



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO
SUL E SUDESTE DO PARÁ - MARABÁ CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA – PARFOR**

CEILA SILVA VERAS

**FATORES QUE INTERFEREM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARABÁ-PA 2014

CEILA SILVA VERAS

**FATORES QUE INTERFEREM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Marabá,
como requisito para obtenção do grau de Licenciatura
Pleno em Pedagogia sob a Orientação da Profª Ms.
Raquel Amorim dos Santos.

MARABÁ-PA 2014

FATORES QUE INTERFEREM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Marabá, como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura Pleno em Pedagogia sob a Orientação da Prof.^a Ms. Raquel Amorim dos Santos.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Ms. Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará – UFPA

Examinadora: Prof.^a Ms.
Universidade Federal do Pará – UFPA
Amanda Caroline Soares freires
Examinadora: Prof.^a Ms.
Universidade Federal do Pará – UFPA
Rosangela Maria de Nazaré Barbosa e Silva

APROVADO: 23/Junho/2014

CONCEITO: Excelente

MARABÁ-PA

2014

Dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso em primeiro lugar a Deus, Pai Sábio, amoroso, nosso sábio orientador, de quem somos eternos alunos, que nos oferece o dom da vida e sabedoria necessária para superarmos todos os obstáculos;

Aos meus pais, José de Anchieta Veras e Eleni Silva Veras que sempre me incentivaram a buscar constante de novos conhecimentos.

Aos meus irmãos pelo apoio familiar imprescindível;

Ao meu esposo Mônico Alexandro Dias Sousa que sempre incentivou na conclusão deste curso contribuindo principalmente com o seu valioso auxílio moral;

As amigas Edilene Dias Fernandes, Millene, Tereza Cristina, Maria das Neves e Raimundo José, um grupo que esteve sempre junto do começo ao fim da jornada do curso, dando força uns aos outros. Aos demais amigos pela alegria e troca de conhecimento ao longo do curso.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação Geral do Curso de Aperfeiçoamento Licenciatura Plena em Pedagogia Prof.^a Dr.^a . Maria Ludetana Araujo e seus assessores que acreditaram no sucesso dos seus alunados, contribuindo na organização e andamento desse grandioso curso superior;

À coordenação Local do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia Vanja Elizabeth S. Costa pelo seu apoio moral e organizacional nessa trajetória acadêmica;

Em especial, a minha orientadora Prof.^a Ms. Raquel Amorim dos Santos pelo valioso auxílio na orientação desse trabalho de pesquisa, professora que realmente está preparada metodicamente, para colaborar com os educandos, sendo mediadora de conhecimentos essenciais para a vida profissional e pessoal, conhecimentos que serão para toda a vida, sem a mesma não teria condições de concretizar esta pesquisa;

À Prof.^a Ms. Margarete Delaia, a qual muito contribuir na minha vida acadêmica, com sua vasta experiência profissional e conhecimentos, os quais foram fundamentais para a fundamentação e início da minha pesquisa;

Aos mestres que dividiram conosco os seus conhecimentos, oferecendo-nos instrumentos e subsídios indispensáveis na minha jornada acadêmica, conhecimentos que servirão para abrir novos caminhos a realizações de novos ideais profissionais e pessoais;

Enfim, a todos os quais direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A leitura e escrita não é apenas formação dos sujeitos para codificar e decodificar os signos do sistema da escrita. Mas, sujeitos que por meio da leitura e escrita tornem-se principalmente sujeitos livres e capazes de ler entrelinhas.

Lerner (2002)

RESUMO

Esta pesquisa intitulada Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e da Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental, é uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Cujo objetivo é analisar os fatores que interferem no processo da aquisição da leitura e escrita do 5º Ano do Ensino Fundamental. Para a análise do objeto de estudo, adotamos como referencial teórico Piaget (1998), Vygotsky (1998), para a discussão acerca do pensamento e linguagem com suas distintas abordagens. Ferreiro e Teberosky (1999), com abordagem sobre a leitura e escrita. Adotamos como instrumento de coleta de dados questionários direcionados a 04 (quatro) professores da Rede de Ensino Municipal de Marabá Pará, que lecionaram no 5º Ano do Ensino Fundamental, no ano de 2013 na Escola José Rodrigues da Guia e Heloisa de Sousa Castro. Esta pesquisa dividiu-se em duas etapas: A primeira referiu-se ao estudo do referencial teórico, a segunda aplicou-se o questionário com perguntas fechadas e uma aberta. A partir dos resultados da pesquisa conclui-se que os fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita estão relacionados diretamente à falta de acompanhamento familiar, salas superlotadas, falta de materiais escolares, falta de acompanhamento pedagógico, defasagem idade/ano, infraestrutura, profissionais mal capacitados.

Palavras chave: Leitura. Escrita. Ensino Fundamental.

LISTA DE SIGLA

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LD- Livro Didático.

MEC – Ministério da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental.....	38
Gráfico 2 – Idade dos professores do 5º Ano do Ensino Fundamental.....	38
Gráfico 3 – Tempo de atuação de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental.....	39
Gráfico 4 – Atividade sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula.....	44
Gráfico 5 - Materiais de leitura disponibilizados na sala de aula para a leitura dos alunos....	47
Gráfico 6 - A escola e o processo de aquisição da leitura e escrita.....	50
Gráfico 7 - Frequências de leitura realizada na sala de aula.....	52
Gráfico 8 - Trabalhos de leitura na sala de aula.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil indenitário e profissional.....	37
Quadro 2 - Atividade sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula.....	40
Quadro 3 - Materiais de leituras disponibilizados na sala de aula.....	45
Quadro 4 - A escola e o processo de aquisição da leitura e escrita.....	49
Quadro 5 - Frequência de leitura realizada na sala de aula.....	51
Quadro 6 - Trabalho de leitura realizado na sala de aula.....	53
Quadro 7 - Fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita.....	54

SUMARIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I- LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICOS.....	19
1.1 Leituras e escrita: breve histórico.....	19
1.2 Vygotsky e a Teoria Sociocultural	20
1.3 Piaget e a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo	23
1.3.1 Pensamento sem linguagem (Estágio Sensório-Motor).....	25
1.3.2 Pensamento e linguagem e suas representações simbólica (Estágio Pré-Operatório)	26
1.3.3 Pensamento Concreto (Estágio Operatório Concreto)	28
1.3.4 Estagio do Pensamento Formal.....	29
1.4 A Psicogênese da linguagem escrita segundo Ferreiro; Teberosky	30
1.4.1 Fase Pré-Silábica	31
1.4.2 Fase Silábica.....	32
1.4.3 Fase Silábica-Alfabética.....	33
1.4.4 Fase Alfabética.....	33
CAPÍTULO II – FATORES QUE INTERFEREM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E	37
DA ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	37
2.1 Perfil indenitário e profissional.....	37
2.2. Atividade sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula	40
2.3 Materiais de leitura disponibilizados na sala de aula	45
2.4 A escola e o processo de aquisição da leitura e escrita.....	49
2.5 Frequência de leitura realizada na sala de aula	51
2.6 Trabalhos de leitura na sala de aula.....	53
2.7 Fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita.....	54
Considerações finais.....	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE	62
ANEXO	66

INTRODUÇÃO

A temática leitura e escrita surgiu a partir da inserção no campo da educação, no percurso da trajetória profissional a mais de 10 anos, percebemos no cotidiano escolar nas escolas públicas municipais de Marabá-Pará, no bairro Liberdade a grande dificuldade de aquisição de leitura e escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

No decorrer dessa trajetória no tempo e espaço da sala de aula, percebemos que um número significativo de alunos com distorção idade-ano que não sabiam ler e escrever. Esse fato nos inquietou e naquele momento nos questionávamos acerca da aprendizagem desses alunos, no entanto, essa realidade não se fazia presente nas turmas de Educação Infantil que outrora trabalhávamos (jardim II, 1º Ano do Ensino Fundamental).

Além dessa situação, ainda nos reportamos ao estágio realizado sobre a Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico na escola de Ensino Fundamental II, a qual atende também a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) localizado no Polo São Félix Marabá-Pará.

Durante esse estágio percebemos no diálogo entre os agentes da escola, especialmente a equipe gestora e professores as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, essa dificuldade segundo esses agentes contribuem para o baixo rendimento escolar e conseqüentemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entretanto, essa problemática no contexto da escola, sobretudo, da sala de aula nos inquietou e nos incentivou a pesquisar sobre os Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental. No entanto, por meio da leitura e da escrita, compreendemos que o indivíduo constrói sua própria identidade, a leitura e escrita são instrumentos, poderosos os quais permite o ser humano pensar e repensar o contexto no qual está inserido (LERNER, 2002).

Neste sentido, é possível produzir e interpretar textos em função da internalização da leitura e escrita no contexto do letramento. Para tanto, a linguagem escrita não é apenas formação dos sujeitos para codificar e decodificar os signos do sistema da escrita, mas sujeitos que por meio da leitura e escrita tornem-se principalmente sujeitos livres, capazes de ler entrelinhas. (idem, 2002).

De acordo com Tfouni (2002), o letramento focaliza os aspectos socioculturais da aquisição da escrita. Além disso, procurar descrever o que ocorre nas sociedades por meio do sistema de escrita, o letramento ainda tem por objetivo não só investigar quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, nesse sentido, desliga-se do individual e centraliza-se no social.

Para tanto, a alfabetização preocupa-se somente com aquisição da escrita pelos indivíduos, a codificação dos símbolos linguísticos de maneiras mecanizadas. No entanto, o letramento por sua vez procura estudar quais mudanças sociais e discursivas que ocorrem dentro da sociedade, quando se apreende de forma letrada, portanto, tanto a presença quanto a ausência da escrita dentro de uma sociedade, são fatores determinantes, como causas e consequências das transformações sociais (idem, 2002).

Isso significa, que o domínio da língua de forma letrada favorece uma estreita relação com plena participação com o contexto social, por meio dela, o homem se comunica defende seu ponto de vista está constantemente construindo uma nova visão de mundo, absorvendo novos conhecimentos, nesse sentido, a apropriação do letramento é essencial necessário para o exercício da cidadania.

Para Vygotsky (1998), o letramento representa a renovação de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso desses instrumentos chamados de sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) essenciais para a transformação de uma sociedade, representa também a consolidação do conhecimento relacionado à capacidade de desenvolver o raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas.

Nessa perspectiva, o professor é essencial para mediar o processo de aquisição da leitura e escrita, sobretudo, a viabilização desse processo da aquisição da leitura e escrita não é fácil, nem tão pouco simples, trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, que exige a reciprocidade de informações, estímulos e motivação dos agentes sociais (professor-aluno) envolvidos nesse processo ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de compreender acerca da linguagem escrita, alguns teóricos do campo da Psicologia apontam em suas distintas abordagens sobre o desenvolvimento intelectual e linguístico da criança. Desse modo Piaget (1998), defende a visão interacionista construtivista do desenvolvimento, tendo como base a noção do equilíbrio do sujeito com o meio para ele, o indivíduo vive em constante interação com o contexto social em que está inserido, dessa interação certamente ocorrerá novas aprendizagens.

Vygotsky (1998), por sua vez analisa o desenvolvimento e a aprendizagem levando em conta não apenas aquilo que a criança já sabe já aprendeu, mas algo que ela consegue realizar com ajuda dos outros, que é considerado como indicativo de seu desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está inter-relacionado desde o nascimento da criança por meio da interação com o meio social e físico.

Nesta perspectiva, as crianças realizam uma série de aprendizagens no seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas, aprende a fazer

perguntas e também elaborar respostas para uma série de questões. Para ele, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) o qual pode ser definida como a distância entre o nível potencial e o real de uma criança.

Para tanto, a aprendizagem esta relacionada à Zona de Desenvolvimento Proximal a qual ocorre da seguinte maneira: a) nível real corresponde ao conhecimento próprio da criança, isto é, aquilo que a criança conseguir fazer de maneira independente, construindo conhecimento necessário para compreender o mundo no qual está inserida, defrontando-se diariamente com problemas simples e até mesmo complexo, mas tentam a sua maneira compreendê-los e resolvê-los, construindo então novos conhecimentos; b) nível de desenvolvimento potencial é considerado o desenvolvimento que se dá a partir da interação com outras pessoas (idem, 1998).

Segundo o autor, as crianças são pertencentes a um grupo social, apropriam-se de experiências do contexto cultural, como: conceitos, valores, ideias, principalmente do objeto concreto como ponto de partida para a consolidação de sua concepção de mundo.

A partir das considerações teóricas de Vygotsky (1998), concordamos que por meio da leitura o sujeito reflete sobre o próprio pensamento. Desse modo, a leitura e escrita possibilita ao sujeito construir e reconstruir seu conhecimento, tornando-se livre, crítico, ativo, capaz de transformar sua própria realidade. Nesta perspectiva, a leitura é a realização do objetivo da escrita atividade de exteriorizar o pensamento, por meio dela é possível assimilar os conhecimentos, interiorizá-los, refleti-los, (idem. 1998).

No campo da psicogênese da língua escrita Ferreiro e Teberosky (1999), corroboram de modo significativo, para elas, as crianças durante a fase de alfabetização passam por dois tipos de processo quais sejam: construção de hipótese de escrita e outro de construção de hipótese de leitura. Assim na construção da hipótese da escrita, compreende-se que a criança nesta fase deve desenvolver habilidades de lidar com fonemas, de entender que as palavras são compostas por sons, por sua vez os sons correspondem os grafemas usados para a formação das palavras.

Em relação à construção de hipótese de leitura, nesta fase a criança já compreende a relação fonemas/grafemas de forma convencional, dominando a leitura de forma letrada, as autoras, ainda ponderam que a linguagem permite os sujeitos comunicarem-se uns com os outros, se constituindo como sujeitos evolutivos e históricos no contexto social.

Todavia, a teoria da psicogênese encontra os mecanismos pelos quais a criança apropria-se da leitura e escrita, desse modo à criança passa por uma série de fases antes de compreender a natureza de o sistema alfabético da escrita, a cada passo caracterizam-se por esquemas conceituais específicos, esses esquemas implicam sempre um processo construtivo, nos quais

as crianças levam em conta parte da informação dada e introduzem sempre ao mesmo tempo algo de pessoal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma, as autoras apresentam os níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, tais como: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético, destacando as especificidades e importância de cada passagem na vida da criança.

Para tanto, na fase Pré-Silábica, é o início de um duradouro processo, nesta fase as crianças não combinam letras com os sons da língua falada, esse é o momento no qual elas tentam comunicarem-se por meio de garatujas, risco, rabiscos ou até mesmo por meio de desenhos. Sobretudo, na fase silábica as crianças interpretam a letra a sua maneira, escreve a partir do som da sílaba formando uma hipótese silábica colocando uma letra para cada som. Já na fase silábico-alfabética está se caracteriza por meio da escrita mista, a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. Na última fase alfabética, as crianças conseguem compreender como funciona o sistema linguístico, ou seja, conseguem ler e escrever da forma correta.

