

## INTRODUÇÃO

*Eram quatro conversando sobre um pinheiro.*

*Um definiu o pinheiro por gênero, espécie e variedade. Outro avaliou suas desvantagens para a indústria madeireira. Outro citou poemas sobre o pinheiro, em várias línguas. E outro plantou raízes, espichou o galho e farfalhou.*

*Dam Pagis (poeta romeno)*

Tendo como ponto de partida os problemas identificados na Rede pública, a partir de um diagnóstico realizado sobre leitura e escrita por amostragem cujo resultado revela que 49% dos alunos que chegam ao final do ciclo I sabem ler, 27% não sabem ler e 24% lêem com dificuldade, depreendemos que o número de alunos que sabe ler não aumenta progressivamente no decorrer do ciclo; a progressão do 1º para o 2º ano é a mais significativa; a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita concentra-se em todos os anos do ciclo I; a progressão continuada na questão da aprendizagem da leitura e escrita não acontece de forma satisfatória no ciclo.

Sendo assim surgem as seguintes questões: Qual a concepção de leitura que permeia a ação docente? Qual a importância que o professor dá à leitura, na sala de aula, para que o aluno se torne um leitor? Qual a função social que a escola atribui à escrita? Quais os critérios de avaliação utilizados pelo professor?

Para tentar resolver estas questões se faz necessário uma retomada das concepções que orientam atualmente a aprendizagem e o ensino da língua escrita, particularmente a aprendizagem e o ensino do escrever; embora tais concepções já sejam amplamente conhecidas, julgou-se necessário retomá-las a fim de tornar explícitos os princípios e pressupostos em que se fundamentará a tentativa de resposta às perguntas anteriormente formuladas. Assim, num primeiro momento, relembram-se as concepções atuais de aprendizagem e de ensino da língua escrita; em seguida, busca-se indicar as interferências dessas concepções no processo de aprendizagem e de ensino da escrita na escola, distinguindo-se, apenas para fins de clareza da exposição, duas faces desse processo: a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de utilização desse sistema para a interação social.

A partir dessa retomada das concepções atuais e de seus aspectos pedagógicos, chega-se à tentativa de resposta às perguntas anteriores, discutindo-se, sobretudo, a ação possível e necessária dos professores na direção e orientação do processo de apropriação da escrita pela criança.

## 1 NOVA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo desde os anos 80. Essa mudança é fruto fundamentalmente de dois fatores.

Em primeiro lugar, é nos anos 80 que as ciências lingüísticas (a Lingüística, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Análise do discurso) começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

Em segundo lugar, é também nos anos 80 que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita<sup>1</sup>.

### 1.1 Os ciclos

Através da Deliberação da Secretaria de Educação, nº 09/97, institui-se, no ensino fundamental, em São Paulo, “O regime de progressão continuada”, com duração de oito anos, nos seguintes termos:

**Artigo 1º** Fica instituído no Sistema de Ensino do estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para o outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

**Artigo 2º** A idade referencial para matrícula inicial no ensino fundamental será de sete anos.

---

<sup>1</sup>Embora a formulação da teoria piagetiana date dos anos 50, a análise da escrita como objeto de conhecimento no quadro dessa teoria só se sistematiza a partir dos anos 80, através, sobretudo, das pesquisas de Emília ferreiro e seus colaboradores: pode-se considerar como marco inicial a publicação, no México, em 1979, da obra de Ferreiro e Teberosky, *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño*, cuja tradução chega ao Brasil em 1985, com o título *Psicogênese da língua escrita*.

**Artigo 3º** O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem.

I - avaliação institucional interna e externa.

II - avaliação de aprendizagem ao longo do processo, conduzido a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de desempenho em todo o ciclo.

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessário, ao final de ciclo ou nível.

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos.

V - indicadores de desempenho;

VI - controle de frequência dos alunos;

VII - contínua melhoria do ensino;

VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX - dispositivos regimentais adequados;

X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

Tornou-se comum alunos chegarem à quarta série sem saber ler nem escrever. Há também casos de alunos que, no colegial, lêem um texto, mas não o compreendem. Por que será que isso tem ocorrido constantemente em nossa época? A resposta mais consensual se refere às políticas públicas da educação.

É sabido que o ensino em São Paulo, nos anos noventa, não estava muito bem. Os principais problemas eram de aprendizagem, de repetência, de defasagem idade / série e de evasão escolar. O que fazer? A saída do governo foi fazer, a partir de 1997, uma ampla política educacional.

A “Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” instituiu uma série de reformas e inovações: estudo por ciclos, flexibilização curricular, sala ambiente, progressão continuada.

Essas reformas tinham por objetivo a inclusão escolar e social de seus alunos. Era uma proposta revolucionária. Mas aquilo que parecia melhorar a qualidade do ensino e da escola teve efeito contrário.

Hoje, o que vemos, são alunos que não sabem ler nem escrever. Os alunos chegam ao colegial sem saber interpretar um texto. O que será que deu errado? Por que será que a política educacional de Secretaria de Educação de São Paulo não vingou?

Apesar de ser uma proposta coerente e de ter um potencial de implantação racional, capaz de atingir seus objetivos, a realidade vem mostrando que a implantação da progressão continuada em dois ciclos: Ciclo I (1ª a 4ª séries) e ciclo II (5ª a 8ª séries) têm servido muito mais para enxugar a máquina (economizar), do que para a qualidade do ensino.

