

O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Milene Kinlliane Silva de Oliveira
Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

kinlliane@yahoo.com.br

Ana Maria do Nascimento
Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

rinanamar@yahoo.com.br

Katyanna de Brito Anselmo
Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE

katyans@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Tratar sobre a temática alfabetização é pertinente, principalmente, porque estamos diante de uma sociedade letrada que requer cidadãos capazes de participar ativamente da mesma, incluindo o uso social das competências de leitura e escrita. Por essa necessidade social, nos perguntamos: qual o lugar que a leitura e a escrita assumem nas turmas de alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental?

Partindo dessa questão norteadora, apresentamos o nosso objetivo: refletir sobre o lugar que as atividades de leitura e escrita assumem na alfabetização. Nossos discentes estão sendo formados para serem leitores e escritores capazes de fazer uso dessas competências socialmente? Quais as práticas de leitura e escrita estão sendo utilizadas nas séries de alfabetização? Estes são apenas alguns questionamentos que pretendemos, mais do que buscar respostas, refletir sobre a formação leitora e escritora de nossos alunos.

Nosso percurso metodológico caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Realizamos um Estudo de Caso. Para tanto, fizemos nossa investigação em uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará. Selecionamos duas professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Para a coleta de dados recorreremos ao uso das seguintes estratégias: observações e entrevistas.

A tratar sobre este tema, realizamos, primeiramente, um resgate histórico sobre o tema alfabetização, procurando situar a relevância e a vitalidade desta temática ao longo da história. A seguir apresentamos a análise e a discussão dos nossos dados, os quais fazem parte da pesquisa realizada em nosso trabalho monográfico, cujo tema é *Reflexões sobre as concepções e a prática do professor alfabetizador*.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO

1.1 Contextualizando o tema Alfabetização: um pouco de sua história

Acredita-se hoje que a alfabetização é um fenômeno importante e necessário para o progresso do aluno no decorrer de sua vida escolar e, inclusive, para se inserir e participar, nem que seja minimamente, de sua sociedade como um cidadão ativo das atividades sociais. Contudo, a visão sobre a alfabetização nem sempre foi essa, afinal, o “conceito de alfabetização é inseparável de nosso contexto histórico.” (COOK-GUMPERZ, 2002). Ou seja, a concepção que se tem sobre a alfabetização varia conforme o contexto social e cultural que se vivencia em determinado período histórico.

Assim, é imprescindível fazer um resgate histórico para abordar essa temática, alfabetização, com o intuito de compreender em que contexto histórico, social e cultural surgiu determinada prática e concepção alfabetizadora. Por isso, é necessário recorrer, mesmo que sucintamente como faremos aqui, ao contexto histórico para compreender como se deu a construção do modelo escolar de alfabetização.

Antes do sistema de ensino público escolar se expandir, tornar-se comum e acessível a todos sem distinção social, caracterizando, assim, “as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita” (BARBOSA, 1991), ensinar a ler e a escrever era responsabilidade dos pais ou de grupos locais informais de cada comunidade. Por estas práticas serem fragmentadas, há a representação de várias alfabetizações com objetivos diferenciados, pois quem ensinava eram grupos distintos que não tinham nenhum regimento que direcionasse as práticas de alfabetização. Entretanto, esta situação não perdura, porque com a Revolução Francesa, o interesse era uniformizar, centralizar o ensino por uma instituição específica, que seria a escola. Barbosa (1991) afirma que “com a Revolução Francesa, a escola se torna universal e gratuita e está sob o controle do poder público que, através legislação centralizadora e unitária, visa massificar para uniformizar” (p. 17).

Somente no século XVIII a alfabetização passa a ser escolarizada, transformando-se gradativamente em uma proposta única e padronizada, como afirma Cook-Gumperz (2002). Diante do contexto social, político e econômico que encontrávamos neste período, houve a necessidade de maior investimento na alfabetização da população a fim de acompanhar o ritmo dessas transformações sociais, políticas e, principalmente, econômicas que caracterizavam o crescimento e desenvolvimento das principais potências desse período histórico.

