetizador e o alfabetizando. É deste modo que a educação alcançará sua meta singular: despertar a consciência de sua dignidade, levando em consideração a fruição estética do ato de ler. Sob este prisma, é oportuno citar Eliana Yunes:

O prazer de ler é também uma descoberta. Será, contudo, muito difícil descobri-lo se não há condições explícitas para essa intimidade. Em meio à grave crise social em que nos debatemos há décadas, com uma população empobrecida, desperdiçada, descrente, sem perspectivas de futuro melhor, a educação tem se revelado inócua e, no bojo dela, o papel da leitura começa agora a ter que se explicar. (YUNES, 2009, p.57)

Em meio ao embate entre a leitura e sua crise, Yunes (2009) resgata uma leitura plurissignificativa, uma leitura redentora, libertadora, enfim uma leitura que lança o leitor para outras searas insuspeitadas. Para autora, a leitura é uma descoberta, conforme assevera a seguir:

Ler é então interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Desse contato, dessa troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida no discurso, já que o mundo é representação em linguagem, e a linguagem tem história, tem contexto. Nada há que possa ser mencionado fora dos signos, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há. Nesse caleidoscópio de perspectivas, o horizonte se rasga. (YUNES, 2009, p. 59)

Em *A importância do ato de ler* (2001), Paulo Freire aponta aspectos interessantes quanto à atitude do professor por uma prática libertadora. Primeiro, Freire aponta para o fato de o professor ter coerência entre o discurso democrático e sua prática. Segundo, o educador deve ser um profissional consciente da sua importância frente a seus alunos, tratando-os como pessoas únicas, permitindo-lhes o direito à palavra e possibilitando, também, à escuta. Terceiro, deve esse mesmo educador assumir a ingenuidade de seus alunos.

Apesar de todos os esforços, ainda é possível constatar o triste quadro de 32 milhões de analfabetos em nosso sistema de ensino. Por não conseguir avançar

num processo educacional libertador, muitas vezes, a instituição apresenta-se como motivo de evasão dos estudantes, que preferem as experiências da vida em troca do que a escola possa lhes oferecer.

É preciso tornar a escola um lugar aprazível, um lugar de descobertas, um espaço de análise crítica que permita à nova geração acompanhar a revolução tecnológica, sem deixar-se manipular pelo encantamento da engrenagem governamental.

Com a leitura, é possível relacionar o texto com as múltiplas possibilidades de leitura, com os conhecimentos, com os valores, com os sentimentos e as ideologias, extrapolando os muros da escola.

Ao procurar desenvolver no educando a consciência crítica, a escola encontra na leitura uma grande aliada. O ponto nevrálgico repousa, então, na formação de leitores reais e potenciais.

Sabendo da importância da leitura na vida do cidadão, a escola deve investir na busca de caminhos que levem os alunos a adquirirem o gosto por tal prática. Deve a escola optar pela busca de práticas que estimulem e produzam, no sujeito aprendiz, a paixão consciente pela leitura. Dessa forma, são os professores que, em primeira instância, devem suscitar a formação de leitores.

Sempre que se faz referência à leitura e a seus problemas, demonizam a escola como a principal vilã do processo de aprendizagem leitora. Como a educação é um processo político, é interessante esclarecer que o papel fundamental que exerce o professor, em sua prática pedagógica diária, repousa em seu engajamento alfabetizador.

O educador que realmente opta pela prática libertadora deve proceder ao diálogo, à troca, à investigação, ao processo constante de alfabetização, conforme Paulo Freire.

... educadoras e educadores, vivam na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros ___ não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas de primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular ___ o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde a nosso dever de escutá-los. (FREIRE, 1991, p.30)

Para ser construtor da democracia, é preciso antes de tudo praticá-la, iniciar o processo democrático na própria sala de aula. Aliás, ao se buscarem estratégias para a aquisição da leitura, não devemos nos esquecer da análise de instrumentos que utilizamos diariamente.

Sabe-se que o livro didático é o instrumento que prevalece na escola e, nesse ponto, o professor deveria estar atento aos textos que são utilizados em determinada atividade, fugindo do seu suposto destino: apenas ser lido. Deve o professor encaminhar a sua ação na descoberta da função exercida pela perspectiva política e comprometida.

Convém afirmar que a pretensão a que a escola está submetida será oportunizar um espaço em que o aluno se familiarize, amadureça, gradualmente, na compreensão e na interpretação de textos dos mais simples aos mais complexos.

Com efeito, a figura do professor é imprescindível no que tange à garantia das práticas efetivas de linguagem, possibilitando a discussão de leitura não só pela perspectiva sincrônica da leitura, mas também diacrônica, em se tratando de textos literários que alinhavam a linha de tempo da literatura, por exemplo.

Tudo o que se ensina na escola envolve a leitura e dela depende. Para que o ensino da leitura traga resultados eficazes, exige-se que se conheçam as diversas facetas que compõem e orientam a aprendizagem e o despertar do gosto pela leitura.

Inicialmente, é necessário que, de fato, se conheça a importância da leitura na vida de uma pessoa e que benefícios são adquiridos por meio dessa prática. É partindo dessa consciência do valor da leitura para o indivíduo, que a escola terá condições de se colocar em linha de batalha, para que seu processo se viabilize.

Ao planejar o ensino da leitura, o educador precisa ser coerente em suas atitudes, conhecendo o sujeito a quem se pretende formar um leitor. É fator relevante nesta construção e o conhecimento dos interesses do leitor deve ser a questão básica a ser prevista no planejamento da leitura.

Na escola, exige-se do professor uma visão em larga escala e desta forma, conhecer a direção e os rumos do trabalho é condição indispensável para quem decide colocar-se a caminho da leitura. Dessa maneira, o professor, ao planejar o ensino da leitura, deve ter a clareza de quais serão os objetivos a serem alcançados. Existe uma variedade de leituras e para cada tipo de leitura, o leitor necessita

mobilizar uma série de estratégias de acordo com o que se pretende obter do texto lido.

Sob a orientação dos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, citemos a seguinte passagem:

Para alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo. (BRASIL, MEC/SEF,1998, p.66)

Dentre as diversas situações de leitura, pensamos ser oportuno compartilhar das linhas mestras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, como objeto e princípio norteador, a fim de que possamos orientar os leitores em sua formação, a partir de algumas estratégias:

- a) **Leitura autônoma:** é o tipo de leitura, em que, apostando na autonomia discente, o leitor vivencia, silenciosamente, a independência de ler um texto, a partir de suas experiências;
- b) **Leitura colaborativa:** é uma atividade, lança mão de estratégias de abordagem do texto, buscando participação dos alunos sobre aspectos linguísticos, sobre as pistas linguísticas que estão acionadas na habilidade leitora. É um procedimento em que o professor questiona a construção do texto e que percursos de sentido estão implícitos. É uma tarefa em que o professor faz emergir não só a explicitude, como também a implicitude textuais;
- c) **Leitura em voz alta pelo professor:** cada vez mais distanciada dos espaços escolares, e, em muitas vezes, por conta do avanço das séries; é um tipo de leitura em que o professor pontua com tom de voz, respeita a pontuação textual, faz uso da articulação vocal e a interpretação dramática em que se faz o apelo para o jogo cênico. É um tipo de leitura que resgata a magia e o encantamento, através da busca da beleza. Esse tipo de leitura é um recurso que serve de modelo para a formação de leitor;

- d) **Leitura programada:** é um tipo de estratégia leitora, em que a aceção mais vigente é o dever de ler. Atribui-se ao aluno a responsabilidade da leitura para ser debatida, discutida; ainda sim com a mediação do professor. É uma leitura em que consiste em reduzir a complexidade da tarefa;
- e) **Leitura de escolha pessoal:** é o tipo de estratégia em que o professor permite que os alunos escolham suas leituras. É um tipo de leitura em que o prazer de ler é a aceção mais vigente. É o momento em que, na formação do leitor, a fruição estética e a abordagem do texto são regidas pela leveza, pelo despojamento, pela informalidade e familiaridade com o texto que está sendo o ponto de partida.

Ao considerar os diversos tipos e as diversas estratégias leitoras, é possível pontuar que, por vezes, a escola não se apresenta com a habilidade na abordagem textual. Convém esclarecer que o professor e a instituição escolar devem trazer à baila a valorização pela leitura, fazendo com que os alunos percebam a existência de um leque de possibilidades, ao se permitir o trabalho com o texto.

3.3 A leitura e o desenvolvimento cognitivo

As crianças, geralmente, não aprendem a ler antes do início da escolaridade. A forma como será iniciada essa aprendizagem é, sobremaneira, importante para se tornar ou não um leitor competente e motivado. Nesse aspecto devemos ressaltar que

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.69 e 70)

A leitura é um processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (devemos considerar não apenas o código escrito) um significado que foi

previamente codificado por um enunciador. Uma das principais estratégias a utilizar consiste em predizer e antecipar o significado do texto.

De fato, num processo de leitura, o leitor é conduzido a ativar todo seu repertório cultural, suas experiências, suas crenças, seus preconceitos e sua competência linguística, estilística e discursiva, estratégias essas acionadas pelo leitor.

É evidente que quanto maior for seu domínio discursivo, quanto maior o repertório cultural e linguístico, maiores serão as antecipações e melhor será a compreensão. O leitor formula hipóteses sobre o texto, alinhavando o direito e o avesso, verificando quais delas poderão ser confirmadas ou rejeitadas.

Um dos componentes essenciais no processo de leitura é o símbolo gráfico e/ou saliências textuais. O modo como o leitor o vê e como ele vai extrair significado dessas saliências que, no início do processo de uma aprendizagem da leitura, não tem referente e apresentam-se por isso mais difíceis, são problemas dos quais as crianças precisam para solucionar e para os quais necessita de maior maturidade intelectual. A orientação é uma das capacidades mais importante para o domínio do sucesso e do desenvolvimento cognitivo na leitura.

A criança necessita saber que, na página impressa, o código escrito segue a orientação da esquerda para a direita e desde o topo da página. Isto, porque a capacidade está relacionada com conceitos de direção e ordem, representando, em última estância uma das capacidades cognitivas mais importantes no processo de leitura.

O conceito de ordenação é necessário para a sequenciação de letras, palavras, orações e parágrafos. Por exemplo, a palavra *mala* não representa a mesma sequência que a palavra *lama*; pela simples organização dos fonemas. Tanto a orientação como a ordenação tem sido estudadas como requisitos fundamentais para a decifração e a compreensão da leitura.

As duas tarefas estão relacionadas com a organização do pensamento espacial, que se desenvolve em três fases, a saber: *a tipológica* (os objetos são observados como idênticos, se puderem ser decalcados uns nos outros); *a projetiva* (os objetos são interpretados segundo a orientação: frente, atrás, direita e esquerda) e *a euclídeana* (os objetos são interpretados, segundo um sistema coordenado e abstrato, vertical e horizontal).

Aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar sentido e o leitor deve ter um propósito para a busca de significado num texto. Aprender a ler implica no desenvolvimento de estratégias para obter um sentido textual-discursivo. Implica no desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é apresentada nos textos. Isto somente pode ocorrer se o leitor estiver respondendo a textos significativos, que se afiguram interessantes a que, a princípio, apresentem sentido. Sobre esse aspecto, é oportuno trazer à baila os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.70)

O objetivo principal do leitor é a obtenção de sentido. A atenção está focalizada no significado e a tudo que há para além do texto. Cada etapa é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado. Em uma leitura, realmente, proficiente, necessitam-se ser acionados os modelos cognitivos globais. A característica mais importante do processo de leitura é a busca do teor significativo.

O significado é construído à medida que o texto é lido, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação. Tanto no decorrer da leitura e quanto após o ato de ler, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, à medida em que obtém novas percepções. A leitura é um processo dinâmico e ativo.

No capítulo 5, ao falar sobre o conceito de Letramento, discute-se a respeito das agências de letramento, além mencionar sobre o ambiente leitor capaz de estimular as práticas de letramento. O meio social onde a criança vive e se desenvolve é grande fator de importância para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura. O fato de a criança ler textos que são significativos para ela pressupõe que a motivação e o ambiente social sejam fatores importantes para tal sucesso.

A família, a casa, a comunidade e os meios de comunicação possibilitam o sucesso escolar da criança e como consequência o seu êxito na atividade leitora. Nessa mesma linha de raciocínio, convém ressaltar que pais que leem, respondem às perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, provocam discussões e imersões à prática leitora são excelentes motivadores, compartilhando com a escola a educação pedagógica da leitura.

As comunidades que dinamizam a biblioteca pública e incentivam a sua frequência, produzindo feiras, saraus, exposições de livros, visitações a salões de livros, proporcionam a prática leitora e favorecem a fonte de conhecimento, de prazer e fruição estética. Pode-se considerar como uma prática favorecedora de legado às crianças, de consciência e a reflexão crítica sobre o que as no denominado Ensino Médio, fase final da escolarização básica, cerca o desenvolvimento da leitura implica outras estratégias, à medida que os objetivos a serem alcançados são mais complexos. Falar da aprendizagem da leitura em um nível de ensino como o médio pressupõe considerá-la como uma área de conhecimento possível de se dividir em planos constituintes, de se submeter à definição de objetivos operacionais manifestáveis em comportamentos e, neste sentido, capazes de serem avaliados.

Por isso, perpetua-se na escola a reincidência de uma prática cujo objetivo tenha como a principal tarefa a interpretação, não distinguindo o que se faz em cada ano de escolaridade, bem como o que se faz a cada aula. Tal evidência não parece suficiente enquanto orientação das atividades que se desenvolvem em torno dos textos nas aulas de Língua portuguesa

Um dos problemas é que a leitura é um processo cujo funcionamento varia, não só de acordo com a natureza do discurso sobre o qual se realiza, mas também em função das características do leitor, dos seus objetivos para a atividade, das suas crenças, valores e de seus conhecimentos prévios. Depende destes, prioritariamente, porque apesar das diferenças estruturais que permitem agrupá-los em gêneros discursivos e tipologias textuais, há uma característica comum: na superfície e na materialidade das palavras os espaços que se apresentam aos olhos do leitor.

Os sentidos, apenas, se encontram em estado virtual, à espera que o leitor os atualize. Todo o texto é uma rede complexa de implícitos que funciona, não apenas

por uma questão econômica, mas também em favor de uma relativa liberdade interpretativa.

O estado de um texto é, pode-se dizer, de incompletude, exigindo na sua compreensão o recurso de movimentos de cooperação, não só de natureza linguística, como também a cooperação na busca de múltiplos sentidos. O que vai ao encontro da concepção de língua como forma de sociointeração.

Não há um diálogo em que passamos de simples aprendizes de leitura a habilidosos leitores. Aprender a ler é uma questão de desenvolvimento e, para isso, quanto mais lemos, melhor lemos; uma vez que mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas textuais capturamos e mais relações e diálogos estabelecemos com outros textos.

A natureza complexa desta interação estratégica entre o texto e o leitor torna-se evidente, quando são comparados bons x maus leitores. O proficiente leitor é capaz de viver experiências, de estabelecer antecipações de sentido, de formular e corrigir hipótese, muito além de se preocupar com a decodificação palavra por palavra.

O leitor competente será aquele que é capaz de ativar estratégias cognitivas, de seleção, de inferência, de antecipação, afirmação, confirmação. No entanto, a formulação de hipóteses e das inferências vai além da proficiência leitora. Quaisquer leitores são capazes de proceder à informação que se processa num conjunto de alternativas, que lhe permite a busca de acontecimentos, tal como a ocorrência de palavras que ancoram o sentido textual.

O que caracteriza a leitura deficiente é o fato de não se proceder a uma escolha. Assim, os objetivos para a aprendizagem da leitura consistirão no desenvolvimento de uma capacidade estratégica, no desenvolvimento de diferentes tipos de leitura. Nesta perspectiva, não ocorrerá uma representação do texto uniformizada para toda a turma. Cada aluno, em função de suas características e experiências formará a sua representação.

A tarefa do professor consiste em demonstrar quais representações são legitimadas pelo texto e aquelas que não são. É oportuno que os alunos tenham consciência de que as interpretações são múltiplas. Todavia, devem repercutir-se umas sobre as outras, não devem se excluir, pelo contrário, devem ser reforçadas.

Como perseguir tais objetivos ao proceder ao estudo do texto? Deve-se conduzir o texto a uma abordagem global. Num primeiro momento, far-se-á um estudo prévio do título, de sua extensão, do texto não verbal, partindo em seguida à formulação de hipóteses sobre quais tópicos e/ou temas e finalidades comunicativas estão diluídas no texto.

Será, nesse momento, dado o espaço para a reflexão sobre o processo de leitura: a justificação de inferências, a distinção da informação explícita e da informação implícita pressuposta para o estudo de sua estrutura e seu valor sócio interacionista.

3.4 Influência da leitura no desenvolvimento da sociedade

A leitura tem um papel essencial e decisivo para o salto civilizatório de uma nação. Não há país desenvolvido sem leitores. Desde o operário que precisa ler manuais até o advogado que recorre ao código de leis, passando pelo estudante que enfrenta exames ou o cidadão que vai às urnas, todos nós somos conduzidos a utilizar e a recorrer à leitura nos mais variados suportes e nos mais variados gêneros discursivos.

É conveniente perceber que o hábito de leitura de um povo não pode ser considerado igual à alfabetização. Saber ler, decifrando o código escrito não é condição suficiente para ter familiaridade e habilidade com a leitura.

Todos os povos civilizados se caracterizam por possuírem uma massa crítica de leitores proficientes em larga escala, pessoas que, desde o período da infância, adquiriram o hábito da leitura e que todos os dias manipulam a informação escrita com certa facilidade.

Mesmo considerando que boa parte da leitura do Brasil não se realiza por esse suporte, mas por suportes como os jornais e as revistas, ainda sim, é possível que possamos afirmar que lemos muito pouco, se comparados aos países desenvolvidos. O brasileiro informa-se, essencialmente, pela televisão e pelo discurso informal das conversas.

Essa situação é uma ameaça latente e permanente para o nosso desenvolvimento social, econômico, político e cultural. É fundamental para o futuro que a democracia brasileira estabeleça condições para que as camadas mais

populares e os jovens das periferias possam emergir por meio do contato com a leitura, atingindo níveis mais elevados de letramento.

E para que isso se realize, é essencial que esta massa das camadas populares tenha familiaridade com a leitura. É responsabilidade do Estado a resolução deste problema social, a fim de que se possa trazer à baila a equidade, por meio de programas que fomentem o incentivo à prática leitura de forma efetiva.

O livro didático, distribuído pelo governo federal, constitui a imensa maioria dos livros consumidos em nosso país. Podemos afirmar que, na prática, o único livro a que a população tem acesso é o didático, cabendo, praticamente, apenas à escola a atribuição de agenciadora de letramento.

De acordo com estudos realizados pela UNESCO, é possível identificar alguns fatores críticos que interferem no hábito da leitura. Dentre eles, podemos destacar alguns: não ter tido no convívio familiar leitores efetivos, não ter sido educado em um sistema escolar engajado com a prática leitora; o preço do livro; não ter acesso ao livro por meio de bibliotecas e salas de leitura; não perceber o valor simbólico atribuído ao livro.

Cada um destes fatores, mesmo tendo sido atacado isoladamente, não resolveria o problema. O livro poderia apresentar um custo baixo, a ponto de ser considerado barato, as salas de leitura e/ou bibliotecas podem estar de portas abertas ao público, como poderíamos citar tantos outros fatores que viabilizem a leitura. Todavia, se não houver políticas públicas de fomento à prática de leitura, se o ambiente familiar não propiciar, tal como a escola e a sociedade civil, de forma mais ampla, não será possível tornar viável o gosto e o prazer da leitura.

4 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO

O exemplo nos capítulos anteriores corrobora a concepção de ensino de língua defendida nesta. É mister, entretanto, tal como divisor de águas apresentar o percurso histórico trilhado por esta prática didático-pedagógica e metodológica, denominada *alfabetização*. Recorremos aos estudos de Otaíza Romanelli e seu tratado, *História da Educação no Brasil* (1999). É pertinente dizer que, consideramos importante situar o leitor na linha do tempo, pontuando, historicamente, a trajetória do ato de alfabetizar. Além de apresentar brevemente o histórico dessa prática, abordaremos inclusive o seu conceito e, sobretudo os pontos fulcrais da teoria da *psicogênese da língua escrita*, um estudo muito importante, fundamentada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

O processo de educação escolar no Brasil está acentuado pela exclusão das camadas mais populares da sociedade. Desde o início do processo de colonização, o conhecimento, matéria prima do trabalhador escolar, é mantido como privilégio de grupos economicamente mais destacados na sociedade.

Analisando o analfabetismo no Brasil, houve um pacto colonial estabelecido por Portugal, cujo objetivo maior era a manutenção do saber escrito nas mãos dos colonizadores. Entre as medidas estabelecidas pelo pacto, está o Alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; o Alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil e o Aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Além disso, convém lembrar a ordem do governo português, em 1747, para destruir a primeira gráfica da colônia, queimando-a.

Essas medidas, ao lado de outras que não permitiriam o levantamento de engenhos, abertura de estradas, ensino de ofícios aos nativos e ao funcionamento de pequenas fábricas deixam claro que o processo de colonização só poderia ser mantido com a ignorância do povo brasileiro.

É exatamente esta lógica que permeia toda a história brasileira: a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns, em detrimento da maioria. Tal lógica se expressa pela exclusão da escola (o não acesso) e pela exclusão na escola (a evasão e a repetência).

Revisitando a história da alfabetização, é possível perceber que a língua escrita nos séculos XVI, XVII, XVIII e um pequeno período do século XIX era monopolizado pelos jesuítas e pela aristocracia masculina. Há um processo de dominação cultural: a cultura europeia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a cultura nativa (indígena, africana, politeísta e analfabeta)

De 1500 a 1549, período que caracterizava as capitanias hereditárias, não há preocupação com a educação escolarizada. Com a chegada dos jesuítas, acentua-se essa preocupação, sempre vinculando a disseminação com fé cristã e doutrina católica. Nessa época, os jesuítas estavam subjugados à *Ratio Studiorum* que prescrevia a unidade da matéria, a unidade do método e a unidade do professor, pautadas em disciplina rígida, hierarquização, obediência e meritocracia. Havia, sobretudo, um caráter elitista na distribuição do saber letrado; uma vez que a educação letrada só era conveniente à classe dirigente, que vinculava seus interesses às atividades coloniais.

A educação dos jesuítas (1549 a 1759) é o instrumento fundamental na formação da elite colonial, embora tenha também como um dos objetivos principais a catequese dos aborígenes. A atuação dos jesuítas caracteriza-se pelo dualismo: formar a elite para as funções nobres da colônia e catequizar os índios, para a conversão às práticas católicas e para a subserviência.

Há, desde o princípio, a vitória de uma classe social e de sua visão de mundo, ou seja, os que se adaptam aos padrões culturais europeus são funcionalmente considerados normais, em contraposição aos que culturalmente resistem e que são considerados anormais, deficientes ou diferentes.

A fase do Marquês de Pombal ou período pombalino de escolarização representa uma desorganização e/ou desestruturação escolar jesuítica, marcando um retrocesso para o Brasil, visto que o Brasil fica 13 anos sem escolas, com a substituição por aulas avulsas e improvisadas por professores improvisados. A detenção de um vasto poder econômico, que deveria ser devolvido ao governo e à educação dos cidadãos a serviço da ordem religiosa são os motivos indicados para a expulsão da companhia de Jesus.

A política colonial de Portugal, com referência ao Brasil, necessitava da conquista de capital para a superação da fase mercantil e do ingresso na fase industrial. Este processo, liderado pela Inglaterra, força a entrada de Portugal no

capitalismo industrial, em decorrência dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados.

Neste rumo capitalista e industrial do país, surge o ensino público, financiado pelo Estado. As preocupações encaminham-se para a formação do comerciante e do industrial e, nesse sentido, aumenta o interesse pelos cursos superiores, o aprimoramento da língua portuguesa e a diversificação dos conteúdos.

O caráter elitista apontado fica claro, nesse momento, quando a preocupação central dos dirigentes focaliza-se na formação de uma elite colonial masculina modernizada que articulasse melhor as novas atividades internas da colônia e os interesses da camada dominante de Portugal. O período que segue à reestruturação pombalina é o Joanino, com o início da instalação do aparato burocrático do Estado e da Educação escolar.

De 1808 a 1822, é reiterada a perspectiva elitista presente ao longo da história da educação brasileira. O estabelecimento da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, gera uma preocupação, cuja intenção era a preparação de pessoal para servir aos novos habitantes portugueses. Institui-se, nessa época, o ensino superior profissionalizante e a criação de cursos de Medicina, Engenharia Civil, Economia, Música, História, Desenho entre outros.

As aulas de ler e escrever permanecem como “aulas avulsas”, quando são criadas 60 cadeiras de primeiras letras, num período em que a escola exercia o ensino em nível de instrumentalização técnica.

Em 1822, com a Independência do Brasil, proclamada pelo Príncipe Regente Dom Pedro I, é inaugurada uma outra fase do ensino público: a distância entre o real e o proclamado. A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, apresenta ares de liberalismo, herança da burguesia europeia, inspirada na Constituição Francesa de 1791. Em seu artigo 179, prevê a instrução primária a todos os cidadãos e, no artigo 250, a instalação de escolas primárias.

Em *História da Educação no Brasil*, de Otaíza de Oliveira Romanelli (1999), a independência não representava nenhuma modificação estrutural no país; há sim transferência de poderes dentro de uma mesma classe, a direção de uma nova nação aos proprietários de terra, de engenhos e aos letrados.

O funcionamento pedagógico da escola elementar, neste período, baseia-se no uso do *Método Lancasteriano*. Criado na Inglaterra, durante a Revolução

Industrial, é introduzido no Brasil em outubro de 1827, quando já havia sido abandonado na Europa. Caracteriza-se pela divisão da turma em decuriões, discípulos e monitores, com a supervisão do professor. Os alunos bem sucedidos, os decuriões estudam as lições enquanto fazem os discípulos também estudarem. Já os monitores reestudam as lições e as ensinam aos decuriões, retomando-as no final da aula e cuidando da disciplina. O método criado por Lancaster e Bell preconiza lições com poucas ideias, para melhor manter repetição e fixação, e que são preparatórias para as seguintes.

A ineficácia da escola elementar do Império é explicitada em relatórios anuais apresentados por ministros da Pasta da Secretaria de Estado dos Negócios do Império que, entre outras funções, têm a responsabilidade pelo processo educacional.

Nesses relatórios, as ideias predominantes são a baixa produtividade da escola elementar; a falta de preparo dos mestres; os baixos salários pagos aos mestres; a ineficiência e inadequação do Método Lancasteriano; a falta de prédios escolares; a falta de fiscalização das aulas por parte do governo e data de um plano de instrução desde o ensino primário até a fundação de uma universidade.

Uma estrutura social que não privilegia a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com um sistema de aulas avulsas, fecundado por uma ideologia de interdição do corpo, que exclui da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres gera, inevitavelmente, um grande contingente de analfabetos.

A ideologia da interdição do corpo caracteriza-se pela discriminação dos sexos (os meninos são quase o número absoluto de matriculados) e das classes populares, havendo um apelo à manutenção de preconceitos.

A segunda metade do século XIX é marcada pela passagem de uma sociedade exportadora com base rural e agrícola para uma sociedade urbano-agrícola, com a consolidação e o declínio do Império.

Ao longo desse período, efetua-se a proibição do tráfico negreiro em África, a abertura de bancos, a construção de estradas de ferro, a instalação de telégrafos com fios elétricos, o aumento do comércio internacional e a construção de navios a vapor, entre outros avanços. Paralela a estes fatores, ocorre a decadência de lavouras tradicionais.

Na Educação, cria-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária; estabelecem-se as normas para o exercício da liberdade de ensino e cria-se um sistema de preparação do professor primário; reformulam-se os estatutos da Academia de Belas Artes e da Aula de Comércio da Corte e reorganiza-se o Conservatório de Música.

Em termos de medidas legais, ocorre, em 1854, a Reforma Couto Ferraz que, em seu artigo 64, declara o ensino elementar obrigatório para maiores de 7 anos, prevendo sanções para pais ou responsáveis de descumpram a determinação legal. A reforma de Leôncio de Carvalho, de cunho liberal, amplia este artigo pelo decreto 7.247, de 19 de abril de 1889, o qual prevê a obrigatoriedade de frequência às escolas primárias dos 7 aos 14 anos, ambos os sexos, e destina cursos de ensino primário aos adultos analfabetos. Rui Barbosa, no seu primeiro parecer sobre o ensino primário, em 1822, amplia o artigo 179 da Constituição Federal de 1824, incluindo a determinação de gratuidade do ensino público e ratificando o ensino primário facultativo.

Apesar deste intenso movimento político, econômico e legal, a escola primária permanece a mesma; mantém seu caráter mecanicista, constituindo-se em aula de leitura, escrita e cálculo. Estima-se o atendimento de apenas um décimo da população em idade escolar.