Para as autoras, o cognitivo é essencial no desenvolvimento da criança como ser evolutivo histórico e social, nesse sentido, para a criança alcançar o êxito desejado em relação à leitura e escrita, a mesma passará por várias hipóteses na qual haverá avanços e até mesmo recuo, até alcançar a fase em que se sentira segura. É válido ressaltar, que leva algum tempo até a criança apropriar-se da aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com a teoria da psicogênese os professores devem respeitar todas as crianças e suas especificidades, respeitando o desenvolvimento cognitivo e o ritmo de aprendizagem de cada uma. Para tanto, é impossível ocorrer aprendizagem de forma homogênea, isso significa que o desenvolvimento da linguagem escrita sempre ocorrerá de forma heterogênea (COUTINHO, 2009).

Diante dessa problemática de pesquisa, Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e Escrita no 5º ano do Ensino Fundamental, este estudo apresenta as seguintes questões norteadoras: Quais os Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental? Que Fatores Interferem na Aquisição da Leitura e da Escrita na percepção de professores no 5º Ano do Ensino Fundamental. Esses questionamentos fizeram com que definíssemos o foco de nosso estudo no seguinte problema de investigação: Quais os fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental?

Para responder a questão central de nosso estudo formulamos o seguinte objetivo geral que desejamos atingir qual seja: Analisar os fatores que interferem no processo da aquisição da leitura e escrita. Como objetivos específicos apresentamos: Investigar quais práticas

pedagógicas os professores usam para sanar esse problema em questão no 5º Ano do Ensino Fundamental. Identificar os fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita na percepção de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Neste estudo adotamos a pesquisa de abordagem descritiva qualitativa, neste sentido, a pesquisa qualitativa permite o detalhamento dos dados a partir da observação dos fenômenos apresentados no contexto do estudo e facilita a descrição dos fatos (MINAYO, 2001).

No entanto, analisar os dados descritivos significa trabalhar todo o material obtido para a pesquisa, essas escolhas implicam em princípios teóricos do estudo. Para análise do objeto de estudo adotamos como referencial teórico Piaget (1998), Vygotsky (1998), para a relação entre pensamento e linguagem com suas distintas abordagens, Ferreiro; Teberosky (1999), para a discussão sobre a leitura e escrita.

O *locus* da pesquisa foram as Escolas Municipais de Ensino fundamental José Rodrigues da Guia; Heloisa de Sousa Castro. Os critérios para a escolha das escolas foram: a) Pelo fácil acesso para a realização da pesquisa; b) por proporcionar um número significativo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental; c) Realizar projetos de leitura e escrita.

Os sujeitos pesquisados foram 04 (quatro) professores do 5º Ano do Ensino Fundamental, os critérios para escolha dos sujeitos pesquisados foram: a) Por serem professores da rede municipal, concursados e atuantes no 5º Ano do Ensino fundamental; b) por a escola realizar projetos de leitura e escrita.

As escolas pesquisadas estão localizadas no Núcleo Cidade nova de Marabá-Pará, no entanto, na sequência apresentamos as características das mesmas, primeiramente será abordado as características da escola José Rodrigues da Guia, na sequência abordaremos as características da escola Heloisa de Souza Castro.

A Escola José Rodrigues da Guia é uma escola Pública Municipal, localizada na Av. Gaiapós nº 577 no Bairro Liberdade, um bairro bastante populoso da cidade de Marabá, considerado um bairro de alta periculosidade, periférico. Esta escola existe neste bairro há mais de 10 anos, a princípio era um anexo de uma escola de grande porte chamada Darcy Ribeiro também localizado no bairro da liberdade, depois se tornou uma escola independente.

A esta escola atende um número de 274 alunos, ofertando o Ensino Fundamental 1º segmento o qual corresponde o regime ciclado (1º ao 5º Ano), com sua estrutura distribuída da seguinte maneira: 4 salas, 1 secretária, 3 banheiros 1 masculino, 1 feminino, 1 banheiro para os funcionários atendo os dois gênero, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio para as aulas de lazer.

O funcionamento da escola corresponde a 200 dias letivos anualmente, com uma carga horária de 800 horas, funcionando em dois turnos distintos, com distribuição de quatro turmas

por turno, totalizando oito turmas. Sendo que o primeiro turno inicia das (7: h 30 min. às 11: h 30 min), o segundo turno funcionar das (1: h 30 min. às 17: h 30 min). A escola não possui prédio próprio, é uma casa alugada para o funcionamento das aulas, uma casa bastante pequena para o número de alunos matriculados.

Entretanto, o corpo docente é composto por 6 professores, sendo 1 professora de arte. O corpo técnico/administrativo apresentar 1 diretora com 200/h, 1 secretária 180/h, 1 coordenadora pedagógica 200/h. O corpo de funcionamento de apoio é composto por: 3 agentes de portaria, 4 agentes de serviços gerais. Dando continuidade as características das escolas apresentaremos a seguir a escola Heloisa de Souza Castro.

A Escola Heloisa de Souza Castro é uma escola Publica Municipal, localizada no Centro do Bairro das laranjeiras, Quadra Especial, um bairro populoso da cidade de Marabá, considerado um bairro comercial do município. Esta escola existe neste bairro há mais de 10 anos.

Entretanto, a mesma atende um número de 1.023 alunos, ofertando o Ensino Fundamental do 1º e 2º segmento o qual corresponde o regime ciclado (1º ao 9º Ano), proporcionando 14 salas, 1 secretária, 4 banheiros femininos, 4 banheiros masculino, 2 banheiro acessíveis a necessidade especiais masculino e feminino, 2 banheiros para os funcionários masculinos e feminino, 1 cozinha de grande porte, 1 refeitório, 1 pátio para as aulas de lazer, 1 quadra esportiva coberta, 1 sala de leitura, 1 laboratório de informativa, 1 sala de recursos, 1 sala para coordenação, 1 sala da diretoria, 1 sala de vídeo, 1 sala de arquivos, 1 sala dos professores, 1 sala do orientador, 2 depósitos: 1 para materiais de limpeza, 1 para guardar materiais escolares.

Para tanto, esta escola é de grande porte, com prédio próprio, considerada uma escola modelo de Marabá tanto na estrutura, quanto no índice do (IDEB), o funcionamento da escola corresponde a 200 dias letivos anualmente, com uma carga horária de 800 horas, funcionando em dois turnos distintos, com distribuição de 14 turmas por turno, totalizando 28 turmas. Sendo que o primeiro turno inicia das (7: h 30 min. às 11: h 30 min), o segundo turno funcionar das (1: h 30 min. às 17: h 30 min).

Entretanto, o corpo docente é composto por 13 professores no 1º segmento o qual corresponde (1º ao 5º ano), sendo 1 professor de arte, 1 professor de educação física.

No 2º segmento do (6º ao 9º), o corpo docente é formado por 17 professores correspondendo às diversas disciplinas.

O corpo técnico/administrativo apresentar 1 diretora com 200/h, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras pedagógicas, sendo 1 do 1º segmento, 1 do 2º segmento, 1 secretária titular, 4

auxiliares de secretária, 1 orientadora. O corpo técnico de apoio é composto por: 5 agentes de portaria, 10 agentes de serviços gerais.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, no qual apresenta perguntas fechadas e uma pergunta aberta (Vide anexo 2 p.), as quais foram relacionadas ao problema de pesquisa, a escolha do questionário deu-se por abranger um maior número de pessoas, mesmo reconhecendo sua limitação e por ser um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, as quais devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador (LAKATOS, 2007).

Para a análise dos dados utilizamos categorização tomando por base o referencial teórico adotado, bem como aquele proposto por Bardin (1997), a qual propõe o agrupamento dos dados em gráficos. Para adquirir os resultados pretendidos, esta pesquisa dividiu-se em duas etapas, a primeira fase refere-se ao levantamento bibliográfico acerca do estudo objeto de estudo.

Neste sentido, uma pesquisa bibliográfica desenvolve-se ao longo de uma série de etapas: a escolha do tema, a formulação do problema, leitura do material, fichamento (GIL, 2006). Na segunda fase aplicou-se o questionário, na sequência é realizada a análise dos dados.

O desenvolvimento do estudo ordenou-se da seguinte maneira: Na primeira seção abordaremos, sob a Aquisição da Leitura e da Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, apresentamos um breve histórico sobre a leitura e escrita, na sequência será abordado acerca do pensamento e linguagem segundo Vygotsky (1998), Piaget (1998), os quais apresentam distintas abordagens a respeito do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ferreiro e Teberosky (1999), com a teoria da psicogênese, a qual vem demonstrar que a criança aprende a ler e escrever num processo de interação/ação com a escrita, construindo e testando hipótese sobre a fala e escrita.

Na segunda seção, intitulado de Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e da Escrita. Esta seção tem por finalidade analisar quais práticas pedagógicas de leitura e escrita os professores usam para sanar esse problema em questão no 5º do Ensino Fundamental. Tendo em vista, Investigar na percepção de professores, quais fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita no 5º Ano Ensino Fundamental.

Assim, abordamos sobre perfil identitário e profissional, bem como as atividades sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula. Após discorreremos acerca dos materiais de leitura disponibilizados na sala de aula e ainda a preocupação da escola em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita, frequência de leitura realizada na sala de aula, os trabalhos de leitura na sala de aula, por fim apresentaremos considerações finais sobre os fatores que interferem a aquisição da leitura e da escrita na percepção de professores do 5º ano do Ensino

Fundamental, é válido ressaltar que o questionário contribuiu de maneira significativa para análise do objeto deste estudo.

CAPITULO I- LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICOS

1.1 Leituras e escrita: breve histórico

O processo de linguagem e escrita vem sendo constantemente pesquisado por teóricos (PIAGETE, 1998); (VYGOTSKY, 1998); (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), tentando desvendar como ocorre o desenvolvimento humano a partir da linguagem oral e escrita. Historicamente, a leitura e escrita surgiu a partir da necessidade de comunicação do homem, deste modo muitos teóricos tentam compreender de forma específica, o surgimento da leitura e escrita por intermédio de estudos e experiências desenvolvidas ao longo do tempo.

Para tanto, a leitura e escrita passa a ter significado relevante na sociedade, é valioso que o ser humano internalize a leitura e escrita para que possa torna-se um sujeito ativo dentro da sociedade. É válido ressaltar, que a leitura e escrita foi uma grande descoberta do ser humano que é responsável pela evolução da sociedade, com a finalidade de representar a memória do povo por meio dos signos (VYGOTSKY, 1998).

A leitura e escrita hoje são os principais elementos para crescimento e transformação da humanidade, a cada dia ela se torna indispensável no mundo atual, no entanto, a humanidade levou tempos pra chegar ao sistema gráfico padronizado de comunicação, tanto falado, como escrito (LERNER, 2002).

Contudo, sabemos que a leitura e escrita cumpre diversas funções sociais, a qual apresenta meios concretos para sua existência, bem como: a concentração urbana em diferentes contextos (letrados, embalagens, jornais, revistas, propagandas, logotipos) toda essa concentração de escritos são importante para aprendizagem da leitura e escrita da criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Deste modo, desde cedo as crianças estão expostas as variadas situações as quais envolvem a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, não podemos negar que a criança muito antes de entrar no ambiente escolar, ela já possuir competências linguísticas adquiridas no contexto social no qual estão inseridas, competências essas as quais permitem comunicarem-se entre si. (idem, 1999).

Dessa forma, compreendemos que a leitura e escrita é significativa na vida das crianças, ela é porta de entrada para tudo que se deseja adquirir na vida, é por meio dela que as grandes conquistas acontecem na vida das pessoas, permite os sujeitos lerem o que está entrelinhas para tanto, para a criança entrar nesse mundo de descobertas é preciso que haja motivação para o ato de ler e que essa leitura faça sentido na sua vida (LERNER, 2002).

Entretanto, para abordarmos os fatores que interferem no processo de aquisição da leitura e escrita, apresentamos a seguir uma abordagem a luz de referenciais teóricos, que discutem sobre o objeto de estudo desta pesquisa. De modo sumário, discorreremos sobre a Teoria Sociocultural com base em (VYGOTSKY, 1998), Teoria do Desenvolvimento Cognitivo para tratarmos acerca da relação entre pensamento e linguagem (PIAGET, 1990), por fim apresentamos a Psicogênese da linguagem escrita com aporte teórico de (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

1.2 Vygotsky e a Teoria Sociocultural

Para Vygotsky (1998), desde as primordiais o homem era visto como um ser de natureza social, por isso diferencia-se dos outros animais modificando a natureza a seu favor, por essa especificidade da consciência humana a qual faz de cada ser único, é que o autor, tentar descobrir nas suas pesquisas como se desenvolve sua inteligência, sua personalidade frente a outros animais.

Neste sentido Vygotsky (1998 p. 9), aponta o: [...] conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos.

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana a forma e o nível de desenvolvimento cultural. Para ele a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento do indivíduo.

A partir da reflexão do autor, percebemos que interação do homem com o contexto social, conseqüentemente acarretará a internalização dos sistemas de signos (linguagem oral, escrita e sistema numérico). No entanto, são instrumentos relevantes e essenciais para a transformação social e individual do ser humano, segundo o autor, o uso dos instrumentos dos signos é uma grande descoberta da humanidade, principal responsável pela evolução da sociedade.

Para tanto, o ser humano nasce com uma capacidade imensa de aprender e desenvolver sua consciência, a qual se constitui por meio linguagem oral e escrita, a partir do pensamento e linguagem o ser humano desenvolve a construção de valores, traça sua própria personalidade, com intuito de transformar o meio a seu favor (VYGOTSKY, 1998).

Nesta perspectiva, o homem participa do convívio social na interação com outras pessoas, por meio do momento histórico em que vive, com a cultura a qual ele tem acesso, o ser

humano é considerado um ser histórico cultural (idem, 1998). Neste sentido, todas as potencialidades e aptidões são necessárias desde a pré-história, idade média, até nos tempos atuais de nossa história, cada um no seu tempo apropriando-se de habilidades necessárias para sua sobrevivência.

Para Vygotsky (1998, p. 10), [...] “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”[...]. De acordo com o pressuposto, a mudança individual de cada ser humano acontece principalmente no social no qual estar inserido, a participação na sociedade e as experiências vividas por cada indivíduo favorecerá a internalização dos signos presente no meio social, os quais são significativos para toda vida. No que diz respeito, as crianças esse processo de internalização dos signos pode ser traçado em dois conceitos, os quais relataremos abaixo.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento e aprendizagem da criança caracterizam-se a partir de dois conceitos, os quais podemos defini-los como: conhecimento espontâneo e conhecimentos científicos. O primeiro denominado conhecimento espontâneo é adquirido muito antes de a criança ter contato com o ambiente escolar, ou seja, as crianças já possuem um conjunto de competências linguísticas adquiridas no seu cotidiano. Competências, indispensáveis para as crianças comunicarem-se, trocar ideias, entretanto, no conceito espontâneo às crianças evoluem intensamente desde os primeiros anos de vida, realizando diferentes atividades, nas quais envolvem a consciência.