É interessante observar algumas colocações de Cook-Gumperz a respeito dessa iniciativa de se alfabetizar todos através de uma instituição incumbida para tal função: a escola. Segundo a autora, antes mesmo do advento da industrialização no século XVIII, já havia, de acordo com diversos historiadores, como Laqueur e Thompson, entre outros, a existência de práticas de ensino da leitura e até mesmo da escrita ligadas à cultura popular. Esses historiadores revelam que havia uma cultura letrada ativa na vida cotidiana das pessoas de classes sociais mais desfavorecidas. Segundo Cook-Gumperz (2002), citando Laqueur, a Inglaterra era uma sociedade fundamentalmente letrada no século dezoito.

As pessoas sentiam, antes mesmo da explosão da industrialização, vontade de aprender a ler e a escrever por outros motivos que não eram voltados somente a ascensão social. Os interesses eram outros e variados, por exemplo, os “cartazes, canções e panfletos políticos proporcionavam um meio importante para discussão política e para a recreação” (THOMPSON *apud* COO-GUMPERZ, 2002). Ainda mais, quando surge a máquina de imprensa criada por Gutenberg, pois se ampliaram as produções escritas e a população também queria ter acesso a essas produções, como o acesso à literatura escrita, através, por exemplo, de “livros, folhetos e almanaques” (COOK-GUMPERZ, 2002).

Outro ponto importante, e muitas vezes esquecidos, é que a escolarização da alfabetização e a sua acessibilidade por todos não ocorreu devido às mudanças econômicas somente. Podemos ver na seguinte colocação da autora as reais intenções do surgimento e desenvolvimento da escolarização:

O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expansão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social [...]. (COOK-GUMPERZ, 2002, p. 40).

Por muito tempo acreditava-se que ser alfabetizado era algo perigoso. E quem tinha esta percepção eram as pessoas que integravam a classe dominante, elitizada, pois esta temia que as classes desfavorecidas econômica e socialmente da sociedade questionassem as suas ações e se tornassem desobedientes. Então, o saber era algo elitizado. Já depois, acreditava-se que a alfabetização pudesse render um futuro promissor, proporcionar uma ascensão social. Atualmente é insustentável a existência de analfabetos, pois ser alfabetizado é um direito de todo cidadão e do qual depende o progresso escolar do aluno. Aliás, é este percurso escolar que possibilita a formação do cidadão subsidiando a sua ascensão intelectual, cultural e social (COOK-GUMPERZ, 2002).

Aprender a ler e a escrever nem sempre foram tratadas como aprendizagens conjuntas. Eram aprendizagens diferentes, individuais. Diferentemente de nossa concepção atual que ressalva a articulação natural no ato de aprender a ler e a escrever. Para se atingir esses dois objetivos (saber ler e escrever) durante o período da alfabetização, foram traçadas historicamente várias estratégias, como o uso métodos de ensino.

Diante dessas ponderações iniciais notamos as nuances que o processo de alfabetização vai assumindo ao longo do percurso histórico. Inicialmente a alfabetização era ensinada nos ambientes familiares ou em grupos informais. Depois, por volta do século XVIII, assume um novo caráter. Esse saber proporcionado pelo processo de alfabetização é transmitido pela instituição escolar que unifica os modos de ensinar, assim como o que ensinar.

1.2 Algumas reflexões sobre a prática alfabetizadora: ensino da leitura e da escrita

No processo de alfabetização, reconhecemos que a leitura e a escrita tem um papel de destaque nesta etapa de escolarização. E é na escola que esta aproximação e apropriação da leitura e escrita se tornam sistemáticas, direcionadas, acompanhadas pelos docentes. A escola deve formar um cidadão leitor e escritor para além dos domínios dos grafemas da língua.