O processo de desenvolvimento econômico da segunda metade do século XIX encaminha a sociedade brasileira para uma ruptura no regime político: em 1889, Dom Pedro II é deposto por golpe militar desencadeado por uma parcela do exército, fazendeiros e representantes das camadas médias. Instala-se a República no Brasil sob o domínio de governantes militares (Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto) até 1894 e a partir daí sob o controle das oligarquias cafeeiras.

A monarquia é destituída juntamente com a aristocracia agrária tradicional (açucareira) que, perdendo espaço econômico para as oligarquias cafeeiras, perde também o poder político. O palco do poder político é povoado, ao longo da história, por diferentes facções de grupos economicamente hegemônicos.

O positivismo e o liberalismo são sustentáculos ideológicos das efervescências político-econômicas do fim do império. É um período cujo fulcro repousa sobre ideias novas que se contrapõem ao pensamento católico conservador. É a fundação do Partido Republicano, em 1870, que introduz essas

ideias no Brasil, no bojo das críticas à autoridade das instituições monárquicas, aos direitos dos grandes proprietários, ao trabalho escravo e à política centralizadora.

O processo educacional na Primeira República apresenta um período de entusiasmo que se resume, em última instância, à ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de alfabetização do povo. Decretada em 1890 e posta em prática em 1891, a Reforma Benjamin Constant, orientada por princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e descentralização do sistema educacional. Segundo esta reforma, a escola seria organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e 2º grau para crianças de 13 a 15 anos.

Entre as intenções dessa Reforma, destaca-se a ideia de tornar os níveis de ensino formadores, fundamentados na ciência, rompendo com a tradição humanística clássica. Dissociado das discussões teóricas e das decisões político-governamentais, o ensino primário continuava relegado a segundo plano. O acesso ao saber escrito mantém-se como privilégio de poucos, pois o advento do século XX não traz avanços significativos na área educacional. O anuário estatístico do Brasil, em 1936, aponta índices de analfabetismo da população, de 1890, 1900 e 1920, para todas as idades. Mais da metade da população com 15 anos e mais, em 1920, estava totalmente excluída da escola.

Movimentos sociais, políticos e econômicos à parte, a verdade é que o Brasil entra no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido urbano e industrial, próprio das relações capitalistas de produção; encontrando no analfabetismo um entrave à necessidade emergente que dominem a língua escrita para maior integração social e inserção profissional.

O Ministério da Guerra, responsável pela educação escolarizada na Primeira República, não se preocupa com a questão do analfabetismo por considerá-lo sob a guarda dos governos locais. Em 1925, organiza-se a *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*, formalizada em reunião ocorrida no Clube Militar do Rio de Janeiro.

Apesar dos esforços da Liga e dos objetivos governamentais, proclamados no auge do entusiasmo pedagógico, a escola mantém-se, na década de 20, como privilégio da classe fundiária dominante, da burguesia industrial em ascensão e das camadas médias da população. A esse entusiasmo, segue-se um movimento otimista, que insiste em melhorias pedagógicas na rede escolar. Embora aconteça

esse movimento, no final desta década há ainda cerca de 75% de analfabetos na população brasileira.

Esse quadro indica o descaso histórico que marca as políticas de governo em relação à escola elementar. Verifica-se, durante a República o desenvolvimento do ensino primário pelos seguintes alunos: (por 1000 habitantes) 18 em 1889, 41 em 1920 e 54 em 1932.

A partir da década de 30, há um movimento de rompimento com política oligárquica. Na esteira da educação, radicalizam-se posições entre católicos e liberais. A promoção do escolanovismo como solução para as mazelas do ensino nacional desencadeia denúncias sobre a seletividade estrutural do sistema educativo. Os defensores da escola nova colocam-se como saída adequada ao desenvolvimento de espíritos democráticos. A proposta da escola nova alinha-se ao pensamento liberal da época, na medida em que não revela as consequências do modo de produção capitalista nas diferentes condições de acesso e permanência na escola para o conjunto da população.

Concebendo uma classe coesa e homogênea, sem diferenças de classe, essa postura esconde que a posição econômica ocupada pelos indivíduos na sociedade diferencia suas condições gerais de vida e seu nível de escolaridade. Apesar do discurso bem articulado, a escola nova não consegue viabilizar objetivamente seus propósitos e a escola elementar não sofre modificações estruturais.

No terreno político, o governo de Getúlio Vargas preocupa-se com questões de ensino, com vistas das demandas já explicitadas, e é nesse governo que vamos assistir à criação do Ministério da Educação e Saúde e dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação. A Carta Magna, escrita em 1934, prevê em seu artigo 149, a Educação como um direito de todos. No artigo 150, é garantido o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória.

A gratuidade apontada no artigo 150 da Constituição de 1934 é substituída por um dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, aliado a uma contribuição para a caixa escolar.

O Estado Novo vai representar, no contexto econômico, uma reorganização das elites pelo rompimento com os coronéis do eixo Minas Gerais. Paralelo a essa contradição, acirra-se o paradoxo entre um modelo econômico de substituição de

importações, ligado fortemente ao capital estrangeiro, e um modelo político nacional desenvolvimentista. É preciso compatibilizar os modelos econômico e político. A coligação e posterior eleição de Jânio Quadros e João Goulart explicita a intenção de manter o modelo político e mudar a orientação econômica.

O movimento de 1964 é desencadeado pelos grupos que acreditam na conveniência da opção inversa, ou seja, a de manter a orientação econômica (com base no capital externo) e mudar a orientação política (abandono do nacional-desenvolvimentismo e adoção de um modelo associado). Para levar a efeito tal perspectiva, instala-se uma ditadura militar que durou 21 anos (1964 a 1985).

No conjunto das medidas tomadas pela nova ordem temos a realização da Operação-Escola para a obtenção de um diagnóstico educacional em nível nacional. Como medidas propostas para a implantação e/ou implementação a partir deste diagnóstico, apresentam-se:

- a) expansão da rede escolar;
- b) reformulação parcial do sistema de avaliação;
- c) promoção e agrupamento de alunos;
- d) adequação dos programas às diferenças individuais do educando;
- e) incentivo ao aperfeiçoamento do ensino primário.

Pelo momento histórico e suas intenções políticas subjacentes, diagnóstico realizado pela Operação-Escola é parcial, porque dissimulador do papel seletivo escolar na manutenção dos *status quo* e as medidas tomadas de orientação pragmático-capitalista são inadequadas para a resolução dos problemas reais existentes.

Os objetivos centrais, proclamados pelo Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974, no auge do regime militar, para a resolução da problemática do ensino fundamental e mais especificamente o analfabetismo, são expressos pelo Ministério de Educação e Cultura (1971):

- 1- Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 aos 14 anos de idade;
- 2- Eliminar, possivelmente no decorrer da década de 70 o analfabetismo de adolescentes e adultos com esforço centrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade.

A Constituição produzida pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgada em 1988, em seu artigo 205, ratifica mais uma vez como em outros momentos históricos, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 206 garante como princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia do padrão de qualidade. Ainda, de acordo com este artigo, o dever do Estado com a educação é atrelado à garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O censo demográfico de 1980 apresentou dados sobre o analfabetismo, revelando a sua distribuição nas diferentes regiões do país: Região Norte: 29,3%; Região Nordeste: 45,5%; Região Centro-Oeste: 25,3%; Região Sudeste: 16,8%; Região Sul: 16,3%.

O acesso à língua escrita como bem cultural produzido pela humanidade está vinculado ao acesso a bens econômicos e sociais mais amplos. O analfabetismo não é um fato natural, pois está distribuído desigualmente entre as classes sociais. Tal situação é agravada pela mediação feita pela instituição escolar.

4.1 Alfabetização: do oral à escrita

Em milhões de anos, do homem da caverna, que vivia em permanentes situações de desafio imediato, chegamos ao homem contemporâneo, que, apesar de também envolvido com o imediato, busca o infinito. O homem pré-histórico em constante luta para se alimentar, se aquecer, se defender, sobreviveu porque revelou maior capacidade de se adaptar. É nesse processo que o homem produz a língua(gem) oral, não por mero exercício especulativo, mas por exigência concreta de sua experiência de sobrevivência.

Os sons produzidos pelos homens vão ganhando sentido no contexto das relações que são estabelecidas. Os sons, gestos, ritmos, entoações que caracterizam as primeiras tentativas na produção de linguagem ligam-se ao mundo do trabalho, nos afazeres cotidianos, a ação humana demandada pelas circunstâncias em que o homem vive: caçar, plantar, pescar, colher, lutar. Estes primeiros sons desarticulados vão se desdobrando em palavras, cantos e danças.

À medida que vão nomeando as coisas, as ações, os movimentos, as sensações, os homens vão diferenciando-as entre si e da totalidade a qual estão vinculados, vão significando-as, conferindo-lhes identidade e, assim, dominando-as. Este processo não é executado por alguém isoladamente, mas pelos homens nas relações com outros homens, em coletividade. É em grupo que o homem conhece a natureza e aprende a dominá-la e apropriar-se dela. É também em coletividade que o homem produz bens sociais, bens econômicos e bens culturais indispensáveis à evolução e à existência. A linguagem é, portanto, uma produção cultural e coletiva da humanidade.

Às indagações levantadas por Kato (2005) sobre a gênese da língua(gem) oral ser de natureza estritamente biológica, portanto, fato natural da vida humana, ou ser de natureza social, regida convencionalmente, adquirida culturalmente, apontamos a complementaridade destes dois aspectos. O aparato biológico e genético do homem é imprescindível à aprendizagem da fala, mas sem a experiência, a troca, a interação social, ela não se realiza e nem se desenvolve.

À exigência de comunicação que dá origem à língua(gem) oral soma-se o imperativo da crescente complexidade das relações entre os homens no surgimento e no desenvolvimento da linguagem escrita. Da mesma forma que a linguagem oral, a linguagem escrita é resultado de uma produção ao longo da história da humanidade. É parte dos bens culturais produzidos ao longo dos séculos.

A escrita origina-se quando o homem, pelas necessidades socioeconômicas do contexto, aprende a comunicar seus pensamentos, atos e sentimentos, por meio de signos que, superando o caráter arbitrário inicial, vão se tornando inteligíveis para outros homens que compreendem seus significados. A escrita assume uma função de registro de fatos, ideias, descobertas, que vai permitindo ao homem equacionar problemas imediatos e guardar sua própria história.

Luiz Carlos Cagliari (2010) define a escrita como uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural dos povos. A construção do sistema de escrita vem, há seu tempo, acompanhada de um notável desenvolvimento do comércio, dos transportes, das artes, da agricultura, da política e da manufatura.

O sistema de escrita, tal como hoje o conhecemos, tem segundo Cagliari, seus antecedentes na pintura (enquanto linguagem). Nesta etapa descritiva, os

desenhos não têm nenhuma relação com a fala, mas relação direta com as características do que tentam representar. O desenvolvimento da etapa descritiva dá origem à escrita mnemônica, representativa ou pictográfica na qual o mesmo desenho representa o mesmo objeto ou ser.

Os homens passam a fazer registros que possam ser socializados e assim, gradativamente, as marcas que eram individuais e arbitrárias tornam-se símbolos com significação social e coletiva. Das limitações impostas pela escrita pictográfica produz-se a escrita ideográfica, na qual um desenho do sol, por exemplo, significa sol, mas também pode significar brilhante, branco ou dia. A mesma representação assume significados associados, ainda dissociados do idioma, da fala, do oral.

O pictograma se diferencia do ideograma pelo fato de que o primeiro representa o objeto em si e o segundo é uma convenção, referindo-se a ele por analogia. O ideograma dá uma ideia do objeto representado e, para ser lido, precisa ser aprendido.

Ao longo da evolução da própria escrita ideográfica, os desenhos convencionados para representar os objetos e caracterizá-los vão perdendo alguns traços mais representativos das figuras retratadas, tornando-se simples convenções de escrita. Nestas transformações, está a gênese das letras de nosso alfabeto.

A fonetização da escrita desenvolve-se rapidamente em direção à escrita silábica, à medida que o sistema de escrita se desvincula completamente do desenho, passando a trabalhar com sinais inteiramente arbitrários, um para cada sílaba. A escrita passa a representar o desenho sonoro das palavras. Este processo amplia significativamente as possibilidades de expressão por meio do registro escrito, o que exige regularizações para a universalização do uso e da compreensão deste sistema.

Criam-se, então, valores sonoros convencionais e estáveis; normatizam-se formas; estabelecem-se correspondências entre signos, palavras e sentidos; definem-se convenções de orientação e direção da escrita e vincula-se a sequência dos signos à sequência da linguagem falada.

O surgimento das letras do alfabeto está ligado à perda de traços representativos nas escritas ideográficas. Este processo inicia-se por volta de 3000 A.C, quando os hieróglifos egípcios alcançam sua forma definitiva compreendendo 21 sinais. Nosso alfabeto, que é o abecedário romano criado por volta de 114 d. C.

tem sua origem no alfabeto grego, que, por sua vez, vem do sistema da escrita fenícia que se ramificou da escrita semítica, tendo esta última funcionando como modelo gráfico desde 1500 a.C.

Assinalam-se três grandes avanços incorporados na construção histórica da escrita: o princípio sumério da fonetização, a escrita silábica semítica e o alfabeto grego. Os sistemas alfabéticos mais importantes são o semítico, o indiano e o greco-latino. Nosso sistema de escrita pauta-se nos princípios da escrita fonográfica e utiliza o sistema alfabético greco-latino. Constitui-se, então, a linguagem escrita, enquanto produção histórica, construída e aperfeiçoada pelo uso e pela reflexão coletiva.

4.1.1 O conceito de alfabetização

Partindo de uma definição preliminar sem ser categórico em termos acadêmicos, muitos consideram a palavra alfabetização como uma etapa simplesmente reduzida a uma esfera mecânica, na qual “alfabetizar-se” está vinculado a habilidades de codificação e/ou representação escrita de fonemas em grafemas e tal como a decodificação e/ou representação oral de grafemas em fonemas.

Freire e Macedo (1990) propõem que se vá além dessa compreensão rígida e que se comece a encarar a alfabetização como “uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”. Partido desta perspectiva, a prática educativa que se estabelece para desencadear o processo alfabetizador ou pode permanecer no sentido etimológico do alfabetizar ou pode transcendê-lo, potencializando ou não o indivíduo que se apropria deste conhecimento.

A produção da língua(gem) escrita é fruto de esforço coletivo em busca de resoluções das necessidades criadas pela complexidade das relações sociais. A língua(gem) escrita tem um significado social embutido em sua gênese, pois possibilita ao homem ampliar gradativamente seu conhecimento de mundo e do tempo no qual está inserido.

Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. O mundo escrito expressa ideias, pensamentos e sentimentos nos contextos: temporal e espacial.

Paulo Freire é pontual quando afirma que a leitura da palavra está associada à leitura do mundo, num processo permanente de ir e vir. Não há possibilidade de alfabetização sem a relação: escrita-mundo-escrita-contexto. Há um processo cultural na gênese dessa aprendizagem.

A criança que vive num ambiente estimulante vai construindo, prazerosamente, seu conhecimento de mundo. Quando a escrita faz parte de seu universo cultural também constrói conhecimentos sobre a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde essa mesma criança aprender a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento de mundo.

Um ambiente alfabetizado pode ser também alfabetizador no sentido de fornecer elementos desafiadores que farão o sujeito a pensar sobre a língua escrita como sistema de representação de significados. Esse ambiente pode mediar a relação entre o sujeito que aprende e a língua escrita, enquanto conhecimento a ser aprendido, o que pode levar o sujeito a ampliar, a revisar e até a transcender a leitura original.

Cagliari (2010) inclui como elemento imprescindível à alfabetização o processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita, ou seja, para se apropriar dessa linguagem, é preciso pensar sobre ela e assim desvelá-la e compreendê-la. A relação entre alfabetização e pensamento também é essencial. Não há alfabetização sem construção de esquemas cognitivos para a compreensão do sistema de escrita. Enfatizando este aspecto, salientamos o equívoco inerente à visão da alfabetização como ato estritamente motor.

A alfabetização também é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que se estabelece. Se a língua constitui-se como objeto de uso social no seu contexto, os atos de fala e a escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e, paulatinamente, apropriar-se dela. Faremos uma abordagem mais aprofundada no capítulo dedicado ao conceito de letramento (cf. p. 46).

Ao chegar à escola, este sujeito alfabetizando vai estar em algum momento nesse processo de compreensão. Assim, vindo de algum ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento.

Todavia, vindo de um ambiente analfabeto ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento. O ambiente em que a criança vive (independente do desejo ou das intenções dos que convivem com ela) a educa. Na convivência diária vão sendo transmitidos valores, normas de comportamento, relações sociais que são estabelecidas e informações sobre o mundo que a cerca.

No sentido da aprendizagem da língua escrita, a diferença entre os sujeitos que vivem em espaços sociais excluídos do acesso à língua escrita (analfabetos) e de outros que se socializam em espaços plenos de leituras e escritas (alfabetizados) não se aplica, via de regra, na possibilidade cognitiva ou em alguma deficiência específica, mas nas oportunidades socioculturais diferenciadas e vividas por eles.

Na escola, é preciso considerar o ponto de partida em que a criança se encontra no momento de seu ingresso. Provavelmente, por ignorar a origem da criança, a escola exige dela o que não tem, ou seja, um repertório de leitura que atenda às expectativas do professor ou até mesmo o uso do padrão de Língua Portuguesa que é legitimamente reconhecido e aceito. A postura do professor e da escola acabam considerando como naturais situações que para a mesma criança são completamente desconhecidas.

Para uma compreensão abrangente da alfabetização, é conveniente que a resgatemos como objeto de conhecimento, do qual os indivíduos se apropriam, por meio de experiências significativas. À escola cabe apresentar a língua escrita do ponto de vista social, significativo e interacionista.

Muitas vezes, a definição tomada a alguns teóricos apresenta pontos limítrofes entre alfabetização e letramento. A abordagem técnica da alfabetização esbarra-se com pontos teóricos do Letramento. Em nossa pesquisa, tratamos destes termos de forma objetiva, caracterizando-os separadamente, a fim de que não haja equívocos na compreensão entre um e outro conceito. Em nossa tese, tomaremos como princípio norteador a seguinte definição:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, através da assimilação de uma tecnologia e/ou uma mecânica no sentido de codificar x decodificar os grafemas em fonemas, bem como fonemas em grafemas.

É óbvio que há muitas outras definições disponíveis a despeito da pesquisa acadêmica. Todavia, devemos esclarecer que, por uma questão didática e por um

posicionamento teórico, tomaremos esta definição doravante em nossas considerações a respeito desse conceito.

4.1.2 A alfabetização e a psicogênese da língua escrita

A análise epistemológica construtivista leva ao redimensionamento das concepções acerca do modo pelo qual o sujeito se apropria do sistema de representação escrita.

Refutando as expectativas de treino, cópia, reforço ou estalo no processo de aprendizagem da escrita, referendam-se as pesquisas desenvolvidas pela psicolinguísta argentina Emília Ferreiro (1986) e colaboradores que demonstraram que a aprendizagem é resultado de um processo de construção cognitiva que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita enquanto objeto de conhecimento culturalmente contextualizada.

Analisando a literatura produzida no campo da alfabetização, cuja ênfase recai sobre a metodologia do professor, Ferreiro e Teberosky (1986) propõem um resgate do sujeito que aprende. O projeto experimental destas autoras foi guiado pelos seguintes princípios básicos: identificar a leitura do decifrado; não identificar escrita como cópia de um modelo; não identificar progressos na conceituação com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Investigando como a criança aprende a ler e a escrever, verificou-se que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita às paredes escolares. Assim como a humanidade, ao longo de seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo similar e chega à escrita alfabética.

Mary Kato (2005) relaciona os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a evolução da escrita em crianças mexicanas à evolução escrita da história da humanidade. A criança percebe a escrita como resultado unicamente em sua forma motora, resultado dessa concepção apenas grafismos ou rabiscos primitivos. Em seguida, começa a produzir algo como pictogramas, aos quais atribui o valor da escrita. O passo seguinte é usar um símbolo para um conceito. Frequentemente estes símbolos já são letras do alfabeto, que ela encontra em seu ambiente. Só que

agora a criança atribui a eles um valor ideográfico para dar prosseguimento à concepção alfabética.

É conveniente insistir no fato de que a aprendizagem da língua escrita não se dá de forma natural independente do contexto. Se o sujeito desde o seu nascimento convive com a leitura e a escrita, se as funções sociais lhe são explicitadas, o processo ontogênico pode ser desencadeado.

O aprendizado da língua, enquanto sistema de representação, está vinculado a ocasiões sociais de interação. Muito antes de chegar à escola, à medida que seu contexto ofereça situações de interação com o código escrito, a criança já efetua tentativas para ler e para escrever. A aprendizagem da língua escrita se define em três momentos:

- a) distinção entre dois modos de representação: icônico e não icônico;
- b) construção de formas de diferenciação quanto às variações qualitativa/quantitativa;
- c) fonetização da escrita, partindo do nível silábico até chegar ao alfabético.

Os dois primeiros momentos se referem à distinção entre desenhar e escrever; o terceiro é específico da descoberta da escrita. A criança é, deste ponto de vista, um sujeito cognoscente que constrói e reconstrói hipóteses a respeito do que seja ler e escrever em diferentes níveis de conceituação e expressão.

Ao se alfabetizar, percorre-se a trajetória a que se dá o nome de psicogênese da alfabetização. Por Psicogênese compreendemos como sendo o estudo da origem da mente (representações mentais, memória, pensamento) e dos conhecimentos (todo e qualquer conhecimento).

A psicogênese da língua escrita é o percurso de cada indivíduo para adquirir a base alfabética da língua escrita. Caracteriza-se por uma sequência de níveis de concepção dos sujeitos que aprendem. Estes níveis são ligados a uma hierarquia de procedimentos, de noções e de representações, determinados pelas propriedades das relações e das operações que estão em jogo.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) dão conta do processo, batizado como *psicogênese da língua escrita*. Para se apropriar do nosso

sistema de representação escrita, a criança necessita da construção de respostas para duas questões: o que a escrita representa? e qual a estrutura do modo de representação da escrita?

Essa descoberta demonstra que antes de relacionar fala e escrita, a criança elabora outras formas de representar esse sistema. A escola considera evidente que a escrita é um sistema de signos que expressam sons individuais da fala e supõe que também para a criança isso seja dado a priori. O que não é verdade. No início do processo, toda criança supõe que a escrita é outra forma de desenhar coisas.

Ferreiro e Teberosky propõem a conceituação da escrita, denominando os dois primeiros níveis como pré-silábicos. No primeiro nível, escrever corresponde a reproduzir os traços típicos que a criança identifica como escrita.

Para a interpretação do que foi escrito, conta mais com a colaboração da intenção subjetiva do autor, do que as diferenças objetivas no resultado, podendo aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Para a criança, a escrita é uma forma diferente de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a produção escrita.

Várias hipóteses cognitivas são construídas desde o momento que a criança começa a pensar a escrita e tentar expressá-la graficamente. Construindo a passagem do *nível pré-silábico 1* ao *nível pré-silábico 2* configuram-se, entre estas hipóteses, as ideias de uma quantidade mínima de caracteres e de variedade de caracteres.

Usando um repertório variado de letras (letras que não se repetem na mesma frequência) e a quantidade de, no mínimo seis letras para cada palavra, a criança não deixa dúvidas acerca do que considera para que algo possa ser escrito e por consequência, lido.

Além disso, diferencia objetivamente por estes dois critérios, as palavras entre si, não estabelecendo neste momento nenhuma ordem específica para disposição das letras.

Ao escrever a frase, a criança acrescenta uma letra a mais e não coloca espaços entre as palavras. O conjunto destas hipóteses demonstra o processo intenso de pensamento sobre a produção escrita desde sua gênese.

Nesse sentido, a aprendizagem que o sujeito constrói antagoniza-se radicalmente com um conjunto de proposições didático-metodológicas tradicionais

que objetivam o trabalho de repetição de um repertório restrito e rigidamente ordenado.

Outras hipóteses, possivelmente, construídas neste processo estão relacionados: a não conservação espacial da leitura, a equivalência entre número e letra e a consideração do desenho como forma de escrita.

Nesse processo, ocorrem questionamentos sobre o que a escrita representa o que leva ao prosseguimento da criança em sua aprendizagem, tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do meio. O segundo nível é caracterizado pela diferença objetiva em escritas que signifiquem coisas diferentes.

As palavras começam a denotar certa estabilidade exterior, apesar da independência da estrutura do sistema de escrita em sua relação com a pauta sonora. Acontece progressivamente a desvinculação entre a imagem dos números e das letras, das letras e dos desenhos.

No processo de troca de informações, por meio de variadas estratégias, a criança apropria-se do conjunto de signos convencionados, historicamente, para a representação escrita de nossa língua. Começa a se estabelecer, então, o conflito da relação entre a pronúncia e a escrita.

A descoberta deste vínculo representa para a criança uma complicação difícil de ser resolvida. A partir desse momento, temos o que Ferreiro e Teberosky (1986) chamam de hipótese silábica, que é caracterizada por uma tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba.

Essa hipótese é falsa, mas necessária. É falsa, porque refere-se à concepção de que cada letra representa uma sílaba individualmente. Apesar disto, representa um erro construtivo que encaminha a criança em direção ao conhecimento objetivo. Acontece o conflito na contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras x a escrita dos adultos (que sempre apresenta mais letras).

Nesse nível, as categorias linguísticas ainda não estão definidas, pois, ao escrever uma frase, a criança pode colocar uma letra para cada palavra, ao invés de uma letra para cada sílaba.

No processo psicogenético da construção da escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) apresentam o nível seguinte como a passagem da hipótese silábica para a alfabética.

É o momento em que a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança).

Além disso, surge o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábicas (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). Nesse nível, a criança supera a hipótese silábica estrita e encontra-se em franco caminho para a descoberta da hipótese alfabética.

Na descoberta da escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1986) identificam o final desta evolução, uma vez que, ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever.

Isto não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita. No capítulo seguinte, falaremos na página 52 sobre a relação da aquisição da língua escrita e as dificuldades em relação à ortografia.

Nas escritas alfabéticas, a cada segmento sonoro corresponde um signo gráfico. As regularizações de ordem ortográfica passam então a ter relevância e a constituírem-se como objeto de preocupação.

A criança “reconstrói” a língua escrita, ou seja, vai se apropriando desse objeto de conhecimento por meio da construção de hipóteses cada vez mais complexas em direção à hipótese alfabética. Vai apreendendo a língua escrita mediante os conflitos que estabelece em relação a ela.

O nível destes conflitos e o tempo no qual eles ocorrem então vinculados às exigências e às possibilidades do contexto sócio pedagógico no qual o sujeito aprendiz se insere.

Nesse sentido, se considerarmos que grande parte dos adultos analfabetos concentra-se nos grupos populares e que é exatamente nestes grupos que se localiza o fracasso escolar, pode-se constatar que a interação dessas crianças com a língua escrita é muito pequena antes da sua entrada na escola, pois, em seu ambiente social, prevalece a comunicação oral sobre a comunicação escrita.

Ao chegar à escola, deparam-se com métodos de ensino com os quais até então eram ignorados e essas mesmas crianças estabelecem caminhos para a aprendizagem que não correspondem às suas hipóteses, frente ao objeto de conhecimento a ser construído. Nesse contexto, a aprendizagem poderá apresentar algumas dificuldades.

Considerando esta problemática, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky podem representar um salto qualitativo nos trabalhos de alfabetização, pois corroboram para uma compreensão científica do processo de aprendizagem da língua escrita, possibilitando a sincronização entre este processo e as proposições pedagógico-científicas utilizadas para o ensino.

5 O CONCEITO DE LETRAMENTO

Consideramos o termo letramento como um pressuposto teórico fundamental, que, uma vez, associado às práticas de alfabetização, pode alavancar de forma efetiva e eficaz as práticas não só de produção escrita como também de leitura, na busca de efeitos de sentidos e de significados, que subjazem as atividades de leitura. Trata-se, portanto, de um capítulo de apresentação do *Conceito de Letramento* como “uma peça na engrenagem” do processo alfabetizador, de importância ímpar, pois, engendra competentes leitores e produtores de textos, reunindo em seu bojo, os pressupostos teóricos que embasam a concepção defendida, a saber: a língua como conceito sociodiscursivo que requer a quem dizer, para quem dizer, onde dizer.

Embasamos o aporte teórico em três estudiosas nesta área: Magda Soares (2002), Angela Kleiman (2005) e Leda Verdiani Tfouni (2010). O leitor encontrará não só as definições como também a compreensão e a condução dada a este conceito por estas três pesquisadoras, eleitas no percurso da fundamentação teórica desta tese e como uma prática de legitimação de nossa abordagem e de nossos apontamentos, que referendamos a partir deste conceito, que para nós será fundamental na trajetória não apenas do professor na sua práxis didático-pedagógica como também na trajetória de um leitor em formação.

Um dos mais importantes conceitos que se deve levar em consideração, no trabalho com a língua, é o conceito de letramento. Embora ainda não tenha sido registrado em muitos dicionários brasileiros, o conceito de letramento já está presente nas práticas escolares, sendo traduzido em ações pedagógicas de reorganização, de reformulação e nos modos de ensinar a língua.