O segundo denominado conhecimentos científicos, construídos em situações formais, o qual será formalizado no ambiente escolar, proporcionando novos conhecimentos, favorecendo a criança outras possibilidades de aprender a desenvolver-se intensamente, realizando diferentes atividades, nas quais envolvem a consciência, iniciando-se, a consolidação de ideias, sentimentos e conceitos, a partir de então traçam sua própria personalidade (idem, 1998).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento e aprendizagem formam uma unidade, estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Para tanto, o desenvolvimento resulta da contínua interação entre indivíduo e o meio ambiente. Para o autor, todo esse processo de ensino aprendizagem está relacionado à Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky (1998), aponta que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) significa:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...]. E, ainda, a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão

presentemente em estado de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto o nível de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente proximal. [...]. (idem, 1998, p. 112, 113).

Neste sentido, o desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança, a aprendizagem resulta do desenvolvimento e este não ocorre sem aprendizagem, desse modo, há uma potencialidade no homem na qual, a partir da relação com o meio é colocada em ação. Desta forma, o desenvolvimento infantil e aprendizagem segundo Vygotsky (1998), postulam-se em dois níveis de desenvolvimento.

Para ele, a Zona Desenvolvimento Proximal constitui-se na distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Potencial. Assim, o Nível de Desenvolvimento Real se refere às etapas já conquistadas, ausência de auxílio, ausência de interferências, funções psicológicas presentes e processo de desenvolvimentos já completados (VYGOTSKY, 1998).

Em relação ao nível de Desenvolvimento Potencial, Vygotsky (1998), se refere à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de colegas mais experientes, com instrução, demonstração e capacidade de realizar a tarefa é momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas não alcançadas.

Para tanto, no ambiente escolar o professor é de suma importância, isto significa dizer que não se deve esperar até que a criança esteja madura ou preparada para começar o ensino, o ensino pode fomentar o desenvolvimento da ação individual da criança (idem, 1998). Por esse motivo Vygotsky (1998, p. 113), afirma que: “[...] para demonstrar que aquilo que é Zona Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

A partir desse pressuposto, concordamos que a partir do momento em que a criança interagir com outras pessoas, ela é capaz de adquirir e colocar em prática vários processos de desenvolvimento, pode-se confirmar que o conhecimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real, quanto do potencial.

Entretanto, a partir desse estudo percebemos a importância da teoria sociocultural para o desenvolvimento da consciência e aprendizagem da criança. Segundo Vygotsky (1998), a criança desenvolve-se intensamente dentro do social no qual está inserida, cada uma no seu tempo e na sua própria cultura, apropria-se do sistema de signos o qual influencia o pensamento e seu desenvolvimento intelectual (idem, 1998, p. 9).

Com base na discussão de Vygotsky (1998), entendemos que essa teoria é essencial para o campo da educação, aborda a discussão sobre a importância da internalização da escrita considerada pelo autor, de “sistema de signos” (idem, p. 9, 1998) instrumento criado na história e cultura da sociedade, destaca que a língua escrita assim como a oral exerce várias funções e possui inúmeros usos sociais e formas de articular-se.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são processos de construção de conhecimento, mas a construção do conhecimento não acontece por acaso, mas em meio a um contexto social na interação com materiais escritos, e pelas relações sociais, neste sentido, é importante que na escola as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes informações, fundamentais para a internalização do sistema de signo (idem, 1998).

Entretanto, no processo educacional o professor é de suma relevância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, cabe a ele a responsabilidade de elaborar atividade as quais envolva a participação ativa das crianças, atividade de leitura e escrita que aguace o cognitivo das crianças para discussões, argumentações e exposições, elementos significativos para a consolidação do conhecimento.

Para tanto, daremos continuidade ao estudo sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança a luz de Piaget (1990), o qual aponta que a criança adquire conhecimento passando por estágios de desenvolvimento e na interação com o meio resultará na aprendizagem.

1.3 Piaget e a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo

A teoria de Jean Piaget (1990), considerada significativa para compreender como se dá a formação mental da criança, sua conduta, como se forma sua personalidade a partir do seu cognitivo, no entanto, até chegar à adolescência a criança passará por várias fases de desenvolvimento, até inserir-se na “sociedade adulta” (idem, 1990, p. 7). O autor, foi buscar respostas para descobrir como se dar o desenvolvimento da criança dentro do meio na qual está inserida.

Para Piaget (1990), com formação na área de Psicologia, dedicou suas pesquisas no campo do desenvolvimento do cognitivo da criança. Para ele, [...] “a psicologia da criança estuda a criança por si mesma em seu desenvolvimento mental” [...] (idem, 1990, p. 8), fundamentando-se na área da Psicologia Genética especificamente o estudo da inteligência, das percepções, etc.

O autor, vem nos mostrar por meio de suas pesquisas que a inteligência é nata, inerente do ser humano, ou seja, [...] “o crescimento mental, está associado ao crescimento físico” [...],

(idem, 1990, p. 7), o mesmo passará por um processo de transformação, no qual envolve psique, a motricidade e o cognitivo (idem, 1990).

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a teoria piagetiana se baseia na visão interacionista do desenvolvimento, com isso estuda a criança por si mesma, tendo como base a noção de equilíbrio. Portanto, o equilíbrio na visão de Piaget (1990), significa que o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio de constante interação com o mundo que a cerca, dessa interação resulta uma mudança contínua isto é, as adaptações que nada mais é o resultado do equilíbrio entre ação sobre o organismo.

Neste sentido, Piaget (1990, p. 8) corrobora:

Se a criança apresenta grandíssimo interesse por se mesma a isso deve acrescenta-se na verdade, o fato de que a criança explica o homem, tanto quanto o homem explica a criança por meio de múltiplas transformações sociais, todo adulto, embora criador começou, sem embargo, sendo criança: e isso tanto nos tempos pré-históricos quanto hoje em dia. Essa teoria nos mostrar que o desenvolvimento humano acontece de forma natural, o indivíduo agindo sobre o meio e o meio agindo sobre o indivíduo.

A partir dessa afirmativa, compreendemos que o desenvolvimento da criança acontece de forma espontânea e da constante interação entre indivíduo e o meio ambiente (um agindo sobre o outro), dessa relação ocorrerá nova aprendizagem, devido às variadas transformações sociais.

Para Piaget (1990), nos primeiros meses de vida as crianças elaboram um conjunto de esquemas ainda mal organizados no seu cognitivo, os quais servirão como ponto inicial a novas construções de conhecimento no seu intelectual.

Segundo o autor, nos primeiros meses de vida a criança ainda não possui uma linguagem simbólica, sobretudo, a falta de linguagem ou de funções simbólicas não impede que a criança resolva problemas encontrados a sua frente, contudo, a solução dos problemas se concretizará a partir das [...] “percepções, movimentos” [...], (idem, 1990 p. 12), a partir da percepção e movimento ocorrerá à progressão contínua da inteligência da criança, a mesma passará por estágios e processos de maturação.

Neste sentido Piaget (1990), aponta quatro estágios essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem intelectual da criança, quais sejam: Estágio Sensório-Motor, Estágio PréOperatório, Estágio Operatório Concreto e Estágio do Pensamento Formal. Segundo o autor, o desenvolvimento intelectual da criança é contínuo, se transforma a cada idade e fase

vivenciada por ela, desse modo o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre de forma diferenciadas entre elas, cada uma com sua subjetividade a qual deve ser respeitada.

Baseado nas considerações teóricas de Piaget (1990), apresentamos na próxima seção o pensamento sem linguagem, denominado de Estágio Sensório-Motor, posteriormente abordamos sob pensamento e linguagem e suas representações simbólicas, enfocando especificamente o Estágio Pré-Operatório, na sequência abordamos o Estágio Operatório Concreto, finalmente Estágio do Pensamento Formal.

1.3.1 Pensamento sem linguagem (Estágio Sensório-Motor)

De acordo com Piaget (1990), o Estágio Sensório-Motor, é caracterizado pela ausência da representação de objetos concretos no intelectual da criança, neste período a criança compreende o universo ao seu entorno por meio da percepção e dos movimentos que são adquiridos por meio dos órgãos sensoriais.

Piaget (1990, p. 11), sintetiza:

A falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamentos, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles. O desrespeito, porém, dessas lacunas, o desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses da existência é particularmente rápido e importante, pois a criança elabora, nesse nível, um conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptíveis e intelectuais ulteriores.

A partir desse pressuposto, compreendemos que a criança nos seus primeiros anos de vida não apresenta funções representativas de objetos concretos, não manifesta um pensamento lógico para resolver problemas ou chamar atenção das pessoas, portanto, a falta das representações concretas não a impedirá de elaborar no seu cognitivo ainda mal estruturado, ideias que servirão para as futuras aprendizagens (PIAGET, 1990).

Para Piaget (1990), no Estágio Sensório-Motor ocorre à interiorização do processo de assimilação, etapa essencial que resultam nos reflexos, pontos essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança, por meio [...] “dos exercícios dos reflexos” [...], (idem, 1990, p. 14), a criança se sentirá mais segura mantendo contatos com objetos, que servirão como ponto de partida no seu cognitivo para iniciar seus primeiros hábitos.

Segundo Piaget (1990 p. 15), o [...] “hábito ainda não é inteligência” [...], para ele, os primeiros hábitos resultam nas formações de diversos esquemas intelectuais da criança, no qual além da assimilação, está ocorrendo à acomodação.

Ainda segundo autor, o desenvolvimento das ações sensório-motor da aprendizagem da criança ainda não é independente, está ligada ao momento inicial em que a inteligência encontra-se presa na materialização concreta de objetos, é limitada. Mas, com o passar do tempo à inteligência da criança, será sempre renovada a cada etapa vivenciada por ela. Para Piaget (1990, p. 12), [...] “a falta de linguagem simbólica, tais construções se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimento, ou seja, por meio da coordenação sensório-motor das ações, sem que intervenha a representação ou pensamento” [...].

Referendada na fala do autor, podemos observar que a ausência de imagens mentais no cognitivo da criança não a impedirá de desenvolver-se no meio em que está inserida, a criança se fortalecerá nas ações perceptivas e nas ações dos movimentos, neste período predomina as ações, não envolve representações simbólicas, a criança desenvolve vários esquemas como: olhar, agarrar, morder.

Portanto, a criança ainda não é capaz de emitir juízo de valores em relação ao mundo ao seu entorno, a mesma não conseguiu identificar as representações simbólicas no seu pensamento (idem, 1990), para tanto, no final do período sensório-motor que acaba entre 1 e meio a 2 anos de idade, a criança já é capaz de usar algum instrumento como meio para conseguir alguma coisa.

Neste sentido, ao longo deste período e ao término do mesmo, a criança organizará seu cognitivo, seu psicológico básico, motor, afetivo, perceptivo ou social como aponta Piaget (1990). Portanto, o período sensório-Motor é relevante para o fortalecimento do período seguinte, esse é o ponto de partida para a criança alcançar novas habilidades as quais surgirão ao longo do processo do seu desenvolvimento e aprendizagem.

O segundo Estágio chamado de Pré-operatório, inicia-se com término do Estágio Sensório-Motor entre um ano e meio a dois anos de idade da criança, onde o intelectual da criança se desenvolve por meio de ações, no Estágio Pré-Operatório seu cognitivo se desenvolve por meio da representatividade simbólica que será apresentado seção abaixo.

1.3.2 Pensamento e linguagem e suas representações simbólica (Estágio Pré-Operatório)

O Estágio Pré-operatório inicia-se por volta dos 2 aos 7 anos, tendo como base de partida a representação simbólica de imagens mentais (PIAGET, 1990).

Para Piaget (1990, p. 46) nesse estágio:

Surge uma função fundamental para evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer; objeto, acontecimento, esquema conceptual, etc.), por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação:

linguagem, imagem mental, gestos simbólicos, etc.

Diante do exposto, podemos perceber no Estágio Pré-Operatório que o jogo simbólico é relevante para o desenvolvimento do intelectual da criança. No entanto, por meio da imagem mental a criança de forma significativa começa a empregar nomes aos objetos, as pessoas, desse modo, o simbolismo é essencial para a criança reviver um acontecimento, isto é, a mesma não se contentará apenas com uma “evocação mental” (PIAGET 1990, p. 53).

No entanto, no Estágio Pré-Operatório, o jogo simbólico é meio próprio de se expressar e descobrir novos objetos representativos por meio do cognitivo e da linguagem (idem, 1990). No Estágio Pré-Operatório, a linguagem é essencial para o desenvolvimento do cognitivo, mas não é único fator, nesse sentido, a linguagem é um mecanismo essencial para a criança adaptar-se dentro do contexto na qual está inserida (idem, 1990).

A esse respeito Piaget (1990, p. 83) sintetiza:

A linguagem e a função semiótica permitem não apenas a evocação, mas também, principalmente, a comunicação (linguagem verbal ou por gestos, jogo simbólicos entre diversas crianças, imitações recíprocas, etc.), o universo da representação já não é exclusivamente formado de objetos (ou de pessoas-objetos) como no nível sensorio motor, mas igualmente de sujeitos, ao mesmo tempo exteriores de análogos ao eu, com tudo o que essa situação comporta de perspectivas distintas e múltiplas, que será preciso diferenciar e coordenar.

A partir desse pressuposto, compreendemos que a linguagem é mecanismo fundamental para ocorrer modificações nos aspectos intelectuais, afetivo e social da criança, é nesta fase que a criança internaliza as ações e desenvolve o pensamento representativo. Entretanto, é por meio da linguagem seja ela oral ou por gestos, que a criança consegue evocar pessoas, objetos que não estão presentes na sua proximidade. Pessoas e objetos deixam de fazer parte apenas do campo perceptivo da criança começar a fazer parte do plano conceitual concreto, o que favorece significativamente o intelectual da criança.

Piaget (1990), sintetiza que a inteligência precede a linguagem e esta transforma a inteligência, portanto, a linguagem e o conhecimento estão intrinsecamente ligados, onde um justifica o outro por meio da reciprocidade, o desenvolvimento da inteligência está associado à aquisição da linguagem e da socialização da criança, entretanto, o processo de socialização inicia-se a partir da linguagem simbólica.

Piaget (1990, p. 12), ao referir-se a inteligência aponta que:

Sejam quais foram os critérios de inteligência que se adotar, toda a gente admite a existência de uma inteligência antes da linguagem. Essencialmente prática, isto é, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdade, essa inteligência nem por isso deixar de resolver, finalmente um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos etc.), construindo sistema complexo de esquema de assimilação, e de organizar o real de acordo com o conjunto de estrutura espaço-temporais e causais.

A partir deste enunciado, concordamos que a linguagem não é o único fator que contribui para o desenvolvimento do cognitivo, tendo em vista que no Estágio SensórioMotor não existe a presença da linguagem, no entanto, a criança já desenvolve potencialidades cognitivas essenciais para cada etapa da sua vida, contudo, a linguagem é uma ferramenta fundamental, mas não suficiente para a construção de raciocínio lógico.