Por isso, a necessidade de a escola ensinar a escrever ensinando o que é escrever, conforme afirma Cagliari (1997). Segundo este autor, “a leitura é uma atividade ligada essencialmente à escrita [...]” (p.152), quando se escreve algo é para que seja lido. Assim, tornam-se imprescindíveis práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização que respeitem, valorizem os educandos como sujeitos ativos que estão imersos no mundo da leitura e escrita e que têm as suas concepções, ideias, hipóteses, interesses sobre este assunto.

A partir destas ponderações, é preciso valorizar, reconhecer e potencializar as produções dos alunos. Para isso, faz-se necessário compreender a leitura e a escrita como competências que são previamente exploradas pelos alunos antes mesmo de ingressarem na escola e é a partir desta dinâmica de construção da leitura e escrita pelo educando que se faz necessária a intervenção do professor alfabetizador.

Diante dessa perspectiva, temos agora um novo perfil tanto de professor, quanto de aluno. O professor não assume mais uma postura exclusiva de transmissor do conhecimento nem é considerado o único detentor deste. E substitui-se a compreensão de que o aluno é apenas um receptor passivo dos conhecimentos advindos do supremo professor.

O professor alfabetizador deve mais do que saber ler e escrever para alfabetizar seus alunos, o professor deve vivenciar a leitura e a escrita em sua vida. O educador deve mediar e intervir de forma coerente com o que o educando está conceituando internamente acerca da cultura escrita. Um novo professor emerge nesse contexto e, dessa forma, é possibilitado ao aluno mostrar-se enquanto um ser cognoscível capaz de apropriar-se do conteúdo autonomamente.

É necessário compreender que a “estrutura cognitiva de cada aluno é dinâmica na medida em que o processo interativo leva-o a ressignificar continuamente seus conhecimentos” (MORETTO, 1999, p.110). Dessa forma, torna-se mais importante compreender e subsidiar de forma coerente a aprendizagem da criança acerca do objeto do conhecimento em estudo do que se preocupar exaustivamente com os métodos de ensino e sua reprodução mecânica que centralizam a figura do professor sobre o conhecimento.

A aprendizagem de algo precisa ser útil, aplicável e compreensível para o aluno. Do contrário, qual seria o significado da escola? Ensinar coisas em vão, que só tem significado para os adultos, que não fazem sentido e é perda de tempo correspondem à função da escola? Considerando que o objetivo do professor é promover a aprendizagem significativa do educando, esta premissa apontada como questionamento no início deste parágrafo, não faz sentido diante das verdadeiras responsabilidades que a escola deve assumir na formação de seus alunos.

Corroboramos com Garcia (1997), “[...] difícil, difícil mesmo é aprender o que não faz sentido, o que não atende à necessidade e, não tendo utilidade, não vai ao encontro do interesse” (p.22). O foco no processo de ensino e aprendizagem é o aluno, então por que por anos insistiu-se em desconsiderá-lo? E hoje, o alfabetizando é valorizado como sujeito no seu processo de aprendizagem? É importante refletirmos sobre essas questões a fim de pensarmos em práticas alfabetizadoras relevantes, significativas para professores e alunos.

A escrita como uma prática social supera a mera transcrição da língua oral e se apresenta como um recurso importante para a nossa sociedade atualmente. A escrita assume um caráter de prestígio e simboliza educação, desenvolvimento e poder, como afirma Marcuschi (2001). Ter domínio da língua escrita de forma funcional indica e representa um indivíduo que sabe fazer uso dessa competência para além da codificação e decodificação.

Segundo Ferreira (2002), aprender a ler e a escrever, em séculos atrás, era preciso para a obtenção de uma profissão. Hoje, ter domínio dessas competências linguísticas é uma obrigação e um direito do cidadão. Assim, a escola precisa alfabetizar seus alunos para a vida.

E esta não se contenta com quem apenas saiba codificar e decodificar, é preciso mais que isso, ou seja, a escola deve formar o educando capaz de usar a escrita em práticas sociais.