Em decorrência deste termo, convém trazer à baila as palavras de uma das maiores especialistas nesta área, Magda Soares:

Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (SOARES, 2002, p.6)

Esta discussão tem se instalado de maneira geral, devido à necessidade de se ampliar a concepção de alfabetização que subsidiava os trabalhos com a aprendizagem da língua escrita na escola.

Para Leda Verdiani Tfoun (2010), convém estabelecer uma diferença prática entre alfabetização e letramento. Segundo Tfouni:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização, e, portanto da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Para a autora, fica evidente que se alfabetizar significa a aquisição de habilidades de escrita, por meio da instrução formal oferecida pela escola. Ainda na esteira de Tfouni:

Letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades de escritura de maneira restrita ou generalizada. (TFOUNI, 2010, p.12)

Angela Kleiman, por sua vez, alarga o conceito de letramento no que concerne na seguinte passagem, a saber:

Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, as práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN in ROJO, 1998, p.181 e 182)

Ainda que muitos conceituem o letramento como sendo o uso das práticas sociais de escrita, Kleiman vai além, alargando o termo para as situações de oralidade. Dessa forma, é pertinente dizer que não há grau zero de letramento em nossa sociedade, uma vez que por mais que o cidadão seja analfabeto, ou melhor, mesmo que esse cidadão não tenha adquirido as tecnologias do **ler** e **escrever**,

ainda assim é possível dizer que se trata de uma pessoa letrada, de acordo com Magda Soares, pois é possível perceber o grau mínimo de letramento.

Há, nesse contexto, a presença de um cidadão analfabeto que se encontra rodeado pela presença da leitura e da escrita. De um cidadão analfabeto que assiste ao telejornal, reconhece símbolos de propaganda, é capaz de ditar uma carta pessoal; de um cidadão com propósito comunicativo que narra histórias com projeto de autoria e de um sujeito que folheia livros e ouve histórias lidas para ele. No capítulo anterior, mais precisamente na página 38, tecemos comentários acerca do processo de alfabetização, mencionando que, ao estabelecer as diferentes formas de interação, é possível que a criança já tome consciência do aprendizado da língua escrita.

Desse modo, as práticas de letramento estão determinadas pelas condições efetivas de uso da leitura e da escrita não só como elementos tecnológicos adquiridos, mas também como práticas sociais efetivas em que uso possibilite a interação discursiva.

Atualmente, em que a sociedade está cada vez mais centrada na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se tornado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É uma condição que exige do sujeito o domínio para além do signo.

Por conta desse equívoco que ainda rege a sociedade, Angela Kleiman (2012) elucida que o conceito do qual estamos tratando, o letramento, ultrapassa e extrapola o mundo da escrita da forma como é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzi-lo no mundo da escrita.

Podemos considerar que a escola será uma das mais importantes **agências de letramento**, já que não se ocupa dos diversos letramentos como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, ou seja, a alfabetização, como o legítimo processo de aquisição de códigos. Este processo, geralmente, é concebido em termos de uma competência necessária para o sucesso da criança, tal como a sua promoção na instituição escolar.

Angela Kleiman (2012) ainda nos esclarece que existem outras agências de letramento e cita como exemplos: a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho. Kleiman ainda assevera que estes espaços mostram orientações de letramento muito diferentes.

Dessa forma, as demandas sociais do uso da leitura e da escrita e as formas de acesso aos conhecimentos organizados, a partir da escrita, são elementos fundamentais na história da produção de conhecimentos da cultura ocidental.

O conhecimento e o uso da escrita trazem importantes modificações na vida das pessoas e este fato implica, além do domínio mecânico do sistema, a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais. Por isso, a incorporação do conceito de Letramento pela educação escolar é fundamental.

Isto significa repensar o conceito de ensino de língua materna, em função da redefinição de valores, objetivos e conceitos e da inevitável interdisciplinaridade que supõe o ensino da leitura e da escrita na escola.

Em todos os segmentos da Educação Básica, o trabalho com a Língua Portuguesa implica, portanto, mais do que a aquisição de um código de escrita e leitura, está condicionado ao desenvolvimento de competências e de habilidades que permitam ao aluno a interação em um mundo letrado, analisando o uso da língua e utilizando-a criticamente, como uma tecnologia de comunicação que gera impactos na construção da identidade.

A despeito desse comentário, é pertinente mencionar Luiz Carlos Cagliari:

... para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto. Por outro lado, principalmente no começo, o professor deve tomar cuidado quando exemplifica com pedaços de fala. Obviamente, será necessário segmentar a fala não só para ensinar a escrever, mas também para analisar a linguagem oral. (CAGLIARI, 1998, p.200)

Em relação às palavras de Cagliari (1998), é pertinente relatar que muitos educadores, pesquisadores e linguistas constataram que nas práticas de alfabetização em que o método utilizado é o global, ou seja, quando a criança é exposta a atos de leitura significativos; através de um método de alfabetização que parte do discurso, do texto e da frase, os resultados foram surpreendentes, muito produtivos e muito significativos, de modo que a criança, paulatinamente, segue as etapas escolares, acumulando e galgando níveis de letramento satisfatórios.

Atrelado ao conceito de letramento como o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais efetivas, devemos considerar que o aluno assume a palavra e o

discurso não só nas atividade de leitura como também nas atividades de escrita. A esse respeito, devemos propor associadamente ao letramento, o *Conceito de Autoria*.

Tornar-se sujeito do próprio discurso e fazer uso da língua com autonomia discursiva tem sido um dos objetivos da escola: ler, compreender, interpretar e produzir textos. O conceito de autoria está diretamente associado ao conceito de letramento, uma vez que não basta ser alfabetizado, ou seja, saber codificar e utilizar as tecnologias da leitura e da escrita.

Devemos lembrar que letramento é o estado e/ou condição daquele que exerce efetivamente as habilidades de leitura e escrita nos práticas sociais e de interação verbal. Sobre o conceito de autoria, convém citar Eni Orlandi:

Assim do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e entre várias coisas, 'unidade', 'não contradição', 'progressão' e 'duração' do seu discurso. Essas exigências têm uma direção: procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável. (ORLANDI, 1993, p.78)

Há três concepções de leitura que devem ser claras no desenvolvimento da aprendizagem do aluno em fase escolar: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. É óbvio que uma criança que nasce num ambiente rico em estímulos, de forma que o texto apresenta um espaço privilegiado (leitura de livros, leitura de jornais, uso efetivo da escrita nos mais diversificados gêneros), sem sombra de dúvida esse jovem aprendiz já faz uso do letramento, embora ainda não tendo sido, de fato, alfabetizado.

A autoria estaria associada à criança/jovem produzir seu texto de forma autônoma, fazendo uso efetivo de estratégias linguístico-textual-discursivas e estilísticas, guiando o leitor na busca do efeito de sentido do texto. A esse respeito, é oportuno salientar as palavras de Eni Orlandi:

Para nós a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ele se aplica ao corriqueiro da fabricação d unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social: o autor responde pelo que diz ou escreve pois é

suposto estar em sua origem. Assim estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade, etc.). (ORLANDI, 2007, p.69)

A autoria confere ao produtor do texto (o aluno) um status de poder e um estado de pertencimento, já que a função do autor é a de manipulador, ou seja, é ele quem faz uso das regularidades linguísticas no processo de elaboração, revisão e refacção do texto. Pode-se dizer que, nessa prática discursiva de autoria, estão presentes habilidades de atividades epilinguísticas. Travaglia (1997) afirma que são atividades que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo para, no curso da interação comunicativa, abordar recursos linguísticos que estão sendo utilizados e também de aspectos de interação.

Essas atividades, ainda de acordo com Travaglia, estariam presentes nas hesitações, nas correções, nas pausas longas, nas repetições, nas antecipações, nos lapsos etc., como por exemplo, quando algum interlocutor questiona a atuação de interação (se o mesmo não fala ou se fala demais) ou se controla a tomada de turno da palavra numa conversação, indicando quem deve ou não deve falar como em casos de pergunta/resposta por exemplo. Trata-se de trechos que são revisados; possibilitando uma varredura que vai desde o título à assinatura do autor.

As atividades epilinguísticas não devem ser consideradas apenas no plano da oralidade. Para a busca dos efeitos de sentidos, estamos considerando tais atividades também no plano do discurso escrito e elaborado, em que o sujeito enunciador constrói seu texto.

Dessa forma, o autor possibilita ao seu texto o acréscimo, a subtração, a substituição, a mudança de posição, a seleção e a combinação do léxico, de forma que se dê a fluidez necessária na busca do efeito de sentido de seu próprio texto.

Ainda sobre esse conceito de autoria, Leda Verdiani Tfofi (2010) aponta que o autor é aquele que estrutura seu discurso seja no âmbito oral, seja no âmbito escrito, conforme um princípio organizador que lhe possibilita uma posição e uma auto reflexão crítica no processo de produção de seu discurso.

Este fato provocaria, segundo Tfofi, um retorno constante ao texto como forma de atribuir sentido ao que está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido.

A autoria é um conceito-chave importante, uma vez que aponta para uma possível e uma provável percepção de um pré-amadurecimento no processo de letramento; com o auxílio do professor, nas situações repetidas de idas e vindas, dos sugeridos ajustes e do olhar atento do mestre, pontuando o avesso e o direito a tessitura da palavra, de forma que o aluno busca a sua autonomia discursiva, posicionando-se, simultaneamente, ora como autor (o produtor do texto), ora como leitor (aquele que vai em busca do sentido).

Em se tratando da etapa da alfabetização, Cagliari (2009) ressalta que esta seria uma fase muito importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É neste período que a criança demonstra sua capacidade de produzir textos espontâneos, enfrentando o desafio de conhecer palavras novas e passo a passo ir construindo hipóteses acerca da ortografia da Língua Portuguesa.

Ainda na fase de produção de textos espontâneos, Cagliari ressalta também que o professor não deve dar extrema atenção aos “erros” ortográficos, apostando no desafio de a própria criança se autocorrigir, já que o excesso de controle sobre a ortografia desvia a atenção da criança, destruindo o fluxo do discurso e, conseqüentemente, levando-a ao desestímulo em relação à produção textual.

A palavra escrita é uma das formas mais utilizadas para a informação e entretenimento; e grande parte do conhecimento que nos é apresentado, tem na produção escrita o ponto de partida. É lendo e escrevendo que nos inserimos no mundo e participamos dos vários ramos do saber. O ato de leitura não só ajuda a decodificar os mecanismos básicos de compreensão da língua, como também é fonte de aprimoramento de ideias, essenciais na tarefa da escrita.

Por essa razão, esta tese aponta, principalmente, a investigação das práticas efetivas de alfabetização: o modo de fazer, ou seja, qual a metodologia e/ou quais metodologias que possibilitaram o sucesso, alcançando, de fato, às práticas de letramento. Além de tentar desvendar as possíveis causas bem como as possíveis conseqüências que subjazem não só o sucesso, como também as dificuldades e o fracasso em que se encontram determinados professores em sua práxis educacional, devendo lembrar que a escola é uma das principais agências de letramento com que a criança tem mais contato, possibilitando o espaço privilegiado de leitura.

Ezequiel Theodoro da Silva (2008) dimensiona que é possível não percebamos que a grande fatia da aprendizagem escolarizada depende da leitura como ferramenta de acesso ao conhecimento. Uma vez alfabetizada, a criança ganha certa autonomia para os seus voos que perfazem o mundo da escrita.

Dessa forma, o autor considera que o conhecimento na escola seja dinamizado pela escrita por meio de vários mecanismos como o quadro negro, o caderno, o livro didático, a tela do computador, a legenda do cinema, os boletins de notas, etc.

Pode-se afirmar, conforme Silva, que o sucesso na escola é fruto de uma função direta da qualidade do ensino de leitura vinculada ao currículo, bem como nas condições oferecidas pela escola em sua perspectiva de formação: significativa, crítica, conseqüente de leitores.

Essa perspectiva pressupõe processos escolares e não escolares de acesso e uso da escrita, remetendo-nos a um universo teórico e prático que vai além do ensino da língua, uma vez que a suposta participação em situações mediadas pela escrita implica o domínio e a utilização de referenciais mais amplos.

Por essa perspectiva, Magda Soares afirma que a leitura, do ponto de vista da dimensão do letramento (da leitura como uma 'tecnologia'), será um conjunto de habilidades não só linguísticas como também psicológicas, que se prolongam desde a habilidade de decodificação de palavras escritas até a mesma à capacidade de compreensão de textos escritos.

São categorias que não se opõem, pelo contrário se complementam, já que a leitura é uma capacidade cognitiva que relaciona símbolos escritos a unidades de som, bem como o processo de construção e de interpretação de textos escritos.

Ainda partindo dos pressupostos de Magda Soares, a leitura se estende desde a habilidade de tradução de sons e sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e/ou metacognitivas.

É nesta etapa que se verificam a inclusão da habilidade de decodificação de símbolos escritos, a habilidade de captação de significados, a capacidade de interpretação de seqüências de ideias ou eventos, a habilidade em estabelecer analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda habilidade em proceder previsões iniciais sobre o sentido do texto, da construção de seu significado, bem como a combinação de conhecimentos prévios e de informação

textual, da monitoração da compreensão e da modificação de previsões iniciais quando necessário, da reflexão sobre o significado do que foi lido e do ajuste das possíveis conclusões, de modo que o leitor possa tecer juízos de valor acerca de determinado conteúdo.

Dando continuidade à proposta de letramento, é plausível afirmar que as demandas sociais do uso da leitura e da escrita, bem como as formas de acesso aos conhecimentos organizados a partir da escrita, são elementos fundamentais na história da produção de conhecimento.

O conhecimento e o uso da escrita trazem importantes modificações na vida das pessoas e este fato implica, além do domínio técnico do ato de escrever e ler, no uso efetivo de discursos e referenciais culturais.

Daí a incorporação do conceito de letramento na escola ser um ponto fulcral. Isto significa repensar o ensino de língua em função da redefinição de valores, de objetivos e de conteúdos, alicerçados na interdisciplinaridade que se pressupõe no ensino de leitura e escrita.

A Educação Básica e o trabalho com a Língua Portuguesa pressupõem mais do que aquisição de um código de escrita e de leitura. Deverão propor o desenvolvimento de competências e de habilidades que possibilitem ao aluno o aumento em progressão de uma pluralidade de discursos no processo sócio interacionista da linguagem. Nesta tese, denominamos como competência a capacidade de agir de maneira eficaz em um determinado tipo de situação, levando-se em consideração os conhecimentos adquiridos, ao passo que, por habilidade, o plano prático e objetivo de saber realizar determinada tarefa, a partir da aquisição de alguma competência. Elencam-se, a seguir, algumas habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua materna relacionadas aos eixos: ler, compreender, interpretar e escrever.

- a) compreender-se como interlocutor, no processo comunicativo, utilizando diferentes usos da língua na leitura e na produção de textos (orais x escritos);
- b) analisar a função e a constituição dos gêneros discursivos, bem como os diferentes suportes de textos;
- c) produzir textos escritos e orais, de acordo com o padrão da língua, em contextos que assim o exigir, aplicando os conhecimentos linguísticos previamente apreendidos;

- d) formular hipóteses, relacionar temas x problemas, relatar experiências apresentar conclusões, descrever e explicar os fenômenos naturais e sociais;
- e) analisar, relacionar e comparar os recursos gráficos, linguísticos, expressivos e estilísticos dos diferentes gêneros do discurso e tipos textuais;
- f) utilizar a língua falada e a escrita em processos de argumentação, de negociação, de resolução de problemas e de proposição para defender determinado ponto de vista;
- g) reconhecer, analisar, respeitar e valorizar a diversidade linguística como expressão da cultura nacional;
- h) identificar pontos de convergência e de divergência entre textos em diferentes linguagens, bem como a opinião do autor, o tempo e o espaço de produção, os temas, as estruturas, as tecnologias e os estilos;
- i) utilizar os conhecimentos linguísticos prévios sobre língua e literatura para analisar, opinar e criticar os diferentes usos sociais da língua;
- j) analisar, no discurso literário as formas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio cultural nos eixos espacial e temporal.

Estas sugestões fazem parte da nossa reflexão como professor, já que após muitas leituras teóricas, poderemos desenvolver, como profissional de Língua Portuguesa, um trabalho que dê conta das habilidades de leitura e de escrita, possibilitando ao aluno a ampliação paulatina de elementos relacionados às práticas de letramento.

6 ANÁLISE DO *CORPUS*

Nossa análise pode ser caracterizada a partir de três eixos que compõem o *corpus* desta tese. O trabalho está dividido em três planos: (1) análise do caderno de questões que constam da prova de Língua Portuguesa, referente ao primeiro bimestre de 2013; (1.1) análise do questionário distribuído a (o) professor (a) e, (1.1.1) análise dos dados referentes aos resultados da prova de Língua Portuguesa/Leitura realizada no primeiro bimestre do ano anterior e formatados em forma de planilha.

A análise desses três eixos visa a cotejar os aspectos que estão associados à leitura, no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento. É importante declarar que o objetivo deste capítulo será o de articular estratégias, a fim de que possamos desvendar as possíveis falhas no processo alfabetizador, de modo a tentar compreender o motivo que configura muitas salas de aula do Município do Rio de Janeiro: a caracterização de dois blocos de alunos que compõem o segundo segmento do ensino fundamental a saber: os que apresentam, satisfatoriamente, um bom nível de letramento e outros que, insatisfatoriamente, mal conseguem acompanhar uma aula de Língua Portuguesa, referente ao seu respectivo segmento de ensino.

O primeiro eixo do qual estamos tratando tem como tarefa uma análise da Prova de Língua Portuguesa/Leitura, cujo objetivo é analisar questão a questão e sua trajetória desde a sua elaboração no que se refere aos comandos até à escolha das opções. Nesta etapa, o objetivo será compreender o porquê dos acertos e dos erros que coadunam com proficiência leitora do aluno egresso do primeiro segmento.

É exatamente nessa parte que ficamos, de certa forma, surpresos com fato de muitas crianças não conseguirem apresentar o mínimo de compreensão não só na habilidade de produzir textos, mas também nas práticas de leitura de gêneros discursivos simples e atuantes no cotidiano comum das pessoas.

E devido a isso, avolumam-se mais e mais os questionamentos e as indagações no que tange ao papel do professor primário, ou seja, o papel do professor de primeiro segmento do ensino fundamental que estaria habilitado e seria o responsável a apresentar as primeiras práticas de linguagem a este aluno.

No segundo eixo de análise, daremos ensejo a uma abordagem crítica no que diz respeito à formação do professor do primeiro segmento do ensino fundamental. Trata-se da introdução de um questionário composto de vinte questões acerca da práxis pedagógica, não só em termos de repertório acadêmico, mas também em relação à metodologia e ao didatismo utilizado no espaço da sala de aula.

Neste questionário, a palavra é dada ao professor e a realização do mesmo foi integralmente feita em absoluta tranquilidade, respeitando o professor (a) na sua integralidade física e psicológica, em seu tempo e na concatenação de suas ideias.

Analisaremos as respostas, a fim de que possamos entender como o professor da Rede Municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro organiza seu pensamento, se está afinado com a pesquisa e a universidade, se este profissional produz conhecimento e reflete sobre o ensino e a aprendizagem ou se o mesmo é um mero reproduzidor de conceitos.

Ainda sobre este eixo, convém esclarecer que a resposta ao questionário configura um importante dado empírico que pode auxiliar na busca de respostas que, na maior parte das vezes, ficam ocultas em forma de segredo, amiúde marcadas pelo “signo do medo” ou declaradas na verbosidade franca e angustiada das conversas diárias da sala do professor.

No terceiro eixo de nossa análise, propomo-nos a alinhar, por meio da planilha cedida pela Escola Municipal Sobral Pinto, os resultados concernentes à Prova de Língua Portuguesa/Leitura relativos aos primeiro e quarto bimestre, respectivamente. Por esta planilha, poderemos identificar alguns problemas como por exemplo: quanto ao número de acertos; quanto ao número de erros; à porcentagem adquirida desses resultados; à identificação de quais as turmas que se destacariam mais ou quais as turmas que, ainda, apresentam os pontos nevrálgicos que precisam de maior atenção; por esta planilha podemos, também, verificar quantos alunos obtiveram conceito MB e quantos alunos obtiveram conceito I (diagnósticos/conceitos pautados pela Secretaria Municipal de Educação).

As planilhas de primeiro e de quarto bimestres foram cedidas pela escola pesquisada e tem como objetivo verificar se houve a possibilidade de evolução no que diz respeito às aulas ministradas pelo Professor de Língua Portuguesa. De posse do resultado desses três eixos, resta-nos a conclusão, capítulo da tese em que serão feitas as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

6.1 Análise do *corpus A*: o caderno de questões

Primeiramente, é importante esclarecer que se trata de prova de quinze itens de leitura aplicada, bimestralmente, em todas as turmas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

A prova utilizada foi aplicada no 1º bimestre de 2013, considerado, portanto, instrumento de diagnóstico do conhecimento que o estudante traz dos anos de escolaridade anteriores.

Cada questão é constituída de um texto base, de diferentes gêneros; o enunciado que revela a situação-problema de leitura cuja “resolução” deverá ser selecionada pelo discente dentre o elenco de quatro opções de resposta, sendo três distratores e um gabarito. Cada item do instrumento de avaliação avalia uma habilidade de leitura que compõe a denominada matriz referência que rege as provas bimestrais da Secretaria Municipal de Educação. Estes descritores de habilidade são os mesmos descritores postulados pelo MEC/INEP nas provas de larga escala do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e Prova Brasil, aplicadas nas séries finais do ensino básico, a saber: 5º, 9º e 3º ano de escolaridade. No caso específico, os descritores de habilidade são postulados na Matriz de referência de leitura destinada ao 5º ano de escolaridade.

Passamos à análise dos itens da prova, eixo desta pesquisa.

Figura 1- Primeiro texto

Texto para as questões 1 e 2.

CASTIGO

Fernando Pessoa

Teve uma ideia do mal
a bruxa com seus botões,
lá pôr fim à rival
e dominar os anões.

Branca de Neve dormia
enquanto a'outro trocava
em silêncio os dois chapéus:
o preto ela lá deixava.

A bruxa então colocou
o branco que lhe cabia,
pôs na cabeça e ficou

de repente transformada
em sapo que coxava.
Nunca mais ela bruxou.

LISBOA, Henriqueta et ali. *Varal de poesias*, São Paulo: Ática, 2003.

Fonte: LISBOA, Henriqueta et ali. *Varal de poesias*. São Paulo: Ática, 2003.

Figura 2- Questão 1 do primeiro texto

QUESTÃO 1

O título do poema, *CASTIGO*, reforça a ideia expressa na seguinte estrofe:

(A) *"Teve uma ideia do mal
a bruxa com seus brócos,
la pôr fim à rival
e dominar os anões."*

(B) *"Branca de Neve dormiu
enquanto a outra tocava
em silêncio os dois chapéus:
o preto ela lá deixava."*

(C) *"A bruxa então colocou
o branco que lhe cabia,
pôs na cabeça e ficou"*

(D) *"de repente transformada
em sapo que chaxava.
Nunca mais ele bruxou."*

Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

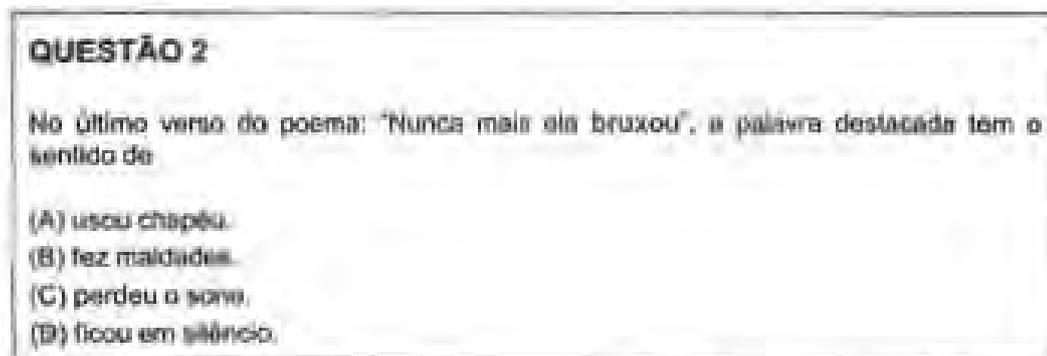
Este é um tipo de questão cuja exigência atribuída ao discente é que se estabeleçam as conexões na busca de seu repertório e de seu conhecimento de mundo quanto ao conceito de "castigo". A questão a ser feita é: O que é um castigo? Podemos ter como resposta a seguinte asserção: Trata-se de uma pena e/ou punição aplicada àquele que comete alguma infração.

Podemos já, antecipadamente, afirmar que a questão apresenta uma provável duplicidade de resposta. Basta uma leitura detida das opções e verificamos que tanto a letra *A* quanto a letra *D* podem atender às expectativas do leitor, já que ambas cumprem a intenção de punir.

O aluno poderá se valer das duas opções *A* e *D*, pois o conhecimento de mundo do leitor, provavelmente, pode ser ativado; levando em consideração o fato de a bruxa aplicar um castigo (maldade) aos anões e à sua rival Branca de Neve, como também aplica-se no sentido de considerar o fato de em sendo transformada

em sapo, poderia ter sido penalizada. Podemos, sem precipitação de análise, afirmar que esta é uma questão que abre a possibilidade de duplicidade de respostas.

Figura 3- Questão 2 do primeiro texto



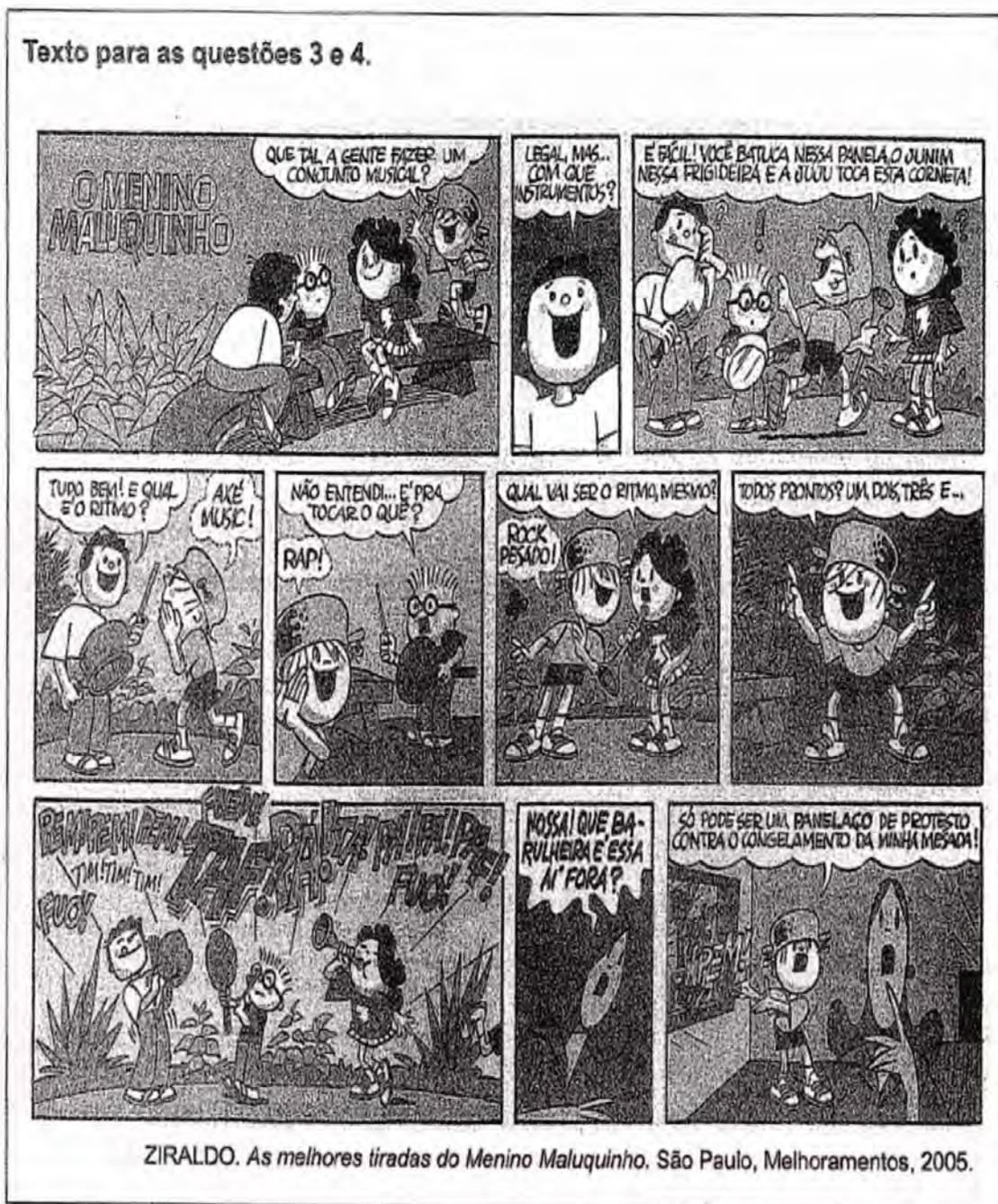
Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

Esta questão leva em consideração um neologismo (Cf. Houaiss, 2011, p. 663: 1 uso de novas palavras na língua 2 atribuição de novos sentidos a palavras já existentes 3 palavra nova ou sentido novo de uma palavra), já que o verbo *bruxar* não pertence ao leque de entradas lexicais registradas em um dicionário.