Isso porque quanto mais tempo um aluno passa na escola, mais verbas são necessárias para mantê-lo. Se ele repete dois ou três anos, o governo irá despender muito mais dinheiro.

Com isso, o governo criou a progressão continuada, como uma forma sutil e encoberta de aprovação automática.

## **1.2 A progressão continuada**

A progressão continuada não é um projeto inédito do governo paulista, mas se baseou nas experiências de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Sara Pain. A idéia de ciclos e progressão continuada fundamentada nas teorias do construtivismo foi implantada por estas educadoras na década de 70 na Argentina. O trabalho foi desenvolvido em escolas pobres de Buenos Aires, Mar Del Plata e da província de Córdoba. A meta era estabelecer uma prática de ensino que se antecipasse e prevenisse os problemas escolares dessas populações pobres. Foi somente nos anos 80 que surgiram algumas experiências da educação continuada e construtivista no Brasil, em particular nos estados de São Paulo, Ceará, Paraná e Rio Grande do sul.

O construtivismo se desenvolveu graças à epistemologia de Jean Piaget. Contudo seu objetivo não era construir um tratado pedagógico, o grande objetivo deste psicólogo era estudar a origem e o desenvolvimento do conhecimento: “A grande dúvida que o comovia desde muito: qual o peso da razão e da experiência na formação e evolução do conhecimento em geral<sup>2</sup>”. (LAGOA, 1994, p.20)

Na época existiam duas visões opostas bastante demarcadas sobre o conhecimento. De um lado o racionalismo, que postulava que nascemos com certas idéias inatas e que devemos buscar a certeza pelas verdades apriori da razão. O modelo de toda objetividade era as verdades matemáticas. Essas idéias seriam universais e, portanto, seriam claras e distintas. Dessa forma, a razão seria fonte única de todo nosso conhecimento. Ela produz por si mesma os conceitos e representações na busca do conhecimento objetivo. Em reação ao racionalismo surgiu o empirismo que postulava que todas as nossas idéias provêm da experiência. A razão é uma folha em branco sobre a qual os objetos vão deixando suas impressões. O desenvolvimento intelectual dos seres humanos estaria ligado aos estímulos do mundo exterior.

Para reconciliar essas duas teorias surgiu o interacionismo de Jean Piaget. Para este pensador, o sujeito do conhecimento possui uma estrutura e certos esquemas mentais sob os quais recebe os objetos. Somos nós que através de certas faculdades organizamos e damos

---

sentido e coerência ao real. Contudo, todo nosso conhecimento provém da experiência. Ele mostra-nos que o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio. É a relação do indivíduo com o meio físico e social que produz o desenvolvimento cognitivo.

*O organismo e o meio constituem um todo indissociável (...) Do ponto de vista do conhecimento, isso significa que a atividade do sujeito é relativa à constituição do objeto, do mesmo modo que esta implica aquela: é a afirmação de uma interdependência entre a experiência e a razão. (PIAGET, 1975, p.26)*

O conhecimento se desenvolve e evolui através de um processo de construção e reconstrução, de fazer e refazer. Partindo da experiência vamos construindo as estruturas do conhecimento. A criança aprende por si mesma, construindo e reconstruindo suas próprias hipóteses sobre a realidade.

Foi partindo das idéias de Jean Piaget que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram a teoria construtivista. Essa teoria teve origem quando essas educadoras estudaram o processo pela qual a criança aprende a ler e a escrever, e definiram suas descobertas de construtivismo. Para elas, o aluno não é uma folha em branco, onde o saber deve ser escrito, pelo professor onipotente. O aluno quando chega à escola já possui conhecimentos, pois ele aprendeu pelas suas próprias experiências e ações no mundo. O aluno possui um certo conhecimento sobre sua língua e possui modos de organizar o conhecimento que aprende.

*Algo que temos procurado (...) é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e que trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém possua um conhecimento e o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações. (SOUZA, 2001, p.26)*

A grande tese da “Psicogênese da Língua Escrita” é o de que o sujeito que conhece está presente na aprendizagem da língua escrita. Emilia Ferreiro pensa ser impossível que uma criança de quatro ou cinco anos, que viva na cidade entre brinquedos, cartazes publicitários, placas informativas, roupas e tv, não faça nenhuma idéia da língua escrita.

A criança não somente é um produtor do seu conhecimento, mas também é produtor do seu destino e de seu ser social. Em uma palestra, dirigindo-se a 10 mil professores, que lotavam as arquibancadas do Gigantinho, o ginásio de esportes Internacional, em Porto Alegre, no dia 12 de julho de 2001, disse Emilia Ferreiro, se referindo aos alunos carentes:

*Queremos é dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras.*

*Se a alfabetização não é concebida desta maneira, não vale a pena lutar pela alfabetização. (SOUZA, 2001, p.10)*

É somente pela escola que pode existir a inclusão social, uma vez que ela possibilita o espírito crítico e a cidadania.

### **1.3 Letramento**

O letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como “propriedade”.