Nesta perspectiva, compreendemos que no Estágio Pré-Operatório, também é caracterizado pela impossibilidade da criança utilizar seus esquemas representativos para realizar operações mentais. Sobretudo, no final do Estágio Pré-Operatório em torno dos 7 anos, à criança já entende operações fora de suas percepções e imaginação.

Mas, ainda pode se confundir o que significa dizer, que a criança está caminhando de forma significativa para o terceiro período, o qual exigirá raciocínio e reflexão que pode ser definido como a capacidade da criança realizar operações mentais, a qual ainda encontra-se presa à materialização concreta. (PIAGET, 1990).

1.3.3 Pensamento Concreto (Estágio Operatório Concreto)

Segundo Piaget (1990), nos assegura que no Estágio Operatório Concreto o qual vai dos 7 aos 12 anos aproximadamente, tem como ponto de partida a ação reversível e a construção do pensamento lógico (a partir de materiais concretos). Desse modo, no estágio das operações concretas o desenvolvimento do cognitivo da criança, ainda está ligado à ferramenta de assimilação a qual depende de dados relativamente concretos, estes dados não precisam estar imediatamente presentes, acessíveis, mas devem já ter estado em algum momento anterior, possibilitando à formação de esquemas representativos, no estágio das operações concretas a forma de raciocinar da criança é marcada pela [...] “transformação reversível” [...] (1990, p. 8).

A esse respeito Piaget (1990, p. 8), afirma:

As operações consistem assim em transformações reversíveis. Podendo essa reversibilidade consistir em inversões. Ora, uma transformação reversível não modifica tudo ao mesmo tempo, pois, do contrário, seria sem retorno. Uma transformação operatória. É sempre relativa a uma invariante, e essa invariante

de um sistema de transformações constitui o que denominamos até aqui noção ou esquema de conservação.

A partir desse pressuposto, compreendemos que a reversibilidade é a capacidade que a criança tem em anular uma transformação realizada, voltando aos elementos iniciais dos problemas. A capacidade de transformação da reversibilidade é modificada em etapas, onde as crianças conseguem ver o problema mentalmente por meio da percepção, em seguida descreve o problema por meio da capacidade de formar imagem mental, por fim consegue elaborar mentalmente o inverso da transformação da operação do ponto final ao ponto inicial (idem, 1990).

Neste sentido, para ocorrer à reversibilidade a criança precisa ter informações armazenadas na sua experiência, a qual possibilitará a manipulação mental, sobretudo a criança nesta fase torna-se capaz de fazer classificações, ordenações, seriação, conservação, desenvolvendo um intelectual mais compatível ao seu meio.

Segundo Piaget (1990), a ferramenta cognitiva da criança no Estágio Operatório Concreto, ainda não é capaz de resolver problema mentalmente ou formular hipóteses por meio da oralidade sem conexão com o concreto, essas reflexões mais complicadas só serão prováveis no Estágio Operatório Formal, cuja marca principal no desenvolvimento cognitivo é a capacidade de realizar operações mentais, as quais apresentamos na seção a seguir.

1.3.4 Estágio do Pensamento Formal

Segundo Piaget (1990), neste estágio ocorre à passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, essa passagem ocorre dos 11-12 aos 14-15, cujo sua principal característica é a capacidade da criança realizar operações mentais, para tanto, acontece neste estágio à maturação de ideias mais complexas, formada pelo cognitivo da criança também se compreende que neste estágio o pensamento da criança torna-se livre das operações concretas.

Para Piaget (1990), essa passagem é considerada um momento ímpar de novas descobertas, agora a criança é capaz de realizar e criar hipóteses verbalmente para a solução de problemas, desenvolvendo esquemas que são operados com base apenas no imaginário. Esse novo quadro de potencialidades, podem estar “[...] sujeitas a acelerações ou até mesmo atrasos, conforme os meios escolares ou sociais” (idem, 1990, p. 112).

Portanto, a teoria de Jean Piaget é considerada teoria da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem só ocorre se houver desenvolvimento. Para ele, a criança se desenvolve compreendendo o mundo e a si mesma, por meio da maturação, do equilíbrio, da interação

social, os quais são fatores fundamentais para a consolidação de novos conhecimentos da criança.

No decorrer do estudo da teoria piagetiana, compreendemos que esta teoria apresenta pensamentos complexos, mas, coerente e rico nos seus pressupostos, suas abordagens oferecem informações riquíssimas acerca do desenvolvimento intelectual da criança, fornecem informações valiosas aos professores que almejam fazer de seus alunos cidadãos críticos, capazes de internalizar conhecimentos necessários para toda sua vida e não apenas armazenar informações reproduzidas por outras pessoas.

A partir da teoria do desenvolvimento e aprendizagem da criança, com base em Piaget (1990), outros autores, como Ferreiro; Teberosky (1999), formularam estudos cujo enfoque centra-se na Psicogênese da linguagem da escrita de modo a contribuir para aquisição da leitura e da escrita da criança, a qual é abordada de forma minuciosa logo abaixo.

1.4 A Psicogênese da linguagem escrita segundo Ferreiro; Teberosky

A psicogênese da linguagem escrita contribui de forma significativa no processo de aquisição da leitura e escrita da criança. Sabemos que a leitura e escrita são mecanismos fundamentais na sociedade é por meio dela, que os indivíduos se apropriam do conhecimento essencial para a transformação da sociedade. Entretanto, sem a apropriação da linguagem oral e escrita, seria impossível o homem comunicar-se uns com os outros.

Ferreiro; Teberosky (1999), analisam a aquisição da linguagem escrita da criança de maneira minuciosa. Para as autoras, o cognitivo e envolvimento com meio, são essenciais no desenvolvimento da criança como ser evolutivo histórico e social. Para a criança alcançar o êxito desejado em relação à leitura e escrita a mesma passará por vários obstáculos no qual haverá avanços e até mesmo recuo, até alcançar a fase a qual se sentirá segura.

É válido ressaltar, que leva algum tempo até a criança apropria-se do processo ensinoaprendizagem. Ainda de acordo com a teoria da psicogênese, os educadores devem respeitar todas as crianças e suas especificidades, respeitando o desenvolvimento cognitivo e o ritmo de aprendizagem de cada uma, entretanto, é impossível ocorrer aprendizagem de forma homogênea, isso significa que o desenvolvimento da linguagem escrita sempre ocorrerá de forma parcial.

Para Ferreiro; Teberosky (1999), a criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita antes mesmo de qualquer tentativa formal de ensino seja proposta. Nesse sentido, apontam uma sequência de fases pelas quais a criança irá iniciar a construção da escrita,

caracterizada sucessivamente em quatro fases, são elas: Pré-Silábica, Silábica, Silábica-Alfabética.

Tal classificação leva em consideração à própria natureza alfabética escrita, sobretudo, a condição para que a criança compreenda um sistema alfabético, implica na capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de como as palavras são compostas por sons e que estes correspondem às letras que se empregam para escrever.

As autoras, observavam que as crianças não iniciam o aprendizado partindo de um conhecimento das relações estreitas e precisas entre letras e sons, na verdade é um longo processo, não uma condição de partida, a criança em seus ensaios iniciais no mundo da escrita, embora possa até mesmo usar formas de representação da escrita, isto é, afirmar que as letras dão nomes às coisas, não tem ideia a respeito das relações que devem ser estabelecidas entre sons e as letras.

Neste sentido, progressivamente, a criança caminhará para a construção de seus conhecimentos no domínio gráfico, ou seja, uma correspondência quantitativa entre letras e sílabas da palavra falada, uma análise mais detalhada dos componentes silábicos das palavras e um ajuste maior quanto à forma de representação via letras e, finalmente, compreende a correspondência mais precisa em termos qualitativos e quantitativos entre letras e sons (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Desse modo, a aquisição da leitura e escrita da criança está relacionada com a sequência de construção da escrita dividida em fases, na qual cada uma delas tem suas especificidades como veremos a seguir.

1.4.1 Fase Pré-Silábica

A Fase Pré-Silábica é a fase inicial de apropriação da escrita. Para Ferreiro; Teberosky (1999), esta fase é considerada processo longo e contínuo, nesta fase as crianças ainda não compreendem a combinação entre letras e sons da língua falada. Nesse momento seu principal meio de comunicação são os riscos e rabiscos, ou por meios de desenhos.

No entanto, isso quer dizer que a criança não apresenta um conhecimento silábico, se pensarmos em termo da consciência fonológica, devemos compreender que tal aprendizagem pode não ser tão simples e automática, porque implica correspondências numéricas entre totalidades diferentes; de um lado as palavras faladas como um todo e suas partes e do outro, as letras em si e o escrito total (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Azenha (1993), as crianças chegam a linhas gerais, a compreender as diferenças entre as representações icônicas e as não icônicas, as mesmas conseguem fazer a distinção entre

desenhar e escrever. Para ele, a qualidade do traço gráfico sofre alterações, havendo uma tendência ao uso de grafismo que procuram reproduzir as letras começando a ser organizadas.

Surgem também critérios relativos a uma quantidade mínima de letras para que algo possa ser lido ou escrito, bem como hipóteses de que os caracteres devem ser variados, isto é, uma mesma letra não pode ser escrita de modo diferente. Entretanto, a característica fundamental dessa fase é a de que não há uma correspondência entre o que se considera sons que compõem as palavras e elementos gráficos usados para escrevê-las (AZENHA, 1993).

No entanto, daremos continuidade a abordagens acerca da aquisição da leitura e escrita, apresentando abaixo a Fase Silábica com sua devida especificidade no desenvolvimento da criança, nesta fase a criança já começa a produzir e tentar organizar as, palavras usando uma letra para cada sílaba.

1.4.2 Fase Silábica

Segundo Ferreiro; Teberosky (1999), a fase silábica é chamada de hipótese silábica, caracteriza uma transformação qualitativa significativa na escrita da criança. Esta visão é importante uma vez que possa ocorrer, embora inicialmente de forma imprecisa, uma consideração das características às particularidades sonoras das palavras a serem escritas.

Segundo as reflexões das autoras, a palavra falada começa a ser decomposta em unidade silábica a qual definem a quantidade de letras a serem utilizadas, sendo que a ordem de pronunciar as sílabas das palavras é projetada na sequência de letras da escrita. Primeiramente, essa correspondência é aplicada na ordem da escrita, servindo como uma espécie de apoio para a leitura.

Entretanto, mais tarde essa relação letra-sílaba será empregada como estratégia de planejamento da escrita, podendo definir antecipadamente, o número de letras, as quais deverão ser utilizadas para cada sílaba, uma letra. Essa correspondência de princípio gerativo cria uma regra de relacionamento entre sílabas-letras, representando um passo fundamental na medida em que revela a compreensão de que as palavras são compostas por sequencias fonológicas (FERREIRO; TEBEROSKY 1999).

Nesta fase a criança teve relevantes progressos, isto é, a criança se torna mais atenta às características sonoras das palavras, o que muito provavelmente pode ser atribuído aos avanços em sua consciência fonológica, especialmente quando ela chegar ao nível do conhecimento da sílaba, conforme assevera (idem, 1999).

Desse modo, a criança está se tornando capaz de compor as palavras em seus constituintes silábicos, de operar de forma consciente com os mesmos. Esse nível de atenção e

análise é a atribuição de valores sonoros convencionais as letras, assim como habilidade na escrita. Mais especificamente, quando a criança descobre que diferentes palavras podem ter sons semelhantes, começa a empregar a mesma escrita para representar tais sons.

Neste sentido, embora esse conhecimento silábico possa ser adquirido espontaneamente, compreendemos que o seus desdobramentos em termos da escrita dependem da intervenção de pessoas, quer de modo formal, como no caso da escolarização, quer informalmente, via pais, irmãos ou outros que eventualmente, estejam dando informações relevantes para a criança. Se não houver tal mediação, a criança não poderia descobrir ou aprender os nomes das letras, assim como o som que elas devem escrever, ou seja, o valor convencional das mesmas.

Para Ferreiro; Teberosky (1999), essas mesmas intervenções podem estar contribuindo para os chamados conflitos que começarão a existir entre escrita silábica, empregada pela criança, e a escrita alfabética. Serão esses conflitos que poderão levá-las a descobertas de que uma sílaba pode ser escrita por mais de uma letra, na medida em que todos os sons que a compõem devem ser representados por letras, tais conflitos irão caracterizar a próxima etapa, intermediar a transição entre a silábica e a alfabética.

1.4.3 Fase Silábica-Alfabética

A característica fundamental da fase Silábica-Alfabética, segundo Ferreiro; Teberosky (1990), é a transição entre a escrita considerada silábica e a fase considerada alfabética, está centrada no fato de a criança deixa de compreender a sílaba como unidade e compreende que a mesma pode ser segmentada, ou analisada, em elementos menores, que são fonemas.

Consequentemente, o resultado de tal descoberta será a escrita nas quais algumas sílabas já poderão ser representadas por mais de uma letra, aparecendo até mesmo uso convencional, juntamente com outras sílabas ainda grafadas com uma só letra.

Portanto, na medida em que a criança começar analisar o interior das sílabas terá lugar a uma segmentação fundamental, a qual corresponderá ao conhecimento fonético essencial para a construção da escrita, compreensão que será necessária para o desenvolvimento da próxima fase intermediária entre Silábica-Alfabética e Alfabética que será abordada na sequência.

1.4.4 Fase Alfabética

Esta fase é marcada pela característica da correspondência mais precisa entre letras e sons. Desse modo, a criança compreende que a escrita das sílabas que compõem as palavras faladas nem sempre podem ser representadas por uma só letra, na medida em que as próprias sílabas podem ser constituídas por elementos menores.

Entretanto, pode-se observar que essa forma de pensar a escrita pela criança implica uma capacidade para segmentar as palavras em seus constituintes fonêmicos que a escrita das sílabas, sequencializadas, é considerada como conhecimento segmentado. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Percebemos, que a criança ao chegar a este ponto em compreender a relação fonema/grafema, relacionar sons as letras, pode ser considerada como alfabetizada, uma vez que compreendeu a natureza da escrita.

Entretanto, como aponta Azenha (1993), parece ser apropriado dizer que teve início o processo de alfabetização automático, o domínio das regras que determinam as convenções da escrita. Na realidade, um grande desafio, também no domínio qualitativo, acaba surgindo, a qual diz respeito ao aprendizado da ortografia.

Segundo Ferreiro; Teberosky (1999), a partir do momento em que a criança atinge o nível alfabético, para que possa dominar a ortografia ela deverá, entre outras coisas, vir a compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ou que uma mesma letra pode ser representar diferentes sons.

Portanto, a mesma também deverá entender que existem diferenças entre o modo de falar e modo de escrever, isto é, que a escrita não significa realizar transcrições fonéticas, que as palavras necessitam ser escritas separadamente e precisará definir, com segurança, quantas e quais letras são necessárias para escrever os sons das palavras. Ainda, entre uma série de outros fatos, deverá também discernir a posição das letras no interior das palavras, diferenciar entre letras semelhantes do ponto de vista de forma gráfica e assim por diante.

Ferreiro; Teberosky (1999), apontam que a linguagem escrita vai sendo adquirida a partir do processo mental, o qual acontece gradualmente, portanto, o educador tem um papel relevante nesse processo de aquisição da linguagem escrita da criança, atuando como mediador.

Dessa forma, o ambiente escolar é um lugar propício para ocorrer à alfabetização de qualidade, em especial a sala de aula a qual proporciona o desenvolvimento do cognitivo, psicomotor e motricidade da criança, considerando que o processo ensino aprendizagem ocorrerá gradualmente dentro desse ambiente (idem, 1999).

Entretanto, as crianças utilizam os esquemas encontrados nesse ambiente, para interpretar o que elas já sabem aprimorando seu aprendizado, daí à importância do eu como eixo revelador das hipóteses, que supostamente emergem no contato, na viabilização do código escrito. Sobretudo, o espaço escolar é um ambiente o qual deve favorecer todas as condições necessárias para que todos nele inserido (crianças, jovens, adultos), apropriem-se dos conhecimentos científicos e comuns.

Ferreiro; Teberosky (2001, p. 4) sintetizam:

Hoje, não se pode considerar que alguém esteja alfabetizado apenas porque é capaz de ler instruções simples ou porque sabe assinar. Não há a menor dúvida de que temos de ser capaz de formar pessoas, que saibam expressarse por escrito em diferentes gêneros: que saibam redigir uma petição para uma autoridade, escrever uma carta a um amigo e – por que não? – escrever sua própria historia se quiserem contá-la as outras pessoas.

A partir das reflexões das autoras, compreendemos que não basta à criança apropriar-se apenas da codificação e decodificação dos símbolos linguísticos e sim interpretá-los de maneira precisa, pois o significado da escrita não se define apenas pela codificação, mas se amplia a partir dela.

O aprendizado e desenvolvimento das crianças, não acontecem apenas dentro da sala de aula, vai muito além ultrapassam os muros da escola. Desse modo, o espaço mais privilegiado para aquisição dos códigos escritos é a sala de aula, pois põe a criança em contato direto com os livros, textos, jornais, revistas, cartazes, ou seja, o contato com esses instrumentos favorecerá o processo de aprendizagem de maneira dinâmica e prazerosa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Contudo, a criação de um ambiente alfabetizador pressupõe que ele deve ser planejado, desde o espaço físico aos recursos mobiliários, num ambiente alfabetizador, necessariamente deve-se realizar um canto ou área de leitura, os quais apresentem uma diversidade de recursos pedagógicos tais como: jogos, gibis, livros, revistas, jornais e até mesmo brinquedos educativos, as estantes ou prateleiras devem possuir altura correspondente às crianças as variedades desses recursos permitem professor e aluno adquirirem novos conhecimentos (idem, 1999).

Dessa forma, consideramos que o ambiente alfabetizador tem uma grande relevância no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, sua importância é indiscutível. É necessário saber utilizá-lo e até mesmo organizá-lo tendo em vista as ações voltadas para o ensino da linguagem escrita, a qual deverá corresponder à perspectiva de desenvolver e propiciar a formação pessoal e social da criança.

Considerando as abordagens de Ferreiro; Teberosky (1999), em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita, compreendemos que a criança não se apropria da aquisição da leitura e escrita somente dentro do ambiente escolar, mas também no meio no qual está inserida, tentando compreender a todo o momento, de todas as formas possíveis o mundo ao seu redor, buscando constantemente soluções para seus problemas, tentando sistematizar uma determinada informação, transformando-a num novo conhecimento.

Neste sentido, o ambiente escolar apenas dará continuidade nesse processo de aprendizagem da criança, no entanto, sabemos que a escrita não é algo instituído na escola, mas um objeto que faz parte da história e cultura humana (VYGOTSKY, 1998). Contudo cabe aos professores criar situações em que a leitura e a escrita sejam significativas para o processo educacional dos alunos, sabemos que a escola é uma instituição que tem como uma de suas tarefas principais viabilizar o ato de ensinar a ler e escrever, a leitura e a escrita são a base para o desenvolvimento histórico da sociedade.

Para tanto, os aspectos teóricos abordados acerca da psicogênese da linguagem escrita contribui significativamente para compreendermos as fases pelas quais as crianças passam até estarem alfabetizadas com fluência, essa teoria é considerada significativa para a educação, a mesma propõe abordagens indispensáveis para o professor que desejar fazer de seus alunos, pensantes e não apenas reprodutores de ideias aleias.

Dando continuidade a pesquisa, abordaremos a seguir o segundo capítulo desta pesquisa intitulada de: Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e Escrita. Este capítulo tem por objetivo, analisar quais práticas pedagógicas os professores usam para sanar, a problemática da aquisição da leitura e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Na sequência apresentaremos, Quais Fatores Interferem na Aquisição da leitura e Escrita, na percepção dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, o corpus deste capítulo é estruturado com perguntas fechadas e uma pergunta aberta relacionadas diretamente ao objeto de estudo. O questionário é uma ferramenta essencial, a qual foi relevante para análise do problema deste estudo. Finalmente, apresentaremos as considerações finais sob os Fatores que Interferem a Aquisição da Leitura e da Escrita na percepção de professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II – FATORES QUE INTERFEREM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo analisa os Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e da Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental. O *corpus* de análise deste estudo é constituído por: a) *Perfil identitário e profissional*; b) *Atividade sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula*; c) *Materiais de leitura disponibilizados na sala de aula*; d) *Preocupação da escola em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita*; e) *Frequência de leitura realizada na sala de aula*; f) *Trabalhos de leitura na sala de aula*; h) *Fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita*. O questionário contribuiu para análise do objeto deste estudo.

2.1 Perfil indenitário e profissional

Nas questões 1 a 3 do instrumento de coleta de dados “questionário”, os professores versaram acerca do perfil idenitário e profissional com base nos seguintes enunciados: 1) *Sexo*; 2) *Idade*; 3) *Há quanto tempo você trabalha como professor?* O objetivo destas questões consistiu em analisar o perfil identitário e profissional dos sujeitos de nosso estudo para melhor compreender o objeto desta pesquisa. Para tanto, participaram desta pesquisa 04 (quatro) professores do 5º Ano do Ensino Fundamental. Entretanto para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa optamos por identificá-los por letra do alfabeto, A, B, C, D.

Quadro 1

PERFIL IDENTITÁRIO E PROFISSIONAL			
SUJEITOS DA PESQUISA	SEXO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO
Professor A	Feminino	De 41 a 45 anos	De 10 a 15 anos
Professor B	Feminino	Mais de 46 anos	Mais de 15 anos
Professor C	Feminino	De 36 a 40 anos	De 5 a 10 anos
Professor D	Feminino	De 31 a 35 anos	De 10 a 15 anos

Fonte: Pesquisa de campo – Questionário/2013

O Quadro 1 aponta que os professores A, B, C e D do 5º Ano do Ensino Fundamental é constituído majoritariamente pelo sexo feminino. Esses dados nos remetem para a feminização do magistério (TANURI, 2000). Desse modo, percebemos que essa configuração ainda se faz presente na atualidade, como se evidência nos dados coletados.

Para melhor visualização da feminização do magistério no 5º Ano do Ensino Fundamental, apresentamos Gráfico 1 abaixo, o qual demonstra o índice em porcentagem sobre

o gênero atuante na educação de Marabá-Pará no ano de 2013, para tanto o gráfico é analisado a luz de autora Costa (1995), que abordam sobre trabalho docente e profissionalismo.

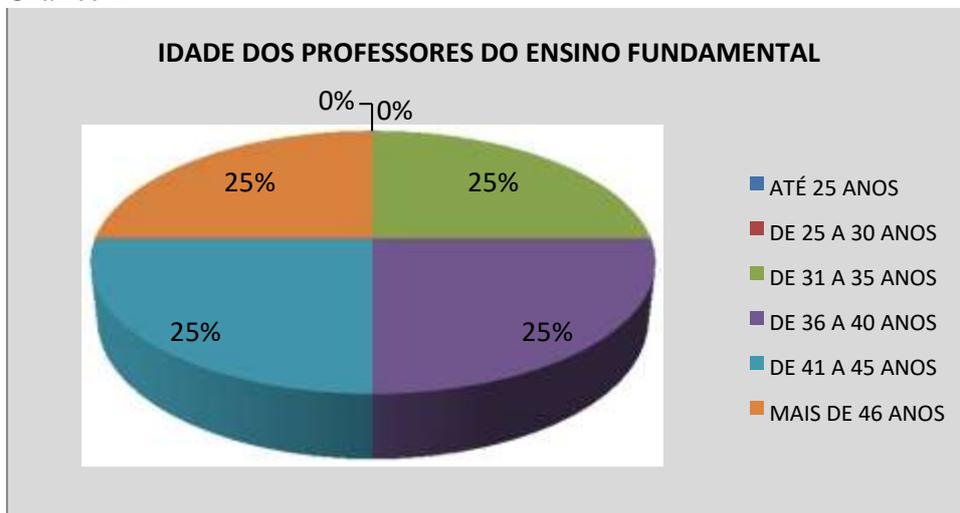
Gráfico 1



Fonte: Pesquisa de campo – Questionário/2013

O Gráfico 1 acima aponta que 100% de professores pesquisados são do sexo feminino, neste sentido Costa (1995), corrobora sintetizando que atualmente há um número significativo de mulheres na atuação docente, profissão essa caracterizada especialmente como profissão feminina, segundo a autora a profissão de feminização no magistério é reconhecida internacionalmente. Ao longo do tempo a caracterização do magistério foi se consolidando devido o afastamento do sexo masculino da profissão em virtude da baixa remuneração dos professores do sexo masculino (idem, 1995). A faixa etária dos professores pesquisados varia de 25 a 46 anos de idade como demonstra o Gráfico 2 abaixo. Desse modo, percebemos que essa configuração ainda se faz presente na atualidade, como se evidência nos dados coletados.

Gráfico 2



Fonte: Pesquisa de campo-Questionário/2013

Gráfico 2 apresenta percentuais similares para a faixa de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, detectamos neste gráfico que 25% de professores tem 25 anos. Nota-se ainda que 25% têm entre 25 a 30 anos. Observamos também que 25% dos professores pesquisados tem entre 31 a 35 anos. E, ainda ressaltamos que 25% têm 36 a 40 anos de idade.

Segundo Perissé (2011, p. 117), [...] “viver e caminhar por dentro do tempo é lutar para ir adiante, renovando-se” [...].

A partir desse pressuposto, compreendemos que o com o passar do tempo e experiências na educação os professores renovam e adquirem um vasto conhecimento os quais contribuem para o desenvolvimento de uma boa metodologia na sala de aula. Ainda ressalta, que o “o tempo do professor é valioso, na medida em que, bem empregado transborda em orientação e estímulo para que o aluno não perca tempo de aprender” (idem, 2011, p. 117). A partir dessa perspectiva, concordamos que o professor deve fazer do seu tempo algo significativo, para a fundamentação de novos conhecimentos dos alunos.

Em relação ao tempo de trabalho de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental, nos baseamos no seguinte questionamento: *Há quanto tempo você trabalha como professora?* A resposta de professores baseou-se nas seguintes alternativas: a) *Menos de 5 anos*; b) *De 5 a 10 anos*; d) *De 10 a 15 anos*; e) *Mais de 15 anos*. Todavia, o tempo de trabalho de professores serão analisados no Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3



Fonte: Pesquisa de campo/Questionário

Podemos observar neste gráfico que 62% de professores têm menos de 5 anos de trabalho na educação. Já 12% tem de 5 a 10 anos de tempo de atuação na educação. Observamos ainda que 13% dos professores pesquisados têm mais de 10 a 15 anos de trabalho no âmbito educacional. Ressaltamos que 13% tem mais 15 anos na educação.

Contudo, o tempo de serviço é considerado precioso na vida do professor, isso significa dizer que ele tem uma vasta experiência que pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. O tempo do professor é riquíssimo envolve função social, pois nele esta presente a valiosa contribuição em ensinar e aprender com os alunos, contribuindo para que tornem sujeitos capazes de refletir sobre se mesmo e o mundo no qual esta enserido (PERISSÉ, 2011).

Entretanto, na seção abaixo, abordaremos sob a atividade de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula.

2.2. Atividade sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula

Nesta seção abordaremos sobre a atividade de leitura e escrita desenvolvida na sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, nos baseamos no seguinte questionamento: *Que tipo de atividades sobre leitura e escrita os professores desenvolvem na sala de aula?* As respostas dos professores basearam-se nas seguintes alternativas: *a) Livros didáticos; b) Livros paradidáticos; d) Produções das próprias crianças, com desenhos e escritas; c) Reconhecimento de letras e palavras; e) Ditados com análise posterior do aluno sobre o que foi escrito; f) Escrita de músicas cantadas na sala de aula; g) Jogos com palavras; h) Outros. Quais?* O Quadro 2 abaixo apresenta as atividades sobre leitura e escrita dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental

Quadro 2

ATIVIDADE SOBRE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDA NA SALA DE AULA	
Professor A, B, C e D	Livros didáticos, produções das próprias crianças com desenhos e escritas, Ditados com análise posterior do aluno sobre o que foi escrito, Jogos com palavras.
Professor A e C	Livros paradidáticos
Professor B, C e D	Reconhecimento de letras e palavras, escrita de músicas cantada na sala de aula, jogos com palavras.

Fonte: Pesquisa de Campo-Questionário/2013

O Quadro 2 acima, demonstra as atividades sobre leitura e escrita desenvolvida na sala de aula, percebemos nessa análise que os professores A, B, C e D utilizam para o

desenvolvimento da leitura e escrita os livros didáticos. Para tanto, existem os prós e os contra ao uso desse recurso em sala de aula.

Segundo Libâneo (2002), o livro didático é uma ferramenta indispensável para a educação, por ser considerado útil tanto para o professor, quanto para o aluno. Por meio dele o docente pode aprimorar os conhecimentos sobre o assunto específico, com sugestão de como deve ser desenvolvido em sala de aula.

Para o aluno é considerado uma ferramenta na qual apresenta conteúdos de formas organizadas, a qual possibilita que o aluno reforce seus conhecimentos a partir de exercícios que podem ser repensados e feitos na sua própria casa, sobretudo os conteúdos devem ter seus objetivos adequados à realidade do aluno.

Entretanto para Coracini (1999), O LD cumpre a função de guia de aprendizado, desenvolvendo de forma reduzida as habilidades cognitivas dos alunos, entretanto, ele oferece poucas possibilidades para o aluno refletir sobre se mesmo e seu conhecimento empírico, bem como adquirir sua autonomia dentro da sociedade, ou seja, o LD não proporcionam momentos para interpretação e compreensão crítica, estão amarrados a práticas de exercícios e respostas, apenas a simples correção de erros totalmente fora da realidade dos alunos.

Em relação aos livros paradidáticos podemos observar nesta análise que o professor A e C usam livros paradidáticos, para melhor desenvolver a leitura e escrita na sala de aula.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001). O uso dos livros paradidáticos tem um papel significativo, são livros relevantes apresentam aspectos lúdicos, abordagens transversais como: Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho, Consumo, Saúde e Sexualidade.

Par tanto, são propostas relevantes para o desenvolvimento de trabalhos voltados para valores como: bondade, amizade, respeito, solidariedade, honestidade, meio ambiente. Dessa forma, o uso dos livros paradidáticos é considerado pelos PCNs (BRASIL, 2001), materiais de qualidade, ajudam a desenvolver nos educandos valores éticos e morais, propondo abordagens direcionadas aos fatos que acontecem no cotidiano. Para tanto, o uso do livro paradidático faz com que os alunos repensem suas atitudes com colegas, professores, família e sociedade em geral.

Ainda, podemos observar que o professor, A, B, C e D, optaram pelas produções das crianças, como desenho e escrita.

Neste sentido, Teberosky; Colomer (2003, p. 1112-1113) apontam:

[...] a produção de escrito permite a criança aceder ao modo de funcionamento do texto escrito e aprender sua estrutura [...]. Desenho e escrita estão indiferenciados, pois ambos constituem uma unidade. É possível passar de um

a outro, visto que são concebidos como formas distintas de representar um mesmo significado. O texto se relaciona diretamente com o desenho.

A partir da reflexão, concordamos de que a escrita da própria criança é relevante, permite a mesma criar hipótese pensar e refletir sobre o modo como se escreve e estrutura uma palavra, uma frase, um texto, uma ideia. Neste sentido, a escrita com desenhos permite a criança interpretar e relacionar a escrita com a imagem de forma concisa.

No entanto, nota-se que o professor B, C e D escolheram atividades direcionadas para o reconhecimento de letras e palavras no desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula. Dessa forma, a aprendizagem de novos vocabulários permite aos alunos conhecerem e utilizarem as palavras de uma língua. Isso significa dizer que a todo o momento dentro do ambiente escolar a criança está sendo exposta a um vasto conhecimento de novas palavras, fato significativo para o aprimoramento novos conhecimento (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Ressaltamos que o professor A, B, C e D além das atividades já citadas, utilizam o ditado com análise posterior do aluno sobre o que foi escrito. A respeito do uso dessa atividade de leitura e escrita em sala de aula Teberosky; Colomer (2003), contribuem e apontam que o professor frequentemente faz ditado na sala de aula, trazendo textos já prontos, apenas com intuito de observar se os alunos compreendem as regras gramaticais da escrita, as mesmas defendem a ideia da própria criança ditar e o professor seja seu escriba.

Neste sentido, as autoras nos asseguram que:

[...] Ao realizar um ditado de texto memorizado, aproveita-se dupla capacidade das crianças: a de memorizar e de ditar. A capacidade de memorizar, porque elas são capazes de reter na memória textos bastante intensos, que já ouviram na leitura dos adultos; e a de ditar, porque podem produzi-los para que os outros transcrevam. Ditando um texto memorizado e assistindo ao ato de escrita e de leitura, as crianças aprendem muito mais coisas sobre a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita, bem como também aprendem a produzir ou reproduzir discursos extensos e coerentes (idem, 2003, p. 123).

A luz dessa reflexão compreendemos, que ato de ditar não é um ato simples para a criança, implica fazer com que ela pense sobre o que vai produzir, repense sobre o que o professor já escreveu, para coordenar as ideias do que ainda pode ser escrito para obter um texto de boa qualidade e coerente. Neste sentido, esse tipo de atividade permite a participação do coletivo numa produção texto, permitem todas as crianças expor seu ponto de vista e se expressar oralmente dentro do ambiente escolar (idem, 2003).

Podemos averiguar também que o professor B, C e D, por sua vez usam a escrita de músicas cantadas na sala de aula, como recurso voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula.

Segundo o PCNs de Arte (BRASIL, 2001), a música é relevante aliada para desenvolver a linguagem sonora e musical da criança, a música é conceituada em caráter lúdico e, portanto é considerada desafiadora, desde a creche até o Ensino Superior. A música, portanto, é considerada um valioso recurso, contribui para o desenvolvimento de potencialidades das crianças, bem como de fazer composições, improvisações e interpretações.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001), a música é um instrumento significativo para o processo de alfabetização, ela é considerada um produto cultural e histórico extremamente importante para a sociedade e na vida das pessoas, por meio da música se expressa diferentes ideologias e sentimentos.

Entretanto, outro aspecto evidenciado na análise dos dados foi à utilização de jogos com palavras. Neste aspecto, constatamos que o Professor B, C e D adotaram como recurso para desenvolver a leitura e escrita na sala de aula os jogos com palavras.

A esse respeito Antunes (1993, p. 25) afirma:

O jogo de palavras possibilita grande envolvimento e, conseqüentemente, motivação dos participantes. Constitui excelente recurso para desenvolver um raciocínio sequencial. [...] a partir de uma palavra cada participante deverá encadeá-la a outra, elaborando um fato científico ou um pensamento operacional.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender que o jogo com palavras é relevante para o desenvolvimento cognitivo da criança, promove a interação e motivação entre os participantes, contribuindo de forma significativa para a aquisição da leitura e escrita e de novos conhecimentos.

A seguir logo abaixo apresentamos o Gráfico 4 com os percentuais das atividades de leitura e escrita desenvolvida na sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental. Nele, se demonstra as variadas formas de leitura e escrita desenvolvida na sala de aula para melhor desempenho dos alunos relacionado à aprendizagem.

Sobretudo, as atividades de leitura usadas pelos professores envolvem diversos tipos de materiais: livros didáticos, paradidáticos, produções das próprias crianças com desenho e escrita, entre outros, os quais contribuem significativamente no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos envolvidos no processo de aquisição da leitura e escrita.

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

No Gráfico 4 acima, detectamos que 18% de professores afirmam que usam livros didáticos na sala de aula. Notamos que 9% de professores pesquisados usam livros paradidáticos. Observamos que 17% professores pesquisados utilizam produções próprias das crianças, com desenhos e escritas. No entanto, 13% usam o reconhecimento de letras e palavras. Verificamos que 17% usam ditados com análise posterior do aluno sobre o que foi escrito, jogos com palavras. Ainda observamos que 13% de professores usam músicas cantadas na sala de aula. Ressaltamos que 13% usam jogos com palavras.

Nesse sentido, podemos observar que os professores pesquisados, optaram por diferentes tipos de atividades sobre leitura e escrita para serem desenvolvidas na sala de aula. Esse é um fator relevante, isto significa dizer que os professores estão em busca constante de práticas pedagógicas e diversos tipos de textos de leitura e escrita a qual favoreçam aprendizagem do aluno, entretanto, concordamos que diferentes materiais na sala da aula são significativos, pois favorece e ampliar os vocabulários, aguçando o cognitivo dos alunos a novas aprendizagens. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A partir das atividades de leitura e escrita realizada na sala de aula pelos professores do 5º Ano do Ensino Fundamental, abordaremos na sequência os materiais disponibilizados na sala de aula para a leitura dos alunos.

2.3 Materiais de leitura disponibilizados na sala de aula

Nesta seção abordaremos sobre os materiais de leitura disponibilizados na sala de aula no 5º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, nos baseamos no seguinte questionamento: *Os alunos leem/usam diariamente materiais de leitura disponibilizados nas salas de aula? A* Resposta de professores baseou-se nas seguintes alternativas: *a) Livros diversificados (com e sem palavras de prosa, de poesia); b) Revistas; c) Gibis; d) Jornais; e) Cartelas com nomes dos alunos; f) Letras moveis; g) Jogos com letras e palavras; h) dicionários; i) Outros. Quais.* Assim, para melhor compreender a resposta de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental, apresentamos o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3

MATERIAIS DE LEITURA DISPONIBILIZADOS NA SALA DE AULA	
Professor A, B, C e D	Livros diversificados (com e sem palavras de prosa, de poesia).
Professor B, C e D	Revistas, gibis, jornais, cartelas com nomes dos alunos, letras móveis, jogos com letras e palavras.
Professor C e D	Dicionários

Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

O Quadro 3 apresenta os materiais de leitura disponíveis na sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o Professor A, B e C optaram pelos os livros diversificados (com e sem palavras de prosa, de poesia). A diversidade de livros dentro da sala de aula é essencial, permite a criança compreender as variadas línguas e as múltiplas informações que transmitem cada obra escrita, isto é essencial para favorecer o acesso à linguagem oral e escrita para despertar o desejo de aprender a ler (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma, o Professor B, C e D escolheram como material disponível na sala de aula para leitura gibis. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000), os alunos devem ser capazes de utilizarem diferentes recursos envolvendo as diferentes áreas de conhecimento das artes, ciências, matemática, temas transversais como recurso para produzirem, comunicar-se e expressar suas ideias no meio em que está inserido. Para isso acontecer os PCNs (BRASIL 2000), apontam que é preciso viabilizar o acesso dos alunos ao universo cultural da escrita e da leitura, com intuito de produzi-los e interpretá-los.

Neste sentido, as diversas modalidades existentes nas histórias em quadrinhos estimulam e facilitam a prática de leitura dos alunos, uma vez que o contato com esse gênero textual da Língua Portuguesa é considerado leve e agradável dentro do âmbito escolar, é um recurso que motiva o aluno ao ato prazeroso de ler e internalizar novos conhecimentos.

O Professor B, C e D, ainda adotaram como material de leitura disponibilizado na sala de aula jornais e revistas. Para Teberosky; Colomer (2003), os materiais escritos apresentam diferentes informações essenciais para o desenvolvimento crítico do aluno, sobretudo a prática de leitura de jornais e revistas na sala de aula, contemplam a proposta dos PCNs (BRASIL, 2001), pois as abordagens tratadas nestes materiais servem de base para o desenvolvimento dos temas transversais, apresentando questões direcionadas a ética e cidadania. Os usos desses recursos contribuem para a formação do aluno de forma crítica e reflexiva frente aos acontecimentos da sociedade.

Além dessa diversidade de procedimentos para o desenvolvimento da leitura e da escrita o professor B, C e D, optaram também pelo uso de materiais de leitura disponibilizados na sala de aula, como as cartelas com nomes dos alunos. Além destes, desenvolvem ainda atividades com letras móveis, jogos com letras e palavras para os alunos usufruírem diariamente.

Para alguns teóricos do campo da ludicidade e desenvolvimento humano como Kishimoto (2003), Vygotsky (1998), Piaget (1975), tem defendido em suas distintas abordagens a ideia de que os jogos lúdicos promovem uma aprendizagem de forma prazerosa.

Segundo Kishimoto (2003), os jogos e as brincadeiras são aliados poderosos para que alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, esse tipo de atividade na sala de aula viabiliza aos alunos uma aprendizagem prazerosa e menos cansativa.

Entretanto, nos momentos de jogos as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens ou apropriando-se de novos conhecimentos nessa área, brincando elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético, podem socializar seus saberes com os colegas. (idem, 2003).

Para Vygotsky (1998), a maioria das aprendizagens das crianças é adquirida por meio de jogos e brincadeiras, é na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recriando situações do cotidiano adquirindo conceitos básicos para traçar sua própria personalidade e vivenciar os mais variados sentimentos.

Segundo Piaget (1975), por meio da brincadeira e dos jogos a criança se apropria de conhecimentos que lhe possibilitarão sua ação sobre o meio no qual está inserido. Tanto Piaget (1975), quanto Vygotsky (1998), sintetizam que às brincadeiras das crianças tem um papel

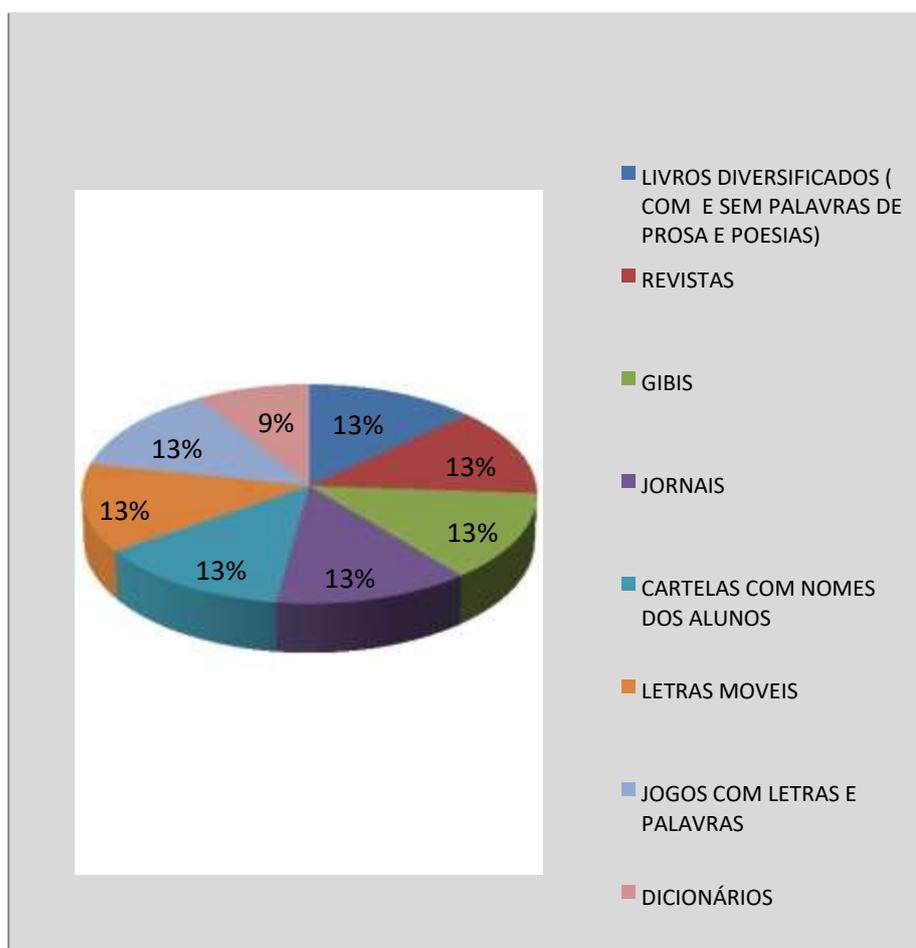
decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, maturação e aprendizagem embora com diferentes abordagens.

O professor C e D, ainda optaram pelo uso do dicionário como material de leitura disponibilizado na sala de aula para os alunos usufruírem diariamente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o uso do dicionário na escola é essencial, favorece aos alunos o descobrimento de novas palavras, amplia o vocabulário e também fortalece a forma correta de escrever.

Desse modo, o dicionário dentro do ambiente escolar e extraescolar serve para tirar dúvidas sobre a maneira correta de escrever uma palavra, oferece suporte para o esclarecimento de palavras desconhecida. Esse recurso é considerado essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita da criança que a todo o momento está construindo e testando hipótese sobre a relação fala/escrita.

No gráfico 5 logo abaixo, abordaremos sobre os materiais de leitura disponibilizados na sala de aula no 5º Ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 5
MATERIAIS DE
LEITURAS



DISPONIBILIZADOS NA SALA DE
AULA PARA LEITURAS DIÁRIAS DOS ALUNOS

Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

O Gráfico 5 tem por objetivo analisar quais os materiais de leitura estão disponibilizados na sala de aula para os alunos leem e usarem diariamente. Nele se verifica que 13% de professores usam livros diversificados (com e sem palavras de prosa, de poesia). No entanto, 13% de professor utiliza-se de revistas como material de leitura disponibilizado na sala de aula para que os alunos leem diariamente. E 13% de professores utilizam gibis como material de leitura disponibilizado na sala de aula. Ainda 13% de professores pesquisados usam jornais. Nota-se que 13% usam cartelas com nomes dos alunos como materiais disponibilizados na sala de aula. Ainda 13% de professores usam letras moveis. Para tanto, 13% de professores pesquisados usam jogos com letras e palavras como material disponibilizado na sala de aula. Averiguou-se que 9% utilizam dicionários como recurso para os alunos leem e usufruírem diariamente.

Percebemos, a partir desses dados que os professores pesquisados utilizam diferentes materiais de leitura disponibilizados na sala de aula, para que os alunos possam ler e usufruírem diariamente dos mesmos. Vygotsky (1998), nos aponta acerca da importância da escrita, ela é considerada um sistema de signos e instrumentos socialmente construídos.

A esse respeito o autor sintetiza:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana a forma e o nível de desenvolvimento cultural. [...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento do indivíduo (idem, 1998 p. 9).

A partir da reflexão do autor, concordamos que a internalização dos sistemas de signos (a linguagem oral, escrita e sistema numérico) é relevante, essencial para a transformação social e individual do ser humano, compreende-se que o uso dos instrumentos e dos signos é uma grande descoberta da humanidade, principal responsável pela evolução da sociedade. Para tanto, a internalização do sistema de signo refere-se, a aquisição da leitura e escrita num processos interativos socioculturais atribuídos às necessidades da sociedade.

Neste sentido, a escrita não deve ser considerada como objeto de aprendizagem escolar e sim um produto cultural (VYGOTSKY, 1998), do mesmo modo, compreende-se que a exploração desses instrumentos no contexto da sala de aula, possibilita ao aluno explorar diversidades de textos, os quais explicitam os mais variados usos e funções necessários para a consolidação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Na seção abaixo, abordaremos sobre a preocupação da escola em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita, no 5º Ano do Ensino Fundamental.

2.4 A escola e o processo de aquisição da leitura e escrita

Nesta seção abordaremos sobre a preocupação da escola em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita, no 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, nos baseamos no seguinte questionamento: *“você percebe alguma preocupação da escola em relação ao processo da aquisição da leitura?”* A resposta de professores baseou-se nas seguintes alternativas: *a) Sempre; b) Algumas vezes; c) Nunca; d) Somente quando ocorre problema de baixo rendimento escolar e) Outros. Quais.*

O Quadro 4 abaixo apresenta as respostas de professores do 5º ano do Ensino Fundamental sobre a escola e o processo de aquisição da leitura e escrita.

Quadro 4

A ESCOLA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	
Professor A, B, C e D	Sempre
Professor	Algumas vezes
Professor	Nunca
Professor	Somente quando ocorre problema de baixo rendimento escolar

Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

O professor A, B, C e D responderam que a escola sempre está preocupada com o processo de aquisição de linguagem oral e escrita do aluno.

Segundo Lerner (2002), a escola deve criar condições didáticas para os alunos se tornarem leitores e escritores geniais. Para ela, é preciso conhecer atualmente qual prática metodológica está sendo desenvolvida na sala de aula que está dificultando à formação de leitores e escritores eficientes. Identificando essa problemática a escola deve criar condições didáticas para os alunos evoluírem no processo ensino aprendizagem.

Neste sentido, a escola deve propor leituras, que estejam conectadas à realidade social do aluno, ou seja, “[...] que a leitura tenha na escola o mesmo sentido que tem fora dela” (idem, 2002, p. 78). Para que isso se concretize a escola terá que desenvolver uma didática bem planejada a qual se ajuste a realidade social do aluno. Portanto, esse é um grande desafio para a escola, propor diversos usos da leitura na vida social dos alunos.

Para Lerner (2002, p. 80), a leitura na escola deve corresponder a um duplo propósito, qual seja: “Um propósito didático, ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro em situações não didáticas.

Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a comunicação atual do aluno”.

A partir desse pressuposto, percebemos que a escolar deve trabalhar de acordo com a prática social de leitura do aluno, onde ele seja capaz de ler para resolver problemas e interagir de forma ativa e reflexiva no contexto social no qual está inserido. Tudo isso atenderá ao propósito comunicativo, as crianças que leem diversos tipos de textos e compreendem os mesmos, elas estão se adequando ao mundo dos leitores e escritores ativos e reflexivos.

No entanto, por meio de leituras reflexivas, as crianças irão compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, entretanto, o alcance dessa finalidade dependerá de como a escola se planeja diante da situação, a escola tem um papel significativo em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita (idem, 2002).

De igual modo, ainda detectamos na análise que nenhum professor optou pelas alternativas: algumas vezes, nunca, somente quando ocorre problema de baixo rendimento escolar. Portanto esse é um fator relevante, isto demonstra que os professores envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança estão preocupados com bons resultados na aquisição da leitura e escrita do aluno.

Sabemos que a leitura e escrita possibilita a pessoa exercer sua cidadania com segurança, agindo no contexto social de forma ativa e autônoma, permite o aluno ler entre linhas e refletir sobre o seu próprio pensamento (LERNER, 2002).

A seguir apresentamos o Gráfico 6 com os percentuais das respostas de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental sobre a preocupação da escola em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Gráfico 6



Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

No Gráfico 6 demonstra que o processo de aquisição da leitura e escrita é de 100%. Portanto, esse é fator relevante esse resultado demonstrar que os envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, estão refletindo sob a problemática da aquisição da leitura e escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Para Lerner (2002, p. 18) é necessário:

[...] fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legitimado exercer e responsabilidades que é necessária assumirem.

A partir deste pressuposto, concordamos que a escola é um meio de socialização, via de aquisição de conhecimento necessário para qualquer indivíduo dentro de uma sociedade, no ambiente escolar se adquire as habilidades mais importantes da criança, que é a completa apropriação da leitura e da escrita para melhor se desenvolver dentro do contexto social, para tanto, o contato com a leitura deve ser significativo na vida do aluno dentro e fora da escola.

Portanto, os professores são relevantes no ambiente escolar, estes contribuem significativamente na inserção social da criança e no seu desenvolvimento intelectual, primando que ela alcance sua evolução continuamente, viabilizada pela potencialidade de construir suas próprias ideias e conhecimento essenciais para pensar e repensar no mundo o qual está inserida (LERNER, 2002).

Na seção seguinte do abordaremos sobre a frequência de leitura do professor realizada na sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental.

2.5 Frequência de leitura realizada na sala de aula

Nesta seção será abordada a frequência de leitura realizada na sala de aula. Para tanto, nos orientamos pelo seguinte questionamento: *Com que frequência você lê?* A resposta de professores baseou-se na seguinte alternativa: *a) Diariamente; b) Semanalmente c) Quinzenalmente; d) Aleatoriamente.* O quadro 5 abaixo nos mostra a resposta de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Quadro 5

FREQUÊNCIA DE LEITURA REALIZADA NA SALA DE AULA	
Professor A, C e D	Diariamente
Professor B	Aleatoriamente

Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

O professor A, C e D responderam que trabalha *diariamente* a leitura na sala de aula, no entanto, o professor B realiza a leitura na sala de aula *aleatoriamente*.

Para Teberosky; Colomer (2003), a prática de leitura realizada pelo professor chamada leitura compartilhada e voz alta proporciona um bom contexto para melhor desenvolver a linguagem oral e escrita dos alunos, ampliar o repertório dos vocabulários, que por sua vez proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo, promovendo a interação, à participação ativa no que está sendo lido e no que se pode produzir a partir da leitura que os professores que estão lendo para o coletivo.

Nesse sentido, apresentamos logo abaixo o gráfico 7, cujo o seu objetivo é analisar os percentuais das respostas de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental, direcionada a frequência de leitura realizada na sala de aula , para tanto, o gráfico 7 é analisado com fundamentação teórica relacionado ao assunto citado baseado em (TEBEROSKY; COLOMER 2003), as quais abordam sobre a relevância da leitura diária na sala de aula .

Gráfico 7



Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

No Gráfico 7 acima, observa-se que 75 % dos professores pesquisados leem diariamente para seus alunos. Notamos que 25 % dos professores leem aleatoriamente para seus alunos.

De acordo com análise dos dados, observamos que a maior parte de professores pesquisados pratica a leitura diariamente na sala de aula, portanto, esse é um fator significativo, a prática de leitura diária na sala de aula é relevante para o desenvolvimento do cognitivo, promove interação e participação ativa dos alunos.

Portanto, narrar, contar história, ler diferentes informações é fundamental para a criança entrar no mundo da literatura, da informação, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças só serão possíveis por meio de muita leitura (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

Sobretudo, daremos continuidade na seção seguinte abordando sobre o trabalho de leitura na sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental.

2.6 Trabalhos de leitura na sala de aula

Nesta seção abordaremos sobre os *trabalhos de leitura na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental*. A esse respeito foi feito o seguinte questionamento: *Quantas vezes você trabalha a leitura em sala de aula?* As respostas de professores basearam-se nas seguintes alternativas: a) *Todos os dias* b) *Uma vez por semana*; c) *De quinze em quinze dias*; d) *Somente nas aulas de redação e português*.

A seguir apresentaremos quadro 6 com as respostas de Professores A, B, C e D, que será fundamentada nas teorias que aborda sobre a importância do trabalho de leitura realizado na sala de aula, para o fortalecimento do desenvolvimento e aprendizagem da aluno.

Quadro 6

TRABALHO DE LEITURA NA SALA DE AULA	
Professor A, B,C, D	Todos os dias
Professor	Uma vez por semana
Professor	De quinze em quinze dias
Professor	Somente nas aulas de Redação e Português

Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

O professor A, B, C e D optaram pelo trabalho de leitura realizado todos os dias na sala de aula. Assim compreendemos que o trabalho da leitura diária é significativo para as crianças fundamentar seus conhecimentos em relação à leitura e escrita.

Nesta perspectiva, concordamos que a leitura diária proporciona aos alunos estarem em contato direto com o mundo literário e o mundo das informações.

Para tanto, esse tipo de atividade compartilha, situações de discussões, argumentações, participação ativa e reflexiva sobre o que está sendo transmitido, dessa forma a participação e envolvimento da criança são considerados essenciais para a consolidação e ampliação do conhecimento (TEBEROSKY; COLOMER 2003).

O Gráfico 8 abaixo demonstra o percentual sobre a resposta de professores relacionado ao trabalho de leitura realizado em sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 8



Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

No Gráfico 8 acima referente ao item 2.6 tem por finalidade analisar, o trabalho de leitura realizado na sala de aula do 5º Ano do Ensino Fundamental. Percebemos que 100 % de professores pesquisados responderam que realizam trabalhos de leitura na sala de aula todos os dias.

Neste sentido, esse tipo de trabalho é considerado essencial, isto é, a leitura diária oportuniza a crianças está em contato direto com o mundo da leitura, propiciando momentos constantes de interação e troca de ideias dentro da sala de aula com os colegas e professores (TEBEROSKY; COLOMER 2003). Daremos continuidade as sequências de análises apresentamos abaixo o quadro 7 o qual apresentar, os fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita.

2.7 Fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita

Esta seção tem por objetivo analisar os fatores interferem na aquisição da leitura e da escrita na percepção de professores do 5º Ano do Ensino Fundamental. Sobretudo, partimos do seguinte questionamento: *Quais Fatores Interferem na Aquisição da leitura e da Escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental?* A resposta de professores pode ser observada na quadro abaixo.

Quadro 7

FATORES QUE INTERFEREM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	
Professor A	Falta de acompanhamento familiar, salas superlotadas; falta de acompanhamento pedagógico, defasagem idade série.

Professor B	Falta de acompanhamento familiar, falta de contato direto com a leitura.
Professor C	Falta de acompanhamento familiar, falta de apoio pedagógico, falta de materiais na escola.
Professor D	Falta de acompanhamento familiar, falta de profissional qualificado, falta de estrutura física.

Fonte: Pesquisa de campo- Questionário/2013

De acordo com o Quadro7 detectamos que o professor A, B, C e D apontam que os fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita se refere à *falta de acompanhamento familiar*. Na visão desses professores a ausência de acompanhamento da família é o principal aspecto relacionado a dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Sobretudo, a família é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, ela é responsável por transmitir e constituir conhecimentos culturais que influenciam em suas interações no contexto social de forma negativa ou positiva, o processo de evolução do indivíduo se dá a partir do processo de socialização, proteção, condições básicas de sobrevivência e em seus membros no plano social cognitivo e afetivo (POLONI; DESSEN, 2005).

Neste sentido, a família é um dos fatores essenciais para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da criança, contudo, transmite e constrói conhecimentos culturais nos quais irão influenciar as relações do indivíduo no contexto social. Entretanto, a família é relevante enquanto instituição social, assegurando o bem estar do indivíduo, transmitindo valores e crenças existentes na sociedade, ela tem uma forte influência no desenvolvimento sociocultural do indivíduo, está sempre interagindo e construindo relações sociais (POLONI; DESSEN, 2005).

Contudo, compreendemos que dentro do seio familiar se constrói dinâmicas de relações de cunho afetivo, cognitivo e social, ela é o princípio da aprendizagem humana, com significado e práticas culturais, a partir das interações familiares acontecem às transformações sociais.

Portanto, a família é a base da formação do indivíduo na sociedade e no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Segundo, as autoras, a família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para a outra, essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores. (POLONI; DESSEN, 2005).

Desse modo, a família é considerada via principal para indivíduo resolver problemas, expressar os diferentes sentimentos. Entretanto, a família é considerada um dos fatores

essenciais no bom desempenho do aluno, mas não é o único responsável pelo processo educacional.

Neste sentido, sabemos que esse processo deve sem dúvida iniciar nela, mas não terminar ali. Portanto, o acompanhamento da família aos alunos favorece ainda mais um bom resultado no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a família tem uma grande influência no desenvolvimento humano sociocultural do indivíduo, sendo a família constituída na dinâmica das relações de cunho afetivo, cognitivo e social.

Nesta perspectiva, concordamos com ideia de que a família é peça fundamental para a inserção das crianças no mundo da leitura, dessa forma, a criança que tem um acompanhamento familiar dentro do ambiente escolar consequentemente terá um bom desenvolvimento na sua aprendizagem, fatos comprovados em diversas pesquisas tais como: a pesquisa de (POLONI; DESSEN, 2005); (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Segundo Teberosky; Colomer (2003), as crianças que dentro seio família não tem um contato constante com a leitura, não presenciam seus pais lendo nem se quer um jornal, ou até mesmo não se quer um livro de história para contar para seus filhos, consequentemente essas crianças terão baixo rendimento escolar.

Desse modo, além da ausência de acompanhamento familiar, ainda observamos que Professor A e B atribuem os fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita a falta de acompanhamento pedagógico.

De acordo com Libâneo (2011), o coordenador pedagógico tem um papel essencial dentro do ambiente escolar, sua função é acompanhar e assessorar os professores com assistência pedagógica-didática, nas respectivas disciplinas e no trabalho interativo com os alunos.

Esse profissional tem um papel significativo na organização do desenvolvimento das ações propostas pelo PPP, requer um constante aperfeiçoamento profissional, junto com a equipe gestora o coordenador pedagógico identifica o estado real em que se encontra a escola, observa e avalia diariamente como anda o processo ensino aprendizagem dos alunos.

No entanto, professor, gestor, coordenação pedagógico procuram soluções para sanar as dificuldades encontradas. Para tanto, o coordenador pedagógico é um profissional de extrema importância no assessoramento do trabalho do professor, o mesmo deve acompanhar e fornecer subsídios aos professores para melhor desenvolverem sua metodologia na sala de aula.

O Professor A, ainda aponta que os fatores que interferem na aquisição da leitura e escrita esta relacionado a defasagem idade/ano e sala superlotadas. O professor C, por sua vez afirma que a falta de material escolar, atrapalha muito na aquisição da leitura e da escrita. Por

sua vez o professor D, aponta que a estrutura física e má qualificação profissional atrapalha a aquisição da leitura e da escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental.

Sátyro; Soares (2007), apontam que quanto maior a distorção idade/série e números elevados de alunos dentro da sala de aula, pior são o rendimento e desempenho escolar, para tanto a defasagem idade/ano pode causar até mesmo desistência escolar devido a grande dificuldade que os alunos têm em compreender os conteúdos transmitidos dentro da sala de aula.

De igual modo, as autoras, ressaltam também que a infraestrutura, tem uma grande importância no desempenho educacional, especialmente nas escolas onde suas infraestruturas são bastante precárias. Nesse ambiente, as dificuldades serão mais visíveis e conseqüentemente haverá um trabalho de má qualidade, isto é, a infraestrutura tem um forte impacto no desempenho escolar dos alunos.

Para tanto, concordamos com abordagens das autoras, relacionado a defasagem idade/ano, salas superlotadas, falta de material, infraestrutura, entretanto, sabemos que esses fatores contribuem diretamente para uma educação de má qualidade, principalmente para que os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental não se apropriem da aquisição da leitura e escrita.

Entretanto, observamos ainda que o professor B nos afirma que, a falta de aquisição da leitura e da escrita está relacionada com falta de contato direto com a leitura e escrita, Esse é fato é preocupante, no entanto, os dados nos revelam, que a falta de contato com a leitura atrapalhar o andamento do processo ensino aprendizagem dos alunos no ambiente escolar.

Entretanto, relacionado a esse fator Teberosky; colomer (2003), afirmam que a família a qual não tem o hábito de ler, ou até mesmo não tem se quer um livro de história infantil dentro casa, fica mais difícil à criança desenvolver sua aprendizagem sem o contato com diferentes materiais de leitura dentro do seio familiar, isto significa que essa criança poderá ter conseqüências desastrosas no seu desenvolvimento intelectual,

Considerações finais

Esse estudo teve como objetivo analisar os Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental, entretanto, esta pesquisa aponta que os professores do 5º Ano do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas procuram diversificar as metodologias e os materiais didáticos utilizados para prática de leitura e escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Portanto, outro aspecto observado é que os professores usam os livros didáticos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), mas, não se prendem somente a eles, pesquisam outras fontes como: gibis, jornais, músicas, temas transversais, tudo com a finalidade de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos dos alunos.

Entretanto, verificamos por meio da análise dos dados que apesar das diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos os professores para o desenvolvimento da leitura e da escrita, concluímos que somente sua metodologia desenvolvida na sala de aula não é suficiente, para os alunos apropriarem-se da aquisição da leitura e escrita.

Sobretudo, averiguamos nas análises dos dados que existem diversos fatores que impedem o processo de aquisição da leitura e escrita, detectamos que o principal deles é a falta de acompanhamento familiar em relação à atividade proposta pela escola.

No entanto, a luz dos autores abordados na pesquisa compreendemos que a participação da família na educação dos filhos é de fundamental relevância para a aquisição da leitura e escrita. Desse modo, a abordagem de Teberosky; Colomer (2003), demonstrar que as crianças que apresentam baixo rendimento escolar são devido as família não terem contatos direto com livros literários, não praticarem nenhum tipo de leitura para seus filhos, para tanto, concordamos que o acompanhamento familiar possibilita a consolidação de uma verdadeira aprendizagem na vida crianças.

De igual modo, ainda detectamos na análise dos dados que existem outros fatores relacionados à dificuldade da aquisição da leitura e escrita tais como: salas superlotadas, defasagem idade/ano, falta de materiais, infraestrutura, profissionais mal qualificados, falta de acompanhamento pedagógico, todos esses fatores contribuem diretamente no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, concluímos nesta pesquisa que a escola tem uma difícil missão, de fazer com que os alunos se tornem leitores geniais, críticos, reflexivos, detectamos na análise dos dados que os professores se esforçam dinamizando sua pratica pedagógica na sala de aula, mas, neste sentido, a missão de alfabetizar não é fácil nem tão pouco simples, com todos os fatores acima citado impedindo a realização de um bom trabalho, uma educação de qualidade.

Entretanto, sabemos que a transformação na sociedade só será possível acontecer, a partir de uma educação de qualidade, o aluno que conseguir internalizar a leitura e escrita se tornará no futuro uma pessoa com conhecimentos e sabedoria necessários para transformar sua própria realidade.

Nesta perspectiva, os professores são relevantes no ambiente escolar, estes contribuem significativamente com inserção social do aluno e no seu desenvolvimento intelectual. Primando que ela alcance sua evolução na aprendizagem continuamente, viabilizada pela potencialidade de construir suas próprias ideias e conhecimento, essenciais para pensar e repensar no mundo no qual esta inserida.

Sobretudo, esta pesquisa nos proporcionou conhecer por meio da percepção de professores os Fatores que Interferem na Aquisição da Leitura e da Escrita dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. Consideramos esta pesquisa relevante, pois nos proporcionando vastos conhecimentos teóricos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Portanto, sabemos que desde o primeiro contato com o mundo externo, a criança constrói conhecimento necessário para compreender o mundo no qual está inserido, defrontando-se diariamente desde o nascimento, com problemas simples, complexo, mas tentam a sua maneira compreendê-los e resolvê-los, internalizando novos conhecimentos e o sistema de escrita é um deles (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Desse modo, compreendemos que o processo de aquisição da leitura e escrita não se dá somente no ambiente escolar, mas esse processo começa muito antes da criança de entrar na escola, ou seja, ela já identifica e decodifica o mundo letrado por meio de signos presente no contexto social (VYGOTSKY, 1998).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: Técnica e Jogo pedagógicos**. 11ª ed. São Paulo. Loyola, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Manual de Técnica de Dinâmica de Grupo, de Sensibilização de Ludopedagogia**, 6ª ed. Petrópolis RJ; Vozes, 1993.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993.
- BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70.1997.
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: **arte/ Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª Ed. – Brasília: A Secretária, 2001.
- BRASIL. MEC. RANGEL; BAGNO. **Dicionário na sala aula/** elaboração Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. _ Brasília Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. MEC. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – ensino fundamental (1ª a 4ª série). 2ª. Ed. Vol. 2, Rio de Janeiro: 2000.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, Autoria e legitimação do Livro Didático: língua materna e estrangeira /** Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). – 1ª ed. – campinas, SP: Pontes, 1999.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. - Porto Alegre: 1995.
- COUTINHO-MONNIER, Marília L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** 2009. Tese de (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles (et. al.) 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões de nossa época; v. 14).
- _____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- KSHIMOTO, T. **O jogo e educação infantil**. KISHIMOTO, T. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento da metodologia científica**. 6ª ed. – Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Tradução Ernani Rosa, - Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização,** 10ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Didática: **Velhos e novos tempos.** Edição do autor, maio 2002.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERISSÈ, GABRIEL. **O valor do professor.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PIAGET, Jean. 1896-1950 **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria de Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva, - 23ª Ed. – Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1998.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** [tradução Álvaro Cabral, 1975], 2ª ed. Rio de Janeiro.

_____. **A psicologia da criança.** 11ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1990.

POLONI, A. C; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre a família e escola.** Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2), 303-312, 2005.

SÁTYRO, N, SOARES, S. **A Infraestrutura das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos Senso Escolares de 1997 a 2005,** do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira, (2007).

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n.14 mai/ago, 2000, p.61-88.

TEBEROSKY; TEREZA COLOMER. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista/ trad. Ana Maria Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.**

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 5ª ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

VYGOTSKY, **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos superiores/ L. S.** 6ª ed. São Paulo; Martins Fontes, 1998. – (psicologia e pedagogia).

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
PLANO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA –
PARFOR – CURSO DE PEDAGOGIA**

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES

Prezado Professor

Este questionário destina-se a coleta de dados da pesquisa que realizo na Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, sob o título: Fatores que Interferem na Aquisição da leitura e Escrita no 5º Ano do Ensino Fundamental.

Para a realização deste estudo solicito sua valiosa e imprescindível colaboração no preenchimento deste questionário para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já agradeço a contribuição neste processo de construção do conhecimento e o tempo que dispensará para colaborar com este estudo. Solicito atenção para o **comando de cada questão**. Por princípios éticos seu questionário será resguardado em total sigilo quanto a sua identidade. Logo **não precisa identificar nominalmente**.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Cordialmente,

Ceila Silva Veras



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
PLANO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA –
PARFOR – CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Perfil indenitário e profissional

1. Sexo

- (a) Masculino
- (b) Feminino

2. Idade:

- (a) Até 25 anos
- (b) De 26 a 30 anos
- (c) De 31 a 35 anos
- (d) De 36 a 40 anos
- (e) De 41 a 45 anos
- (f) Mais de 46 anos

3. Há quanto tempo você trabalha como professora? (a)

Menos de 5 anos

- (b) De 5 a 10 anos
- (c) De 10 a 15 anos
- (d) Mais de 15 anos

Estratégias pedagógicas de leitura e escrita

4. Que tipo de atividades sobre leitura e escrita os professores desenvolvem na sala de aula?

- () Livros didáticos
- () Livros paradidáticos
- () Produção das próprias crianças, com desenhos e escritas
- () Reconhecimento de letras e palavras
- () Ditados com análises posterior do aluno sobre o que foi escrito

- Escritas de músicas cantadas na sala de aula
- Jogos com palavras
- Outros. Quais? _____

5. Os alunos leem/usam diariamente materiais de leitura disponibilizados nas salas de aula?

- Livros diversificados (com e sem palavras de prosa, de poesia)
- Revistas
- Gibis
- Jornais
- Cartelas com nomes dos alunos
- Letras móveis
- Jogos com letras e palavras
- Dicionários
- Outros. Quais? _____

6. Você percebe alguma preocupação da escola em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita? (a) Sempre

- (b) Algumas vezes
- (c) Nunca
- (d) Somente quando ocorrem a problemas de baixo escolar
- (e) Outros. Quais? _____

7. Com que frequência você lê?

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Aleatoriamente

8. Quantas vezes você trabalha a leitura em sala de aula?

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- De quinze em quinze dias
- Somente nas aulas de Redação e Português

9. Quais fatores interferem na aquisição da leitura e escrita?

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA

Pesquisa:

Orientadora: Prof^ª Ms. Raquel Amorim dos Santos

1. **Natureza da pesquisa:** Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que apresenta como objetivo_____.

Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, para que se possam coletar as informações para posteriores análises.

2. **Participantes da pesquisa:** Participarão desta pesquisa ____ professores que trabalham na Escola pesquisada. O critério de escolha atendeu às seguintes exigências:
_____.

3. **Envolvimento na pesquisa:**

Ao participar deste estudo você deve permitir que a pesquisadora possa realizar a pesquisa Focal. Será apresentado aos professores um conjunto de perguntas referentes a temática deste estudo. Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para si.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa por meio dos telefones _____.

4. **Sobre o Questionário:** O questionário será realizado na escola com os docentes e agendadas com antecedência.

5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante de algumas questões apresentadas. A participação também não traz riscos aos participantes, pois, os professores estarão no momento do questionário somente com a pesquisadora que irá lhe auxiliar durante a coleta das informações.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo os professores não serão identificados em nenhuma parte do trabalho escrito e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Será informada somente a idade, sexo e tempo de serviço dos/as participantes, exceto se os participantes permitirem a quebra do anonimato. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre este estudo, os quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Além do mais, estes dados também poderão servir de base para reflexões sobre o trabalho docente na Educação Básica.

8. **Pagamento:** O professor não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome da aluna (Pesquisadora)

(Pesquisadora responsável)

Endereço da pesquisadora

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha

livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Assinatura do (a) Professor (a)

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora

Local e Data



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Ofício Circular nº. 77

Marabá, 04 de novembro de 2013.

A(o): Digníssimo (a) Sr(a).

Diretor (a) da escola:

Aurelice Lopes Queiróz
E. M. E. F. Meloira de Souza Castro

Da: Prof. Raquel Amorim dos Santos

Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Sr (a) Diretor (a),

Ao cumprimentar vossa Senhoria informamos que Ceila Brita Urban, aluno (a) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Marabá/ PARFOR – solicita permissão para realizar pesquisa na referida escola/Órgão municipal para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Tal solicitação se faz necessária para que possamos completar o processo avaliativo dos alunos, considerando a relevância dessa atividade tão necessária como experiência acadêmica e integralização curricular.

Certa de vosso apreço, agradecemos nos colocando à disposição.

Atenciosamente,

Raquel Amorim dos Santos

Profª Raquel Amorim dos Santos
Campus Universitário de Marabá/UFPA

Aurelice L. Queiróz
DIRETORA
Port. Nº 2744/2013-GP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR



Ofício Circular nº. 77

Marabá, 04 de novembro de 2013.

A(o): Digníssimo (a) Sr(a).

FRANCISCA JUSCILENE A. MENDES

Diretor (a) da escola:

EMEF. JOSE R. DA GUIA

Da: Prof. Raquel Amorim dos Santos

Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Sr (a) Diretor (a),

Ao cumprimentar vossa Senhoria informamos que CEILA SILVA VERAS, aluno (a) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Marabá/ PARFOR – solicita permissão para realizar pesquisa na referida escola/Órgão municipal para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Tal solicitação se faz necessária para que possamos completar o processo avaliativo dos alunos, considerando a relevância dessa atividade tão necessária como experiência acadêmica e integralização curricular.

Certa de vosso apreço, agradecemos nos colocando à disposição.

Atenciosamente,

Raquel Amorim dos Santos

Profª Raquel Amorim dos Santos
Campus Universitário de Marabá/UFP

Francisca Juscelene A. Mendes
Professora
EMEF. José Rodrigues de Guia
Per. 0788 / 0013 - CP