Mais uma vez compete ao aluno na tarefa de leitor o dever de levar em consideração, ou melhor, a ativação de seus conhecimentos de mundo, tentando localizar em seu repertório de leituras, de conhecimento partilhado o conceito de bruxa. Sabendo-se que as bruxas, pela ativação do “frame” são: mulheres feias, velhas, que apresentam verrugas em seus narizes, que voam em vassouras, que possuem caldeirão na produção de magias e praticam maldades etc.

Possivelmente, pode-se dizer que esta é uma questão de fácil compreensão, cuja resposta provável seria a opção *B*. Este é um comando de questão que identifica e que explicita a informação do texto. Este é um procedimento de leitura cuja habilidade do aluno está na busca e na localização de uma informação explícita. Com uma plausível formação no primeiro segmento do ensino fundamental, a criança estaria apta a responder, sem titubear, a opção adequada.

Figura 4- Segundo texto



Fonte: ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramento, 2005

Figura 5- Questão 3 do segundo texto

QUESTÃO 3

A "barulheira" a que se refere a personagem, no penúltimo quadrinho, foi um plano do Menino Maluquinho para

(A) construir instrumentos musicais originais.
(B) divulgar três ritmos: axé, rap e rock.
(C) conseguir um aumento de mesada.
(D) divertir os moradores do bairro.

Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

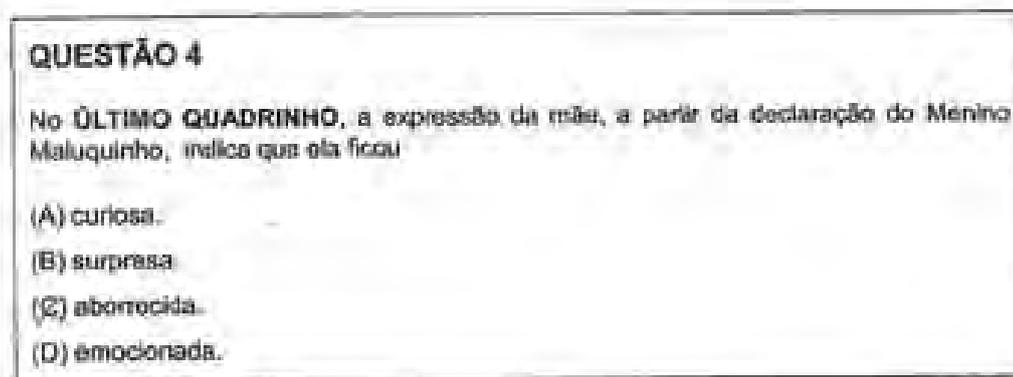
É uma questão cujo procedimento de leitura leva em consideração a inferência de uma informação implícita, confirmada no último quadrinho nas palavras do personagem central. O aluno deve inferir sobre o fato do que vem a ser o conceito de *congelamento de mesada*.

Deve apresentar o mínimo de conhecimento sobre o conceito de protesto e do que seria *paneleço*. Vale ressaltar as palavras Leonor Lopes Fávero: "... a compreensão de um texto é um processo que se realiza pela ativação desse conhecimento, isto é, a memória, onde estão guardados nossos conhecimentos, busca de informações necessárias, a partir dos elementos presentes." (FÁVERO, 1997, p. 71)

Na verdade, não saberíamos, de fato, afirmar categoricamente se esta criança estaria apta e preparada para responder a esta questão. Em se tratando de um aluno cujas práticas sociais de letramento estejam relacionadas a este tipo de vocabulário, em que a leitura e/ou leituras sejam promovidas pela família e/ou pela comunidade que o circunda, seria provável que o mesmo tivesse maior habilidade e estivesse em condição mais confortável para responder sem vacilar na escolha da opção com mais precisão.

Parece-nos uma tarefa simples. Todavia o que está em jogo é o repertório dessa criança. E por mais que não queiramos ser taxativos e preconceituosos, dificilmente uma criança, moradora de favela poderia comungar dessas práticas. De certa forma, constataremos a partir dos resultados das planilhas, cedidos pela E. M. Sobral Pinto. Ativado o repertório e ativado o conhecimento partilhado, o aluno deverá marcar a opção C.

Figura 6- Questão 4 do segundo texto



Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

Um aluno leitor de histórias em quadrinhos, provavelmente, saberia reconhecer de que se trata de um gênero discursivo composto pela organização de texto verbal e texto não verbal. Lendo na íntegra o texto a ser analisado, podemos constatar que a expressão do rosto do personagem poderia conduzir o aluno à provável duplicidade de resposta.

Os vocábulos: *curiosa* e *surpresa* que configuram as opções do item acima poderiam ser dois adjetivos que atendam às expectativas do leitor, sobretudo um leitor acostumado à leitura de HQs (histórias em quadrinhos). Esta é mais uma questão que abre para a possibilidade de engendração de mais de uma resposta.

Poderíamos assinalar tanto a opção *A* quanto, também, poderíamos assinalar a opção *B* que podem caracterizar como respostas dessa questão. Trata-se de um comando de prova cujo busca foco é identificar, a capacidade de compreensão, a interpretação do leitor a partir do auxílio do material gráfico, ou seja, à materialização do texto e sua construção, quanto às implicações do suporte a ser analisado.

Descartando a possível ambiguidade existente em termos de resposta, a elaboração dessa questão evidencia que o aluno do sexto ano fundamental deveria ter como a estrutura bagagem de conhecimento desse gênero comum em atividades de público infantil. Trata-se de uma leitura feita pelo simples lazer e por simples prazer, que fará diferença fundamental na formação do leitor e em seu percurso escolar.

Figura 7- Terceiro texto

Texto para as questões 5, 6 e 7.

O SAPO E O BOI

O sapo coxava no brejo quando viu um boi se aproximar do rio para beber água. Cheio de inveja, ele disse para os amigos:

– Querem ver como eu fico do tamanho desse animal?

– Impossível! – respondeu o pato.

– Absurdo! – comentou a coruja.

– Esqueça! – disse a garça.

Então, para espanto de todos, o sapo estufou a barriga e aumentou de tamanho.

– Viram só? Eu não disse que conseguia? – gabou-se o sapo.

– Pois fique sabendo que você não conseguiu alcançar nem as patas dele! – comentou a garça.

Inconformado, continuou a estufar.

– E agora, já estou do tamanho dele? – perguntou novamente.

– Só se for do tamanho de um bezerro – respondeu o pato. – E é bom você parar com isso antes que se machuque.

– Só vou parar quando ficar maior do que o boi!

Sem dar ouvidos aos amigos, o sapo estufou tanto que explodiu como um balão de gás.

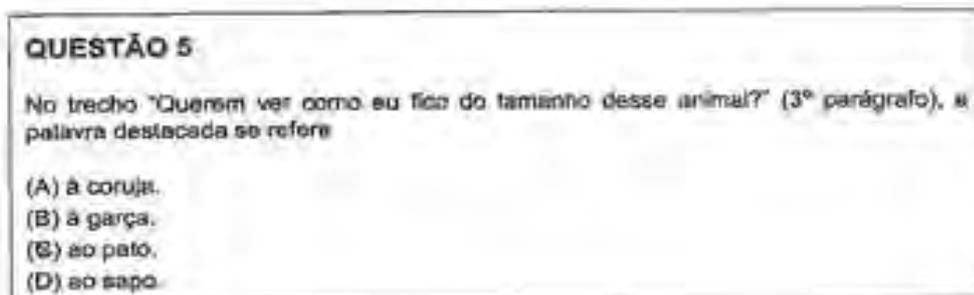
– É nisso que se não se conformar com o que se é... – disse a coruja, que não pensava em outra coisa a não ser continuar sendo ela mesma.

*Não tente imitar os outros;
seja sempre você mesma.*

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo* / adaptação de Lúcia Tulchinsky. São Paulo, Scipione, 1996.

Fonte: LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo* / adaptação de Lúcia Tulchinsky. São Paulo: Scipione, 1996.

Figura 8- Questão 5 do terceiro texto



Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

Este tipo de questão visa a buscar o conhecimento do aluno acerca da construção textual. Típica questão de referenciação ou o que costumamos classificar como coesão e coerência textuais, é um item de leitura que tem como objetivo reconhecer se o aluno é capaz estabelecer os nexos coesivos não só em termos da produção de texto, mas também na construção da textualidade.

A abordagem não se encerra numa proposta descritiva e prescritiva da língua, pois o objetivo da análise do item de leitura está centrado na perspectiva textual discursiva, ao levar o leitor a estabelecer as relações coesivas que articulam um texto.

Por esse viés, ao avaliado cabe a responsabilidade de apontar os aportes entre o pronome e a palavra a que o mesmo vocábulo se relaciona. Mesmo que a criança não detenha o conhecimento e a classificação do que seja uma anáfora, uma elipse, uma substituição, uma retomada catafórica ou não compartilhe das ideias e/ou detenha conceitos de organização textual, a disposição que as palavras estão organizadas na estrutura do período torna possível que o mesmo recupere o referente, a partir de seu conhecimento de mundo.

Não há classificações nem nomenclaturas a respeito dos recursos da textualidade, porém os usos da língua devem ser trabalhados, para que a criança esboce seu texto espontaneamente, de modo que no avanço da escolaridade, produza texto com autoria adequada aos recursos de que a língua disponibiliza.

Figura 9- Questão 6 do terceiro texto

QUESTÃO 6

O trecho que expressa uma opinião a respeito da ideia do sapo de ficar do tamanho do boi é

(A) "O sapo coaxava no brejo quando viu um boi se aproximar do rio para beber água." (1.º parágrafo)

(B) "– Querem ver como eu fico do tamanho desse animal?" (3.º parágrafo)

(C) "– Impossível! – respondeu o pato." (4.º parágrafo)

(D) "Então, para espanto de todos, o sapo estufou a barriga e aumentou de tamanho." (7.º parágrafo)

Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

A questão de número 6 aborda um descritor muito utilizado em avaliações de procedimento de leitura: *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*. Para essa abordagem, é preciso que o aluno estabeleça as diferenças entre um e outro.

Deve compreender que a *opinião* é de efeito pessoal e apresenta um determinado juízo de valor, ao passo que o *fato* é a existência de algo que pode ser constatada de modo indiscutível. No enunciado, o leitor deverá apontar a opção C, visto que a única possibilidade de apresentar uma atitude subjetiva, individual e opinativa, encerrando determinado ponto de vista seria, justamente, o discurso do pato: "Impossível!". É um tipo de item de leitura que pode ser classificada como de difícil assimilação, parece ser difícil compreender a distinção entre uma opinião e um fato. Não é. Esta mesma dificuldade, também, é encontrada nas atividades de leitura que envolvem a distinção entre *causa x consequência*.

Figura 10- Questão 7 do terceiro texto

QUESTÃO 7

O sapo explodiu como um balão porque insistiu em

(A) coaxar no brejo.

(B) estufar a barriga.

(C) aproximar-se do rio.

(D) dar ouvidos aos amigos.

Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

É um item de leitura cuja complexidade parece-nos óbvia. Trata-se de um comando comum nas práticas escolares de professores e de alunos, já que é fácil de ser compreendida e de ser respondida.

Nesta questão, o objetivo traçado é a ativação do repertório cultural que é imediatamente realçado e, por mais que o aluno não saiba o que significa *coaxar*, o mesmo poderá responder com certa tranquilidade, marcando a opção *B*.

Em procedimentos de leitura, é comum levar em consideração dois descritores importantes: o *D1* que tem como foco a localização de informações explícitas em um texto e o *D3* que aponta para a inferência do sentido de uma palavra ou expressão. Neste procedimento leitor, são acionadas as habilidades cognitivas do leitor. Há dois caminhos que o aluno pode percorrer: Acionando o descritor 1, é possível identificar a informação explícita no texto e, desse modo, marcar a opção *B*. Por outro lado, pode também recorrer ao descritor3, inferindo o sentido da palavra *estufar*. Nesse processo que testa as hipóteses e desenvolvem-se aspectos cognitivos da leitura, é válido citar as palavras de Angela Kleiman que, com propriedade, esclarece o processamento cognitivo da leitura: “Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.” (KLEIMAN, 2000, p.31).

A autora aponta para o fato de que a leitura não está atrelada apenas à decodificação das palavras sobre papel, como muitas pessoas consideram. E ainda na esteira de Kleiman:

Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção de letras até o uso de conhecimento armazenado na memória (...) esses modelos se voltam para os complexos aspectos psicológicos da atividade, apontando para as regularidades do ato de ler. (KLEIMAN, 2000, p.31).

O item 7, portanto, exemplifica uma forma de verificação do conhecimento discente em habilidades de desempenho difícil para os estudantes do Ensino Fundamental I quanto para o II.

Observa-se, no entanto, o quanto é importante entender a relação de causa e consequência de um texto. Nesse caso, a relação a ser feita está centrada na

relação semântica entre *explodir* e *estufar* (“explodir como um balão” / “estufa a barriga”).

Figura 11- Questão 8 – Gênero cartaz (quarto texto)

QUESTÃO 8



No trânsito, o papai acelerou demais? A mamãe atendeu o celular?

PAROU!

PARADA
PACTO NACIONAL
PELA REDUÇÃO DE
ACIDENTES

UM PACTO PELA VIDA

abc.com.br

O cartaz tem a intenção de conscientizar as pessoas sobre a importância de

(A) educar as crianças.
 (B) usar o celular no dia a dia.
 (C) reduzir os acidentes de trânsito.
 (D) promover um bom relacionamento familiar.

Fonte: www.abc.com.br

A princípio, o aluno, um leitor principiante e em formação, ao se deparar com o produto final pode considerar que o público alvo a que se destina esta campanha publicitária seja uma criança.

Feita uma análise detida do teor discursivo, podemos concluir que se trata na verdade de uma estratégia publicitária que se reporta a família inteira, uma vez que um veículo, geralmente, é um bem adquirido e gira em torno família, concentrando, tradicionalmente, a presença de pai, da mãe e dos filhos.

A seleção lexical dos termos *mamãe* e *papai* não aparece no texto de forma fortuita. Em se tratando de publicidade, alinhar os sentidos e atrelar textos verbal e não verbal é sempre muito pertinente nessas análises.

A imagem do menino apresentando a mão espalmada e com uma tomada de atitude categórica, reforça, cognitivamente, uma leitura cujo propósito comunicativo evidencia a conscientização para a redução de acidentes de trânsito.

A escolha da opção C vem ao encontro da compreensão agregando explícitos, implícitos, de forma a coadunar a leitura do cartaz.

Figura 12- Quinto texto para questões

Texto para as questões 9 e 10.

O OUTRO PRÍNCIPE SAPO

Era uma vez um sapo.

Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descendo à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.

"Pardão, o linda princesa", disse ele com sua voz mais triste e patética.

"Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?"

A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética.

Assim, ela perguntou: "O que fazer para te ajudar, sapinho?"

"Bem", disse o sapo, "Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa."

A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo.

"Foi só uma brincadeira", disse o sapo.

Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba do sapo dos seus lindos lábios. Fim.

SCIESZKA, Jon & SMITH, Lane. *O patinho realmente feio e outras histórias malucas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

Fonte: SCIESZKA, Jon; SMITH, Lane. *O patinho realmente feio e outras Histórias malucas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

Figura 13- Questão 9 do quinto texto

QUESTÃO 9

O trecho que revela como a princesa reagiu ao saber que o sapo não se transformaria num príncipe é

(A) "... ficou com pena do sapo com aquela voz tão triste e patética."

(B) "... perguntou: O que fazer para te ajudar, sapinho?"

(C) "... ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo."

(D) "... enxugou a baba do sapo dos seus lindos lábios."

Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

O texto-base desse item de leitura é uma narrativa que aponta para um recurso muito conhecido pelas crianças: a prosopopeia. Mesmo não conhecendo a nomenclatura propriamente dita, o fato é que leitores principiantes que mantêm contato com narrativas cujos personagens são animais que falam, facilmente reconhecem a fábula como um gênero discursivo familiar.

A tipologia textual em análise é uma narrativa, lida e produzida diversas vezes pelas crianças do primeiro segmento e, também, pelas crianças do sexto ano do segundo segmento. Nas narrativas como as fábulas, os animais apresentam atitudes personificadas, ou seja, desenvolvem características atribuídas somente aos humanos.

O comando da questão objetiva identificar a postura/atitude da princesa diante do fato de saber que o príncipe não poderia se transformar em ser humano. As opções A, B e C abordam o diálogo entre a princesa e o sapo, conduzindo o leitor a pressupor que, ao se comunicar com o sapo e ao se predispor a ajudá-lo, a princesa acredita em conto de fadas, levando a crer que, de fato, o sapo seria um príncipe enfeitiçado.

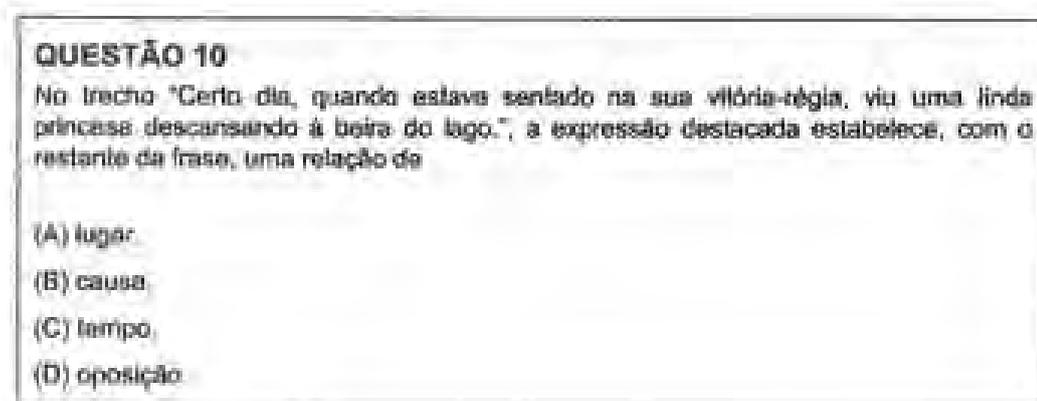
As três primeiras questões conduzem o leitor a compreender o texto e deixar-se levar por algumas inferências. As opções apontadas permitem concluir que a condução dada à leitura está aportada para o fato de o sapo poder se tornar um príncipe. As pistas textuais preenchem as lacunas e os vazios a que o leitor recorre na compreensão textual-discursiva, até o momento em que é surpreendido pela opção D.

Nesta opção, o leitor, por questões óbvias, elimina as anteriores não restando dúvidas sobre o fato de que o sapo nunca poderá vir a se tornar um príncipe. Nessa passagem recorreremos ao que Afonso Romano de Sant'Anna esclarece: “Do lado da ideologia dominante, a paráfrase é uma continuidade. Do lado da contra ideologia, a paródia é uma descontinuidade (...) Falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças. Falar de paráfrase é falar de intertextualidade das semelhanças.” (SANT'ANNA, 1999, p.28).

Na verdade, concordamos com o referido autor no que tange à intertextualidade das diferenças, ou seja, a paródia é retratada pela perspectiva do humor, da desconstrução da narrativa tradicionalmente reconhecida.

Ao enxugar a baba do sapo, há uma quebra de expectativa de todo um conceito de fábula e de histórias de amor que estão armazenadas no imaginário coletivo, já que a princesa, às avessas, passa a acreditar no anfíbio e automaticamente a desacreditar na possibilidade de vir a encontrar um príncipe.

Figura 14- Questão 10 do quinto texto



Fonte: Prova do 6º ano de LP fornecida pela SME.

A presente questão tem por objetivo a verificação quanto ao fato de o aluno saber ou não estabelecer as relações lógico-discursivas presentes num determinado texto, caracterizadas por conjunções, advérbios, preposições, pronomes.

A expressão destacada no fragmento é *Certo dia* e representa um tipo de verificação de aprendizagem sobre os conteúdos da língua que não apelam para nomenclatura e para identificação metalinguística de categorias gramaticais. As

regularidades linguísticas são marcas textual-linguístico-discursivas que estão a serviço do usuário da língua.

Um aluno do primeiro segmento do ensino fundamental já deveria apresentar em seu repertório linguístico um mínimo de compreensão e de entendimento acerca das circunstâncias adverbiais. É claro que o mais importante de uma atividade com a língua não é a decoreba com a classificação, mas os usos e as práticas efetivas a despeito desses recursos. Já no Ensino Fundamental I, a criança lê, produz textos e pratica exercícios com este tipo de objetivo: localização espacial e temporal. Dessa maneira, é conveniente dizer que esta questão pode ser considerada adequada aos padrões de avaliação em Língua Portuguesa, configurando uma retomada de um conhecimento já adquirido previamente. A expressão, em destaque, estabelece uma relação de *localização temporal*. Portanto, o aluno deveria marcar a opção C.

Mesmo que não saiba classificar a categoria gramatical como sendo um advérbio, é importante mencionar que, de posse das etapas galgadas série a série, com uma formação sólida no primeiro segmento, poderia pressupor, por meio do expediente semântico, a possibilidade de registrar que o sentido mais apropriado na leitura apresentada é a marca circunstancial de *tempo*.

Figura 15- Sexto texto

QUESTÃO 11

O PASTOR E O LOBO

Um pastor de ovelhas achava a vida muito monótona. Por isso, inventava de tudo para se distrair. A sua diversão favorita era fingir que estava em apuros.

– Um lobo! Socorro! Socorro! – costumava gritar aos quatro ventos.

Quando as pessoas do povoado vinham em seu socorro, encontravam-no perfeitamente seguro, rindo à valer.

Um dia apareceu um lobo de verdade na frente do pastor.

Desesperado, ele começou a gritar como sempre fazia:

– Um lobo! Socorro! Socorro!

Destas vezes ninguém veio socorrê-lo, e o pastor teve de se encochar, em cima de uma moita de espinhos, enquanto o lobo devorava todas as suas ovelhas.

Quando os mentirosos falam a verdade, ninguém acredita.

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Scipione, 1998.

O uso dos pontos de exclamação na reprodução da fala do pastor de ovelhas, **AO ENCONTRAR UM LOBO DE VERDADE, NA SUA FRENTE:** “– Um lobo! Socorro! Socorro!” reforça o sentimento de

(A) dúvida.

(B) remorso.

(C) desespero.

(D) curiosidade.

Fonte: LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Scipione, 1996.

Este item visa ao reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Nesse momento, é provável que uma dúvida possa

surgir acerca do que este aluno possa compreender o que seriam os usos da língua e os efeitos de sentido.

É um fato inegável que a sala de aula apresenta altos índices de alunos com defasagem. Aqueles que apresentam níveis insatisfatórios de letramento, com sérios problemas de leitura.

Uma questão que busque identificar os *efeitos de sentido* produzidos por determinado recurso produz, no mínimo, o seguinte questionamento: o professor do segundo segmento estaria preparado e apto a desenvolver estas habilidades tão sutis a ponto de revelar o progresso de seu aluno?

Por mais que o texto esteja sendo utilizado como mero pretexto, o comando da questão tem por objetivo identificar o procedimento de leitura a que o aluno recorre no momento que lhe é exigida a atribuição de sentido, a partir do uso do ponto de exclamação. É uma questão de fácil compreensão, pois permite que o aluno aponte a opção C.

Apropriando-se de seu repertório cultural, o aluno é conduzido a descartar as opções A, B e D. *Dúvida*, *remorso* e *curiosidade* não equivalem ao termo *desespero*. Ao marcar a C, o leitor confirma as relações que se estabelecem entre um pastor de ovelhas e sua visão de um lobo caçador, voraz, traiçoeiro e perigoso. A leitura de mundo antecede a leitura da palavra e por esse viés o leitor em condições de letramento satisfatório pode, sem margem de dúvida, marcar a opção C.

Poderia marcar a opção B se por acaso não soubesse o significado de determinada palavra. Ao professor compete a tarefa de desenvolver e de explorar os recursos da pontuação, entendendo que um texto não é um amontoado de palavras que devem ser organizadas e orquestradas sintaticamente, por meio do recurso da pontuação como uma das que possibilitam a estruturação textual.

Desenvolver os usos da língua e seu discurso efetivo, mostra que, além de ser marcado pela entonação e estruturação sintática, é, também, caracterizador de variados efeitos de sentido.

Figura 16- Sétimo texto - Segundo cartaz com exercício

QUESTÃO 12



Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, SABIN, 81, junho, 2012.

Ziraldo foi levado à triagem do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) por ter sido confundido com um

(A) intelectual da época.
 (B) dissidente.
 (C) democrata.
 (D) condutor.

Fonte: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 81, jun. 2012.

A princípio, pode causar certo espanto à criança do sexto ano o cartaz, já que as opções apontam para termos não muito difundidos em seu repertório ou ao seu vocabulário.

O procedimento de leitura apresentado é o relativo à localização de informações explícitas em um texto. Certamente, os leitores do ensino fundamental I estão acostumados a uma leitura de identificação rápida e imediata, levando em consideração, apenas, os explícitos textuais. O trabalho desenvolvido em sala de aula repousa na busca pura e simples de informação. Não há uma cultura de desenvolver a leitura das “entrelinhas”, a leitura dos implícitos textuais, dos subentendidos, dos pressupostos, da ironia, dos recursos de ambiguidade que nem sempre estão materializados na superfície textual.

Dessa maneira, as nossas escolas saem perdendo em termos de capacitação e de desenvolvimento de um leitor em formação, um leitor profícuo capaz de imergir nas profundezas não só do texto como também do discurso. Não adianta mandar a criança ler sozinha, apenas, ou tentar incentivá-la. Ao professor cabe a expansão das habilidades promotoras de uma leitura realmente eficaz, retirando o aluno da zona da superficialidade.

Tomando a leitura do texto com alguma atenção, é provável que o leitor consiga marcar a opção apropriada, elegendo a opção *D* como a correta. Trata-se de um comando que não oferece maiores dificuldades textuais e/ou discursivos. Basta que o aluno se debruce a ler atenciosamente para responder à questão proposta.

Figura 17- Oitavo texto

QUESTÃO 13

BRINCADEIRA RETRÔ

Me lembro bem de quando era pequena e do quanto minha imaginação era fértil. Eu fui daquelas crianças que davam arrapilhos nos pais por conta das brincadeiras mirabolantes: a cama do casal que virava navio pirata, o sofá de sala que virava palco de teatro com direito a cortina de lençol e tudo mais... Toda vez que começava a me arrumar minha avó dizia: "Lá vem essa menina inventando moda". Hoje vejo que esse era o jeito de brincar das crianças de antigamente. Não havia toda essa parafemália eletrônica, que toca música, anda, fala e não deixa nenhum espaço para a imaginação. Precisávamos inventar as nossas brincadeiras. Criança moderna não sabe brincar sozinha, tem sempre a babá, o computador, o DVD... Hoje tento incentivar meu filho a brincar assim também. Não é que eu vá jogar todos os brinquedos dele fora, mas com certeza ele vai se divertir com muito menos. Da mais trabalho, faz mais bagunça, mas é infinitamente mais divertido.

POMÁRICO, Veri. *Revista Gol*. Editora Trip; s/l. s/n.

Glossário: retrô - refere-se a estilos do passado.

O trecho que expressa uma opinião a respeito do jeito de brincar das crianças de antigamente é

(A) "... é infinitamente mais divertido."

(B) "Me lembro bem de quando era pequena ..."

(C) "... tem sempre a babá, o computador, o DVD."

(D) " Não havia toda essa parafemália eletrônica..."

Fonte: POMÁRICO, Veri. *Revista Gol*. [S.l.]: Editora Trip, [20--].

Pela leitura antecipada, podemos dizer que a questão apresenta uma tomada de conscientização do leitor que está sendo avaliado. O leitor estabelece algumas inferências, ao atribuir os sentidos que o texto traz à baila, comparando o jeito de brincar das crianças do passado com o jeito de brincar das crianças do presente.

O locutor deixa bem claro os princípios e as práticas culturais presentes na construção do texto. Trata-se de uma questão desafiadora, uma vez que ao leitor compete o estabelecimento das relações, a comparação sustentada pela oposição entre passado e presente, além de certo amadurecimento acerca do que seja uma opinião.

De súbito, o leitor pode assinalar a opção A, pois apresenta um comentário idiossincrático, cujo efeito de sentido estaria relacionado ao de extrapolar o limite do simples comentário ingênuo. A opção evidencia uma tendência à subjetividade alcançando o nível da opinião. Uma questão desse teor que requer do aluno o conhecimento do que seja uma opinião pode gerar alguns problemas decorrentes dos valores semânticos implícitos nos usos da língua, o que pode causar erro de interpretação, por se tratar de um termo que apresenta uma leve sutileza. Podemos afirmar que dificilmente as crianças de sexto ano fundamental consigam responder com êxito este comando de caráter relativamente subjetivo. *Opinar* tem como princípio atribuir um juízo de valor a algo ou a alguém, como um recurso avaliativo a partir de um pensamento, conforme questão 6.