A grande diferença entre alfabetização e letramento é que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

### **1.4 Por que surgiu a palavra letramento?**

Palavras novas aparecem, quando novas idéias ou novos fenômenos surgem. Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós tínhamos (e ainda temos...), e por isso tivemos um nome para ele: analfabetismo.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não

necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio...

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer.

### **1.5 Como diferenciar o apenas alfabetizado do letrado?**

Difícil resposta a essa pergunta, porque letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos.

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa...Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal...Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos.

Escrever também é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado...Uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto...Assim escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos.

### **1.6 A aquisição do Sistema de Escrita**

O sujeito aprendiz da escrita, não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele,

submetendo a provas essas hipóteses e supostas regularidades. Altera-se assim, radicalmente, a orientação do processo de aprendizagem e o significado das dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo.

*Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que faz muitas coisas, nem é um sujeito que tenha uma atividade observável. Um sujeito intelectualmente ativo, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando, porém segundo as instruções ou modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (SOUZA, 2001, p29)*

Assim o princípio que regia o ensino da escrita é substituído por princípio radicalmente diferente: a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo usos de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma seqüência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, repetição, associação, cópia, hoje no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os “erros” são considerados construtivos, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses.

Não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para grafias de que necessita.

O alfabetizando precisa ser conduzido à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, exigência da natureza social de um sistema de escrita de base alfabética. Para orientar o trajeto da ação docente é preciso considerar questões relativas á utilização desse sistema para interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades textuais.

## 1.7 O desenvolvimento das habilidades textuais

Apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito.

Nas perspectivas psicogenética e psicolingüística, essas duas faces são tão indissociáveis quanto as duas faces de uma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita.

A língua oral quanto à escrita, é reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de interlocução, em quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação. A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Assim no quadro dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação de que a expressão escrita se apresente como alternativa possível ou mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados. Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação (o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema) e produção de texto (o estabelecimento de interlocução com um leitor).

Ao mesmo tempo em que o aluno deve apropriar-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações tanto possíveis, naturais e reais de produção de texto, deve também ser conduzido a várias aprendizagens: ele precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste; precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor, precisa apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções de organização do texto na página etc.

## **1.8 Refletindo**

Ao assumir uma perspectiva psicogenética e psicolinguística, repudia-se, no processo de alfabetização, a escrita controlada, a aprendizagem e, portanto, o ensino sistemático e progressivo do sistema gráfico, das suas regras e convenções, e enfatiza-se a escrita espontânea, através da qual a criança vá descobrindo ela mesma o sistema de escrita, vá construindo seu conhecimento sobre ele; ao mesmo tempo, porém, não se pode deixar de reconhecer a necessidade de que a criança se submeta à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, que aprenda as convenções ortográficas e escreva de acordo com elas.

Ao assumir a perspectiva discursiva e textual, repudia-se, no processo de desenvolvimento das habilidades de utilização de escrita para a comunicação, a interlocução, a expressão pessoal, o controle rígido dessa utilização, através de exercícios escolares de redação, e enfatiza-se o uso da escrita como atividade discursiva, motivada, como produção de autênticos textos, não redação escolares; ao mesmo tempo, porém, não se pode fugir à necessidade de que o aluno aprenda normas e exigências para a estruturação de textos escritos, as peculiaridades de cada gênero, e escreva de acordo com eles.

## **1.9 A ação pedagógica na aquisição do sistema de escrita**

As atividades de escrita espontânea permitirão à professora levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da escrita: é só através da análise dos textos espontâneos produzidos pela criança que a professora poderá identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra, interpretar as hipóteses com que está operando, selecionar e organizar dados, decidindo quais aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, explicitar para a criança as suas hipóteses, levá-la a confrontá-las com as convenções e regras do sistema, e a partir disso conduzi-la à escrita ortográfica.

A ação pedagógica supõe atividades de diferente natureza: o aluno escreve espontaneamente, e estará assim atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema de escrita (ao mesmo tempo, estará utilizando este sistema para produzir textos, e por isso se insistiu, anteriormente, na inseparabilidade entre o processo de aprendizagem e de ensino da escrita na escola-aquisição do sistema de escrita e a sua utilização para inserção social); a professora analisa a produção do aluno, avaliando-o como exercício de utilização

do sistema de escrita (avaliando-a, ao mesmo tempo, também como texto); a partir dessa análise a professora, tendo identificado em que estágio do processo de apropriação do sistema de escrita se encontra, tendo interpretado as hipóteses com que está operando, seleciona, organiza dados, decidindo que aspectos devem ser trabalhados, e pode então propor exercícios específicos de escrever para aprender a escrever (exercícios de ortografia e gramática, em que fique claro para criança que não se trata de uma atividade de produção de texto, mas atividade de aprendizagem de escrita ortográfica e gramatical).