Há anos bastava saber assinar o nome, por exemplo, para votar. Atualmente, os gêneros textuais são excelentes fontes para um ensino da leitura e da escrita enquanto prática social. Segundo Marcuschi (2007), os gêneros textuais são

[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (p. 22/23).

Os gêneros textuais, como pontua Marcuschi, são diversos, como exemplo temos textos informativos de diversas fontes, textos legais, jurídicos, livros de diversas áreas sendo amplamente publicados e mais que isso, tendo acesso pela população. Nesse sentido, é preciso formar o aluno para que saiba ler e escrever diversos gêneros textuais e que seja conectado com o mundo o qual requer um indivíduo não apenas alfabetizado em suas dimensões restritas aos aspectos gráficos da escrita, mas que usufrua do poder de comunicação na vida social.

Assim, diante de tamanha importância que a escrita assume hoje, é imprescindível à aprendizagem desse recurso que está presente em inúmeras atividades cotidianas de todos os cidadãos, como na produção de textos no ambiente de trabalho, cartas, ou em textos veiculados via internet, leitura de textos de propaganda, entre outras situações e demandas da língua escrita. Tamanha é a valorização da escrita na sociedade atual, chega-se até a supervalorizar a escrita em detrimento da oralidade. Sendo que esta também é riquíssima com suas particularidades, as quais não encontramos nos textos escritos, porém esta é outra discussão, contudo importante e que também deve ser considerada pelos professores.

1.3 O lugar da leitura e da escrita na alfabetização de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental

Diante das ponderações iniciais podemos observar a relevância da alfabetização na escola. Esta assume a responsabilidade de formar leitores e escritores que saibam fazer uso destas competências de forma social, para além da codificação e decodificação. Considerando estas nossas reflexões realizadas até aqui, apresentaremos os resultados e análise de alguns dados coletados em duas turmas de alfabetização (1º ano das séries iniciais do ensino fundamental) acerca do lugar destinado à leitura e à escrita nas aulas.

Observamos oito aulas de cada professora alfabetizadora e destacamos aqui os resultados referentes às atividades de leitura e escrita nestas aulas. Qual o lugar da leitura e da

escrita nas turmas de alfabetização nas séries iniciais de alfabetização? Partimos deste questionamento para direcionar nossa análise.

Assim, destacamos alguns aspectos:

- Organização da aula nos seguintes momentos: contação de história; atividade de classe que contempla em cada dia uma das disciplinas, sejam Ciências, Matemática, enfim, mas Língua Portuguesa é trabalhada todos os dias, principalmente, através do livro do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC); agenda e atividade de casa.
- Alguns momentos da aula merecem destaque, como é o caso da contação de história. As professoras utilizam os livros paradidáticos do PAIC que estão à disposição da escola para a realização destas leituras em sala.

Os alunos envolvem-se nestas contações de histórias, as quais são realizadas diariamente. Contudo, algumas vezes, dispersam-se facilmente devido à falta de interação, ou porque a professora não mostrava as figuras contidas no livro. Não é uma atividade previamente planejada, pois, algumas vezes, as professoras selecionam o livro na hora da contação. Sem planejamento este momento é pouco explorado pelas educadoras.

Apesar desta preocupação na seleção das histórias, notamos, que durante a contação de história, o foco era a educadora. É preciso ouvir mais os alunos e proporcionar situações de diálogos através de perguntas instigantes que podem ser suscitadas a partir das leituras.

Acreditamos ser relevante salientar uma das estratégias utilizadas durante o mês que foi uma contação de história a qual foi realizada para todas as turmas do 1º ano e para a turma do Infantil V. Esta atividade de leitura foi realizada no pátio e utilizou a dramatização como suporte para a realização desta atividade.

As turmas do 1º ano e do infantil V estão no pátio para ouvir a história da “Chapeuzinho Vermelho”. A professora Maria narra a história e as outras professoras, todas caracterizadas, apenas interpretam o que a narradora diz. As personagens usam gestos, expressões, mas não falam. As professoras não tiveram a oportunidade de ensaiar a história, por isso na hora não sabiam quem seria qual personagem e em alguns momentos não sabiam o que fazer. Mas, as crianças estavam encantada, nem perceberam as improvisações. (Trecho do diário de campo realizado durante a pesquisa de campo).

A proposta foi bastante interessante e os alunos gostaram muito. A professora, depois da contação com seus alunos em sala, solicitou que alguns pudessem recontar a história. A professora escolhe um dos alunos que reconta a história muito bem, observe o seguinte trecho do diário de observação: “A aluna reconta a história com detalhes. Imita a voz dos

personagens e canta até a música usada na contação. Ao final, a professora e a turma batem palmas. A professora a parabeniza e diz que ela foi muito atenta a contação.”

A segunda professora que observamos em seu exercício docente faz uso em suas aulas, poucas vezes, mas é interessante, da leitura sensorial, ultrapassando a leitura racional. No seguinte trecho observamos isso: A professora chama a atenção dos alunos dizendo: “Tem gente que não lê folheando. Como vocês vão saber se a história é boa ou não?.” Muitos alunos da sua sala ainda não sabe ler. Então, muitos pedem para folhear os livros e esta leitura, que Martins (2006) denomina de leitura sensorial, na qual o aluno explora o objeto lido, seja um texto escrito ou não, em todas as suas dimensões, como o próprio suporte de leitura, o recurso linguístico, entre outros aspectos, não deixa de ser menos importante do que a leitura da palavra, a leitura mais racional. Entretanto, percebemos que esta é uma prática aleatória, sem plena consciência da sua relevância na formação do educando, pois muitas vezes quando realiza a leitura de um livro não lê mostrando as gravuras do livro às crianças, por exemplo:

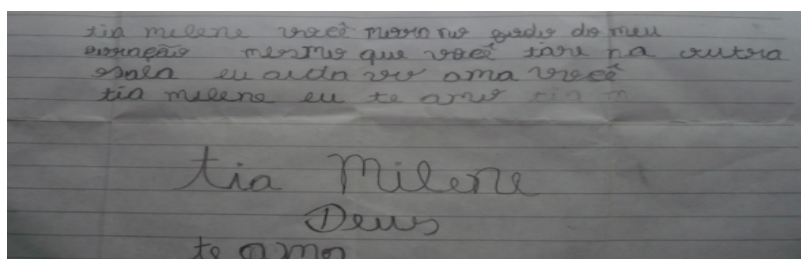
No início da história as crianças ficam bem atentas, mas logo se dispersam. No decorrer da leitura os alunos pedem para ver as imagens do livro, porém a professora ignora o pedido. [...] Um dos meninos sobe na cadeira para ver as imagens do livro, mas, a professora não as mostra. (Trecho do diário de campo).

A professora não se atém a articulação entre a leitura sensorial e a leitura racional, o suporte da imagem é muito interessante e complementa a leitura do texto escrito. Além disso, a educadora pode, explorando e articulando leitura sensorial com a racional, instigar e propor atividade de leitura para os alunos de forma mais direcionada e intencional. Nesse sentido, é preciso investir em estratégias que valorizem essa leitura sensorial, mas que também esteja voltada a aquisição da escrita que é deveras importante na alfabetização dos discentes. Afinal, só se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo.

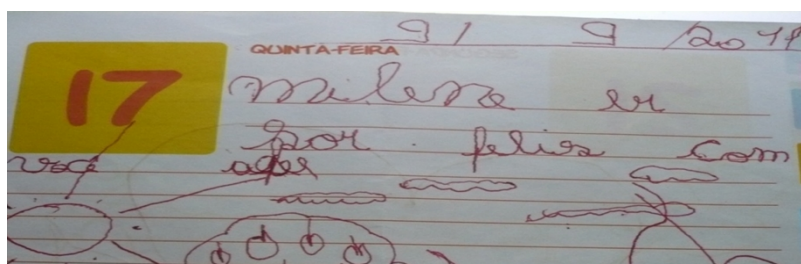
Outro aspecto referente às atividades de leitura que é interessante ressaltar é em relação à funcionalidade da leitura e a leitura enquanto interação. Fora o momento da aula destinado a contação de história, não encontramos outro durante as aulas destinadas a leitura, a não ser durante as atividades de classe em que leem o que lhes é solicitado, como a leitura dos enunciados das questões, e mesmo assim nem sempre. Fora isso, não são propostas atividades de leitura em grupo, individual, não vão à biblioteca, não usufruem dos livros paradidáticos que ficam na sala. O que os alunos podem ler? O que eles alunos querem ler? Não foi possível identificar, pois este espaço não é permitido ao aluno. É interessante quando em uma das aulas das professoras um de seus alunos pergunta o que tem escrito no aviso ao lado da porta e a “[...] professora lê: Ao sair da sala, por favor, desligue luzes e ventilador.

Aproveita para dizer que todos devem ajudar a escola. E fala da importância de se preservar a escola, pois é um bem público e da comunidade deles.”. Ou seja, esta necessidade parece simples, mas demonstra uma das importâncias da leitura enquanto atividade social. Afinal, para que serve ler? A escola não valoriza nem amplia a competência leitora do educando para além da leitura da palavra e, muito menos, para a leitura de mundo, conforme pontua Freire (1996). Aliás, nem mesmo a leitura da palavra é explorada, pois, nas duas turmas que observamos, os alunos apenas ouvem as histórias, mas não são convidadas a ler e o mesmo acontece em relação à escrita.

Não houve, nos dias que observamos, nenhuma atividade de leitura, nem de produção escrita. No entanto, os alunos leem e escrevem mesmo sem a escola formá-los para isso. A exemplo disso, um aluno leva um de seus livros para a escola, mas a professora perde essa oportunidade para valorizar os interesses do aluno, suas leituras, porém o discente realizou sua leitura sozinho. Outro exemplo, agora em relação à escrita, refere-se à escrita de bilhetes realizada por algumas alunas à pesquisadora. Estes bilhetes foram produzidos durante as aulas observadas e entregues a pesquisadora. Abaixo algumas produções escritas das crianças:



1



Os alunos leem e escrevem, mas isto não é valorizado no ambiente escolar. Nitidamente, alguns alunos da turma de uma das professoras sabem ler e produzir um texto. Mesmo assim são obrigados a realizar atividades que utilizam o código da língua de forma fragmentada, descontextualizada, sem nenhum sentido para o aluno, como podemos visualizar

¹ Textos produzidos durante as aulas pelos alunos e entregues a pesquisadora.

na seguinte atividade:

01. JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS.

DA DO _____
 NILO _____
 MA _____

DE DO _____
 NIS _____
 DÃO _____

[...]

Não há ao menos a preocupação em conhecer que leitores possuem na sala de aula. É um desperdício, ainda mais quando reconhecemos que a turma já lê e escreve, por isso, não sentem motivação em atividades como estas. Evidente que não são todos os alunos que sabem ler e escrever, mas até os que ainda não conseguem codificar e decodificar não sentem interesse e/ou perdem o encantamento pelo mundo da leitura e da escrita.

Em relação às atividades propostas em sala que exploram o código da língua escrita, vamos situar as atividades utilizadas do livro do PAIC e algumas atividades xerocopiadas que foram propostas no planejamento, pois segundo as educadoras e a supervisora consideram melhor trabalhar com as famílias das sílabas.

As duas professoras não diferem muito em relação às atividades que exploram a competência escrita. Todos os dias as atividades do livro do PAIC são usadas. Ainda são complementadas com atividades no caderno ou xerocopiadas que trabalham com as “famílias” (ba-be-bi-bo-bu-bão). Nos últimos dias de observações, as professoras começaram a usar atividades que recorriam ao uso das sílabas e sua “família”, conforme o método tradicional, o qual se detém da parte para o todo.

As atividades do livro do PAIC trabalham com o nome e o sobrenome da criança, em uma das questões propostas no livro é solicitado ao aluno escrever o seu nome do jeito que sabe. Essas questões são pontuais e apesar de propostas não são analisadas pelas professoras para que possam direcionar suas práticas.

A preocupação maior das professoras é realizar todas as atividades do livro do PAIC, por isso procuram resolver as questões junto com os alunos, pois se fossem resolver sozinhos teriam mais dificuldades, dúvidas e o tempo da aula não daria para contemplar o planejamento. As professoras destinam muito tempo copiando a agenda e as atividades na

lousa e o tempo que poderia ser usado para a reflexão sobre a escrita, leitura de textos, produção escrita não existem. Pelo menos é a nossa impressão quando observamos nenhum momento destinado para que sozinhas, mas com a mediação da professora, as atividades fossem realizadas individualmente, ou em duplas, por exemplo.

As professoras alfabetizadoras não propuseram nenhuma atividade em que se experimentasse a funcionalidade social da leitura e da escrita. Restringiam-se a atividades descontextualizadas, utilizando a silabação ao invés de considerar as potencialidades dos seus alunos e explorar as suas capacidades a partir de situações desafiadoras, instigantes do mundo da leitura e da escrita. Segundo Ferreiro (2002),

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto. (p. 27).

E o que pretendemos formar são verdadeiros leitores, assim, é urgente a necessidade de se repensar as práticas educativas das professoras alfabetizadoras para que consigam propor práticas de ensino da leitura e da escrita de forma situacional, contextualizada e funcional. Para isso, é possível que

[...] através de um diagnóstico constante das atuações de seus alunos, a partir das informações que tem, do que observa em sala de aula – e não somente do que infere ou interpreta – que o professor pode alcançar uma melhoria em sua prática educativa (CARDOSO, 1993, p. 57).

Então, o professor deve tomar a produção dos seus alunos como fontes para conhecê-los quanto ao seu nível de aprendizagem, suas necessidades, suas dificuldades, seus avanços. As atividades escolares não devem ser apenas para preenchimento da carga horária das aulas. Nesse sentido, é preciso haver certo comprometimento do professor em relação à aprendizagem dos seus alunos de forma efetiva e significativa, pois este é o seu objetivo primordial.

2. CONSIDERAÇÕES

As nossas reflexões sobre a alfabetização e o lugar da leitura e escrita nas turmas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental nos mostram a necessidade de garantir efetivamente práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar, afinal, este espaço deve garantir a formação de leitores e escritores competentes.

É preciso incentivar e valorizar a produção dos nossos educandos. Devemos considerar a leitura de mundo que estes são permeados e que muito contribuem para a apropriação e uso da leitura e da escrita de forma social. As práticas escolares não devem estar desvinculadas, desarticuladas, descontextualizadas das atividades de leitura e escrita que nossos discentes vivenciam fora do ambiente escolar.

Nossos discentes devem aprender a ler e a escrever para além da decodificação e codificação. Ler e escrever devem ser atividades significativas para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, devemos valorizar a compreensão, interpretação e criticidade dos nossos alunos ao ler e escrever para que sejam capazes de realizar sua própria leitura e suas produções textuais autonomamente. Ao invés de serem intimidados, nossos alunos devem ser estimulados a ler e a escrever de forma prazerosa em busca do conhecimento e participação nesta sociedade que requer cidadãos que saibam fazer uso social dessas competências linguísticas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CARDOSO, Beatriz. A formação dos professores. In: TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. Trad. Beatriz Cardoso. **Reflexões sobre o ensino da escrita**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. **A alfabetização das classes populares: ainda um desafio**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.