Figura 18- Nono texto com exercício

QUESTÃO 14

O SOLUÇO
Fernando Paesão

– Anda tão devagar
a minha tartaruginhal
Assim dizia espantada
a curiosa Lili.
Mas o que ela não percebia
é que a tartaruga
de verdade não andava.
O que ela tinha
era soluço:
huc! – uma panta se levantava
hic! – e depois descia.
Era movimento tão lento
tão va-ga-ro-si-nho
que nem parecia soluçar.
Huc – hic! Huc – hic!
Uma tartaruga que anda
de soluço
onde é que vai chegar?

LISBOA, Henriqueta et al. *Varal de poesias*. São Paulo: Ática, 2003.

No verso “tão va-ga-ro-si-nho”, a palavra destacada aparece escrita dessa forma para

(A) reproduzir o soluço da tartaruga.
(B) expressar o espanto da curiosa Lili.
(C) informar onde a tartaruga vai chegar.
(D) reforçar a lentidão do movimento da tartaruga.

Fonte: LISBOA, Henriqueta et al. *Varal de poesias*. São Paulo: Ática, 2003.

Este tipo de questão exige do aluno um procedimento de leitura que está relacionado aos efeitos de sentido decorrentes do uso da divisão silábica. Nesse

momento, há foco não na gramática pura. O que se avalia é a capacidade de leitura dos recursos estilísticos utilizados para a construção de sentido do texto.

Dessa forma, por mais que seja importante que a criança aprenda esses conceitos, o trabalho do professor alfabetizador e do professor de primeiro segmento fará significativa diferença nas práticas de leitura desse leitor em formação. A avaliação em questão não está preocupada em verificar se o aluno domina ou não a divisão silábica. A intenção do comando da questão é certificar de que este leitor confere sentido às combinações, à estruturação e/ou materialização textual da intencionalidade e/ou propósito comunicativo em evidência.

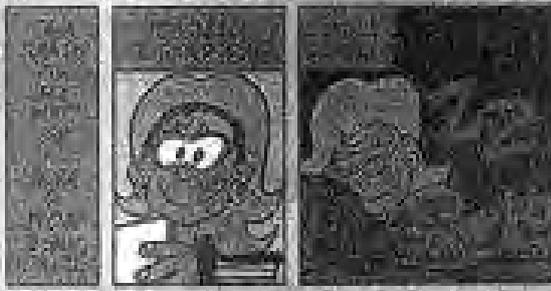
A partir da leitura deve o aluno observar que o advérbio *tão* apresenta valor de intensificação e seu uso é justificado para evidenciar que, ao se relacionar a outro termo como no fragmento o advérbio *devagar*, acarretará a produção de certa vagarosidade da tartaruga, bem como o uso do sufixo – *inho* que retoma a ideia de que os passos são lentos, curtos e pequenos.

Ao estabelecer as relações entre o uso do advérbio e o uso do sufixo, e observando o recurso gráfico da divisão silábica, o leitor, certamente, deveria marcar a opção *D*, uma vez o recurso gráfico da separação das palavras e das sílabas com travessão reforça a lentidão dos movimentos da tartaruga.

Figura 19- Décimo texto com exercício

QUESTÃO 15

Pro que serve o sono?



Entenda por que dormir bem ajudou a irmã do Pita a tirar uma boa nota na prova!

Todo mundo dorme toda dia, inclusive os bichos. Se a gente for somar o sono de cada dia, uma criança de 9 anos deve ter dormido um tempo total de 3 anos! 14 meses! Mas pra que serve todo esse tempo de sono?

O Sidarta Ribeiro, cientista do Instituto Interacional de Neurociências da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, pesquisa esse assunto. E ele chegou a conclusão de que o sono é um fazedor de memórias. Quer dizer, quando a gente dorme, as memórias do dia são fixadas no cérebro, o que facilita que lembramos delas no dia seguinte. Quem dorme mal ou não consegue descansar tem mais dificuldade de lembrar as que estudou.

Não isso, o Pita se deu mal na prova, e a irmã dele não. O jeito é estudar durante o dia e descansar na noite de sono.

LENT, Roberto. *Ciência Hoje das Crianças*, 16 set. 2005.

O texto trata da importância de

(A) dormir bem à noite.

(B) estudar antes de fazer uma prova.

(C) pesquisar sobre o sono dos animais.

(D) conhecer o Instituto de Neurociência da cidade de Natal.

Fonte: LENT, Roberto. *Ciência Hoje das Crianças*, 16 set. 2005.

Este item de leitura exige do leitor a localização de informações explícitas no texto, já que o leitor só basta a identificação da informação em evidência. Trata-se de procedimento de leitura corriqueiro na escola básica e nos livros didáticos.

Na verdade, o que provoca tamanha preocupação ao professor e à Secretaria de Educação do Município (SME/RJ) repousa exatamente neste tipo de questão que, a princípio, figura como uma simples pergunta que deveria ser respondida com alguma tranquilidade. Se este mesmo aluno não consegue assinalar a opção correta é porque os problemas de leitura são mais sérios do que podemos imaginar. Lendo atentamente o comando, podemos constatar que não há nenhuma finalidade em alavancar procedimentos cognitivos de leitura. Dessa forma, percorrendo o texto, buscando as palavras-chave que ancoram a estruturação macro e micro (coesão e coerência), seria possível que o aluno assinalasse a opção A, levando em consideração estão evidentes a facilidade e a transparência do texto.

Passamos ao eixo 2 da análise proposta que diz respeito às respostas dadas pelos professores às questões acerca do conhecimento teórico e sua prática de sala de aula.

6.2 Análise do *corpus B*: o questionário

A aplicação do questionário aplicado ao corpo docente das escolas de Jacarepaguá, o professor obedeceu ao protocolo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), da Prefeitura do Rio de Janeiro. Fomos informados de que precisaríamos elaborar um processo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa – CEP SMSDC-RJ.

Através do parecer que seria emitido pelo CEP, deveríamos nos dirigir à SME, para enfim, conseguir lograr êxito e ter expedida a autorização para pesquisa. Devemos esclarecer que o pesquisador que produz algum trabalho junto a órgãos públicos deverá obter uma autorização de circulação dentro das U.A. (unidades administrativas).

Apesar de termos elaborado vinte (20) questões que reportassem as professoras às práticas didático-pedagógicas vivenciadas em sala de aula, consideramos conveniente estabelecer um recorte metodológico em termos de análise, elegendo e priorizando apenas as questões relacionadas diretamente com o

tema da nossa pesquisa: leitura, alfabetização e letramento. Importa-nos nesse momento elucidar que, como todas as questões são de base discursiva e obtivemos retorno de nove professoras, consideramos conveniente analisar as respostas de três perguntas que compõem o questionário.

Para início de análise, é importante ressaltar que, em se tratando de professoras alfabetizadoras, esta é uma das questões mais fundamentais em termos de aporte teórico que o professor deve reter em sua formação acadêmica. A questão é: **o que podemos entender como processo de Alfabetização?**

Respostas:

- a) **Professor 1:** *“É o processo de leitura e escrita que se inicia desde que a criança nasce, tendo que se ‘organizar’ na escola ou pré-escola. Dando ao indivíduo (criança) a oportunidade de ler o mundo que a cerca permitindo os variados tipos de textos.”*
- b) **Professor 2:** *“É tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.”*
- c) **Professor 3:** *“Alfabetização é o processo no qual o educando aprende o alfabeto e a sua utilização como código de comunicação (leitura e escrita).”*
- d) **Professor 4:** *“É tornar a pessoa capaz de ler o código e interpretar o que leu.”*
- e) **Professor 5:** *“É o ato de ensinar o aluno o mecanismo para a compreensão da escrita e a leitura de sua língua ‘matre’.”*
- f) **Professor 6:** *“É o encontro entre o ser ‘aprendente’ e o mundo letrado. Quando letras e sílabas produzem significado deixando de ser apenas símbolos gráficos.”*
- g) **Professor 7:** *“É o processo que é adquirido quando a pessoa está inserida no mundo da leitura e escrita. Para isto o indivíduo deve além de decodificar a língua escrita, interpretá-la, não somente quando imposto, mas em seu cotidiano.”*
- h) **Professor 8:** *“É o processo de compreender o mecanismo da leitura e da escrita e despertar para uma plena leitura do mundo.”*
- i) **Professor 9:** *“Para os mais conservadores são as primeiras noções de código e decodificação. Para mim, é o momento mais sublime da vida da criança. É um tempo onde ela faz descobertas e se apropria do domínio da*

leitura, escrita, da interpretação para aplicar na sua vida em sociedade na prática social. O papel do professor é despertar este desejo.”

6.2.1 Análise da primeira questão

Ao ler as respostas das professoras sobre em que consiste o conceito de alfabetização, constatamos que a maior parte delas não sabe definir em poucas linhas sobre a sua prática diária de trabalho.

Para estes profissionais, a alfabetização está relacionada a termos soltos, tais como: código, ler, escrever, interpretar, comunicação, domínio etc. Parece-nos evidente que não houve uma consolidação em relação à sua formação. Muitos professores, como se sabe, ingressaram no Curso de Formação de Professores na modalidade Normal. As respostas demonstram certo distanciamento entre a prática das teorias linguísticas e a prática de sala de aula.

Parece-nos esclarecedor que o (a) professor (a) tomou partido de algumas noções vagas e espaçadas, no que se refere ao processo alfabetizador sem nem mesmo se dar conta de sua importância e relevância, quando o alvo principal é a criança em formação.

Em decorrência disso, é plausível que consideremos que este (a) professor (a) muitas vezes deva recorrer, em sua prática didático-pedagógica, a noções quase que intuitivas. É verificável pelas respostas dadas ao questionário que falta um domínio sólido de conceitos linguísticos.

Na esteira de Lemle:

... se os professores trabalharem preparados e conhecerem os vários aspectos e sequências de sua tarefa, dominando os instrumentos de trabalho necessários. Os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua. (LEMLE, 1999, p.6)

Nesse sentido, alfabetizar não exige, apenas domínio, de uma metodologia pedagógica, permitindo ao profissional o cumprimento de etapas, ou seja, o passo a passo que possibilitará à criança a aquisição da mecânica do ato de ler e de escrever. Exige muito mais do que isto.

É possível dizer que a forma, ou melhor, a disposição que o professor alfabetizador compreende do ato da leitura, identificando sua importância e evidenciando-a como uma prática prazerosa na busca de sentidos pode determinar sua maneira de ensinar. Para muitos, o mais importante é o ensino do mecanismo da decodificação, da soletração e do bê-á-bá simplesmente, seguindo a crença de que a compreensão acontecerá automaticamente.

Dessa forma, para que possamos compreender a causa das dificuldades dos alunos no processo de aquisição da língua escrita, é preciso que se busque explicações nessa “peça de engrenagem”: o professor. Que aportes teóricos e práticos este profissional tem sobre alfabetização?

É imprescindível que fique claro que não estamos elegendo métodos melhores ou métodos piores sobre o processo de alfabetização. Mas devemos elucidar que o desenvolvimento da criança em leitura pode estar relacionado aos métodos com os quais o profissional maneja, ao proceder a sua prática didático-pedagógica. Por exemplo, o ponto de partida da alfabetização pode tomar rumos estanques que, em se tratando de leitura e letramento, podem alavancar ou estacionar a aprendizagem da criança no processo de aquisição da língua escrita.

Os métodos sintéticos partem dos elementos mínimos, ou seja, a criança estabelece o primeiro contato com o fonema e com a sílaba, numa operação de síntese, para após um período de fixação, gerar as palavras que, em seguida formarão as frases.

Em contrapartida, os métodos analíticos, conhecidos como métodos globais, partem do discurso, materializados em textos, sendo, paulatinamente, segmentados para chegar à frase, à palavra, à sílaba e ao fonema. Parece-nos conveniente relatar que os métodos globais são sobremaneira mais coerentes em relação aos propósitos da leitura, pois aposta, a princípio, em três vertentes:

- a) A partir do momento em que a criança é conduzida ao processo de alfabetização, o principal objetivo é fomentar uma leitura significativa;
- b) A criança já chega à escola compreendendo o real valor da escrita, através de situações de práticas discursivas efetivas para produzir uma leitura funcional, ou seja, a escrita e a compreensão dos usos sociais;

- c) O prazer da leitura é o resultado da abertura da escola a uma pluralidade discursiva, ou seja, além da busca de textos interessantes, há um forte apelo em apresentar os gêneros discursivos tomados em suas variedades.

Por meio das respostas tomadas do questionário aplicado junto aos professores, é possível averiguar que faltam alguns subsídios técnicos, ou melhor, há uma lacuna que bem caracterizam as palavras de Marlene Carvalho: “A leitura deste e outros autores convenceu-me de que é preciso estender a formação do alfabetizador na direção do campo da linguística.” (CARVALHO, 1994, p.76).

Nesse drama educacional, concordamos mais uma vez com Lemle:

As escolas normais não as preparam devidamente. A formação básica dos nossos alfabetizadores é tremendamente insuficiente. São atirados na tarefa de sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo, de refletir sobre sucessos e falhas, de inventar, de experimentar caminhos, de criar soluções... (LEMLE, 1999, p. 64)

Com isso, devemos pontuar que a metodologia didático-pedagógica pode ser uma grande aliada na prática do professor alfabetizador, mas é evidente que nenhuma delas será a “redentora” e/ou mais eficaz que apresentará resultados satisfatórios em termos de aprendizagem da criança ou em se tratando de planilhas manifestadas em resultados quantitativos: as metas a serem alcançadas a curto prazo.

Mesmo sem saber ler e escrever, o sujeito aprendiz já compartilha com o mundo que o cerca a leitura do mundo, cabendo ao professor aprimorá-lo, conduzindo-o da melhor forma possível, para que o aluno avance pouco a pouco as etapas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; de modo que, ao término do primeiro segmento do ensino fundamental, possa dar continuidade ao processo contínuo de letramento.

6.2.2 Análise da segunda questão

A segunda questão relacionada diretamente à nossa pesquisa consiste em verificar acerca da formação do professor em relação ao conceito com o qual estamos trabalhando: **o que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?**

Respostas:

- a) **Professor 1:** *“O letramento vem com o contato com o mundo escrito e cheio de símbolos onde vivemos. Todo o nosso redor está escrito, a criança tem contato com a escrita desde que nasce. E o letramento acontece naturalmente com o contato com a escrita significativa.”*
- b) **Professor 2:** *“É saber ler e escrever respondendo adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita, ou seja, é fazer uso dessas técnicas.”*
- c) **Professor 3:** *“Letramento é além da alfabetização, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando.”*
- d) **Professor 4:** Não respondeu à questão.
- e) **Professor 5:** *“É a leitura de mundo de cada indivíduo, mesmo sendo ele analfabeto, ele tem um conhecimento, um entendimento sobre diferentes temas.”*
- f) **Professor 6:** *“Compreendendo que o Letramento deve ser assumido hoje como objetivo de contextualizar os aspectos sociais da língua escrita, contrastando com uma concepção tradicional de aprendizagem. Deve ser o foco no contexto escolar, de forma a oportunizar o processo de aprendizagem.”*
- g) **Professor 7:** *“Letramento é a identificação de símbolo, o que se faz necessário no processo de alfabetização, porém uma pessoa letrada nem sempre é alfabetizada. Já uma pessoa alfabetizada é sempre letrada. Consigo pensar nisso por meio do ensino de jovens e adultos. Um exemplo concreto de letramento é a leitura de rótulos.”*
- h) **Professor 8:** *“Linguagem de mundo, ou melhor ”*
- i) **Professor 9:** *“Acontece em um contexto maior. Quando o prof. utiliza atividades que façam sentido à vida social do indivíduo. Textos que a criança já utiliza e nem se dá conta. Um exemplo: trabalhar o alfabeto através dos*

rótulos de produtos que utilizamos em casa; trabalhar com encartes de mercado etc.

As respostas encontradas junto ao professor faz-nos crer que o termo letramento não é conceito desconhecido e ignorado no espaço da escola.

Parece-nos claro que alguma pesquisa antecipada tenha sido feita antes que a resposta tenha sido dada. Embora percebamos que haja indícios de entendimento inicial sobre o conceito, alertando para alguns equívocos, como a falta de uma leitura mais atenciosa, esclarecida e apropriada, é evidente perceber que o(a) professor (a) manifesta certa familiaridade a propósito do conceito de letramento.

Ainda é certo afirmar que é o que difere acerca dos dois conceitos com os quais estamos trabalhando nesta tese: a diferença entre alfabetização e letramento.

No entanto, por mais que aceitemos estas respostas como uma detenção legítima do conhecimento partilhado e adquirido na formação deste professor, resta indagar sobre o fato de o (a) próprio (a) não conseguir desenvolver junto a seus alunos de primeiro segmento um estágio de letramento que atenda *a priori* as demandas da escola e mormente do professor de Língua Portuguesa, que acolherá estes alunos, conseqüentemente, por mais dois estágios (segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio).

Analisando ainda mais detidamente as respostas dos professores (4, 5, 8 e 9), parece-nos mais lúcido constatar que há uma desarmonia conceitual.

No processo de aprendizado da língua escrita, o professor deve desenvolver habilidades e competências relacionadas a esse aprendizado. Estacionar a aprendizagem, apenas, na mecânica e na tecnologia do código escrito, ou seja, o simples ato de alfabetizar não fará desta criança um leitor e um produtor de textos em potencial.

Como sabemos, a criança analfabeta, que ainda não ingressou na escola já sabe articular com o mundo escrito. Neste sentido, cabe ao professor a atitude de desenvolver, simultaneamente, à alfabetização a potencialidades de uma escrita significativa, a partir da leitura de textos e discursos que rodeiam a criança em seu mundo.

Na esteira de Irandé Antunes, convém que citeamos suas palavras:

...apenas a alfabetização é insuficiente. Como vimos insistindo, é preciso que o alfabetizando vá inserindo-se, sempre mais, no universo da comunicação escrita — o que se tem definido como letramento—, pelo contato com diferentes materiais e objetivos da leitura. (ANTUNES, 2009, p.204)

É plausível que endossemos as palavras de Antunes no que tange ao procedimento e à condução do professor de primeiro segmento dada ao ensino da alfabetização e do letramento. É deveras importante ressaltar que a má formação do professor repercutirá no desenvolvimento da criança, tornando latente a situação drástica em que se encontra a educação básica brasileira. A esse respeito, é pertinente trazer à baila as palavras de Bagno, que endossa a condução dada à nossa análise:

De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões, para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças (mal) alfabetizadas... (BAGNO, 2002, p.52)

Por isso, concordamos com Antunes (2003) que acena para o fato de o professor assumir uma postura e uma tomada de atitude, ou seja, de um profissional em busca de sua autonomia, de alguém que se “refaz”, se “reinventa” e se “redescobre” e que está sempre em busca do aprendizado, do esclarecimento e do aperfeiçoamento constante.

O aluno é o elemento fundamental dessa peça de engrenagem. É a ele e para ele que se fazem as ressonâncias de um trabalho sério, comprometido e bem fundamentado.

6.2.3 Análise da terceira questão

A última questão que julgamos necessária e atrelada à nossa pesquisa consiste em saber sobre a leitura. Para esse conceito, elaboramos a seguinte pergunta: ***o que se pode entender sobre o conceito de leitura?***

Respostas:

- a) **Professor 1:** *“Ler não é apenas decodificar o código escrito. É principalmente interpretar, inferir, trazer a sua realidade para o que foi lido. Fazer inferências, enriquecer o texto com seus argumentos, questionamentos. Ou seja, ‘leitura de mundo’, entendimento do que se leu e interpretar o mundo por meio de textos.”*
- b) **Professor 2:** *“É o hábito de ler. É uma prática extremamente importante, desenvolve o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação.”*
- c) **Professor 3:** *“Ato que o indivíduo lê e interpreta o que lê.”*
- d) **Professor 4:** Não respondeu a questão.
- e) **Professor 5:** *“Decifrar o código de uma língua e compreender o sentido desta escrita.”*
- f) **Professor 6:** *“O fato de entender e interpretar o que foi lido ou ouvido de maneira lógica e coerente.”*
- g) **Professor 7:** *“A leitura envolve diversos conceitos. Leitura de mundo (realidade), leitura de texto, leitura de contextos etc.”*
- h) **Professor 8:** *“Pode ser verbal ou não verbal depende da fase da vida.”*
- i) **Professor 9:** *“O principal objetivo da leitura é a compreensão e a produção de significado.”*

As considerações que serão tecidas nesta parte fazem alusão aos procedimentos didático-pedagógicos que subjazem a fundamentação teórica a que o profissional de Educação deve recorrer em sua práxis diária.

Desse modo, não será o nosso objetivo trazer à baila uma discussão acerca do conceito de Leitura, visto que já acenamos sobre este tema no início de nosso trabalho, explorando as diversas possibilidades deste conceito tão disseminado e, de alguma forma, polêmico, em se tratando de discussões acadêmicas.

Temos como escopo, ao analisar esta questão, emergir procedimentos metodológicos que deveriam estar sedimentados na linha de trabalho do professor alfabetizador, procedimentos estes que agregam, além de um ensino que aposta nas práticas de letramento, uma aprendizagem de fato significativa para uma criança cuja realidade social está rodeada de textos, de discursos, de leituras que não podem ser ignoradas do contexto escolar.

Um conceito importantíssimo, quando o assunto a ser tratado é Alfabetização. A leitura para muitos professores não passa de uma mera reprodução do processo

de comunicação, ou seja, decodificação. Outros atribuem à leitura o fato de possibilitar a interpretação.

A partir da constatação do possível equívoco percebido através do relatado, somos levados a uma situação que nos conduz a verificar a prática alfabetizadora, assim como o encaminhamento do fazer pedagógico. Os métodos de alfabetização fundamentados em uma concepção mais tradicional de educação é provável que sejam os mais utilizados em sala de aula.

Isso nos causa algum espanto, pois essa maneira de ensinar a ler e a escrever: “o alfabético”, “o silábico”, “o fonético”, “a palavração” etc. existem há muito tempo. Todavia o número elevado de crianças, de jovens e, até mesmo, de adultos não consegue se alfabetizar e lograr êxito, em se tratando de aquisição de letramento e leitura, o que nos leva a crer que estes mesmos métodos não têm cumprido a sua principal tarefa: pôr em prática uma escrita e uma leitura significativas.

Excetuando o primeiro e o nono professores que responderam a esta questão, aproximando do conceito de leitura que defendemos nesse trabalho, os outros demonstraram, em suas respostas, distanciamento do conceito base de leitura adotada nesse parágrafo. Não estamos defendendo que a única instituição a promover o acesso à leitura ou possibilitá-los deva ser a escola como uma redentora de todas as mazelas e de todos os problemas sociais.

Foucambert (1989) já apontava para o fato quando dizia que a leitura deveria ser “descolarizada”. Segundo o estudioso, a leitura seria um aprendizado social, tal como a comunicação oral.

Para Jean Foucambert, o aprendizado da leitura deveria se realizar por meio de práticas familiares e sociais e a partir daí a escola poderia colaborar no sentido de minimizar as possíveis desigualdades. O autor, ainda, ressalta que, ao atribuir à escola tarefas com as quais não pode realizar, torna-se patente a perpetuação das injustiças e as ilusões em torno do ensino da leitura.

Kramer (2001), por seu turno, orienta para o fato de que o desempenho do alfabetizador está associado à função que se atribui à alfabetização. A autora acredita que seja essencial o reconhecimento de uma aprendizagem de leitura e de escrita a partir, fundamentalmente, de sua função social e cultural. Para Kramer, a escolha de métodos e técnicas adotados e seu desenvolvimento deveriam levar em consideração a função social imediata.

Ainda, conforme os pressupostos da autora, o sucesso na aquisição da leitura e da escrita estaria atrelado à concretização da função social e cultural da alfabetização no dia a dia das crianças em suas práticas efetivas de aprendizagem.

Concordamos com a tese de Foucambert que salienta para o fato de que é preciso “descolarizar” a leitura. É evidente que a família e a sociedade exercem papel fulcral quando o assunto é aquisição da leitura e da escrita. Todavia, é certo dizer que talvez seja o professor o único articulador e mediador, cuja função será o de desvendar os meandros dos efeitos simbólicos e significativos que a leitura implica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) apontam para o fato, dizendo que, para muitos alunos, cujas comunidades apresentam pouca ou nenhuma centelha de acesso a materiais de leitura ou para aqueles espaços cujas múltiplas possibilidades de discursos repousam no vazio e que sejam latentes, com pouca participação em atos de leitura junto a leitores experientes, a escola poderá representar a única agência de letramento como referência para que possibilite a construção de um modelo de leitor e de escritor em potencial.

Partindo das considerações acima, Luiz Carlos Cagliari (1998) elucida que o segredo da alfabetização é a leitura. Para o autor, alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, na extensão possível a esse termo. O autor declara que o uso da leitura como processo de decifração é, frequentemente, abordado nas aulas de alfabetização, já que muitos professores obrigam os alunos a lerem dessa forma. Ainda de acordo com o autor, a perpetuação dessa prática leva o aluno a valorizá-la, gerando futuramente uma geração de maus leitores.

Ainda, segundo os pressupostos de Cagliari, a escola tem formado um leitor como um mero decodificador fonético da escrita. O aluno lê com alguma fluência, mas sua leitura não lhe traz significados, mas, apenas, reprodução de sons da fala.

Tomando o rumo das observações ventiladas até o momento, Delia Lerner nos ajuda a esclarecer o papel da leitura no processo de alfabetização:

O objetivo deve ser desde o começo formar leitores; portanto, as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo. (...) Portanto, desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita: é necessário pôr à disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento. (LERNER, 2002, p.40 e 41)

A condução feita acerca da alfabetização tem trilhado por caminhos um tanto o quanto tradicionais, não logrando o efeito e o êxito esperado: um aluno leitor e produtor de texto, com habilidades e competências de letramento em uso efetivo nas práticas sociais. Na escola, a leitura é feita passo a passo, sílaba por sílaba, cujo objetivo principal é a decodificação. Ao professor cabe a condução do aluno ao estudo da palavra na simples associação entre grafema e fonema.

Em *Alfabetização e Leitura* (1994), José Juvêncio Barbosa aponta para o fato de que os métodos de alfabetização empregados tradicionalmente levam ao resultado de uma leitura padronizada, monovalente, que, na maioria, das vezes tende a ser legitimada como válida para diversas situações.

Para o autor, a escola utiliza basicamente como norma a mesma estratégia, ou seja, a sonorização da escrita. Dessa forma, tanto será válida uma leitura de um cartaz, de uma bula de remédios como até mesmo a leitura de um romance.

Barbosa ainda salienta para o fato de que a escola deveria promover uma leitura mobilizadora, que atendesse, inclusive, aos interesses do professor alfabetizador, atingindo seu próprio comportamento de leitor.

Dessa maneira, ao observar as estratégias e as hipóteses desenvolvidas e levantadas pelas crianças, o alfabetizador poderia fazer algumas descobertas que melhorariam sua *performance* não só de leitor em potencial como também melhorando sua prática no ensino da leitura.

O autor pontua que a criança deve encontrar na leitura uma utilidade e uma função significativa, devendo o professor tornar as atividades envolventes e prazerosas, já que o envolvimento do professor com a leitura serviriam de modelo indispensável ao aluno.

Vale ressaltar e enfatizar que a escola poderá ser a única fonte de referência de leitura. Uma questão que, muitas vezes, a escola ignora ou finge ignorar é o fato de que o valor social dado à leitura, ou melhor, o ponto de referência da leitura em família determinaria ou não o ingresso dessa criança nas práticas leitoras.

Com efeito, ao analisar as respostas dadas ao questionário, sobretudo a questão em pauta: “*O que se pode entender sobre o conceito de leitura?*” somos conduzidos à reflexão de que se o professor alfabetizador não compreende o que é a leitura e se lhe faltam as ferramentas e as habilidades que lhe permitirão a prática

efetiva de sua própria leitura, podemos começar a estabelecer as relações “veladas”, “camufladas” e “ocultas” que se encontram nos bastidores do ensino.

Se a família não tem competência para ensinar a criança a ler, cabe a alguém esta tarefa. Neste caso, é uma incumbência da escola, na figura do professor, o exercício deste papel.

Ao mesmo tempo em que alfabetiza, a leitura tem de ser constitutiva da práxis pedagógica, a leitura deve estar presente na constância deste precioso processo. Que cidadão a escola está formando? Um decifrador de códigos, alguém que percorre os olhos nas sílabas e soletra, mecanicamente, ou a escola está formando leitores competentes? Um leitor que mergulha nas profundezas do texto em busca de sentidos.

6.3 Análise do *corpus C*: as planilhas

A análise dos dados estatísticos pressupõem veracidade e fidelidade quanto aos aspectos metodológicos de recorte de uma pesquisa científica. Nesta etapa da análise, temos como objetivo principal a leitura pormenorizada de elementos estatísticos fornecidos pelo banco de dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), por intermédio da escola matriz pesquisada: E.M. Sobral Pinto.