*Para nós, o educador é aquele que tem suporte para analisar a realidade e projetar sobre ela certos interesses que estimulam os alunos a querer conhecer mais. Ao contrário do que muita gente pensa, o ensino que parte da realidade da criança, do conhecimento que ela já tem, não é um ensino espontaneísta, no qual o professor é só figurante. (OLIVEIRA, 1993, p.22)*

### **1.10 A ação pedagógica no desenvolvimento das habilidades textuais**

Ao ser introduzida na escola, a criança já domina as habilidades de produção do texto oral: fala fluentemente sua língua, usa-a para narrar, perguntar, responder, pedir, ordenar... é preciso ainda lembrar que essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido; embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros, convive com pessoas que lêem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e escrita. Falta-lhe, além de apropriar-se do sistema de escrita, de suas convenções ortográficas, aprender a usar a língua escrita para comunicação e a interação, levando em conta as diferenças pragmáticas, funcionais e estruturais entre textos orais e textos escritos, diferenças decorrentes das especificidades da oralidade e da escrita, e falta-lhe ainda aprender a usar a língua escrita levando em conta as peculiaridades de cada gênero de texto escrito.

## 2 O PROBLEMA DA AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

O problema principal da escola pública é que não há autonomia para desenvolver os melhores métodos educativos e formas de aprendizagem. As políticas educacionais vêm de cima. Não são os indivíduos que dirigem a educação, mas sim as políticas educacionais que dirigem os indivíduos.

No seu livro, “A autonomia da escola pública”, Jair Militão enfoca o problema de como se efetivar a autonomia da unidade escolar pública. Na sua opinião, a unidade escolar só poderá ser autônoma quando for capaz de governar-se por si mesma, através da auto-gestão, impondo suas próprias leis, construindo seu sistema ético e como funcionar para a comunidade em que está inserida.

*A unidade escolar será autônoma quando tiver o poder de criar e/ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também, pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não convenientes. O ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável. (MILITÃO, 1996, p.59)*

É somente pela auto-gestão que a unidade escolar pode atingir a melhoria do desempenho do sistema, uma maior racionalidade administrativa e um melhor ensino. Contudo, surge um problema, a autonomia da escola pública depende dos governantes: “Devemos levar em conta o sujeito que cria e mantém as instituições sociais para que a correta compreensão da autonomia pública possa se dar”.

No quarto capítulo, intitulado: “A necessidade do sujeito para uma verdadeira autonomia”, o autor cita que, a escola ou qualquer instituição pública não possuem autonomia, pois a organização é altamente burocratizada. Dá-se a impressão de que são as instituições que governam e não os indivíduos que as governam.

*Nas organizações marcadamente burocratizadas, o sujeito é ocultado, tudo fazendo crer que a instituição move-se por si própria; os indivíduos têm uma relação com a instituição de tal forma que parece ser esta quem os acolhe e dirige do que aqueles que lhe dão vida. (MILITÃO, 1996, P.74)*

Ou seja, a organização submete os indivíduos a sua lógica, não há autonomia, ele é apenas mais uma peça na organização. É despersonalizado e pode ser substituído a qualquer momento.

Para Militão recolocar o indivíduo como participante na mudança e manutenção das instituições, é uma tarefa necessária para o equacionamento do problema da autonomia da

unidade escolar pública, de vez que no próprio conceito de autonomia estão implicados as noções de sujeito e de liberdade de propor e aceitar ou negar normas de conduta.

Para Militão, torna-se importante recuperar o indivíduo como ator da história – a grande questão: haverá sujeitos que produzem a história ou será que esta que os produz?

Na análise marxista da história, não são os sujeitos que determinam a história, mas a luta de classes, ou, não foram os indivíduos que determinam a história e o progresso humano, mas a luta entre senhores e escravos; patrício e plebeu; mestre e aprendiz; suserano e vassalo; capitalista e proletariado. Os indivíduos não possuem autonomia frente à história.

Para Alain Touraine, a história não se constrói por uma luta de classes, mas como uma luta entre indivíduos, ele apresenta três fatores: “A definição do ator, a definição de seu adversário e a definição do campo de conflito ou de negociação entre os atores”.

Para Militão, essa abordagem que considera o indivíduo como produtor da história permite melhor compreender suas motivações e permite maior fidelidade ao que acontece na história. A idéia do sujeito como produtor da história serve para ilustrar a importância da autonomia na gerência das instituições sociais.

O estudo da autonomia da escola pública, à luz da constatação da existência do sujeito na criação e manutenção da instituição escolar, passa, necessariamente, a ter que levar em conta esse mesmo sujeito, pois será ele a garantia da autonomia da unidade escolar.

O que se torna necessário é o investimento nos indivíduos que devem gerir a unidade escolar. É necessário indivíduos pensantes, qualificados e capazes de criar métodos de auto-gestão, sempre na busca de uma melhor qualidade para o ensino. As escolas de São Paulo nunca tiveram autonomia para desenvolver seu regimento, escolher seus professores, desenvolver seus currículos e seus métodos educativos. Para se ter uma escola de qualidade é necessário que ela possua autonomia para deliberar suas próprias normas, regras e métodos de ensino. Com a autonomia da escola pública, a possibilidade do empate dos diversos métodos, formas de ensino, métodos de aprendizagem, formas de administrar à unidade escolar, devem contribuir para a educação de maneira geral. Os melhores métodos e formas de auto-gestão entram em evidência. Com isso, deve surgir um embate das unidades escolares na busca de métodos e formas de melhorar, cada vez mais, a qualidade de ensino. Contudo, devemos fazer uma ressalva, para que possa existir a autonomia da escola pública é necessária uma infraestrutura material e intelectual, que é indispensável para o progresso da educação. É necessário indivíduos capazes de possuir autonomia de pensamento para gerir o empreendimento escolar e uma infra-estrutura material capaz de possibilitar um ensino de qualidade.