Partiremos dos resultados obtidos junto à aplicação da primeira prova bimestral: Língua Portuguesa/Leitura. A finalidade desse procedimento será a apresentação das informações colhidas neste momento avaliativo. Tentaremos destrinchar os resultados, apresentando as nove turmas de sexto ano do ensino fundamental e logo depois recorreremos à comparação com os dados estatísticos colhidos junto à aplicação da quarta prova bimestral.

Este procedimento tem por objetivo verificar o desenvolvimento do trabalho dos Professores do primeiro segmento (os professores primários) durante todo o percurso do primeiro segmento cursado pela criança.

Na Resolução da Secretaria Municipal de Educação de número 1123 de 14 de janeiro de 2011, ficam estabelecidas as diretrizes para a avaliação escolar da Rede Municipal. Esta resolução traz em seu corpo algumas medidas como a atribuição de um conceito global ao aluno.

De acordo com a SME, há quatros conceitos que classificam a aprendizagem e a qualificação discente, a saber: Muito Bom (MB): atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado atividades específicas de recuperação paralela; Bom (B): atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela; Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades e Insuficiente (I): após a recuperação paralela, não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período.

As planilhas que compõem o gráfico estatístico de cada unidade escolar apontam, claramente, que a SME valoriza esta atribuição de grau conferida ao aluno. Uma atribuição pautada nos referidos conceitos. Esta medida de conferir conceito ao aluno não é recente, haja vista que no governo do antigo prefeito, César Maia, já havia este tipo de aferição, lembrando que, àquela época, o professor ficava refém de um processo que conferia determinado conceito, sem se ater a medidas padronizadas, como o sistema de notas, por exemplo.

Neste período não havia notas. Dessa forma o procedimento de avaliação carecia de padrões mais específicos, padrões mais formais e objetivos. Podemos dizer que a simples conferência de conceitos passa por um crivo subjetivista da relação didático-pedagógica entre professor e aluno.

Era uma época em que o professor avaliava globalmente sua turma, mas também era um período em que o profissional não poderia retê-lo, pois vigorava o sistema denominado de avaliação automática.

A partir de 2011, a SME aglutinou o sistema de conceito ao sistema de notas. Há, na verdade, uma correspondência entre números e letras. Ou seja, a nota x corresponderá ao conceito y . O sistema de avaliação da Secretaria de Educação do Município do Rio trabalha com uma correspondência em que as letras traduzem os números.

Nossa interpretação dos dados estatísticos parte dos resultados obtidos em dois momentos do ano letivo. Trata-se, na verdade, de uma análise que objetiva cotejar o momento de entrada e o momento de saída do aluno durante seu percurso escolar, em nossa pesquisa, o ano de 2013, especificamente.

Em 2013, o sexto ano do ensino fundamental apresentou um total de trezentos e cinquenta e nove alunos (359) no início do ano letivo. No primeiro bimestre caracterizou-se uma saída espontânea com uma evasão de vinte e quatro (24) alunos tendo sido finalizado o ano letivo, no quarto bimestre, com trezentos e trinta e cinco alunos (335).

Os resultados da prova de Língua Portuguesa/Leitura são desanimadores. O percentual de satisfação é baixo, em meio a um universo de mais de trezentos alunos de uma série. Os alunos classificados como *Muito Bom* são aqueles que atenderam às expectativas do processo avaliativo, alcançando os objetivos propostos. São os que representam a menor *fatia* do gráfico.

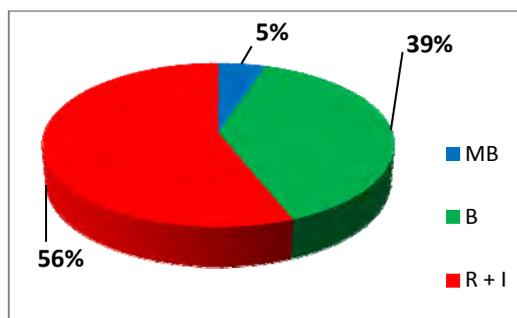
Apenas dois (2%) por cento representam este conceito. Os alunos classificados como *Bom* são os que atendem às expectativas do sistema de avaliação, mas podem recorrer, eventualmente, a uma recuperação paralela. Estes alunos configuram apenas quinze (15%) por cento da *fatia* do gráfico.

Partindo dessa pequena amostragem ilustrativa, é possível afirmar que as práticas de letramento, levando em consideração uma abordagem efetiva das habilidades e das competências em leitura no primeiro segmento não vêm cumprindo a tarefa a contento, de modo que não atende às expectativas de uma escola que tem a missão precípua de formar leitores.

Apresentamos os gráficos referentes ao primeiro e ao quarto bimestres. Não faremos uma interpretação isolada de cada um deles. Optamos por uma abordagem geral, uma vez que consideramos que improdutivo e redundante, pois todos apresentam de modo geral características comuns. Passemos a sua visualização.

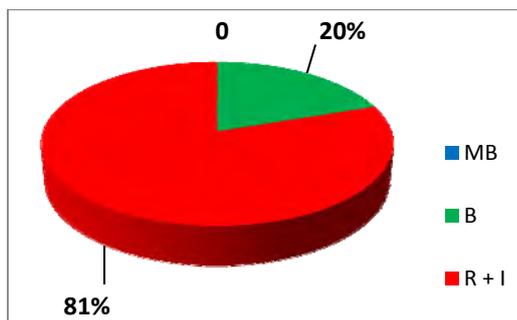
I) 1º bimestre – 2013 – 09 turmas

Gráfico 1- Turma 1601 do 1º bimestre = 41 alunos



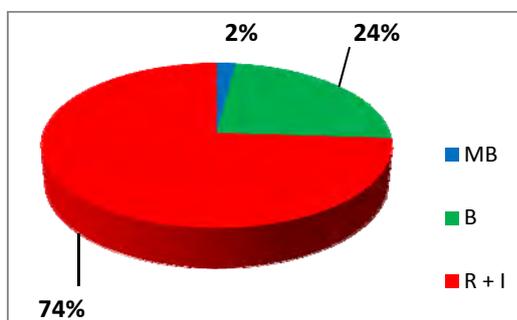
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 2- Turma 1602 do 1º bimestre = 40 alunos



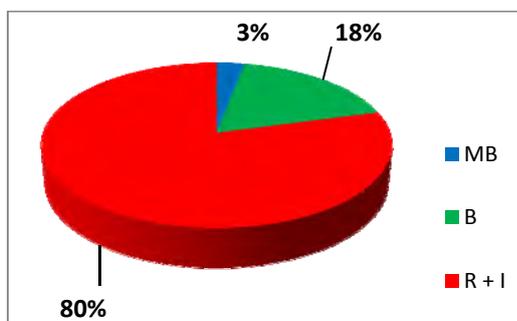
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 3- Turma 1603 do 1º bimestre = 41 alunos



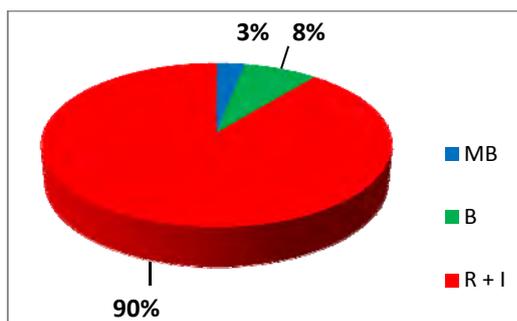
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 4- Turma 1604 do 1º bimestre = 40 alunos



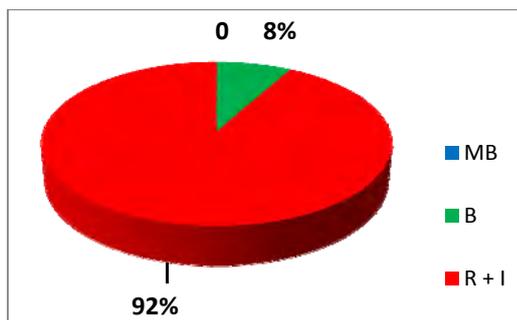
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 5- Turma 1605 do 1º bimestre = 39 alunos



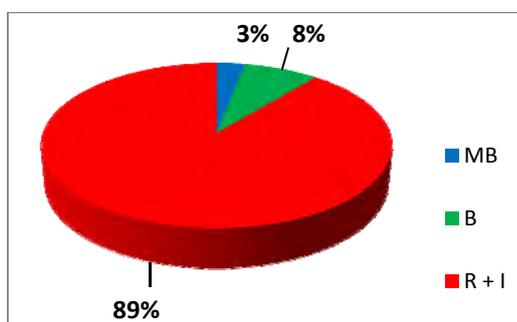
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 6- Turma 1606 do 1º bimestre = 39 alunos



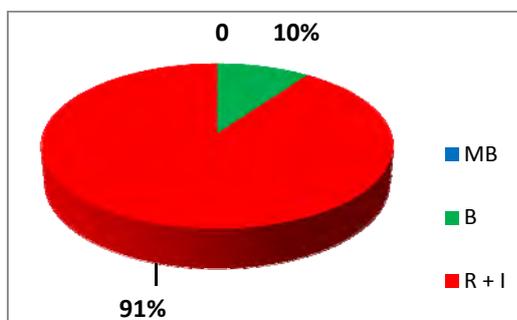
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 7- Turma 1607 do 1º bimestre = 39 alunos



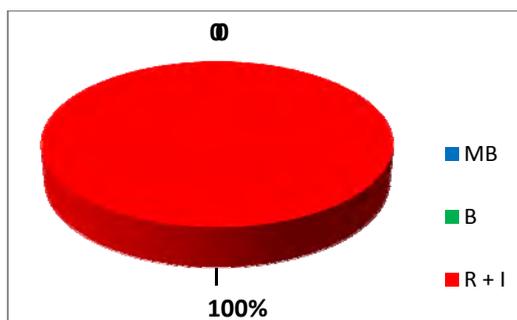
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 8- Turma 1608 do 1º bimestre = 40 alunos



Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

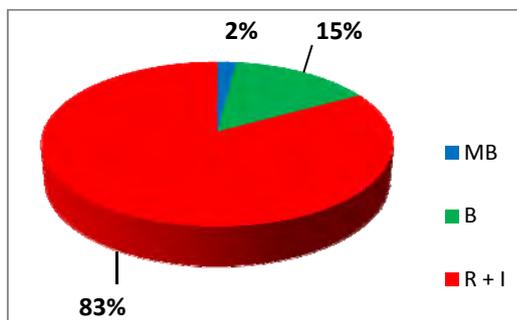
Gráfico 9- Turma 1609 do 1º bimestre = 40 alunos



Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

II) 1º bimestre – desempenho das 09 turmas

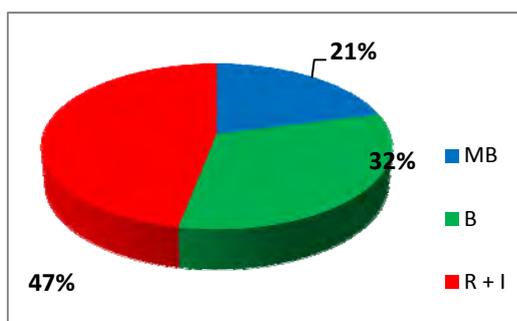
Gráfico 10- Total do 1º Bimestre = 359 alunos



Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

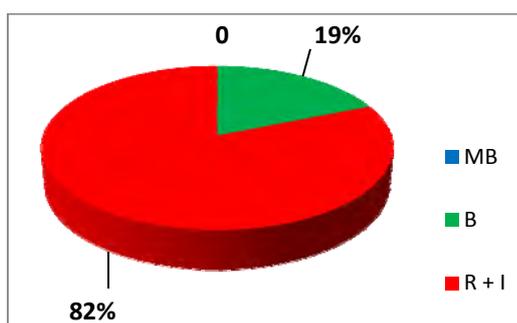
III) 4º bimestre – 2013 – 09 turmas

Gráfico 11- Turma 1601 do 4º bimestre = 38 alunos



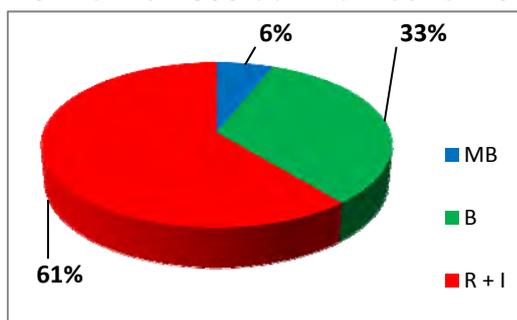
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 12- Turma 1602 do 4º bimestre = 37 alunos



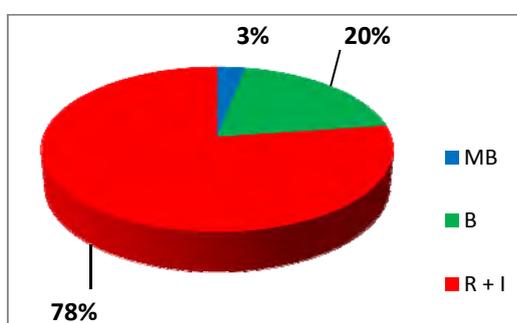
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 13- Turma 1603 do 4º bimestre = 36 alunos



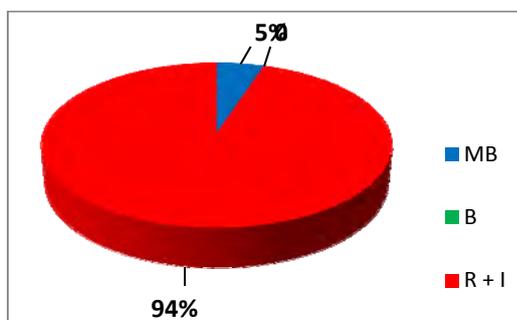
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 14- Turma 1604 do 4º bimestre = 40 alunos



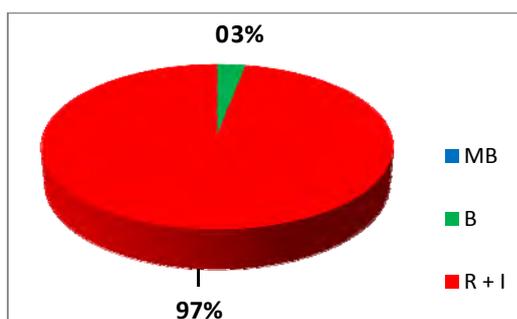
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 15- Turma 1605 do 4º bimestre = 38 alunos



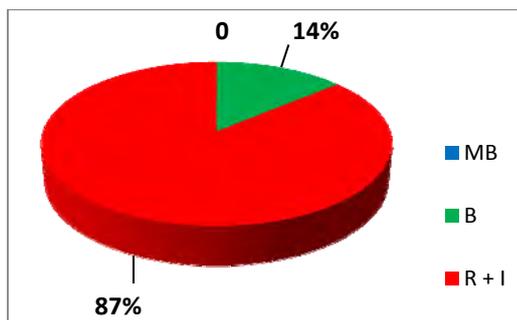
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 16- Turma 1606 do 4º bimestre = 36 alunos



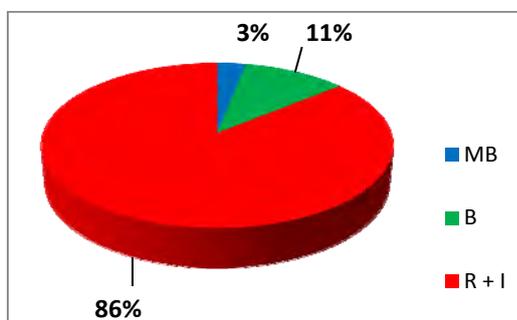
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 17- Turma 1607 do 4º bimestre = 37 alunos



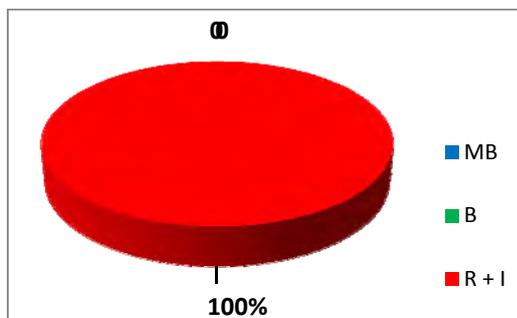
Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

Gráfico 18- Turma 1608 do 4º bimestre = 37 alunos



Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

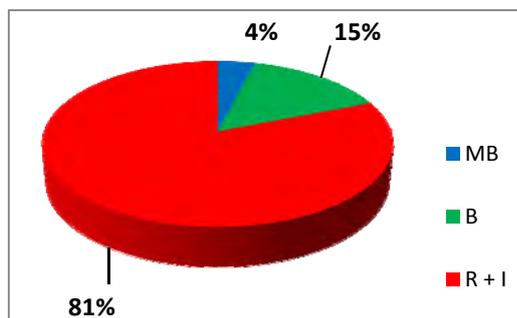
Gráfico 19- Turma 1609 do 4º bimestre = 36 alunos



Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

IV) 4º bimestre – desempenho das 09 turmas

Gráfico 20- Total do 4º Bimestre = 335 alunos



Fonte: Autor a partir de dados fornecidos pelo SME.

A leitura dos gráficos traduz informações estatísticas, tornando possível constatar os reflexos da Educação do Município do Rio de Janeiro, na Zona Oeste desse município. Os gráficos correspondem à característica de um sexto ano do ensino fundamental recém-saído de um primeiro segmento que pouco lhe proporcionou ferramentas adequadas para a exploração do texto.

Quando mencionamos a palavra texto, estamos nos reportando ao conceito de gêneros do discurso que apresenta uma pluralidade discursiva que, também, está atrelado à teoria do letramento. Estamos nos referindo a um aluno que pouco ou quase nada desenvolveu quanto as habilidades e as competências de leitura, sobretudo no que tange aos diversificados e variados usos de gêneros.

Debruçando sobre a leitura dos gráficos, podemos constatar que a grande parcela da fatia, responsável pela porcentagem está dividida em dois grandes blocos. O bloco dos alunos que obtiveram o conceito **R** e o bloco dos alunos que obtiveram o conceito **I**. Estes dois blocos apontam para um grande problema: os níveis insatisfatórios de letramento. Trata-se, portanto, de alunos que apresentam um grande déficit de leitura, de compreensão e de interpretação de textos.

Podemos afirmar que, majoritariamente, os alunos do sexto ano do ensino fundamental da E. M. Sobral Pinto representam em todas as nove turmas (da 1601 a 1609) mais que cinquenta por cento (50%) de fracasso em leitura. A leitura do gráfico permite esta constatação, quando ao conceito **I** são acrescentados os que obtiveram o conceito **R**.

Pelos parâmetros deliberados pela Secretaria Municipal de Educação, o conceito **R** evidenciaria problemas em relação ao ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de alunos que merecem atenção especial. Segundo a própria Secretaria

de Educação, estes alunos que recorrem amiúde ao recurso da recuperação paralela, apresentariam um diagnóstico de defasagem na aquisição de conhecimento.

Mais uma vez ratificamos a concepção acerca da prática didático-pedagógica do profissional de Educação, sobretudo do professor II, de primeiro segmento do ensino fundamental e, sobretudo do professor alfabetizador.

Estes mesmos profissionais devem ser os principais agentes cuja condição *sine qua non* apresenta a seguinte concepção: para que se atinjam índices elevados de níveis de letramento e, conseqüentemente, o sucesso para uma geração de leitores competentes, é preciso que os professores tenham uma excelente formação acadêmica.

As dificuldades, as falhas e os possíveis deslizes cometidos pelas crianças, que, ao chegarem à escola, se deparam com uma avaliação que exige procedimentos de leitura, representam a ponta do *iceberg*.

Para ratificar o desenvolvimento de nosso raciocínio, recorreremos aos pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998) que pontua as estratégias de leitura como sendo as ferramentas necessárias para que se processe o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Por meio dos procedimentos de leitura, é possível que o aluno compreenda e interprete textos de forma autônoma. A autora afirma que o trabalho efetivo do professor é de suma importância para a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo. A prática da Alfabetização e do Letramento será um compromisso e um movimento entre a teoria e a prática em situações reais de leitura. Por esse viés, é oportuno defender a concepção, considerando que o profissional alfabetizador necessita de conhecimentos específicos na área de linguagem. É por meio dessa formação sólida que será possível e viável instrumentalizar os alunos no processo inicial de alfabetização. Defendemos, portanto, que a formação do professor alfabetizador exige aportes teóricos como a aprendizagem dos conceitos de leitura e escrita.

Bortoni-Ricardo (2009) assevera que a pesquisa linguística tem sido bastante produtiva em relação à academia, todavia crítica que os cursos de Linguística não se ocupam da formação do professor das séries iniciais, nem tampouco do alfabetizador. Para a autora a formação do alfabetizador e do professor das séries

iniciais fica incumbida pelos cursos de Pedagogia, traduzindo um currículo sem eficácia e com pouco referencial teórico na área da linguagem.

Ratificando nossa abordagem acerca do déficit teórico da formação do professor, Magda Soares (2008) afirma que um alfabetizador precisa conhecer componentes do processo de alfabetização, tal como o processo de letramento. Para a autora, o conhecimento desses processos exige o domínio das práticas sociais e usos da língua escrita. Além de conhecer os fundamentos do sistema linguístico da Língua Portuguesa, deve este professor apropriar-se de conceitos de texto, de gêneros discursivos, por exemplo.

Dessa forma, o professor deverá estar munido de teoria e bem preparado para realizar o seu ofício e efetuar as intervenções necessárias durante as atividades de ensino-aprendizagem.

Sabendo intervir de maneira adequada diante das dificuldades, este profissional poderá encontrar subsídios para oferecer a seus alunos oportunidades de aprendizagem na aquisição da língua escrita, apropriando-se da leitura e da escrita, à medida que as etapas do letramento forem se sucedendo.

A análise do *corpus*, dividida em três partes: a prova, o questionário e os gráficos têm como objetivo retratar as relações envolvidas com as práticas de alfabetização e letramento. Ao estabelecer esta divisão, procuramos relacionar a prova de Língua Portuguesa/Leitura à metodologia do professor de segundo segmento, através da coleta de informações, verificadas no questionário.

Na prova, analisamos questão a questão, com base em pressupostos teóricos sobre leitura, gêneros do discurso e o ensino de língua, a partir do ponto de vista sociointeracionista. Nosso objetivo é a compreensão dos princípios norteadores do trabalho com a Língua Portuguesa, de uma metodologia que priorize a leitura e a produção dos efeitos de sentido, bem como a abertura da escola para um ensino que leve em consideração a pluralidade discursiva.

No questionário, ao analisar as respostas do profissional de segundo segmento, tivemos a intenção de verificar se era possível estabelecer a relação entre as questões relacionadas ao cotidiano do professor (as práticas didático-pedagógicas, o conceito de Alfabetização, o conceito de Letramento) e a prova aplicada pela Secretaria Municipal de Educação. O questionário seria um expediente

que possibilitaria evidenciar a relação entre a prova aplicada ao aluno e as informações colhidas pelas respostas dadas pelo professor.

Nos dados estatísticos, foi possível constatar que o trabalho do professor de segundo segmento afeta diretamente a aprendizagem do aluno. Os gráficos cumprem o papel de confirmar a análise da prova e o questionário aplicado junto ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar um capítulo com a pretensão de intitulá-lo como a conclusão de um trabalho acadêmico pode revelar atitude um tanto quanto precipitada, uma vez que a pesquisa universitária exige um pensamento questionador, crítico, reflexivo, permanente e contínuo.

A tese pode concluir um raciocínio, mas abre algumas brechas para outras questões que vão tomando corpo, à medida que as análises vão se avolumando. Além disso, não podemos nos furtar de mencionar as situações que, a princípio poderiam ser concluídas e podem ser a válvula de escape para outras pesquisas e outras análises.

Muitas são as alternativas dadas para justificar o fracasso do processo de alfabetização e de letramento, na aquisição da língua escrita. Nesta tese, vislumbramos os temas somente pelo aspecto linguístico. Vários autores e pesquisadores apontam algumas hipóteses no sentido de fundamentar o quadro crítico e a crise do sistema de educacional do Brasil. Podemos dizer que há, pelo menos, três hipóteses não excludentes que costumam ser ponderadas e evidenciadas pelos pesquisadores.

A primeira delas estaria relacionada ao fato de que as práticas de letramento dos alunos, pertencentes às diversas comunidades seriam muito distantes dos objetivos e dos enfoques capitaneados pela escola.

A presença dessa prática provoca um confronto entre realidades tão estanques, a ponto de o aluno não reconhecer sua linguagem e suas experiências de letramento num espaço que delibera um discurso tipicamente escolar.

Esta prática didático-pedagógica legitimada pela escola pode ter efeitos significativos que traduzem em uma longa trajetória, ou seja, caminhos a serem percorridos não previstos nos padrões da programação de um currículo que pode, muitas vezes, engendrar não só um paradigma ou um modelo de práticas de leitura e de escrita, mas também em termos de conteúdos de linguagem distantes daqueles utilizados e cultivados pela comunidade em que o aluno está inserido.

A segunda hipótese poderia estar relacionada à legitimação da proposta pedagógica que, de certa forma, se figura arbitrária, artificial e nada significativa para a criança.

Trata-se de uma reação do aluno que não se convence do planejamento didático, gerando uma falta de estímulo em relação às práticas de leitura e de escrita. Convém esclarecer que esta hipótese estaria relacionada ao fato de o aluno cumprir determinado procedimento pedagógico, protocolarmente, por uma imposição escolar os conteúdos de sala de aula, mas não saber disponibilizar desse conhecimento de forma efetiva nas práticas de linguagem exigidas pelas diversas situações sociais.

Para o aluno, as competências e as habilidades no processo de alfabetização e letramento não teriam um efeito utilitário, uma vez que configuraria em um artificialismo pedagógico e uma falta de sintonia entre aluno e professor.

A terceira hipótese estaria vinculada à concepção de que a criança, ao se alfabetizar e, paulatinamente, ir agregando as etapas concernentes aos níveis de letramento, vincularia uma nova condição de cognição e de cultura.

O acréscimo e a assimilação de novo *status linguístico* poderia configurar num desajuste pelo ponto de vista do aluno como resultado de uma perspectiva familiar.

A negação de uma linguagem que pode lhe parecer artificial, pertencente a um grupo social que não lhe representa, o receio pela perda de suas raízes e suas origens, seu referencial e sua história, gerando o temor de que seus pares seriam traídos, ao ingressar no mundo letrado, bem como o valor dado às práticas de oralidade (sua típica forma de expressão) poderiam gerar insegurança na crença de que perderia sua identidade, à medida que incorporasse as práticas de leitura e de escrita legitimadas pela escola e reconhecidas como atividade de letramento solicitadas nas situações sociais de apropriação da língua em contextos efetivos de uso oral e escrito.

Na introdução de nossa tese, levantamos alguns problemas e algumas hipóteses que poderiam estar relacionadas às análises dos *corpora* em questão. O primeiro que havíamos assinalado estaria relacionado ao fato de a alfabetização estar atrelada à consolidação do letramento.

Acreditamos que entre as práticas didático-pedagógicas eleitas pelo professor II na sua abordagem de ensino-aprendizagem há interação imediata entre o ato de alfabetizar e o ato de “letrar”. Nossa perspectiva defende a inter-relação desses dois conceitos, de modo que o professor adote a o princípio do “alfabetizar-

letrando”, simultaneamente. Deve compreender o professor II que o trabalho não pode ser estanque. Deve entender que a tarefa de ensinar a aquisição da língua escrita implica ações que considera a língua como discurso e não com codificação e decodificação.

Outro ponto importante que levantamos na introdução acerca dos problemas e das hipóteses refere-se ao fato do uso dos gêneros do discurso e dos tipos de texto. Acreditamos numa abordagem que tem como referência teórica a linha sociointeracionista.

A partir dessa perspectiva, concordamos convictos com o fato de que o professor alfabetizador que não considera a língua como discurso, como um processo de interação e com o devido propósito comunicativo, fazendo uso da pluralidade discursiva e textual incorrerá em falhas no processo. Este profissional compreende o ensino como codificação x decodificação, ignorando que a avaliação da Rede Municipal de Educação compõe uma avaliação de Língua Portuguesa/Leitura estruturada por uma pluralidade de gêneros discursivos e tipos textuais.

A hipótese mais importante que podemos confirmar repousa sobre a formação do professor de segundo segmento. Por esta hipótese poderíamos abarcar os parágrafos anteriores. Nesta perspectiva, defendemos mais uma vez que as possíveis falhas na formação do professor acarretaria sérios problemas, refletindo diretamente no ensino-aprendizagem do sujeito do processo: o aluno.

Defendemos que um regente de classe de alfabetização que apresente deficiências relacionadas ao seu embasamento teórico pode provocar prejuízos irreparáveis ou que podem demandar longo tempo para a solução de possíveis reparos. A má formação do professor abrangeria outros tantos problemas já mencionados anteriormente.

Má formação docente, também, significa alfabetizar pelo prisma da codificação x decodificação, não fazer uso de gêneros discursivos e tipos textuais na suas várias possibilidades. Má formação docente, também, significa ignorar que “alfabetizar-letrando” estaria relacionado a uma vertente teórica, como a que acreditamos e defendemos: o sociointeracionismo.

Com base nas análises realizadas, a partir dos dados dos *corpora*, podemos concluir que a má formação do professor de primeiro segmento do ensino

fundamental, ou melhor, a formação e a baixa qualificação do professor alfabetizador e do que o professor que dá prosseguimento ao trabalho do nível de formação de base: da alfabetização ao quinto (5º ano) seria o principal vetor que produz e vem produzindo uma geração de alunos com sérios problemas na alfabetização e como decorrência o letramento.

Defendemos, nesta tese, o papel fundamental do professor alfabetizador, aquele cuja responsabilidade será, além de ensinar a ler e escrever, deverá também investir maciçamente na formação do leitor. Munido de uma sólida bagagem teórica, cabe a este profissional a tarefa de instrumentalizar linguisticamente seu aluno, de modo a “alimentá-lo” textual e discursivamente.

Ainda ratificando sobre as atribuições do alfabetizador, é importante dizer que será competência desse profissional da Educação a responsabilidade de ampliar, paulatinamente, por acréscimos e não por substituição a pluralidade de discursos, exigidos no processo de interação entre prováveis interlocutores, a fim de que possam exercer, efetivamente, as práticas sociais de leitura e de escrita.

Em nossa tese, defendemos uma prática didático-pedagógica e/ou metodologia de ensino do Alfabetizar-letrando que definimos como: ***uma ação simultânea à aquisição da mecânica do aprender a ler e escrever, própria do processo de alfabetização; além de contemplar atividades sócio comunicativas situadas no discurso, com uso efetivo de práticas de linguagem (competências e habilidades de leitura, escrita e produção de textos), estabelecidas entre locutor x interlocutor nas dimensões de tempo e espaço bem como nos aspectos sócio históricos e ideológicos.***

Por esta perspectiva, ao professor de primeiro segmento não bastaria apenas o ensino do código escrito, ou seja, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondência grafo-fonêmicas (a codificação e a decodificação).

Defendemos a preparação do professor alfabetizador com uma sólida formação, compreendendo que atividades estanques não têm funcionado de modo a tornar o aluno um leitor competente e um produtor de textos que realmente tome posse da pluralidade de discursos. A despeito dessas considerações, é pertinente citar o discurso de Ezequiel Theodoro da Silva (2004):

Formação profissional precária e empobrecimento contínuo de suas condições para a prática da leitura e para a participação cultural em geral, o que, conforme demonstram várias pesquisas, restringe o repertório experiencial e linguístico do professor transformando-o em não leitor, em consumidor inveterado do livro didático ou em presa fácil dos instrumentos ideológicos de reprodução. Quero dizer com isso que a grande parcela do magistério brasileiro sequer foi alfabetizada objetivamente, o que dirá leiturizada. (SILVA, 2004, p. 86)

Conforme os dados estatísticos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, a avaliação de Língua Portuguesa/Leitura não vem atendendo satisfatoriamente às expectativas do Professor I de Língua Portuguesa, cuja atribuição principal e responsabilidade ficaria a cargo de dar prosseguimento às práticas de linguagem, com a continuidade do ensino e da aprendizagem de conteúdos previstos para o segundo segmento do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Por isso, há um ínfimo aumento de 2% no grupo de alunos do 6º ano de escolaridade, no 4º bimestre, porque não há tempo hábil em um ano letivo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, defasadas que estão frente aos dados analisados. Acumula-se, portanto, as defasagens.

Devemos ressaltar que as mudanças em Alfabetização e Letramento só ocorrerão, efetivamente, quando os professores tomarem consciência de que as nossas crianças das escolas públicas, muitas delas expostas às condições de exclusão social são, verdadeiramente, capazes de aprender.

Afirmamos que será responsabilidade do professor assegurar a estes alunos oportunidades de acesso e o domínio da leitura e da escrita com profissionais dignamente preparados para garantir a excelência de um ensino público de qualidade, do 1º ano de escolaridade ao 3º ano do Ensino Médio, denominado o ensino básico brasileiro.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são condições básicas para a formação do cidadão crítico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAGNO, Marcos et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARBOSA, José Julvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós chegemo na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. *Alfabetizando sem Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. *Texto em construção: interpretação de texto*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2009.

CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o ensino da literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLELLO, Silvia M. Gasparian (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. [Tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.

DIONISIO, Angela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *Alfabetização em processo*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Com todas as letras*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *A importância do ato de ler*. 18. ed. São Paulo: 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Regina Leite. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Novos olhares sobre alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GENS, Rosa et al. *Literatura Infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010.

GERALDI, João Wanderley et al (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.). *Língua Portuguesa: educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2008.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

_____. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes 2000.

_____. *Os significados da letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercados de Letras, 1995.

_____. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês et al. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de (Org.). *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, Antonio. *Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização*. 7. ed. Rio de Janeiro: Kizumba, [198-].

LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Org.). *Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MAIA, Eleonora Mota. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MAIGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Cortez, 1988.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; SANTOS, Leonor. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____; GAVAZZI, Sigrid. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEREIRA, Marina Lúcia. *A construção do letramento na construção de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

SERRANO, Francisco Perujo. *Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Leitura em curso*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

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

TEDESCO, Maria Teresa. Letramento: leitura, escrita e interdisciplinaridade. In.: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA DEPA, 4, 2010, Salvador. *Anais*. Salvador: [s.n.], 2010.

_____. *Letramento: leitura e escrita para o ensino médio*. Acre: Abaquar, 2007.

_____. *Elementos conjuntivos: sua variação em narrativas orais e escritas*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *O processo de referência e o texto argumentativo*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VERSIANI, Daniela et al. *Manual de reflexões sobre boa prática de leitura*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

YUNNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

ANEXO A

PROVA – 1º SEMESTRE DE 2013

LP6 Língua Portuguesa

Texto para as questões 1 e 2.

CASTIGO

Fernando Paixão

Teve uma ideia do mal
a bruxa com seus botões.
la pôr fim à rival
e dominar os anões.

Branca de Neve dormia
enquanto a outra trocava
em silêncio os dois chapéus:
o preto ela lá deixava.

A bruxa então colocou
o branco que lhe cabia.
pôs na cabeça e ficou

de repente transformada
em sapo que coaxava.
Nunca mais ela bruxou.

LISBOA, Henriqueta et alii. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003.

QUESTÃO 1

O título do poema, **CASTIGO**, reforça a ideia expressa na seguinte estrofe:

- (A) *“Teve uma ideia do mal
a bruxa com seus botões.
la pôr fim à rival
e dominar os anões.”*
- (B) *“Branca de Neve dormia
enquanto a outra trocava
em silêncio os dois chapéus:
o preto ela lá deixava.”*
- (C) *“A bruxa então colocou
o branco que lhe cabia.
pôs na cabeça e ficou”*
- (D) *“de repente transformada
em sapo que coaxava.
Nunca mais ela bruxou.”*

QUESTÃO 2

No último verso do poema: “Nunca mais ela **bruxou**”, a palavra destacada tem o sentido de

- (A) usou chapéu.
(B) fez maldades.
(C) perdeu o sono.
(D) ficou em silêncio.

Texto para as questões 3 e 4.



ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo, Melhoramentos, 2005.

QUESTÃO 3

A “barulheira” a que se refere a personagem, no penúltimo quadrinho, foi um plano do Menino Maluquinho para

- (A) construir instrumentos musicais originais.
- (B) divulgar três ritmos: axé, rap e rock.
- (C) conseguir um aumento de mesada.
- (D) divertir os moradores do bairro.

QUESTÃO 4

No **ÚLTIMO QUADRINHO**, a expressão da mãe, a partir da declaração do Menino Maluquinho, indica que ela ficou

- (A) curiosa.
- (B) surpresa.
- (C) aborrecida.
- (D) emocionada.

Texto para as questões 5, 6 e 7.

O SAPO E O BOI

O sapo coaxava no brejo quando viu um boi se aproximar do rio para beber água.

Cheio de inveja, ele disse para os amigos:

– Querem ver como eu fico do tamanho desse animal?

– Impossível! – respondeu o pato.

– Absurdo! – comentou a coruja.

– Esqueça! – disse a garça.

Então, para espanto de todos, o sapo estufou a barriga e aumentou de tamanho.

– Viram só? Eu não disse que conseguiria? – gabou-se o sapo.

– Pois fique sabendo que você não conseguiu alcançar nem as patas dele! – comentou a garça.

Inconformado, continuou a estufar.

– E agora, já estou do tamanho dele? – perguntou novamente.

– Só se for do tamanho de um bezerro – respondeu o pato. – E é bom você parar com isso antes que se machuque.

– Só vou parar quando ficar maior do que o boi!

Sem dar ouvidos aos amigos, o sapo estufou tanto que explodiu como um balão de gás.

– É nisso que dá não se conformar com o que se é... – disse a coruja, que não pensava em outra coisa a não ser continuar sendo ela mesma.

Não tente imitar os outros;

seja sempre você mesmo.

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo* / adaptação de Lúcia Tulchinsky. São Paulo, Scipione, 1998.

QUESTÃO 5

No trecho “Querem ver como **eu** fico do tamanho desse animal?” (3º parágrafo), a palavra destacada se refere

- (A) à coruja.
- (B) à garça.
- (C) ao pato.
- (D) ao sapo.

QUESTÃO 6

O trecho que expressa uma opinião a respeito da ideia do sapo de ficar do tamanho do boi é

- (A) “O sapo coaxava no brejo quando viu um boi se aproximar do rio para beber água.” (1.º parágrafo)
- (B) “– Querem ver como eu fico do tamanho desse animal?” (3.º parágrafo)
- (C) “– Impossível! – respondeu o pato.” (4.º parágrafo)
- (D) “Então, para espanto de todos, o sapo estufou a barriga e aumentou de tamanho.” (7.º parágrafo)

QUESTÃO 7

O sapo explodiu como um balão porque insistiu em

- (A) coaxar no brejo.
- (B) estufar a barriga.
- (C) aproximar-se do rio.
- (D) dar ouvidos aos amigos.

QUESTÃO 8

No trânsito, o papai
acelerou demais? A mamãe
atendeu o celular?

PAROU!



PARADA
PACTO NACIONAL
PELA REDUÇÃO DE
ACIDENTES

UM PACTO PELA VIDA



ebc.com.br

O cartaz tem a intenção de conscientizar as pessoas sobre a importância de

- (A) educar as crianças.
- (B) usar o celular no dia a dia.
- (C) reduzir os acidentes de trânsito.
- (D) promover um bom relacionamento familiar.

Texto para as questões 9 e 10.

O OUTRO PRÍNCIPE SAPO

Era uma vez um sapo.

Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.

“Perdão, ó linda princesa”, disse ele com sua voz mais triste e patética.

“Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?”

A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética.

Assim, ela perguntou: “O que fazer para te ajudar, sapinho?”.

“Bem”, disse o sapo. “Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa.”

A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo.

“Foi só uma brincadeira”, disse o sapo.

Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba do sapo dos seus lindos lábios. Fim.

SCIESZKA, Jon & SMITH, Lane. *O patinho realmente feio e outras histórias malucas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

QUESTÃO 9

O trecho que revela como a princesa reagiu ao saber que o sapo não se transformaria num príncipe é

- (A) "... ficou com pena do sapo com aquela voz tão triste e patética."
- (B) "... perguntou: *O que fazer para te ajudar, sapinho?*"
- (C) "... ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo."
- (D) "... enxugou a baba do sapo dos seus lindos lábios".

QUESTÃO 10

No trecho "Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago.", a expressão destacada estabelece, com o restante da frase, uma relação de

- (A) lugar.
- (B) causa.
- (C) tempo.
- (D) oposição.

QUESTÃO 11**O PASTOR E O LOBO**

Um pastor de ovelhas achava a vida muito monótona. Por isso, inventava de tudo para se distrair. A sua diversão favorita era fingir que estava em apuros.

– Um lobo! Socorro! Socorro! – costumava gritar aos quatro ventos.

Quando as pessoas do povoado vinham em seu socorro, encontravam-no perfeitamente seguro, rindo a valer.

Um dia apareceu um lobo de verdade na frente do pastor.

Desesperado, ele começou a gritar como sempre fazia:

– Um lobo! Socorro! Socorro!

Desta vez ninguém veio socorrê-lo, e o pastor teve de se esconder, em cima de uma moita de espinhos, enquanto o lobo devorava todas as suas ovelhas.

Quando os mentirosos falam a verdade, ninguém acredita.

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Scipione, 1998.

O uso dos pontos de exclamação na reprodução da fala do pastor de ovelhas, **AO ENCONTRAR UM LOBO DE VERDADE, NA SUA FRENTE**: “– Um lobo! Socorro! Socorro!” reforça o sentimento de

- (A) dúvida.
- (B) remorso.
- (C) desespero.
- (D) curiosidade.

QUESTÃO 12

O condutor maluquinho



ARQUIVO NACIONAL / FUNDO COLEÇÃO DA MANHÃ

Após a imposição do AI-5, em 1968, Ziraldo foi um dos intelectuais a cair nas mãos da repressão. Vestindo uma camisa cáqui com presilhas, o desenhista foi levado à triagem do Departamento de Ordem Política e Social (Dops). Ali, foi surpreendido por um rapaz que lhe perguntou qual era “a linha do companheiro”. Ziraldo não aceitou a intromissão nos seus ideais políticos e respondeu: “Eu não pertenceço a linha nenhuma. Sou um democrata e não quero discussão”.

A resposta deixou o rapaz confuso. Ziraldo não sabia que, no mesmo dia, alguns motoristas de ônibus tinham sido detidos, e que sua roupa era igual aos seus uniformes. O pai do Menino Maluquinho não foi confundido com comunista, mas sim com condutor.

Em 1968 – O Ano que Não Terminou, de Zuenir Ventura.

Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: SABIN, 81, junho, 2012.

Ziraldo foi levado à triagem do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) por ter sido confundido com um

- (A) intelectual da época.
- (B) desenhista.
- (C) democrata.
- (D) condutor.

QUESTÃO 13**BRINCADEIRA RETRÔ**

Me lembro bem de quando era pequena e do quanto minha imaginação era fértil. Eu fui daquelas crianças que davam arrepios nos pais por conta das brincadeiras mirabolantes: a cama do casal que virava navio pirata, o sofá da sala que virava palco de teatro com direito a cortina de lençol e tudo mais... Toda vez que começava a me arrumar minha avó dizia: “Lá vem essa menina inventando moda”. Hoje vejo que esse era o jeito de brincar das crianças de antigamente. Não havia toda essa parafernália eletrônica, que toca música, anda, fala e não deixa nenhum espaço para a imaginação. Precisávamos inventar as nossas brincadeiras. Criança moderna não sabe brincar sozinha, tem sempre a babá, o computador, o DVD... Hoje tento incentivar meu filho a brincar assim também. Não é que eu vá jogar todos os brinquedos dele fora, mas com certeza ele vai se divertir com muito menos. Dá mais trabalho, faz mais bagunça, mas é infinitamente mais divertido.

POMÁRICO, Veri. *Revista Gol*, Editora Trip: s/l. s/d.

Glossário: retrô – retorno a estilos do passado.

O trecho que expressa uma opinião a respeito do jeito de brincar das **crianças de antigamente** é

- (A) “... é infinitamente mais divertido.”.
- (B) “Me lembro bem de quando era pequena ...”.
- (C) “... tem sempre a babá, o computador, o DVD.”.
- (D) “ Não havia toda essa parafernália eletrônica...”.

QUESTÃO 14**O SOLUÇO**

Fernando Paixão

– Anda tão devagar
a minha tartaruguinha!
Assim dizia espantada
a curiosa Lili.

Mas o que ela não percebia
é que a tartaruga
de verdade não andava.

O que ela tinha
era soluço:

huc! – uma perna se levantava

hic – e depois descia.

Era movimento tão lento
tão va-ga-ro-si-nho
que nem parecia soluçar.

Huc – hic! Huc – hic!

Uma tartaruga que anda
de soluço
onde é que vai chegar?

LISBOA, Henriqueta et alii. Varal de poesia. São Paulo: Ática, 2003.

No verso “tão va-ga-ro-si-nho”, a palavra destacada aparece escrita dessa forma para

- (A) reproduzir o soluço da tartaruga.
- (B) expressar o espanto da curiosa Lili.
- (C) informar onde a tartaruga vai chegar.
- (D) reforçar a lentidão do movimento da tartaruga.

QUESTÃO 15

Pra que serve o sono?



Entenda por que dormir bem ajudou a irmã do Ptix a tirar uma boa nota na prova!

Todo mundo dorme todo dia, inclusive os bichos. Se a gente for somar o sono de cada dia, uma criança de 9 anos deve ter dormido um tempo total de 3 anos! Já pensou? Mas pra que serve todo esse tempo de sono?

O Sidarta Ribeiro, cientista do Instituto Internacional de Neurociência da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, pesquisa esse assunto. E ele chegou à conclusão de que o sono é um fixador de memórias. Quer dizer: quando a gente dorme, as memórias do dia são fixadas no cérebro, o que facilita que lembremos delas no dia seguinte. Quem dorme mal ou vira a noite estudando tem mais dificuldade de lembrar o que estudou.

Por isso, o Ptix se deu mal na prova, e a irmã dele não. O jeito é estudar durante o dia, e caprichar no sono de noite...

LENT, Roberto. Ciência Hoje das Crianças. 16 set. 2005.

O texto trata da importância de

- (A) dormir bem à noite.
- (B) estudar antes de fazer uma prova.
- (C) pesquisar sobre o sono dos animais.
- (D) conhecer o Instituto de Neurociência da cidade de Natal.

ANEXO B

**QUESTIONÁRIOS DISTRIBUIDOS
AOS PROFESSORES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado *(A Proposta de Alfabetização e os Níveis de Letramento dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental(6º ano) das escolas municipais do Rio de Janeiro)*. Esta Tese de Doutorado tem por objetivo avaliar (os níveis de letramento dos alunos do egressos do 1º segmento do E.F. e os ingressos ao 6º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental). Você, professor (a) será submetido à aplicação de um questionário pelo pesquisador da Tese de Doutorado em Língua Portuguesa na fase final da pesquisa. Este procedimento será muito simples. Embora não haja nenhuma garantia de que o(a) Sr(a) terá benefícios com este estudo, as informações o(a) que o (a) Sr(a) fornecer serão úteis para (um retorno à SME da PCRJ e aos estudos acadêmicos realizados pela UERJ), podendo beneficiar outros indivíduos. Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais. O (A) Sr. (a) não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos nesta pesquisa de doutorado, uma vez que serão custeados pelo (pesquisador). Também não haverá nenhuma forma de pagamento (*pro labore*) pela sua participação. Assinando esse consentimento, o(a) senhor(a) não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) senhor(a) não libera o investigador de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique. A sua participação é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando participar desta pesquisa, o(a) Sr(a) deverá se sentir livre para abandonar o estudo a qualquer momento do curso desta, sem que isto afete o seu cuidado ou relacionamento futuro com esta instituição. O investigador deste estudo também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ele julgar que seja necessário para o seu bem estar. Caso surjam algumas dúvidas quanto à ética do estudo, o(a) Sr.(a) deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde,

através da solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contactando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (21) 3971-1463. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos. Devemos ressaltar que não serão publicados dados ou informações que possibilitem sua identificação.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, (primeiro nome e sobrenome) residente à (endereço) concordo em participar do estudo intitulado *(A Proposta de Alfabetização e os Níveis de Letramento dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental(6º ano) das escolas municipais do Rio de Janeiro.)*. Eu fui completamente orientado pelo Professor-Doutorando Alessandro da Silva Messias que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração. Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ele me entregou uma cópia da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa. Depois de tal consideração, concordo em cooperar com este estudo, patrocinado pelo próprio pesquisador e informá-lo sobre mim sobre quaisquer anormalidades observadas. Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar. Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador e por pessoas delegadas pelo patrocinador, ou seja, o próprio pesquisador responsável.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Investigador: Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Partecipante/Professor:

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

É necessário fazer um diagnóstico prévio do aluno antes de optar por qualquer método, a fim de analisar com cuidado o que se deve buscar para a alfabetização de nossos alunos.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

É saber ler e escrever respondendo adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita ou seja, é fazer uso dessas duas técnicas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Sim. Letrar começa muito antes da alfabetização quando o indivíduo começa a interagir socialmente. O letramento é cultural, pois é o conhecimento alcançado de maneira informal absorvendo no cotidiano.

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Sim. Antigamente as cartilhas serviam para as pessoas aprenderem a ler e a escrever e se alfabetizava com as cartilhas.

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Sim. Antes do professor optar pelo material didático ele deveria fazer uma análise crítica em relação aos pontos positivos e negativos para depois fazer uma escolha adequada de acordo com a realidade que seus alunos estão inseridos.

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

Existem vários gêneros textuais presentes na vida do indivíduo. Partindo do texto os alunos aprenderão na prática a utilidade da escrita.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

É o hábito de ler. É uma prática extremamente importante, desenvolve o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação.

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Ao produzir textos de várias modalidades, o aluno passa a criar, escrever e expressar suas emoções e parte de uma totalidade carregada de sentido e não de letras.

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

Adquirindo o hábito de leitura de vários gêneros textuais em sala, respeitando o interesse dos alunos e fazer com que os pais incentive a leitura dos filhos em casa. É importante que o livro esteja sempre presente.

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

O primeiro passo é conhecer os diversos textos. A criança precisa participar das atividades que envolva ler e escrever. como: noticiar um fato no jornal, ensinar a fazer receitas, fazer anúncio, escrever um bilhete, etc.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

A escola é favorecida com uma boa estrutura física e pessoal competente, havendo espaço para sala de leitura, arte, informática, contribuindo assim para o seu bem-estar educativo e social. Sim, projetos como: feira cultural, lino na corda, etc. Cada professora juntamente com seus alunos, desenvolvem seus projetos.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

Promovendo mostra de trabalhos expostos e Feira cultural. A escola é aberta para que as famílias visitem estas exposições e assista esse trabalho.

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

Trabalhando vários gêneros textuais na sala de aula (parlendas, cantigas, aditinhos) por meio da leitura podemos formar cidadãos críticos, na medida que o indivíduo é capaz de compreender aquilo que lê, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo que deve lutar por eles.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

Sim. Ensinando boas maneiras e respeito pelos outros, ensinando a pedir por favor e a agradecer, isso precisa ser habitual na sala de aula. Os exemplos são as mais eficientes armas de educação e de disciplina que existe.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Sim. Elementos da vida cotidiana dos alunos podem contribuir para o desenvolvimento das atividades de ensino. O letramento é visto a partir dessa ótica. A escola é um espaço heterogêneo em que convivem indivíduos provenientes de diferentes comunidades.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Necessitam da intervenção do professor para aperfeiçoar-se. É preciso trabalhar com a criança a questão de que fala e escrita são coisas diferentes.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

Sim. É necessário que o professor observe e dialogue com seus alunos para compreender suas dúvidas, inquietações e necessidades e ao propor atividades colocar suas intenções e objetivos de modo que desperte no aluno a curiosidade e o desejo de aprender.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

Quando há o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação e na leitura quando há a capacidade de ler interpretar e compreender gêneros textuais.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Diagnóstico inicial, provas, observações de atividades realizadas em sala, exercícios de fixação, trabalho de casa, pesquisas e acima de tudo o interesse do aluno.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É o processo de leitura e escrita que se inicia desde que a criança nasce, tendo que se "organizar" na escola ou pré-escola. Depois ao indivíduo (criança) a oportunidade de ler o mundo que a cerca permitindo interpretar os variados tipos de textos.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Não acredito em metodologia. Acredito em construção do saber. É necessário ser autor da aprendizagem para que a mesma tenha significado.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

O letramento vem com o contato com o mundo escrito e cheio de símbolos onde vivemos. Todo o nosso redor está escrito, a criança tem contato com a escrita desde que nasce. E o letramento acontece naturalmente com o contato com a escrita significativa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Toda relação. A alfabetização se dá através do letramento. Ao perceber o mundo que a cerca a criança está em contato com a escrita e a mesma é de fundamental importância no processo de alfabetização. Poderia dizer que o letramento é o início do processo de alfabetização.

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Não. Elas não representam a realidade vivida pelas crianças. Normalmente estão fora de contexto.

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Sim. Aliás não acredito em cartilhas.

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

NUNCA! Sempre do contexto, de um relato, de alguma situação do texto coletivo, da rima, da música, utilizando palavras significativas ao grupo.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

Leitura é apenas decodificar o código escrito. É principalmente interpretar, inferir, trazer a sua realidade para o que foi lido. Fazer inferências, enriquecer o texto com seus argumentos, questionamentos. Ou seja, "leitura de mundo" entendendo o que se leu e interpretar o mundo através do texto.

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Sempre. O texto significativo

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

Através do hábito de ler. Aprendemos a falar porque estamos rodeados de "falantes". E o processo de leitura se dá a partir da leitura pelo adulto ou outro leitor - que o faça. Assim, a criança estará percebendo o papel social da leitura.

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

Seja ele mesmo o "escrita". Num primeiro momento há que se escrever para dar sentido à escrita. Esse é o papel do professor. Depois as crianças devem ser capazes de escrever suas histórias ou relatos.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

A "escola municipal", a rede tem alguns projetos que visam "recuperar" o tempo perdido, trazendo projetos para crianças que estão com defasagem idade-série. Mas o projeto da SME não contempla a escrita e leitura como pilares fundamentais para a educação. Estamos presos às apostilas.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

A escola e a família devem caminhar juntas no cotidiano. Mas nos dias de hoje a família está muito distante de saber e valorizar o papel da escola.

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

Quando leitor. A significação da leitura acontece quando o professor se mostra leitor e essa leitura tem significado ao grupo. E esta leitura deve ser diversificada, desde revista em quadrinhos até as bulas de remédio. Para que o indivíduo perceba que o "mundo letrado" tem função social e tem fundamental importância.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

A disciplina é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem. O professor é o "conduzidor" das ações, dos acontecimentos. Portanto, ele deixa claro que deve haver um ambiente harmonioso onde todos se ouvem, falam e opinam. Entende a ordem e estabelece pelo direito de ouvir o outro e a si mesmo.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Deve haver sempre. A sala de aula é o lugar para a troca de experiências, os relatos o dia-a-dia devem estar presentes. A partir dessa "conversa" cotidiana podemos "aproveitar" para construir o conhecimento em coletivo.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Com certeza. Precisamos das vivências para ampliar e enriquecer o processo. Como havia antes colocado, as falas, as experiências vividas por eles devem fazer parte do contexto em sala de aula. Trazendo também em textos, poesias, músicas entre outros.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

É necessária. A questão afetiva está no processo de ensino-aprendizagem. A criança precisa de identificação com o professor(a). Criar laços afetivos facilitam e motivam as crianças a aprender.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

O processo de alfabetização é complexo, exige não somente decodificar o código escrito, mas dar ao sujeito a "liberdade" de inferir, dar significados. O que chamamos de leitura de mundo. Saber utilizar o que leu e "cruciar" com as vivências e interpretar o texto.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Periodicamente diversificar os trabalhos: ora a criança deverá ler para realizar as tarefas, ora deverá escrever seus relatos, suas experiências como sabe. Permitir a leitura e escrita livres.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

- 1- O que é Alfabetização? *Para os mais "conservadores", são as primeiras noções de código e decodificação.*

Para mim, é o momento mais sublime da vida da criança e um tempo onde ela faz descobertas e a aquisição do domínio da leitura escrita da interpretação, para aplicar na sua vida em sociedade, na prática social. O papel do professor é despertar este desejo.

- 2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Não existe a melhor metodologia. O prof. deve fazer uma "leitura" da turma e buscar o caminho. Tudo é permitido: músicas, poemas, linguagem diversificada, utilizar o ludicidade para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa.

- 3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

Acontece em um contexto maior. Quando o prof. utiliza atividades que fazem sentido à vida social do estudante, textos que a criança se utiliza e tem pr. de ler. Um exemplo: trabalhar o alfabeto através dos rótulos de produtos que utilizamos em casa; trabalhar com encartes do mercado; de.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Todas as implicações têm por base o texto. Há uma relação direta, pois para que a criança possa exercer práticas sociais, portanto a alfabetização deve contemplar textos, música, revistas, jornais, etc. Aprender com sentido, utilizando todos os sentidos.

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Depende. Não devemos generalizar até à métodos. O prof deve ter sensibilidade e fazer um movimento entre teoria e prática para delimitar o que vai utilizar. Cabe ao professor a tomada de decisão a partir do nível de desenvolvimento que a criança apresenta.

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Cada caso é um caso. Algumas crianças, especialmente, aquelas que vivem em contextos "ricos" culturalmente, e recebem bastante estímulo dos pais, podem chegar à vida alfabetizadas.

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

Não deve-se utilizar o que faz sentido. Tomar o texto como unidade de sentido. Através do contato diário com leitura, em textos, a criança aprenderá de forma muito natural.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

O principal objetivo da leitura é a compreensão e a produção de significado.