### **3 MÉTODO**

Para que haja possibilidade de realizar um trabalho que resulte em aprendizado do educando, que apresenta dificuldades de assimilação, o professor necessita fazer um levantamento das possíveis causas (emocional, psicológica, deficiência auditiva, desestrutura familiar, despreparo do professor). É importante realizar tal estudo para investigar as possíveis causas e buscar soluções para tais problemas que acometem os educandos, que ao chegarem ao final do ciclo não dominam a leitura e a escrita. Foi elaborada uma pesquisa de campo, realizada na EMEF – Escola Municipal de ensino Fundamental Humberto Dantas, com a finalidade de investigar as possíveis causas encontradas no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

#### **3.1 Participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa professores, alunos e pais.

##### **3.1.1 Professores**

Os professores que responderam à pesquisa tinham formação acadêmica, alguns com pós-graduação, e quase todos eram adeptos da teoria construtivista. A idade média dos entrevistados era de 45 anos.

##### **3.1.2 Alunos**

Os alunos entrevistados tinham entre 8 e 12 anos, e frequentavam a 2ª e 4ª série do ensino fundamental.

##### **3.1.3 Pais**

O comércio é a atividade predominante no bairro, as famílias residem em casa com uma ou duas dependências e os pais exercem funções diversificadas como: zelador, vigia noturno, balconista, auxiliar de escritório, operários.

### **3.2 Instrumentos para coleta de dados**

Foi utilizado como instrumento para coletar os dados um questionário com 6 questões discursivas para os professores, um questionário em forma de teste com 2 alternativas e questões para respostas discursivas para os alunos e os pais.

### **3.3 Caracterização do local**

A escola EMEF – Humberto Dantas, localiza-se à Rua Manoel Dias do Campo, 464 – Casa Verde Alta – Zona Norte de São Paulo. A escola está submetida ao regime de progressão continuada implantada pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

O Projeto Político Pedagógico da escola está baseado nas propostas dos P.C.Ns. Mantém alguns projetos como: “Patrimônio Ambiente”, “Projeto Família na Escola”, “Jornal Mural” e o “PROERD”. A maioria dos professores possui formação superior e são efetivos da rede, e a relação professores, comunidade e direção é satisfatória.

O sistema de avaliação é contínuo (em sala de aula), progressivo (Saresp), paralelo (durante o período de férias-programação especial). O percentual de evasão é praticamente nulo.

As ações de recuperação e reforço acontecem no primeiro semestre de março a junho e no segundo semestre de setembro a novembro. Para a formação das turmas, os alunos são agrupados de acordo com os conteúdos em defasagem dentro do processo ensino aprendizagem.

Foi considerada também na pesquisa a situação sócio-econômica cultural das famílias pertencentes à comunidade escolar.

As famílias são convidadas a participarem das atividades escolares através de reuniões, APM, Conselho de Escola e eventos comemorativos.

### **3.4 Procedimentos**

Com a permissão da direção da escola, o primeiro contato foi feito com professores, os quais foram informados sobre a pesquisa e qual o seu objetivo. As séries alvo da pesquisa, alunos da 2ª e 4ª série, professores e pais responderam o questionário com devolução pré-estabelecida em uma semana.

## **4 Análise dos dados**

**1) Qual a sua concepção de ensino e metodologia utilizada na alfabetização de seus alunos ?**

*Prof. A:* É um processo onde procuro conceber e administrar situações problemas ajustadas ao nível e às possibilidades de os alunos trabalharem, a partir das representações que eles fazem.

*Prof. B:* Ensino a meu ver é o ato de assessorar a criança para que ela aguace suas percepções do mundo e de si mesma, aumentando a qualidade desta interação. Quanto à metodologia, precisa ser baseada na experiência, no analisar e no aprender.

*Prof. C:* Procuro trabalhar a partir do saber dos alunos, administrando as situações-problemas e respeitando o ritmo de cada um.

**2) Quais, você considera, as principais dificuldades encontradas pelos alunos no processo de alfabetização ?**

*Prof.<sup>a</sup> A:* Falta de concentração, interesse e imaturidade

*Prof.<sup>a</sup> B:* Problemas de percepção e compreensão quanto aos processos vivenciados, dificultando a passagem (transferência) do concreto para o abstrato.

*Prof.<sup>a</sup> C:* Falta de motivação, concentração e imaturidade.

**3) Que fatores podem contribuir com essas dificuldades ?**

*Prof.<sup>a</sup> A:* Aulas que não estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos. Falta de acompanhamento e apoio dos pais.

*Prof.<sup>a</sup> B:* Pouca experiência analisada ao nível da criança, experiências e análises dirigidas de fora para dentro e não buscando no conhecimento que a criança traz consigo, no seu interesse, na sua vivência e realidade, a fórmula do aprendizado.

*Prof.<sup>a</sup> C:* Falta de interesse, aulas que não despertam a curiosidade e o interesse dos alunos. Falta de acompanhamento e apoio da família.

**4) Qual a sua postura em relação ao conhecimento prévio de seus alunos ?**

*Prof.<sup>a</sup> A:* Procuro trabalhar a partir desse conhecimento, buscando informações que despertem o interesse dos alunos para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

*Prof.<sup>a</sup> B:* O conhecimento prévio ao meu ver, é a única ponte capaz de ajudar a criança a ampliar seus conhecimentos. É o alicerce do seu futuro.

*Prof.<sup>a</sup> C:* Buscando sempre o saber trazido pelos alunos, procurando informações que possam despertar o seu interesse no processo de ensino e aprendizagem.

**5) Você leva em consideração o contexto familiar?**

*Prof<sup>a</sup>.A:* Certamente, o contexto familiar exerce uma grande influência no processo ensino-aprendizagem, podendo estimular ou não o interesse dos alunos. Procuo conscientizar os pais da importância do acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

*Prof<sup>a</sup>.B:* O quadro de referência que a criança traz tanto da família como o de outro convívio faz parte dela como um todo, se não houver livre expressão para compreensão e liberação do que a incomoda, a dificuldade se expressa no bloqueio para coisas.

*Prof<sup>a</sup>.C:* Procuo sempre conscientizar os pais da importância do acompanhamento escolar, na vida de seus filhos. Acho que a família exerce uma grande influência no processo de aprendizado de seus filhos.

**6) Que fatores podem ser considerados primordiais para alfabetização de seus alunos ?**

*Prof<sup>a</sup>. A:* Desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem a partir das representações dos alunos, do contexto sócio-cultural. Atividades que despertam o interesse dos alunos.

*Prof<sup>a</sup>. B:* Interação e empatia professor-aluno, expressão, respeito à compreensão que a criança traz, ampliação de percepção gradativa ( que a criança possa acompanhar ) segurança na percepção do concreto para poder abstrair.

*Prof<sup>a</sup>. C:* O professor deve proporcionar diferentes alternativas para a construção do conhecimento dos alunos, a partir do seu próprio conhecimento, com atividades que estimulam o interesse dos alunos e com o apoio da família no processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro 1 Resultados do questionário aplicado a três professores**

**1) Você já sabe ler ?**

A1 - Sim

A2 - Sim

A3 - Sim

A4 - Sim

**2) Você gosta de ler e escrever ?**

A1 - Sim

A2 - Sim

A3 - Sim

A4 - Sim

**3) Em sua casa há livros, jornais, revistas e gibis para ler ?**

- A1 - Sim
- A2 - Sim
- A3 - Sim
- A4 - Sim

**4) Seus pais lêem histórias para você ?**

- A1 - Não
- A2 - Não
- A3 - Sim
- A4 - Não

**5) Você gosta quando sua professora lê histórias para você ?**

- A1 - Sim
- A2 - Sim
- A3 - Sim
- A4 - Sim

**6) Ela sempre faz isso ?**

- A1 - Não
- A2 - Não
- A3 - Não
- A4 - Não

**7) Você costuma procurar palavrinhas que você conhece em jornais e revistas?**

- A1 - Sim
- A2 - Sim
- A3 - Sim
- A4 - Sim

**8) Quando você vai à rua, vai ao mercado ou em outros lugares você lê coisas que lhe interessam?**

- A1 - Sim
- A2 - Sim
- A3 - Sim
- A4 - Sim

**9) O que você mais gosta de ler?**

- A1 - Gibis
- A2 - Gibis
- A3 - Gibis
- A4 - Gibis

**10) Você gosta de ler e cantar cantigas de roda?**

- A1 - Sim
- A2 - Sim
- A3 - Sim
- A4 - Sim

**11) Sua professora dá palavras-cruzada, caça-palavras e jogos com letras para você?**

A1 - Sim

A2 - Sim

A3 - Sim

A4 - Sim

**12) Você gosta destas atividades?**

A1 - Sim

A2 - Sim

A3 - Sim

A4 - Sim

**Quadro 2 Resultados do questionário aplicado aos alunos de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries.****1) Em sua casa sua família costuma ler ?**

P1 - Não

P2 - Sim

**2) O que vocês gostam de ler ?**

P1 - Jornais e revistas.

P2 - Livros espíritas, jornais e revistas.

**3) Você lê histórias infantis para seus filhos ?**

P1 - Não

P2 - Enquanto meu filho não sabia ler, sim.

**4) Há revistas e jornais em sua casa ?**

P1 - Sim

P2 - Sim

**5) O que você lê para seu filho, além de histórias infantis ?**

P1 - Nada, porque eu não leio histórias para eles.

P2 - Seus livros escolares.

**Quadro 3 Resultados do questionário aplicado aos pais.**

A análise das respostas nos mostra que os professores desta escola possuem uma visão bem demarcada sobre a concepção de ensino e aprendizagem. Pelas respostas dadas à primeira pergunta do quadro 1, podemos identificá-los como sendo adeptos da teoria construtivista: “conceber e administrar situações-problema” “trabalhar a partir das

representações que eles fazem”, “assessorar a criança para que ela aguçe suas percepções do mundo e de si no mundo”, “metodologia baseada na experiência”, “trabalhar a partir do saber dos alunos”, são idéias tipicamente defendidas pelos adeptos do construtivismo. Foi constatado que os professores procuram considerar os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhando a partir desse conhecimento, que é a única ponte capaz de ajudar a criança a ampliar seus conhecimentos.

As principais dificuldades detectadas pelos professores nos alunos, em relação ao ensino-aprendizagem, são o desinteresse, a desmotivação e a falta de concentração. Os professores concordam que: “as aulas não estimulam a curiosidade das crianças”, “o interesse”, e que lhes falta o “acompanhamento e apoio da família”. Todos são unânimes em considerar o contexto familiar da criança no processo da aquisição de conhecimentos. Todos concordam que o contexto familiar “exerce uma grande influência no processo ensino-aprendizagem”. Com isso, os professores procuram trabalhar a partir do conhecimento que o aluno já possui e aprendeu na convivência com sua família. O quadro de referência que a criança traz do convívio familiar faz parte dela como um todo. Se não houver livre expressão e liberação do que a incomoda, a dificuldade se expressará no bloqueio para aprender coisas novas.

Segundo os professores, as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização são a falta de interesse, de concentração, de percepção e de compreensão dos processos vivenciados, dificultando a passagem do pensar concreto para o pensar abstrato. Eles também concordam, que os fatores que podem contribuir para essa dificuldade, são aulas desinteressantes. Quanto à solução dada para resolver o problema da desmotivação dos alunos, os professores afirmaram que é necessário dar “atividades que despertem o interesse”, partindo daquilo que eles já conhecem. Eles pensam ser necessário também, o apoio da família no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa pesquisa detectou também, que os alunos pesquisados (quadro 1) nesta escola, possuem um enorme interesse pela leitura. Todos afirmaram que sabem ler e escrever e que gostam de fazer isso. Todos afirmaram que procuram palavras que conhecem em revistas e jornais, lêem gibis e gostam de cantar cantigas, gostam de ler nas ruas, supermercados e *outdoors*. Eles também gostam que a professora dê palavras cruzadas, caça-palavras e jogos de letras. Apesar dos alunos gostarem de ler, nossa pesquisa detectou que nem os pais e nem os professores lêem notícias, recados ou contam histórias para as crianças, mesmo tendo acesso a livros, jornais e revistas. Não se ler para a criança, constitui numa falha no ensino-aprendizagem, uma vez que o texto é a unidade básica de significação. Ele é essencial para a

aquisição da leitura e da escrita. A escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois ela é o instrumento que lhes dá acesso a uma vida social plena. A língua é uma forma de comunicação necessária para o exercício da cidadania, pois amplia as possibilidades de partilha de informação e conhecimento. “Ler para ser um cidadão do mundo”.

Conclui-se que nesta Escola, as possíveis causas encontradas no processo ensino-aprendizagem dos alunos, que ao concluir o ciclo não dominam a leitura e a escrita, são de ordem emocional e psicológica, uma vez que se trata apenas de desinteresse e desmotivação. Pelas respostas dadas pelos professores, pode-se deduzir que o principal motivo do desinteresse das crianças são as aulas expositivas que se tornam monótonas, não estimulam a curiosidade, são geralmente dadas entre quatro paredes, tornando a sala de aula um lugar onde a criança se sente presa e desestimulada. Como reverter essa situação, que atualmente se tornou o problema principal do nosso sistema escolar?

## CONCLUSÃO

Conclui-se, através da pesquisa realizada, que as crianças chegam ao final do ciclo sem saber ler e escrever por três motivos principais:

1. Por causa da progressão continuada que se tornou sinônimo de aprovação automática. Os alunos passam de ano sem ter assimilado os conteúdos de sua série.
2. Pelo despreparo dos professores para trabalhar com a educação continuada e com a teoria construtivista. Não existe uma metodologia construtivista, com isso a aplicação dessa teoria na prática pedagógica, surge sem nenhum critério preestabelecido. Exemplo disso é o que detectamos em nossa pesquisa. Para a teoria construtivista, a unidade básica de significação é o texto, com isso a leitura é essencial, o que não ocorre nessa Escola.
3. Pelo desinteresse e a desmotivação em sala de aula. As respostas dos professores indicam que o principal motivo do desinteresse do aluno, são as aulas expositivas, que se tornam monótonas, não estimulam a curiosidade, são geralmente dadas em salas apertadas, que tolhem a liberdade de movimento das crianças.

Propomos como solução para os problemas formulados na introdução deste trabalho o seguinte:

A **formação dos professores** é essencial nessa nova concepção de aprendizagem e, conseqüentemente o ensino da língua escrita supõe o domínio, pela professora, de conhecimentos e habilidades específicos, particularmente nas áreas da Psicologia Cognitiva e das ciências lingüísticas.

Assim, para definir sua ação pedagógica partindo da análise da escrita espontânea da criança, é preciso que a professora conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, compreenda a escrita como representação e não como transcrição da língua oral, seja capaz de identificar a variedade lingüística falada pela criança e, assim, não só prever os problemas que essa criança enfrentará, devido à maior ou menor distância entre sua pronúncia e as convenções ortográficas, mas também compreender esses problemas e, compreendendo-os, saber discuti-los com a criança.

Além disso, é preciso que a professora compreenda o processo lingüístico e psicolingüístico de aprendizagem da língua escrita, compreensão que, associada a seu

conhecimento das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, permitirá que ela dirija e oriente com segurança os ensaios de escrita da criança, que ela saiba, como já foi dito anteriormente, identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, saiba interpretar as hipóteses com que a criança está operando, saiba selecionar e organizar dados, decidindo que aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, saiba explicitar para a criança as hipóteses com que está operando, saiba levá-la a confrontar essas hipóteses com as convenções e regras do sistema, e, a partir de tudo isso, conduza a criança à escrita ortográfica.

A ação pedagógica supõe atividades diversificadas, que criem oportunidades para que o aluno descubra a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, interlocução, o que supõe o estabelecimento de situações de produção de texto tanto quanto possível naturais e reais, a despeito da inevitável artificialidade do contexto escolar – situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever.

Além da formação, sempre foi desejo dos professores poder criar na sala de aula uma atmosfera de motivação que permitisse aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. \_Como fazê-lo? , era a pergunta que sempre surgia. A história da Pedagogia demonstra que vários educadores do passado já se preocupavam com o aspecto motivacional do ensino, recomendando uma educação de acordo com as necessidades e interesses infantis, e que também reconheciam o valor formativo do jogo.

Jogar é uma atividade natural do ser humano. Ao brincar e jogar, a criança fica tão envolvida com o que está fazendo, que coloca na ação seu sentimento e emoção. O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo incorporando atividades e valores. Portanto, é através do jogo e do brincar que a criança reproduz e recria o meio que a cerca.

O indivíduo constrói seu conhecimento também, através das experiências de vida. A criança deve ir ao teatro, ao cinema, à indústria, deve acampar e fazer caminhadas na mata, conhecer a nascente de um rio, enfim, deve descobrir o mundo fascinante “in loco”, vivenciando. O melhor método de ensino, portanto, é a experiência e a ludicidade.

O dever e responsabilidade da escola são garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois é através dela que o indivíduo tem acesso à vida social e à cidadania. O indivíduo exerce a cidadania na medida em que puder dar opiniões, debater, reivindicar e

participar. Portanto, a prática do alfabetizador deve concentrar-se no desenvolvimento de habilidades de uso da linguagem:

*Da língua oral, para que os alunos saibam adequar suas falas aos diferentes contextos diários, e da língua escrita, para que, ao compreender o uso das diferentes formas em que ela se apresenta, tornem-se usuários competentes desse mecanismo de participação social. (MIRANDA, 1993, p.3)*

A leitura deve ser iniciada pela criança a partir de diversos textos: bilhetes, poemas, notícias de jornais, histórias em quadrinho, placas de rua, roupas, sacolas, *outdoors* etc. Através da leitura, a criança deve entrar em contato com diversos contextos em que a língua se apresenta e com as diversas visões de mundo. A articulação dessas diferentes formas de linguagem e visão de mundo devem proporcionar ao aluno, não somente um domínio do código lingüístico, ou seja, sua decodificação, mas também, o aprendizado sobre a função da linguagem. A criança deve aprender a ler, refletindo sobre o que lê.

*O cidadão de hoje vive em uma sociedade letrada e tecnológica. A realidade cria, a todo o momento, desafios que exigem uma visão mais crítica e ampliada sobre os recursos que estão a nossa volta. Outras relações se estabelecem, sendo significativo o papel das linguagens na constituição destas relações. Associada ao poder da palavra presente em livros, jornais, revistas, propagandas, nas ruas, nos letreiros, há a possibilidade de se concretizar imagens reais ou imaginárias, viajando através do passado e do futuro. (MIRANDA, 1993, p.53)*

Cabe à escola fomentar o sujeito crítico, adequando a ação pedagógica à nova realidade tecnológica e cultural. A escola é o único lugar onde se pode democratizar a linguagem. O domínio da linguagem é a única forma de inclusão social. Através do domínio da linguagem, a escola deve formar cidadãos autônomos e conscientes, deve impelir os indivíduos a se posicionarem criticamente frente ao universo de informações que recebem diariamente e assim serem partícipes de uma sociedade mais justa e fraterna.

## REFERÊNCIAS

- CASSI, Patrícia. **Troca de Saberes**. Disponível no site [www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br) >acessado em 12 de março de 2008
- DIETZSCH, Mary Julia Martins; SILVA, Maria Alice Setúbal S. Itinerantes e Itinerários na busca da palavra. **Caderno de Pesquisa**, nº 88, fevereiro, 1994, p. inicial e final do artigo.
- FRANCESCO, Renata C. Di, CHEDID, Kátia A. Kuhn. **Você sabia que seu aluno que está demorando para alfabetizar-se, pode ser somente um respirador oral?** Disponível no site [www.educacional.com.br](http://www.educacional.com.br) >acessado no dia 10 de dezembro de 2007
- FERREIRA, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- LAGOA, Ana. Como a criança aprende segundo Piaget. **Nova escola**. São Paulo: Abril, 1994, nº76,p.20-22
- MILITÃO, Jair. **A autonomia da Escola Pública**. [s.n.],1996
- MIRANDA,C.Carvalho: Alfabetização. **Palavra viva**. São Paulo: Ática, 1993
- OLIVEIRA,E.Sara Pain: Educar é ensinar a pensar. **Nova escola**, São Paulo: Abril,1993,nº70, p.22-23
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades Lúdicas na Educação da Criança**. São Paulo: Ática, 1997
- SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- SOUZA, N, Emília Ferreiro: Uma aula inédita para mais de dez mil professores. **Nova Escola**, 2001,nº139,p.10-29.