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Ele é o ponto de partida, é preciso oferecer bastante repertório: leituras, verbais e com imagens, que despertem a curiosidade da criança.

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

A construção do gosto pela leitura depende do contato com diferentes gêneros literários e da leitura prazerosa.

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

Oferecer repertório através de rodas de contato de história diariamente, revistas, jornais, toda mídia que puder. Para produzir um texto a criança deve ter contato com a leitura, seja feita por ela ou pela professora.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

Existe uma sala de leitura, e uma vez por semana a prof^a responsável desenvolve atividade com a turma.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

Os pais são participativos e colaboradores
O contato acontece através de reuniões

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

Desde o início do ano habituei a começar a aula contando uma história, geralmente com algum aluno.
Construí uma caixa de leitura para empastar aos alunos. Desenvolvo atividades utilizando notícias de jornais, encartes, algum acontecimento na comunidade do entorno ou na mídia.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

A disciplina tem relação com organização. O professor deve criar uma rotina, pois assim a criança fica mais segura para aprender.

* 16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Sim. Deve existir espaço para que a criança possa se expressar. A criança entende a demanda que depositamos nela. Quando ela percebe que alguém ^{lhe} dá oportunidade, ela responderá.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Sim. No mês de agosto soltamos que cada criança trouxesse um ditado popular e fizemos uma comparação com o que falamos aqui. Viremos dos pais, diferentes contribuições foi muito interessante!



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

É preciso deixar bem claro quem é o professor, pois a criança nessa fase faz transferência a figura materna. O afeto é importante mesmo, pois nossas crianças estão vivenciando problemas de "gente grande". O contato familiar influencia a aprendizagem.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

Quando esta criança lê, interpreta e escreve com autonomia.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

A avaliação é de suma importância, no início para diagnosticar o que eles trazem em que nível estão, e a cada bimestre para refletir o que precisa ser reforçado e onde preciso avançar. As atividades de avaliação podem ser através de auto ditados, leituras, produções textuais, etc.

Obs: Falta uma pergunta:

- Quais as teorias ^(teóricas) fundamentam sua prática em sala de aula?
- Piaget (e o nº 1), Emilia Ferreiro, Wallon, Vigotsky, Pichon Riviere

Tais m. tra. que se interessaram pelo o tema



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

Alfabetização é o processo no qual o educando aprende o alfabeto e a sua utilização como código de comunicação (leitura e escrita)

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Uma metodologia que venha proporcionar meios para orientar a prática docente.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

Letramento é além de alfabetização, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Sim. Alfabetizar letrando, sem descuidar das especificidades do processo de alfabetização e estimulando o aluno a pensar sobre o seu pensar e aprender sobre o seu aprender.

5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Sim.

6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Sim.

7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

Se deve partir do texto.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

Cito que o indivíduo lê e interpreta o que lê.

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Simbols.

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

Seendo sempre

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

Partindo da realidade do aluno e investigando assuntos atuais e que desperte o interesse do aluno.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

No projeto Realfa há uma estrutura onde os alunos recebem materiais e acompanhamentos individualizados, pois a turma é reduzida.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

Há uma grande distância entre a família e a escola. Contudo busco realizar atividades nas quais as famílias possam interagir com as crianças. (Pesquisa, entrevista, café literário, feira da cultura...)

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

Através de um bate-papo, afim de conhecer a realidade e o interesse dos alunos.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

Sim. As regras e combinados são fundamentais para que haja um ambiente harmonioso e favoreça o processo de ensino / aprendizagem.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Com certeza. As interações e as experiências dos alunos, tornam o processo mais interessante e motivador.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Sim. No cotidiano. A partir das manifestações culturais dos alunos e suas vivências, podemos esclarecer e/ou enriquecer ~~o~~ processo de aprendizagem.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

Com certeza. O processo alfabetizador deve ser um ambiente que favoreça a interação entre professor e aluno e que haja respeito, atenção, carinho.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

A alfabetização é um processo contínuo. Considerar plenamente alfabetizada só a própria pessoa chegará a essa conclusão.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Ao longo do processo através de leitura escrita, atividades domiciliares, atividades em sala.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É tornar a pessoa capaz de ler o código e interpretar o que lê.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Todas as metodologias são bem-vindas.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

<i>Sim, mas acredito que dificulta a ampliação do vocabulário do aluno.</i>

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

<i>Sim, e é assim que eu trabalho. Nem sempre as escolas municipais recebem livros (cartilhas) e os Cadernos de Apoio Pedagógico fogem da realidade de escolas. Por isso utilizo vários tipos de textos: músicas, poemas, recitas ulinárias, folhas com desenhos.</i>

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

<i>Isso depende da maturidade da criança. Eu prefero partir do texto ou da música, mas sempre haverá a necessidade de fixar a sílaba trabalhada.</i>



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

<i>Sim. Sempre.</i>

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

<i>Lendo para a ela.</i>

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

<i>Quando a criança ainda não é alfabetizada (EI, 1º ano), deve-se pedir à ela que desenhe e que ela conte, oralmente, a história criada e, sempre, pedir à ela que escreva, mesmo que ainda utilize garatujas. O mais importante é sempre elogiar e incentivar a criatividade.</i>



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
 INSTITUTO DE LETRAS
 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

nesta ano, como estou com uma turma de 5º ano, gosto de trabalhar com vários ritmos de músicas e, peço aos alunos que digam quais músicas querem que sejam trabalhadas. ~~Por~~ outros tipos de texto. Quando o aluno ainda não sabe escrever, e ele percebe que tudo q é falado e cantado pode ser escrito, ele ~~come~~ sente a necessidade de ler.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

Sim. Quanto mais agitada por a turma, mais difícil será a sua alfabetização. Quando o professor consegue, ele pode trabalhar com atividades diferenciadas, se não, é importante ter jogos, brinquedos, cantinhos, revistas, livros para entreter os alunos enquanto outros terminam seus trabalhos.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Sim. Sempre fazer a "Hora da novidade" ^{no} ~~o~~ começo do dia. Muitas vezes as novidades são usadas para a produção de texto coletivo ou para começar um fórum. Por ex: uma abelha entrou na sala. Podemos usar este fato para trabalhar (lh).

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Sim. Não sempre conseguimos perceber isso, mas quando há algo que evidencie a religião ou a região onde esta criança morava (nordista), a profª pode trabalhar essas realidades.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

sempre. Mesmo que não queramos, desenvolvemos empatia, simpatia, apatia pelos alunos. Porém devemos ter maturidade para que isso não influencie no processo ensino-aprendizagem, principalmente, com os alunos mais difíceis.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

No 1º ano, a criança deve ser capaz de ler e escrever sem auxílio de material de apoio palavras com sílabas simples e pequenas frases. Ela também deve conseguir interpretar palavras, frases e pequenos textos.

continua

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Tudo deve ser observado: a fala, a escrita, a participação do aluno.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É o ato de ensinar o aluno o mecanismo para
compreensão da escrita e leitura de sua língua
materna.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

A que melhor se adequar as necessidades e
desenvolvimento da turma. Particularmente, que-
dando que o método de contextualização com textos,
músicas, parlendas e rimas seja - um dos
mais eficientes.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

É a "leitura" de mundo de cada indivíduo,
mesmo sendo ele analfabeto, ele tem um
compreendimento, um entendimento sobre diferen-
tes temas.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Sim a alfabetização é o conhecimento sistematizado pela escola. O letramento é a "visão de mundo", o próprio conhecimento do indivíduo ao longo de sua vida. Uma completa a outra, sendo a alfabetização necessária para contextualização dos conhecimentos.

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Sim. Nossos avós e pais compravam isso.

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Sim, mas acredito que um método não exclui o outro.

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

"Suje" não seria o verbo que usaria. Mas particularmente, gosto de trabalhar com texto para contextualização das palavras.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

Definir o código de uma língua e compreender o sentido desta escrita

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Os resultados positivos apresentados ao longo do magistério apontam que sim.

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

Com diferentes gêneros textuais; contatos com livros, revistas e gibis - mostrar o lado lúdico que a leitura pode proporcionar.

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

O professor pode e deve trabalhar constantemente com textos críticos, estimulantes que levem o aluno a refletir, colocar seu ponto de vista e apropriar do assunto. Propor escritos temáticos sobre temas diversos.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

Do ponto de vista pedagógico, a escola mais voltada para o indivíduo, para a visão dele de mundo; mas ao mesmo tempo ela tenta integrar a realidade de seu grupo, restringindo ainda a evanescência a realidade de sua comunidade.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

A escola tenta trazer os familiares com reuniões, festas, mas ainda há uma grande resistência e desinteresse por parte das famílias com seus filhos e sua escola.

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

O tempo todo. O aluno que não lê é um excluído social e o tempo todo este fato é mostrado para eles.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

Sim. Impertentíssima. A disciplina ajuda na concentração, desempenho e bom andamento da aula.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Sempre. Trazemos este conhecimento individual e coletivo, compartilhamos, debatimos e sistematizamos fazendo relações com os conteúdos trabalhados.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Sim. Utilizando temas, palavras, histórias que sejam da realidade do aluno, que ele conheça, tenha interesse.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

Sim. O professor afetuoso facilita a alfabetização transmitindo interesse por parte do aluno, "quebrando" barreiras levantadas pela realidade do aluno.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

A capacidade de ler, escrever e compreender esta leitura de forma autônoma.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Avaliação diárias do aluno.

Adriana Lobo - 1101



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É o encontro entre o ser aprendiz e o mundo letrado. Quando letras e sílabas produzem significado deixando de ser apenas símbolos gráficos.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Não existem metodologias que por si só, sejam eficazes e suficiente para que resultem em uma alfabetização plena. Deve-se utilizar textos, frases, palavras e apresentar o mundo como ele é: letrado e repleto de significados.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

Compreendo que o Letramento deve ser assumido hoje como objetivo de contextualizar os aspectos sociais da língua escrita, contrastando com uma concepção tradicional de aprendizagem. Deve ser o foco no contexto escolar, de forma a oportunizar o processo de aprendizagem.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Sim, pois estamos desenvolvendo habilidades significativas que abrangem sobre os reais interesses dos alunos.

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Não acredito nessa proposta de trabalho nas atuais situações, mas fomos alfabetizados desta forma no passado e nos podemos esquecer isto.

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Sim, após essa iniciativa e faço uso desta ferramenta em meu trabalho, além de mini-projetos, todos voltados para os centros de interesses dos alunos.

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

Acredito na proposta de partir dos textos, ou de uma imagem, filme... Durante o desenvolvimento da atividade, acontecerá análises de palavras, na qual os alunos terão a oportunidade de reconhecer as sílabas, etc...



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

O fato de entender e interpretar o que foi lido ou ouvido de maneira lógica e coerente.

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Sim, sempre é! O texto motiva, estimula e dá significado ao que está sendo trabalhado e para as habilidades que desejamos alcançar.

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

- Adaptar o ambiente escolar que propicie um envolvimento de forma prazerosa;
- Escolha de leituras que façam parte do universo da criança e que ras de encontro com suas expectativas;
- Ler com as crianças e criar novas histórias...

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

Partir no início do coletivo. Demonstrar que juntos podemos criar. Apresentar outras formas de trabalhar a escrita, inclusive tecnologias...



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

Há propostas, que como qual quer outra, possui falhas. O professor deve pesquisar bastante para fazer de cada momento, um momento útil e ir aliando outras estratégias para um bom desempenho no processo de aprendizagem.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

As famílias nos dias de hoje estão ausentes do ambiente escolar. São poucos os que ainda frequentam reuniões na escola, o que resulta em um fator que dificulta a continuidade do trabalho que é desenvolvido pela unidade escolar.

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

A leitura é vista como transformação. Transformação essa, que nos remete à autonomia, a participação, a crescimento social, moral e social.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

A liberdade esticou-se como um elástico e em alguns casos, arrebentou tornando o âmbito escolar em um verdadeiro caos. Porém, deve-se deixar claro para as crianças que o mundo é formado por regras que devem ser obedecidas. Podemos praticar a liberdade, mas com responsabilidade.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Sim, a todo momento. Nenhuma criança é igual. Todos possuem suas vivências e histórias que após serem contadas, tornam-se exemplos futuros.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Sim, através de aulas fora da sala de aula, em apresentações e festas. Em outros momentos, pode também fazer parte do projeto que está sendo desenvolvido etc...



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

Nas nossas experiências o processo de aprendizagem, sem a afetividade, é constituído por um facilitador do processo, estimulando o educando a aprender. Todos precisamos de atenção, carinho, respeito, amor.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

- Autonomia para a leitura e a escrita;
- Interpretação coerente do que foi lido;
- Capacidade de mudar uma história, de olhar um diferente desfecho etc...
- Reconhecer o papel social da leitura e da escrita.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Atividades dirigidas diversificadas em grupo e individual. Simuladas e dramatizadas além de avaliações individuais de cada aluno.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É o processo que é adquirido quando a pessoa está inserida no mundo da leitura e escrita. Para isto o indivíduo deve além de decodificar a língua escrita, interpretá-la, não somente quando imposta, mas em seu cotidiano.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Acredito que as metodologias de leitura de livros, produção de texto, discussões, leitura coletiva são atividades que auxiliam o processo de alfabetização.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

Letramento é a identificação de símbolos, o que se faz necessário no processo de alfabetização, porém uma pessoa letuada nem sempre é alfabetizada, só uma pessoa alfabetizada é sempre letuada. Considere pensar nesse através do ensino de jovens e adultos. Um exemplo concreto de letramento é a leitura de rótulos.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Responde de ma questão anterior.

5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Sim, porém acredito que sistemas em um mundo tão interdisciplinar e "misturado" de fato, que este processo não se dá apenas pelo uso de cartilhas.

6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Sim.

7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

não. Estou lendo o livro do Cagliari: alfabetizando sem o Bó - Bé - Bi - Bó - Bu



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

A leitura envolve diversos conceitos: leitura de mundo (realidade); leitura de texto, leitura de conteúdos etc.

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

claro!

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

Através de leituras.

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

Além da leitura de textos, acredito que imagens incentivam a escrita. Tenho notado isto em minha prática.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

As propostas pedagógicas são elaboradas pelo grupo, porém não elaboradas individualmente. Em algumas disciplinas o grupo realiza propostas e as desenvolve em conjunto.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

Representação da CEC; Reuniões com representantes e reuniões com pais

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

Atividades de livros de literatura; leitura de murais etc



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

A disciplina é um dos fatores que mais dificultam/facilitam a apreensão dos conteúdos. As regras devem ser combinadas com a teoria.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Sim! Toda de conversação, através da construção oral da linguagem e do desenvolvimento desta, o professor melhora os mecanismos (vocabulário) para desenvolver a escrita.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Não se se fazer este tipo de trabalho, posso fazer de maneiras incoerente.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

Sim! Elogios e intervenções para atrair a atenção do aluno fazem parte desse processo. Incentivos e broncas fazem parte do relacionamento entre profº e aluno.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

Quando a criança consegue realizar a leitura e prod. de texto de forma espontânea.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

A avaliação do aluno é um aspecto muito importante que deve ser abordado além disso, é preciso verificar o que o aluno sabe. Prod. de textos e leituras individuais devem estar periodicamente neste processo para que ocorra uma avaliação justa, ou ao menos o máximo possível.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aplicação de questionário ao professor(a) do 1º segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro

1- O que é Alfabetização?

É o processo de compreender o mecanismo da leitura e da escrita e despertar para uma plena leitura de mundo.

2- Qual e/ou quais metodologias devem ser aplicadas no processo de alfabetização?

Acredito em um "leque" de opções sempre partindo da vivência do aluno.

3- O que se pode compreender sobre o Conceito de Letramento?

Linguagem de mundo, ou melhor,



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

- 4- Há uma relação entre Alfabetização e Letramento? Quais são as implicaturas?

Sim. Alfabetização processo para consolidar a leitura, e a escrita e o letramento acontece desde os primeiros meses de vida e o aprendizado em si.

- 5- É possível alfabetizar utilizando apenas as cartilhas?

Sim

- 6- É possível alfabetizar sem o uso de cartilhas?

Claro!

- 7- No processo de alfabetização, deve-se partir da sílaba (ba-bé-bi-bó-bu) para a composição da palavra ou se deve partir do texto?

Acredito mais no aprendizado a partir de palavras da menção do aluno



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

8- O que se pode entender sobre o Conceito de Leitura?

Pode ser verbal ou não verbal
depende da fase da vida

9- O trabalho com o texto pode ser uma alavanca e/ou engrenagem no processo de alfabetização?

Engrenagem

10- Como se deve estimular a criança à leitura?

Dando-lhes livros sem o compo
misto com a leitura verbal.

11- Que estratégias o professor deverá utilizar para levar o aluno a produzir um texto?

Sugerir assuntos a partir de
vivências agradáveis.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

12- Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Há alguma proposta específica? Como é desenvolvida?

A escola em geral ainda é muito presa a padrões consolidados no passado, mas está em plena transformação. A proposta é desenvolvida a medida do interesse do aluno.

13- Que relação a escola e o professor estabelecem com as famílias? Há algum mecanismo de interação?

A escola tenta uma cooperação em muitas vezes fracassada.

14- Como o professor trabalha a significação da leitura em sala de aula? Em que medida e importância a função social é atribuída à leitura?

A todo momento através de exercícios que eles lhes ajudam a inserir na sociedade.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

15- A disciplina é necessária à aprendizagem? Como deve ser gerenciada pelo professor de forma que não prejudique o processo de ensino/aprendizagem?

Claro! Fazendo acordo a todo tempo.

16- Há espaço, no processo de alfabetização, para as atividades, interações e experiências dos alunos? Como esses elementos se relacionam com o aprendizado da leitura e da escrita?

Esse momento tem que ser criado, pois falando suas experiências, ele se escuta e aprende a se articular em grupo.

17- O professor utiliza as manifestações culturais das crianças? Em usando, como possibilitar a expressão das vivências no processo alfabetizador?

Claro! Valorizando sua cultura e vivenciando a todo tempo em sala de aula.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

18- É possível que ocorra manifestações afetivas entre professor e aluno? Como esses sentimentos podem ser gerenciados e utilizados no processo alfabetizador?

Sim. De maneira muito favorável, estabelecendo uma relação de amizade a favor da aprendizagem.

19- Que critérios o professor deve utilizar para considerar o aluno (a criança) como sendo plenamente alfabetizada, de forma a dar prosseguimento aos estudos?

Quando o aluno consegue seguir compreendendo o mecanismo da leitura e da escrita.

20- Que estratégias o professor adota para avaliar o aproveitamento ao longo do processo de alfabetização?

Avaliar se o aluno compreendeu o mecanismo da leitura e da escrita.

ANEXO C

**DADOS REFERENTES AOS RESULTADOS
DAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar -
Total Geral da Escola

Ano Letivo
2013

COC
I

Designação E/CRE(07.16.063)	Denominação ESCOLA MUNICIPAL SOBRAL PINTO
----------------------------------	--

Sêrie	Turma	Matricula	Avaliados QTD. %	MB QTD. %	B QTD. %	R QTD. %	I QTD. %	SP QTD. %	F QTD. %
4º Ano									
	1401	30	30 100%	1 3%	3 10%	11 37%	15 50%		
	1402	27	27 100%	3 11%	4 15%	11 41%	9 33%		
	1404	32	32 100%	1 3%	5 16%	18 56%	8 25%		
	1403	32	32 100%	2 6%	1 3%	21 66%	8 25%		
Total do Grupamento		121	121 100%	7 6%	13 11%	61 50%	40 33%		
5º Ano									
	1501	45	45 100%	14 31%	13 29%	13 29%	5 11%		
	1502	41	41 100%	8 20%	9 22%	22 54%	2 5%		
	1505	43	43 100%	4 9%	9 21%	24 56%	6 14%		
Total do Grupamento		129	129 100%	26 20%	31 24%	59 46%	13 10%		
6º Ano									
	1608	40	40 100%		4 10%	15 38%	21 53%		
	1609	40	40 100%			14 35%	26 65%		
	1606	39	39 100%		3 8%	13 33%	23 59%		
	1604	40	40 100%	1 3%	7 18%	22 55%	10 25%		
	1603	41	41 100%	1 2%	10 24%	22 54%	8 20%		
	1607	39	39 100%	1 3%	3 8%	13 33%	22 56%		
	1605	39	39 100%	1 3%	3 8%	14 36%	21 54%		
	1602	40	40 100%		8 20%	21 53%	11 28%		
	1601	41	41 100%	2 5%	16 39%	17 41%	6 15%		
Total do Grupamento		359	359 100%	6 2%	54 15%	151 42%	148 41%		
Realfabetização 2B									
	8301	21	21 100%			2 10%	19 90%		
Total do Grupamento		21	21 100%			2 10%	19 90%		
7º Ano									
	1705	40	40 100%	1 3%	3 8%	18 45%	18 45%		
	1703	47	47 100%		4 9%	32 68%	11 23%		
	1704	48	48 100%	1 2%	4 8%	33 69%	10 21%		
	1701	46	46 100%	1 2%	2 4%	24 52%	19 41%		
	1702	46	46 100%	3 7%	3 7%	24 52%	16 35%		
Total do Grupamento		227	227 100%	6 3%	16 7%	131 58%	74 33%		
7º Ano - NJM									
	7701	31	31 100%		31 100%				
	7702	23	23 100%		23 100%				



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar -
Total Geral da Escola

Ano Letivo
2013

COC
I

Designação E/CRE(07.16.063)	Denominação ESCOLA MUNICIPAL SOBRAL PINTO
----------------------------------	--

Série	Turma	Matricula	Avaliados QTD. %	MB QTD. %	B QTD. %	R QTD. %	I QTD. %	SP QTD. %	F QTD. %
7º Ano - NJM									
	7703	25	25 100%		25 100%				
Total do Grupamento		79	79 100%		79 100%				
8º Ano									
	1806	38	38 100%	1 3%	4 11%	16 42%	17 45%		
	1804	38	38 100%			14 37%	24 63%		
	1802	42	42 100%	1 2%	6 14%	23 55%	12 29%		
	1805	37	37 100%		1 3%	16 43%	20 54%		
	1801	40	40 100%	8 20%	14 35%	17 43%	1 3%		
	1803	39	39 100%		1 3%	19 49%	19 49%		
Total do Grupamento		234	234 100%	10 4%	26 11%	105 45%	93 40%		
Aceleração 3									
	8901		19		19 100%				
	8902		23		23 100%				
Total do Grupamento			42						
9º Ano									
	1904	41	41 100%		2 5%	15 37%	24 59%		
	1902	45	45 100%	5 11%	8 18%	24 53%	8 18%		
	1903	45	45 100%	1 2%		20 44%	24 53%		
	1901	47	47 100%	5 11%	22 47%	18 38%	2 4%		
Total do Grupamento		178	178 100%	11 6%	32 18%	77 43%	58 33%		
PEJA I - Bloco 1									
	171	24	24 100%			1 4%	23 96%		
Total do Grupamento		24	24 100%			1 4%	23 96%		
PEJA I - Bloco 2									
	191	21	21 100%		3 14%	17 81%	1 5%		
Total do Grupamento		21	21 100%		3 14%	17 81%	1 5%		
PEJA II - Bloco 1									
	151	29	29 100%		3 10%	17 59%	9 31%		
	152	24	24 100%		4 17%	14 58%	6 25%		
Total do Grupamento		53	53 100%		7 13%	31 58%	15 28%		
PEJA II - Bloco 2									
	161	31	31 100%	2 6%	12 39%	10 32%	7 23%		
	162	22	22 100%	3 14%	10 45%	8 36%	1 5%		



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
 Secretaria Municipal de Educação
 Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar -
 Total Geral da Escola

Ano Letivo
2013

COC
I

Designação E/CRE(07.16.063)		Denominação ESCOLA MUNICIPAL SOBRAL PINTO							
Série	Turma	Matricula	Avaliados QTD. %	MB QTD. %	B QTD. %	R QTD. %	I QTD. %	SP QTD. %	F QTD. %
Total do Grupamento		53	53 100%	5 9%	22 42%	18 34%	8 15%		
Total Escola		1541	1541 100%	71 5%	283 19%	653 44%	492 33%		



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar -
Total Geral da Escola

Ano Letivo
2013

COC
4

Designação		Denominação									
E/CRE(07.16.063)		ESCOLA MUNICIPAL SOBRAL PINTO									
Série	Turma	Matrícula	Avaliados		MB	B	R	I	SP	F	
			QTD. %		QTD. %	QTD. %	QTD. %	QTD. %	QTD. %	QTD. %	
4º Ano											
	1401	29	29 100%		1 3%	4 14%	12 41%	12 41%			
	1402	26	26 100%		4 15%	3 12%	11 42%	8 31%			
	1404	29	29 100%		2 7%	5 17%	21 72%	1 3%			
	1403	29	29 100%		3 10%	4 14%	17 59%	5 17%			
Total do Grupamento		113	113 100%		10 9%	16 14%	61 54%	26 23%			
5º Ano											
	1501	44	44 100%		2 5%	11 25%	22 50%	9 20%			
	1502	38	38 100%		3 8%	5 13%	23 61%	7 18%			
	1505	42	42 100%		3 7%	11 26%	21 50%	7 17%			
Total do Grupamento		124	124 100%		8 6%	27 22%	66 53%	23 19%			
6º Ano											
	1608	37	37 100%		1 3%	4 11%	12 32%	20 54%			
	1609	36	36 100%				10 28%	26 72%			
	1606	36	36 100%			1 3%	22 61%	13 36%			
	1604	40	40 100%		1 3%	8 20%	21 53%	10 25%			
	1603	36	36 100%		2 6%	12 33%	17 47%	5 14%			
	1602	37	37 100%			7 19%	25 68%	5 14%			
	1605	38	38 100%		2 5%		18 47%	18 47%			
	1607	37	37 100%			5 14%	18 49%	14 38%			
	1601	38	38 100%		8 21%	12 32%	11 29%	7 18%			
Total do Grupamento		335	335 100%		14 4%	49 15%	154 46%	118 35%			
Realfabetização 2B											
	8301	20	20 100%			1 5%	9 45%	10 50%			
Total do Grupamento		20	20 100%			1 5%	9 45%	10 50%			
7º Ano											
	1705	42	42 100%		1 2%	4 10%	27 64%	10 24%			
	1703	39	39 100%		1 3%	3 8%	19 49%	16 41%			
	1701	45	45 100%		4 9%	8 18%	28 62%	5 11%			
	1704	44	44 100%		1 2%	7 16%	23 52%	13 30%			
	1702	43	43 100%		1 2%	8 19%	23 53%	11 26%			
Total do Grupamento		213	213 100%		8 4%	30 14%	120 56%	55 26%			
7º Ano - NJM											
	7701	28	28 100%			24 86%	4 14%				
	7702	21	21 100%		1 5%	10 48%	7 33%	3 14%			



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
Relatório de Avaliação do Desempenho Escolar -
Total Geral da Escola

Ano Letivo
2013

COC
4

Designação		Denominação							
E/CRE(07.16.063)		ESCOLA MUNICIPAL SOBRAL PINTO							
Séric	Turma	Matricula	Avaliados QTD. %	MB QTD. %	B QTD. %	R QTD. %	I QTD. %	SP QTD. %	F QTD. %
7º Ano - NJM									
	7703	21	21 100%	2 10%	10 48%	8 38%	1 5%		
Total do Grupamento		70	70 100%	3 4%	44 63%	19 27%	4 6%		
8º Ano									
	1805	37	37 100%		1 3%	20 54%	16 43%		
	1806	37	37 100%	2 5%	7 19%	25 68%	3 8%		
	1804	37	37 100%		7 19%	21 57%	9 24%		
	1801	40	40 100%	9 23%	16 40%	14 35%	1 3%		
	1803	40	40 100%	1 3%	2 5%	16 40%	21 53%		
	1802	41	41 100%	5 12%	7 17%	22 54%	7 17%		
Total do Grupamento		232	232 100%	17 7%	40 17%	118 51%	57 25%		
Aceleração 3									
	8902		22		22 100%				
	8901		17		17 100%				
Total do Grupamento			39						
9º Ano									
	1903	45	45 100%		7 16%	33 73%	5 11%		
	1904	40	40 100%		4 10%	31 78%	5 13%		
	1901	43	43 100%	12 28%	14 33%	14 33%	3 7%		
	1902	40	40 100%	1 3%	8 20%	23 58%	8 20%		
Total do Grupamento		168	168 100%	13 8%	33 20%	101 60%	21 13%		
Total Escola		1314	1314 100%	73 6%	240 19%	648 51%	314 25%		

ANEXO D

DESCRITORES – LÍNGUA PORTUGUESA

6º ANO

1º BIMESTRE / 2013



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA

DESCRITORES

1.º BIMESTRE - 2013

6.º ANO

- ☒ Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- ☒ Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- ☒ Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- ☒ Estabelecer relações lógico-discursivas presentes em um texto, marcadas por palavras de diferentes classes, principalmente por conjunções e advérbios.
- ☒ Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- ☒ Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- ☒ Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- ☒ Identificar o tema de um texto.
- ☒ Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- ☒ Inferir uma informação implícita em um texto.
- ☒ Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- ☒ Localizar informações explícitas em um texto.
- ☒ Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- ☒ Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfosintáticos.