

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

ELIZANGELA VIEIRA MENDES

**LEITURA E ESCRITA:** dizeres dos professores do terceiro ano do ensino  
fundamental em São João do Araguaia-Pará

MARABÁ  
2020

ELIZANGELA VIEIRA MENDES

**LEITURA E ESCRITA:** dizeres dos professores do terceiro ano do ensino fundamental em São João do Araguaia-Pará

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Margarete Delaia

MARABÁ  
2020

ELIZANGELA VIEIRA MENDES

**LEITURA E ESCRITA:** dizeres dos professores do terceiro ano do ensino fundamental em São João do Araguaia-Pará

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA) 26 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Margarete Delaia  
Orientadora

---

Prof. Especialista Luiz Batista Rodrigues  
Examinador externo

---

Pro<sup>a</sup>. Me Silvana de Sousa Lourinho  
Examinadora interna

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem a permissão dele nada seria possível.

À minha mãe, pelo exemplo de coragem e simplicidade em suas metas e que, com carinho, me ensinou o caminho da justiça.

Aos meus queridos filhos João Pedro e Amanda, que foram as minhas principais fontes de inspiração para eu não desistir.

A todos os meus amigos do curso por compartilharmos todos os momentos bons e ruins, pelo enfrentamento dos inúmeros desafios surgidos durante a nossa trajetória acadêmica, deixando prevalecer o espírito colaborativo.

Agradeço também a todos os professores do curso e, em especial, à Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Margarete Delaia, por não ter medido esforços em contribuir para orientar o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço, também, aos professores que aceitaram fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

Muito obrigada!!!

## RESUMO

Considerando a importância da leitura e da escrita para a vida das pessoas, e que a escola é uma das principais instituições onde ela é desenvolvida, para essa pesquisa elaboramos como problema: o que os professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, no município de São João do Araguaia-Pará, dizem sobre as suas práticas de leitura e escrita? Objetivamos: analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito das práticas de leitura e escritas realizadas em turmas do terceiro ano da Educação Básica, no município de São João do Araguaia, Pará. Foi utilizada a metodologia qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com 08 (oito) professores que atuam no 3º ano do ensino fundamental, em 08 (oito) escolas das zonas urbana e rural, do município de São João do Araguaia, no Pará, entre novembro a dezembro de 2019. Como embasamento para analisar os dados, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), usamos: Cagliari (1982, 1989, 2001); Martins (1988); Silva (1999); Freire (1989); Minayo (2001); Tessaro (2005); Ferreiro (2008); Suba (2012); Zacarias (2013); Luckesi (2011); Moreira e Vicente (2017); Teberosky (2018); Silva e Furlan (2018) e outros. A pesquisa revelou que a maioria dos alunos ingressa no terceiro ano do ensino fundamental em processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, e muitos ainda não sabem escrever, o que dificulta muito o acompanhamento da turma. Para a melhoria da efetivação do trabalho, a maioria considera como indispensável o apoio institucional para a construção de um ambiente alfabetizador na escola e na sala de aula, com muitos e variados recursos, pois possuem alunos que tem muito contato com a leitura e escrita, mas, também, possuem outros que tem esse contato somente na escola, o que dificulta muito o desenvolvimento de cada um. Foi possível perceber, portanto, um esforço para desenvolvimento de um trabalho com os alunos, no sentido de possibilitar condições de acesso e desenvolvimento da leitura e da escrita, mesmo em condições tão adversas listadas pela maioria, principalmente quando dizem que partem de um diagnóstico para planejar e executar aulas, de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Leitura. Escrita. Dizeres dos professores.

## ABSTRACT

Considering both aspects: reading and writing as important tools to people's lives, and second, that is at school where they mainly develop those abilities, we decided to investigate the following question-problem: what do teachers say about their reading and writing practices, when working at the third series of Elementary School in the town of São João do Araguaia in the State of Pará – Brazil? We aim at analyzing teachers' utterances about their practices with reading and writing at the classroom with third series students of Elementary Education in that town. We did it through qualitative methodology, and so we did semi-structured interviews with eight teachers that work in the third series at rural and urban schools in the municipality of São João do Araguaia in the State of Pará – Brazil, from November to December in 2019. As a background theory we took theoretical contribution from National Curriculum Parameters (PCN) and also National Common Curricula Basis (BNCC). We also considered contributions by Cagliari (1982, 1989, 2001); Martins (1988); Silva (1999); Freire (1989); Minayo (2001); Tessaro (2005); Ferreiro (2008); Suba (2012); Zacarias (2013); Luckesi (2011); Moreira and Vicente (2017); Teberosky (2018); Silva and Furlan (2018) among other scholars. Our research revealed us that the majority of students that enter to the third series of Elementary School are along with their process of reading and writing acquisition and most of those students can't write in the fit performance degree, this fact turns difficult for teachers to follow up children adequately. The results also revealed that the majority of the teachers claim for institutional support of government as a way to construct an adequate instructional and literacy environment at school, consequently at the classroom, especially in the acquisition of educational and tool resources. They believe that as much as educational resource students go in contact with more they can learn, considering that some students can read but others students cannot, this occurs because some of them only have educational instruction experiences and activities at school, this turns educational process more difficult. We also saw that teachers do a hard work in order to conduct kids' educational process in the sense to turn possible the right access and conditions to reading and writing activities, even in so hard structural conditions the majority of the teachers pointed out, mainly when they say

they do a kind of students' knowledge diagnosis to plan their classes, according to the right students' cognitive level.

**Key words:** Teaching. Learning. Reading. Writing. Teachers' sayings

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O COTIDIANO .....</b>	<b>11</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>17</b>
<b>4 O PERCURSO REALIZADO PARA A PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
<b>5 LEITURA E ESCRITA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES QUE ATUAM NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? .....</b>	<b>34</b>
<b>5.1 Dizeres relacionados ao perfil e a experiência docente.....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 Dizeres relacionados à leitura e a escrita no terceiro ano do ensino fundamental.....</b>	<b>41</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE A: ENTREVISTA AOS PROFESSORES.....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>57</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita estão presentes em nosso dia a dia, desde as tarefas mais simples às mais complexas. Basta olharmos ao nosso redor para percebermos o quanto somos auxiliados por essas práticas. Dentre nossas ações do dia a dia, por exemplo, se vamos à escola ou ao trabalho e precisamos usar um ônibus, será necessário ler e identificar aquele que nos serve. E ainda, se vamos tomar um remédio e precisamos ler a receita com as instruções, dependemos da leitura e da escrita da bula. E assim, em nossos afazeres diários as utilizamos, mesmo quando não percebemos e até mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Mas, é quando ingressamos na escola que o convívio com situações de leitura e escrita se ampliam. Reconhecidamente, “[...] a escola é um dos principais agentes no processo de formação de leitores-escretores” (SUBA, 2012, p. 27). No entanto, muitos são os alunos que enfrentam dificuldades para aprendê-las. O que justifica encontrarmos dificuldades quanto à aprendizagem em leitura e escrita se fazemos uso delas o tempo todo em diferentes situações de nossas vidas? Atuando como professora na educação básica essa tem sido uma inquietação constante.

Por isso, desde o ingresso na graduação em Pedagogia, à medida que as disciplinas aconteciam, fomos nos aproximando dessa temática e o desejo por pesquisá-la um pouco mais foi sendo ampliado. Foi assim que, para essa pesquisa, elaboramos o seguinte problema: o que os professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, no município de São João do Araguaia-Pará, dizem sobre as suas práticas de leitura e escrita?

Definimos como objetivo geral: analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito das práticas de leitura e escritas realizadas em turmas do terceiro ano da Educação Básica, no município de São João do Araguaia, Pará. Para dar conta desse objetivo, compreendemos ser necessário desdobrá-lo nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar, de acordo as falas dos professores, os principais elementos que evidenciam a prática da leitura e da escrita em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, do município de São João do Araguaia - estado do Pará.

- Refletir os principais elementos que evidenciam a prática da leitura e da escrita em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, do município de São João do Araguaia, estado do Pará.

Como referencial teórico para embasamento que possibilitou analisar os dados coletados, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos autores como: Cagliari (1982, 1989, 2001); Martins (1988); Silva (1999); Freire (1989); Minayo (2001); Tessaro (2005); Ferreira (2008); Suba (2012); Zacarias (2013); Luckesi (2011); Moreira e Vicente (2017); Teberosky (2018); Silva e Furlan (2018) e outros.

Para a pesquisa foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com 08 (oito) professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental, em 08 (oito) escolas das zonas urbana e rural, do município de São João do Araguaia, no Pará, entre os meses de novembro a dezembro de 2019.

As informações obtidas pela entrevista foram gravadas em áudio, autorizadas pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, cuidadosamente transcritas. As questões foram agrupadas em dois eixos, a saber: questões relacionadas ao perfil e à atuação docente; e questões relacionadas à leitura e à escrita no terceiro ano do ensino fundamental.

Dessa forma, essa pesquisa está organizada em seis seções, além dos apêndices, a saber:

- Nesta primeira seção elaboramos uma breve introdução que apresenta ao leitor o que encontrará no desenvolvimento do trabalho.

- Na segunda seção buscaremos destacar alguns aspectos que evidenciem a importância da leitura e da escrita para o cotidiano.

- Na terceira seção apresentaremos, brevemente, alguns elementos que nos permitam obter uma mostra dos desafios e as possibilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Na quarta seção descreveremos o percurso para a realização da pesquisa, destacando os componentes necessários (problema e objetivos; fundamentos metodológicos; o local e os participantes e o tratamento do material recolhido no campo de pesquisa).

- Na quinta seção traremos os resultados dos dados coletados na pesquisa, no intuito de analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, no município de São João do Araguaia-Pará, a respeito de práticas de leitura e escrita realizadas com seus alunos.

- Na sexta seção apresentaremos as considerações finais, com os principais elementos presentes nos dizeres dos professores.

Acreditamos que os resultados dessa pesquisa podem servir como norteadores para a reflexão e discussão da prática dos professores que atuam ou tenham interesse acerca da leitura e da escrita no terceiro ano do ensino fundamental e também, como referência para outros pesquisadores que queiram pesquisar a temática e avançar nos estudos, que é sempre muito atual, instigante e importante.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O COTIDIANO

Vivemos num mundo rodeado pela leitura e pela escrita. Antes de ingressarmos na escola já convivemos com essas práticas cotidianamente, pois extrapolam o ambiente escolar. Se vamos à padaria ao amanhecer, precisamos levar o dinheiro e ao pegá-lo efetuamos a leitura dos valores. Assim, desde a mais simples tarefa até às mais complexas, a leitura e a escrita estão presentes.

Neste capítulo buscaremos destacar alguns aspectos que evidenciem a importância da leitura e da escrita para o cotidiano.

Cagliari, um dos grandes estudiosos sobre essa temática, coloca a importância da leitura, mesmo quando não se sabe escrever,

No mundo em que vivemos é muito mais importante saber ler do que escrever. Muitas pessoas alfabetizadas vivem praticamente sem escrever, mas não sem ler. Ainda mais: há muitos analfabetos de escrita que não são analfabetos de leitura. Sobretudo pessoas que vivem nas cidades, precisam saber ler pelo menos placas de ônibus, números, etiquetas, documentos etc. (CAGLIARI, 1989, p. 168).

A leitura funciona como uma espécie de passaporte para a convivência e exploração de tudo o que nos cerca no mundo. Como diz Cagliari (1989), sem saber escrever até é possível a convivência humana, mas sem a leitura, mesmo que sejam de coisas mais simples torna-se muito difícil.

Quanto à escrita, Teberosky (1993 *apud* SUBA, 2012, p. 21), afirma que essa “é uma das mais antigas tecnologias que a humanidade já conheceu. Serviu e tem servido para muitas finalidades, de religiosas a políticas, de literárias a publicitárias. Cada povo lhe atribuiu um uso”.

Nessa vertente, Martins (1988, p. 22) recorda que os gregos e romanos traziam consigo um grande significado da leitura e da escrita para vida, pois saber ler e escrever para esses povos:

[...] significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não somente o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres

Na sociedade contemporânea, Suba (2012, p. 21) afirma que “não se questiona a importância da escrita e da leitura. Visto que este é um comportamento imprescindível para a formação do ser humano moderno. Em sociedades letradas ler é importante para o indivíduo agir como cidadão”.

Para este trabalho, tomaremos a leitura como foco partir da década de 1980, quando ela ganha maior reconhecimento no Brasil e surge com mais ênfase nas legislações que norteiam a educação brasileira. É importante destacar que nessa época:

O entendimento do que é leitura foi intensificado. Inaugura-se uma nova corrente de reflexão e estudiosos se dedicam aos estudos relacionados à importância da leitura. Em face aos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação, foram propostas diretrizes para que as ações educativas se tornassem mais eficazes que as tradicionalmente adotadas (SUBA, 2012, p. 24).

E assim constatamos que a leitura e a escrita ganham uma importância tão grande que é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96, quando no art. 32, deixa expresso que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:  
I – **o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;** [...] (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Vale destacar que, de acordo com o que consta na LDBEN, há que se ter um comprometimento e envolvimento de todos os que estão inseridos nesse processo do desenvolvimento da leitura e de escrita. Assim, a leitura pode, então, ser considerada como “a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1989, p. 148).

Nessa profundidade com que se concebe a leitura é que Freire (1989, p. 11), em seus escritos sobre a importância do ato de ler, diz que precisamos viver “[...] intensamente a importância do elo de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos [...]”. O autor complementa sua defesa em prol da leitura e escrita deixando claro que ambas não podem se restringir a momentos estanques e

memorizativos. Assim, segundo o autor, é preciso ter clareza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9).

Na mesma direção, Martins (1988, p. 34) afirma que “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1988, p. 34). A autora acrescenta, ainda, que há uma relação intensa entre leitura e escrita ao afirmar que “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento” (MARTINS, 1988, p. 33).

Essa relação estreita entre a leitura e a escrita é também trazida por Cagliari (2001, p. 59) ao enfatizar que na maioria das vezes “[...] o aprendizado da leitura e da escrita pode caminhar em paralelo”. E, como finalidade da escrita, o autor é categórico ao afirmar que “[...] é simplesmente permitir a leitura e quanto maior for seu alcance no tempo e no espaço tanto melhor” (p. 12).

Tanto em Martins (1988), Freire (1989) quanto Cagliari (2001) percebemos a dificuldade que há em separar a escrita da leitura, dada a sua interdependência na prática. Assim, em uma tentativa de melhor esclarecer sobre a leitura, Martins (1988, p. 31) nos apresenta duas caracterizações acerca das concepções de leitura em vigor, a saber:

- 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir de condicionamento estímulo-resposta.
- 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos[...].

É possível perceber que enquanto uma concepção de leitura está vinculada a uma forma mais mecânica de decodificação, associada aos aspectos linguísticos que a compõe, a outra está ligada à compreensão por parte de quem a realiza, envolvendo componentes que compõe o ser humano.

Em uma análise das tentativas de definir, de forma sistemática e metódica, a leitura, Martins (1988, p. 32), nos conduz a indagarmos sobre “[...] o que significa a leitura para nós mesmos [...]”. Mas, ela salienta que não encontraremos respostas iguais, pois leitura “[...] se trata, antes de mais nada, de uma experiência individual,

cujos limites não estão demarcados pelo tempo em que nos detemos nos sinais ou pelo espaço ocupado por eles” (MARTINS, 1988, p. 32).

Concordando com a autora e sintetizando a aprendizagem da leitura e da escrita, trazemos Rangel e Machado (2012, p. 4) por frisarem que se trata de “um processo cognitivo que se realiza de modo diverso em cada indivíduo”.

É perceptível que a leitura e a escrita são processos construídos dia a dia nos diferentes contextos e momentos em que vivemos. Assim, é importante frisar que:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 1989, p. 150)

Convém ressaltar que o autor fala de decifração e decodificação como processuais, que envolvem desde o momento de decifrar a escrita até o instante em que o leitor emite opinião acerca do que leu, ou seja, o leitor passa a ser crítico e reflexivo. Nessa linha, Zacarias (2013, p. 9) pontua que:

ler não significa somente decodificar os códigos linguísticos, fazer junções e formar palavras, é muito mais que isso, é compreender, Interpretar e ser capaz de formar opinião crítica sobre o que lê, ou seja, a leitura é a forma como o indivíduo pode interpretar os registros de ideias ou informações presentes nos livros, jornais e dos mais variados textos que circulam na sociedade.

Em uma abordagem mais abrangente, Silva (1999) reúne elementos importantes e presentes no cotidiano para definir o ato de ler, quando afirma que:

*Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos. Vale a pena esmiuçar esta concepção no intuito de fazer ver um pouco a sua densidade conceitual e, mais do que isso, a sua diferença em relação às definições redutoras, descritas anteriormente (SILVA, 1999, p. 16, destaques do autor).*

Percebemos que o autor inicia colocando, no mesmo sentido de Cagliari (2001), o ato de ler como “prática social”, o que evidencia sua presença em nossas ações cotidianas. Mas, o autor chama a nossa atenção para três importantes elementos associados à leitura que estão presentes na sua definição: interação;

produção de sentidos; e compreensão/interpretação. E para cada um desses elementos, o autor nos conduz a uma reflexão. Num primeiro destaque, encontramos que:

**Ler é interagir:** Significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito *recria* esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto (SILVA, 1999, p. 16, grifos do autor).

Verificamos que o autor finaliza destacando a ação exercida entre texto e leitor e vice-versa, o que evidencia a interdependência existente entre ambos, como defendidos por Martins (1988), Freire (1989) e Cagliari (2001). Na sequência, como segundo elemento para análise, temos que:

**Ler é produzir sentido(s):** A riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá. Assim, cabe aqui o entendimento de que repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto, a menos que, conforme muitas vezes ocorre na escola, um único significado protocolar seja o privilegiado para efeito de reprodução e avaliação texto (SILVA, 1999, p. 16, grifos do autor).

Observamos que o autor fala sobre os sentidos surgidos a partir da concepção do leitor, o que vai ao encontro do entendimento de Martins (1988) de que a leitura é “experiência individual”. Neste sentido, as inferências realizadas sobre a leitura dependerão do repertório cultural do indivíduo. O último elemento que o autor extrai de sua definição e traz a reflexão é que:

**Ler é compreender e interpretar:** Toda leitura envolve um *projeto* de compreensão e um *processo* de interpretação. De fato, o projeto coloca no horizonte um propósito para o adentramento na leitura, mantendo a dinâmica em termos de espaço e tempo (Leio sempre com uma determinada finalidade, mesmo que seja para passar o tempo). Outrossim, o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si (Leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório) texto (SILVA, 1999, p. 17, grifos do autor)



Entendemos que interagir, produzir sentidos, ler e interpretar, são elementos que evidenciam o mais profundo alcance do ato de ler e contribui para que o indivíduo se encante pelo mundo da leitura, querendo explorá-lo intensamente. Nessa perspectiva, Silva e Furlan (2018, p. 17) afirmam que o desenvolvimento da leitura e escrita de um indivíduo pode “[...] contribuir para um domínio próprio de pensamentos mais elaborados e críticos, levando-os assim a serem mais autônomos”.

Assim, concordamos que a aprendizagem da leitura e da escrita “liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1988, p. 22).

Entendemos que essa formação possibilita que o sujeito penetre, atue no seu mundo e construa conceitos que o possibilitarão exercer seu papel na sociedade de forma crítica e reflexiva. Assim, o exposto nesse capítulo nos possibilita confirmar a importância da leitura e da escrita em todos os contextos em que vivemos, pois contribui para a atuação do indivíduo na sociedade. Partindo desse pressuposto, no próximo capítulo buscaremos verificar os desafios e possibilidades da leitura e da escrita no contexto escolar.

### **3 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Quando falamos em leitura e escrita no contexto escolar, algumas questões nos inquietam: Quais são os desafios e as possibilidades presentes no desenvolvimento da leitura e da escrita? O que trazem, em si, esses dois processos que dificultam o seu desenvolvimento, principalmente no contexto escolar?

Impulsionadas por essas inquietações, neste capítulo apresentaremos, brevemente, alguns elementos que nos permitam obter uma visão dos desafios e as possibilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os desafios quanto à leitura e escrita estão cada dia mais presente no ambiente escolar, considerando que o não domínio da leitura e escrita pode acarretar problemas em várias disciplinas. Assim sendo, são incontáveis as vezes que nos deparamos com professores de diferentes disciplinas queixando-se, dizendo que os alunos não conseguem responder questões simples relacionadas às atividades por não conseguirem ler e interpretar o enunciado. Sobre isso, Cagliari (1982, p. 18) diz que:

às vezes acontece, por exemplo, que certos alunos não conseguem se sair bem em provas de matemática (no primeiro grau ou na universidade), não porque desconhecem a matéria, mas porque não conseguem ler e entender o que se pergunta no curto espaço de tempo que têm para realizar a prova.

Há um consenso, em várias literaturas, acerca da complexidade presente no ato de ler. Freire (1989, p. 11) afirma que “[...] neste trabalho em torno da importância do ato de ler - e não é demasiado repetir agora -, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada”. Mas o autor faz questão de frisar que ao longo de sua existência se preocupava com a “[...] compreensão do complexo ato de ler” (FREIRE, 1989, p. 11). No mesmo sentido, Martins (1988, p. 05), afirma que ler “[...] trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida”.

Assim como em Freire (1989) e Martins (1988), encontramos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN<sup>1</sup> (BRASIL, 1997) que a leitura é uma prática complexa e por isso requer que a escola fique atenta ao desenvolvê-la. Assim, nos deparamos com o seguinte alerta: “como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la” (BRASIL, 1997, p. 39).

Entendemos que não descaracterizar a leitura é preservar a integridade do sentido que ela traz e da informação que ela carrega. Falamos isto quando nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) aparece que é necessário passar por um processo de superação de algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da leitura. O documento aponta que “a principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação” (BRASIL, 1997, p. 42). A prática de leitura com base nessa concepção mostra-se errônea, conforme consta nos PCN, em que “a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL, 1997, p. 42).

Encontramos tanto em Cagliari (2001), Ferreiro (2008) quanto em Teberosky (2018) que a leitura precisa ser compreendida como uma prática social. De igual forma, nos PCN a leitura aparece “como prática social é sempre um meio, nunca um fim” (BRASIL, 1997, p. 42). Assim, o documento deixa claro que:

Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 42).

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que apesar de termos a BNCC, aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), com orientações para os anos iniciais do ensino fundamental, que, neste capítulo, usaremos, também, como referência os PCN de Língua Portuguesa, datado de 1997 (BRASIL, 1997), por conter inúmeras contribuições para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, da educação básica.

Percebemos que para ter envolvimento e se encantar com a leitura, o leitor precisa vê-la na abrangência que ela possui, ou seja, não se lê na e para a escola, simplesmente, a leitura é para a vida. Assim, concordamos que:

formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 43-44).

Da mesma forma como a leitura, a escrita, associada à prática de produção textual, aparece no PCN da Língua Portuguesa, como um processo complexo. Aparece da seguinte forma no documento:

compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 1997, p. 49).

Mas, como esse conhecimento é produzido? Conforme consta nos PCN (BRASIL, 1997), as pesquisas que vem sendo realizadas na área da aprendizagem da escrita, buscam respostas para essa questão. Atualmente o que se tem de informação:

é que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1997, p. 48).

A prática de produção de textos, para serem lidos e relidos em sala de aula ou fora dela, precisa ter como “[...] finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47).

Mas, a BNCC faz uma importante observação sobre esse processo, ao afirmar que “dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2017, p. 86).

Percebemos o quanto é desafiador esse processo e o quanto a complexidade está presente nessa ação de escrita, que é igual aquela presente na leitura. Isso se confirma quando Cagliari (1982, p. 12) frisa que:

A leitura, por sua vez, não é a fala da escrita. Descobrir o que está escrito não é ler, é decifrar. A leitura pressupõe um amadurecimento de habilidades linguísticas, desde o processo de produção oral da fala, até o raciocínio sobre um pensamento exterior, expresso por outra pessoa.

Notamos que o autor traz um elemento importante para a discussão da temática que é o “amadurecimento de habilidades linguísticas” que a leitura e a escrita exigem do indivíduo. Mas, Cagliari (2001, p. 59) fala que esses processos são interligados, pois “[...] quanto mais se lê mais se aprende a escrever – quanto mais se escreve, mais fluente se torna a leitura e com melhor compreensão”.

Entendemos o quanto é provocante formar escritores competentes, capazes de produzir textos para, acima de tudo, se comunicar por meio dos textos escritos por ele. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o desafio maior de formar um escritor competente é o momento em que ele precisa olhar para o seu próprio texto, pois é requerido o exercício de colocar-se no lugar do destinatário. É preciso que o texto produzido seja passível de compreensão para quem vai recebê-lo. Assim, o desafio grande está quando:

[...] o escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (BRASIL, 2017, p. 48).

Mas, se leitura e escrita são práticas sociais complexas, o que fazer para desenvolvê-las na escola, de tal forma que possam ser usados cotidianamente? Como enfrentar os desafios de criar condições para que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas processualmente e com sentido para os alunos?

Encontramos nos PCN uma possível resposta, quando expõe que “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 56).

No contexto escolar, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 85) é preciso considerar que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança

esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”.

No mesmo sentido, é importante considerar que:

o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes dos familiares, não acontece espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente e isso ocorre, principalmente, nos anos iniciais da Educação Fundamental (BRASIL, 2017, p. 14).

Mas, o que isso significa? Que “alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (p. 85), isto é, que:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 85-86).

Novamente, nos deparamos com o realce da complexidade das ações que uma criança recém-saída da educação infantil passa a enfrentar no que tange a alfabetização e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Por isso, Cagliari (2001, p. 53) afirma que:

O processo de alfabetização é um contínuo. Do nome das letras à leitura fluente e produção de textos, há um longo caminho, que deve ser respeitado pelo professor, pela escola, pelo governo e pelas teorias envolvidas nessa questão. Cada um aprende segundo seu próprio metabolismo mental. Por isso, alguns (por várias razões) aprendem certos conteúdos mais depressa e outros (por várias razões) aprendem esses mesmos conteúdos após um tempo maior. Se tais diferenças forem levadas em conta e o processo prosseguir, todas as crianças aprenderão a ler com fluência e a produzir textos, ou seja, serão bem alfabetizadas.

Percebemos que é preciso respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada um, pois, como já vimos no capítulo anterior, a vivência da aprendizagem da leitura e da escrita é individual. Além disso, o autor alerta que precisamos estar atentos que “[...] alfabetizar um aluno que não é falante do dialeto da escola pode ser tão difícil quanto lhe ensinar uma língua estrangeira” (GAGLIARI, 1982, p. 10).

Mas, a BNCC orienta que a construção de escrita se amplia à medida que a criança convive com a leitura de diferentes textos que a cerca. Nessa direção, documento traz, ainda, que

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 38).

É nesse enfoque que concordamos que “[...] a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita” (FERREIRO, 2008, p. 2). Por isso, é importante a clareza que “alfabetizar não é só saber a figura das letras e a fala da escrita. A fala, a escrita e a leitura são atividades muito mais complexas e vão requerer um treinamento no longo de vários anos na escola” (GAGLIARI, 1982, p. 19).

Então, vemos que o desenvolvimento da leitura e a escrita não pode se restringir a fase da alfabetização, esperada para os dois primeiros anos do ensino fundamental, mas ter continuidade e aprofundamento à medida que o aluno avança nas etapas posteriores. Para Cagliari (1989, p. 26) a alfabetização:

Parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

Encontramos uma importante ponderação acerca desse processo de leitura e escrita em Martins (1988, p. 12) quando ela afirma que “[...] ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo” (MARTINS, 1988, p. 12).

Por isso, a autora enfatiza que o professor tem uma função muito mais importante do que ensinar a ler, pois a ele compete criar condições para o aluno aprender por si mesmo. Mas, como seria isso? Ela frisa que:

[...] criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou criar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma

paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais e imaginárias (MARTINS, 1988, p. 34).

Para que seja formado o leitor, principalmente na escola, o trabalho com leitura precisa ser realizado diariamente. Então, voltamos para a função do professor, que a autora define como sendo “[...] um indivíduo letrado que sabe algo e se propõe a ensiná-lo a alguém” (MARTINS, 1988, p. 35). Assim, cabe a ele entender que:

[...] o trabalho com a leitura não pode ser um pretexto para a realização de outras tarefas, esse eixo de ensino precisa ser planejado dentro da dinâmica de troca de conhecimentos, possibilitando aos sujeitos o entendimento daquilo que foi estudado, por meio da interação entre eles (OLIVEIRA; BRANCO, 2015, p. 8273-8374)

Percebemos que a leitura e a escrita são práticas que exigem um mergulho por parte de quem aprende. Sendo assim, vai exigir que os envolvidos com o processo de condução da aprendizagem tenham conhecimento de quando e como podem contribuir para que o aluno se desenvolva.

É preciso ter conhecimento de que formar escritores competentes, de acordo com as orientações que estão nos PCN, requer que haja produção de textos cotidianamente em sala de aula, envolvendo “[...] situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos” (BRASIL, 1997, p. 49).

Para auxiliar o trabalho do professor e dos envolvidos na condução à aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, encontramos algumas orientações e sugestões para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nos PCN de Língua Portuguesa há indicativos das possibilidades de como a leitura pode ser realizada. dentre elas, encontramos: “de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê” (BRASIL, 1997, p. 44).

Nessa etapa do ensino e da aprendizagem, Cagliari (1982, p. 08) chama a nossa atenção para que:

[...] a escola não é para corrigir o português das crianças, é para ensinar como ele funciona, os usos que tem, as variedades que apresenta e seus valores sociolinguísticos. Além disso, a escola ensina o aluno a ler e a escrever, usos novos da linguagem para ele.



É preciso que sejam criadas oportunidades para que a criança acesse a leitura e a escrita em diferentes situações. Uma sugestão dada por Teberosky (2018, p. 2) é a seguinte:

Formar grupos menores para as crianças terem mais oportunidade de falar e ler para elas são estratégias fundamentais! É preciso compartilhar com a turma as características dos personagens, comentar e fazer com que todos falem sobre a história, pedir aos pequenos para recordar o enredo, elaborar questões e deixar que eles exponham as dúvidas. Se nos 200 dias letivos o professor das primeiras séries trabalhar um livro por semana, a classe terá tido contato com 35 ou 40 obras ao final de um ano.

Esse contato com a leitura e a escrita, dito pela autora, é considerado indispensável para que a criança vá, aos poucos, reconhecendo o potencial de alcance de ambos. Por isso, Ferreiro (2008, p. 2) diz que “a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas”.

Ainda oferecendo orientações para o trabalho do professor, encontramos em Cagliari (1982, p. 15) que:

O aprendizado da leitura deve ser feito dando-se tempo à criança para: 1) conhecer visualmente o valor de cada letra, 2) converter as letras em sons e processar as ideias fonéticas como sílabas, acentos, grupos tonais, entoação, etc., 3) treinar sozinha e dizer o que programou, 4) dizer em voz alta o que é para ser lido. Mesmo em se tratando de pequenas frases, é necessário deixar a criança passar primeiro por essas etapas, memorizar a frase e depois dizer [...].

Percebemos que o autor descreve passo a passo os processos que devem ser desenvolvidos ainda na alfabetização, que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), deve ocorrer nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental. Mas, é importantíssimo registrar que o autor acrescenta que é preciso avançar, pois:

Obviamente, quando o aluno começar a ler textos onde aparecem várias frases, ele necessitará de mais tempo para engatar uma frase na outra, e à medida em que se tornar mais hábil da leitura, essas pausas diminuirão até atingirem a duração requerida por uma leitura normal (GAGLIARI, 1982, p. 16).

Em continuidade, o mesmo autor fala da responsabilidade da escola e do professor nesse processo, destacando que o respeito à essa fase, que é complexa, pode comprometer muito a aprendizagem da leitura por parte dos alunos.

Nesse sentido, é preciso ter claro, de acordo com Rangel e Machado (2012) que deve haver preocupação em propiciar condições para que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita sejam bem realizados, visando a compreensão por parte de quem lê e escreve (a criança). As conquistas advindas desse processo, segundo as autoras, revelam-se méritos por parte dos envolvidos e da escola a que pertencem. Como orientação, as autoras frisam que é papel do professor nesse processo:

- Ser referência de leitor e escritor competente, lendo e escrevendo para e com os alunos.
- Estimular as práticas diversificadas de leitura, integrando diversos conteúdos e temáticas, de modo a levar o aluno a estabelecer uma intimidade positiva com os mais variados tipos de texto, percebendo sua beleza estética, comunicativa, cultural, informativa, científica.
- Planejar e orientar as práticas de leitura e escrita, deixando evidente o propósito e a intencionalidade da atividade: aquisição de um determinado conteúdo, entretenimento.
- Promover reflexões sobre a importância da leitura e da escrita como formas de participação social e exercício da cidadania, contextualizando com situações da vida real.
- Valorizar e utilizar os conhecimentos prévios, acumulados, apresentados pelos alunos, levantando hipóteses, experiências, previsões e conhecimentos sobre o tema em questão, promovendo um debate oral.
- Usar estratégias, a partir da motivação apresentada pelo próprio professor para o tema abordado, que instiguem a curiosidade do aluno[...]
- Desenvolver atividades que oportunizem aos alunos tornarem-se leitores e escritores competentes, criando hábitos de leitura e escrita para além do conteúdo curricular obrigatório, a partir do contato direto e permanente com o mundo letrado (RANGEL; MACHADO, 2012, p.4)

Em observação e complementação a essas orientações quanto ao papel do professor, ressaltamos que Cagliari diz que é preciso ensinar o que as crianças não sabem, pois “[...] o que não faz sentido na aprendizagem é logo descartado da mente. Explicar é o segredo do processo de instrução” (CAGLIARI, 2001, p. 60).

O autor ainda é categórico em afirmar que diferente da crença de alguns professores “[...] as crianças não costumam ler por prazer, por vontade, porque querem aprender, quando ainda não tem uma certa fluência na leitura e na produção de textos. Isso traz à tona a questão da motivação” (CAGLIARI, 2001, p. 60)”. E por

fim, ele sentencia que “motivação é um remédio forte dado em demasia, mata – se não for dado, não há cura” (CAGLIARI, 2001, p. 61).

Destacamos, para finalizar esse capítulo, a importância da formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para condução do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Como forma de contribuir para essa formação, Rangel e Machado (2012, p. 8) trazem que:

A formação continuada e em serviço de professores, dinamizada pelo orientador pedagógico no *locus* escolar, surge como uma oportunidade de ampliação, estudo e reflexão prática do próprio fazer pedagógico com vistas à implementação de atividades e estratégias que facilitem a aquisição da leitura e da escrita adequadamente.

Concordamos com a formação continuada e em serviço como sendo indispensáveis para o professor refletir, compreender e encontrar outras formas de oportunizar o desenvolvimento da leitura e da escrita em suas práticas. O indicativo do “orientador pedagógico” como um colaborador nesse processo merece ser considerado como indispensável.

No entanto, encontramos em Cagliari (1982, p. 07), um importante alerta quando falamos de formação de professores. Ele frisa que:

Nossas escolas de formação de professores se preocupam muito com a parte aplicada, com técnicas metodológicas e burocracias pedagógicas, esquecem-se o mais importante: capacitar o professor a ser alguém que conhece realmente os problemas de linguagem e, sobretudo, a língua que ensina. Um conhecimento superficial não basta, é preciso conhecer a língua a fundo.

De fato, vimos nesse capítulo que existem procedimentos didáticos essenciais para o desenvolvimento do trabalho para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula. Porém, muitas dúvidas ainda estão presentes no dia a dia, pois as práticas de ler e escrever tem uma complexidade que demanda o desenvolvimento de vários momentos e ações, que não dependem apenas do professor, mas, principalmente, do engajamento da família e da escola, que precisam estar presente quando for despertado o desejo e a vontade da criança em descobrir a leitura e a escrita. Afinal, ler e escrever vai muito além dos muros da escola e depende de a “motivação” ser alimentada o tempo todo.

Ressaltamos que, como vimos no capítulo dois deste estudo, desde a década de 1980 a leitura e a escrita passaram a ser mais reconhecidas e valorizadas no Brasil, constando, inclusive na LDB (BRASIL, 1996). A partir desse período alguns programas já foram oferecidos pelo Governo Federal brasileiro visando a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre eles, encontramos o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>2</sup> (BRASIL, 2018) e o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO)<sup>3</sup> (BRASIL, 2019). Pires et. al. (2015), que realizou uma pesquisa com professores dos anos iniciais do ensino fundamental focalizando o Pró-Letramento, concluiu que ele “[...] apresentou uma avaliação positiva pelos docentes, pois auxiliou significativamente para a melhoria das suas práticas pedagógicas”.

Frisamos que é fundamental continuar repensando a formação de professores e continuar investindo para auxiliá-lo a vencer esse desafio tão complexo, que é o desenvolvimento da leitura e da escrita. Partindo dessa confirmação, no próximo capítulo buscaremos mostrar o percurso para a realização da pesquisa que fizemos com professores do terceiro ano do ensino fundamental e, na sequência, os principais resultados obtidos.

---

<sup>2</sup> PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, iniciado em 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabeleceu a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, não paginado).

<sup>3</sup> O Programa Pró-Letramento: foi criado em 2005 e tratou-se de “um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. O programa foi “realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios”. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2019, não paginado).

## **4 O PERCURSO REALIZADO PARA A PESQUISA**

Ingressar no universo da pesquisa mostrou-se um desafio, pois não sabemos por onde iniciar, o que causa muito medo de nos perdermos no meio do percurso. Aos poucos vamos trabalhando e as orientações e leituras vão permitindo o avanço.

Nessa seção, descreveremos o percurso para a realização da pesquisa, destacando os componentes necessários à pesquisa (problema e objetivos; fundamentos metodológicos; o local e os participantes; e o tratamento do material recolhido no campo de pesquisa).

### **a) Problema e objetivos**

Desde o ingresso no curso de Pedagogia tínhamos, e ainda temos, várias dúvidas sobre a nossa prática em relação aos mais variados assuntos. Ao longo do curso de Pedagogia, participamos de várias discussões e os professores deram várias sugestões e orientações de como melhorar o que desenvolvemos na escola. Quando nos aproximávamos da definição do tema do Trabalho de Conclusão de Curso, veio a dúvida no que tange ao que pesquisar. Como trabalhamos e estudamos, tivemos de pensar no tempo que dispomos para dedicação à leitura, à busca de dados, à análise e à elaboração do texto final.

Em meio a muitas dúvidas, voltamos nosso olhar para uma questão que nos angustiou e ainda angustia durante todos esses anos que estamos na educação: as dificuldades que os professores encontram em trabalhar com os alunos no terceiro ano do ensino fundamental por apresentarem dificuldades em ler e escrever.

Assim, após conversar com professores elaboramos várias perguntas e fomos refazendo-as à medida que o curso era desenvolvido. Por fim, chegamos à interrogação que norteou essa pesquisa, traçada da seguinte forma: o que os professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, no município de São João do Araguaia-Pará, dizem sobre as suas práticas de leitura e escrita?

Elaboramos como objetivo geral: analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito das práticas de

leitura e escritas realizadas em turmas do terceiro ano da Educação Básica, no município de São João do Araguaia, Pará. Para dar conta desse objetivo, compreendemos ser necessário desdobrá-lo em objetivos específicos:

- Identificar, de acordo as falas dos professores, os principais elementos que evidenciam a prática da leitura e da escrita em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, do município de São João do Araguaia - estado do Pará.

- Refletir os principais elementos que evidenciam a prática da leitura e da escrita em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, do município de São João do Araguaia, estado do Pará.

## **b) Fundamentos metodológicos da pesquisa**

Para embasar a proposta metodológica deste trabalho optamos por Minayo (2001, p. 16) que a define metodologia como sendo “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e “[...] ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Assim, a autora complementa que “metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p. 16).

O enfoque metodológico que optamos foi o qualitativo, acreditando numa perspectiva que:

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Para desenvolvê-la, elaboramos uma entrevista semiestruturada (apêndice A), que foi destinada a todos os professores que aceitaram o nosso convite. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro a dezembro de 2019.

Preocupamos-nos em agendar as entrevistas antecipadamente e, por opção dos participantes da pesquisa, foram realizadas nas escolas onde os professores trabalham. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente foram

feitas as transcrições, dando origem aos resultados apresentados nesse trabalho. Para isso, todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B).

A entrevista foi elaborada de acordo com os seguintes eixos e abordagens:

Eixo 01: Questões relacionadas ao perfil e a atuação docente

- Nome e idade;
- grau de escolaridade;
- tempo de atuação como docente na Educação Básica;
- tempo de atuação como docente no ensino fundamental;
- tempo de atuação no terceiro ano do ensino fundamental;
- quantidade e nomes das disciplinas que trabalha;
- participação em alguma formação para dar aula de alguma das disciplinas mencionadas;
- dificuldade para trabalhar com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental;
- quantidade de alunos por turma;
- maiores desafios e/ou dificuldades na realização do trabalho.

Eixo 02: Questões relacionadas à leitura e a escrita no terceiro ano do ensino fundamental

- Planejamento e execução das atividades de leitura e de escrita para os alunos;
- avaliação das atividades de leitura e de escrita dos alunos;
- considerações sobre o que é indispensável numa sala de aula para propiciar ao aluno a aprendizagem da leitura e da escrita;
- atividades de leitura e escrita que encontra maior dificuldade para ser desenvolvida com os alunos;
- fatores que atribui às dificuldades de leitura e escrita dos alunos;
- possibilidades para melhoria do desempenho dos alunos em relação à leitura e escrita).

Visando organizar as etapas da pesquisa e o tempo que tínhamos para fazê-la, organizamos o seguinte planejamento:

**Quadro 1** - Etapas percorridas para a realização da pesquisa

<b>Mês/ano</b>	<b>Atividade desenvolvida</b>
Julho/2019	Definição do tema, do problema, dos objetivos.
Agosto a dezembro/2019	Revisão de literatura e fichamentos.
	Elaboração do instrumento de coleta de dados (entrevista semiestruturada e termo de consentimento livre e esclarecido), pré-testagem e realização das entrevistas.
Novembro e dezembro/2020	Realização das entrevistas com as professoras.
Janeiro e fevereiro/2020	Transcrição das entrevistas.
	Elaboração da introdução e definição da estrutura do trabalho.
Janeiro a julho/2020	Elaboração dos capítulos teóricos e análise dos dados obtidos nas entrevistas.
Agosto /2020	Elaboração das considerações finais.
Setembro/2020	Revisão e formatação do trabalho.
Outubro/2020	Entrega do trabalho para a banca examinadora e defesa.

**Fonte:** Projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Elaboração: Autora da pesquisa, 2020.

### **c) O local e os participantes do estudo**

Para essa pesquisa selecionamos 08 (oito) escolas que ficam localizadas no município de São João do Araguaia, Pará, localizadas nas zonas urbana e rural.

Neste trabalho, em respeito à ética e a confiança dos professores quando responderam as questões, nomeamos cada um deles de forma fictícia e preservamos as identidades.

Da mesma forma, não citamos os nomes das escolas, devido ao fato de o município ser muito pequeno e seria de fácil identificação por algum leitor da região.

Participaram da pesquisa 08 (oito) professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, identificados no relatório final por nomes fictícios: Paula; Joana; Pedro; Mirtes; Catia; Juca; Lucia; e Fátima, conforme características a seguir:



**Quadro 2** - Caracterização dos docentes colaboradores com a pesquisa

Professor	Idade	Grau de Escolaridade	Tempo de Docência	Tempo no fundamental	Tempo no 3º ano	Formação realizada
Paula	38 anos	<b>Graduação:</b> Pedagogia	21 anos	21 anos	06 anos	SEMED
Joana	49 anos	<b>Graduação:</b> Pedagogia <b>Especialização:</b> Educação Especial	10 anos	10 anos	05 anos	SEMED
Pedro	45 anos	<b>Graduação:</b> Matemática	13 anos	13 anos	08 anos	SEMED
Mirtes	52 anos	<b>Graduação:</b> Pedagogia	30 anos	20 <sup>4</sup> anos	01 ano	SEMED
Catia	57 anos	<b>Graduação:</b> Pedagogia	21 anos	21 anos	03 anos	SEMED
Juca	41 anos	<b>Graduação:</b> Química	21 anos	21 anos	07 anos	SEMED
Lucia	40 anos	<b>Graduação:</b> Pedagogia	07 anos	07 anos	01 ano	SEMED
Fátima	41 anos	<b>Graduação:</b> Pedagogia <b>Especialização:</b> Psicopedagogia	09 anos	09 anos	03 anos	SEMED

**Fonte:** Entrevistas aos professores do 3º ano do Ensino Fundamental de São João do Araguaia, Pará  
**Elaboração:** Autora da pesquisa, 2020.

A partir dos resultados da entrevista com os sujeitos da pesquisa, foi possível estabelecer algumas características da amostra:

- A idade dos professores variou entre 38 e 57 anos.
- 06 sujeitos são do sexo feminino e 02 do sexo masculino.
- 06 professores são graduados em Pedagogia, 01 graduado em Matemática e 01 graduado em Química, sendo que 02 possuem especialização.
- O tempo de docência variou entre 07 a 30 anos.
- O tempo de docência no ensino fundamental variou entre 03 a 21 anos.
- O tempo de docência no 3º ano do ensino fundamental variou entre 01 a 08 anos.
- Todos afirmaram participar de formação oferecida pela SEMED.

<sup>4</sup> A professora afirmou que tem dez anos de experiência na educação infantil.

#### **d) Tratamento do material recolhido no campo de pesquisa**

Tomamos como ponto de partida que “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 2001, p. 26)

Para o tratamento do material coletado no campo de pesquisa, buscamos apoio em Minayo (2001, p. 26), pois ela diz que “por fim, temos que elaborar o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita”. Acreditamos que fizemos essas três fases, definidas pela autora, quando realizamos as seguintes tarefas:

- Ordenação: Ouvimos as entrevistas quatro vezes; transcrevemos os dizeres dos professores do jeito que falavam; separamos as respostas que estavam relacionadas à cada questão, pois às vezes o professor falava de outras questões que não estavam relacionadas ao tema da pesquisa, o que ficou guardado para ser usado em outro momento, caso tenhamos oportunidade de avançar nessa pesquisa.

- Classificação: Iniciamos a análise das questões por professor, mas percebemos que as respostas eram muito parecidas em algumas questões; organizamos as respostas de acordo com as questões; colocamos juntas as respostas que se aproximavam, o que nos tomou muito tempo e tivemos que ler as respostas várias vezes; as respostas que eram diferentes, colocamos observações em que se diferenciavam.

- Análise propriamente dita: Fomos lendo e buscando fazer a análise a partir de nossos conhecimentos enquanto docente e dos textos dos autores que lemos para elaborar os capítulos da fundamentação. Esse foi o momento que tivemos muita dificuldade, pois fazer a ligação entre o que o professor disse com o que interpretamos e o que os autores indicam como resultados em suas pesquisas, são tarefas que até desenvolvemos ao longo do curso, mas neste trabalho, às vezes, ficávamos um pouco perdidos. Por fim, elaboramos as considerações finais, onde tentamos trazer um pouco do que tem em cada questão da pesquisa.

Os resultados de todo esse processo apresentaremos no próximo capítulo, que contém os dados e as análises com a teoria que julgamos ser pertinente.

## **5 LEITURA E ESCRITA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES QUE ATUAM NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Neste capítulo traremos os resultados dos dados coletados na pesquisa, no intuito de analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito das práticas de leitura e escritas realizadas em turmas do terceiro ano da Educação Básica, no município de São João do Araguaia, Pará.

Como já dissemos no capítulo anterior, respeitando o gênero e os princípios éticos que constam no termo de consentimento livre e esclarecido, nomeamos de forma fictícia cada um dos professores que colaboraram com a pesquisa. Fizemos a opção de colocar as respostas dadas às perguntas da entrevista com seus principais conteúdos, considerando que podem contribuir para o entendimento de como os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental veem a temática.

Concordamos com Machado (2018), que ouvir e registrar as falas desses professores e analisá-las tem grande relevância, considerando que vivem experiências com os conteúdos de tantas disciplinas que precisam assumir enquanto único professor de uma turma e, sobretudo, sem ter tido formação específica e/ou aprofundada para nenhuma delas, como acontece nos demais cursos de licenciatura, tais como a Matemática e a Língua Portuguesa.

### **5.1 Dizeres relacionados ao perfil e a experiência docente**

Em busca do perfil dos participantes<sup>5</sup> da pesquisa, foi possível constatar que os professores pesquisados têm entre 38 (trinta e oito) a 57 (cinquenta e sete) anos de idade. Todos possuem graduação, sendo 06 (seis) licenciados em Pedagogia, 01 (um) em Química e 01 (um) em Matemática.

Os dados revelam que os docentes estão de acordo com o estabelecido pela LDBEN 9394/96, no art. 62, quando diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima

---

<sup>5</sup> O quadro com as informações de cada um dos professores está no capítulo quatro deste trabalho, por isso aqui trouxemos de forma sintetizada.

para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O fato de todos os professores terem graduação e desta ser na modalidade licenciatura<sup>6</sup>, pode contribuir para que tenham estudado disciplinas que propiciam o entendimento do desenvolvimento da leitura e escrita.

Apuramos que os entrevistados possuem entre 07 (sete) a 30 (trinta) anos de atuação na Educação Básica. Dos 08 (oito) professores, 01 (um) possui também experiência na Educação Infantil. Quanto à experiência no ensino fundamental está entre 07 (sete) a 21 (vinte e um) anos. Quanto à experiência no terceiro ano do ensino fundamental está entre 01 (um) a 08 (oito) anos. Todos os professores trabalham com todas as disciplinas que compõem o currículo do terceiro ano do ensino fundamental. Todos participaram de alguma formação oferecida pela SEMED local, destacando o PNAIC e Pró-letramento, citados no capítulo três deste estudo.

Acreditamos que o tempo de atuação no ensino fundamental e em especial nos anos iniciais pode ser um aspecto que propicie o entendimento e a busca de alternativas para pensar estratégias de leitura e de escrita.

É importante considerar a participação nos cursos de formação continuada voltados para o ensino fundamental, pois pode conseguir enxergar outras estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos, em especial, dos conteúdos matemáticos, tal como sugerido por Suba (2012).

No que concerne às *dificuldades que encontram para trabalharem com o terceiro ano do ensino fundamental*, as respostas encontradas foram variadas. A resposta mais comum foi que a maioria dos alunos ingressa nessa série em processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, o que dificulta muito o trabalho, pois muitos ainda não sabem escrever nem ler.

A maioria dos alunos chega ao terceiro ano sem saber ler e escrever e isso dificulta o trabalho, pois cabe a nós ter que, praticamente, alfabetizar esses alunos (PAULA, 2019).

A maioria das crianças não consegue acompanhar os assuntos, pois acabaram passando de ano sem muito conhecimento adquirido quanto a leitura e a escrita (CATIA, 2019).

---

<sup>6</sup> Faço essa reflexão baseando-se no currículo do Curso de Pedagogia que eu tive a oportunidade de estudar, pois tivemos disciplinas com esse enfoque.

A mistura de alunos que sabem ler e escrever com aqueles que não sabem, dificulta o trabalho, pois não temos como fazer acompanhamento individual em turmas cheias (MIRTES, 2019).

Têm aqueles que chegam ao 3º ano sem saber ler e escrever, fazendo com que a dificuldade para ensinar se torne muito grande (JUCA, 2019).

As dificuldades estão centradas na leitura e com conteúdos de matemática (LUCIA, 2019).

São muitos os alunos que vêm após repetências sucessivas, com idade avançada para aquela série e isso acaba atrapalhando a turma toda, porque mistura criança sem nenhum conhecimento de leitura e escrita onde o professor precisa alfabetizar, enquanto outros já sabem ler e escrever e precisam avançar (FÁTIMA, 2019).

Entendemos que a dificuldade apontada pelos professores pesquisados quanto aos alunos ingressarem na escola sem dominarem a leitura e a escrita, pode ser justificada pela complexidade presente nas práticas de leitura e escrita, conforme apresentamos nos capítulos dois e três deste estudo. Encontramos em Martins (1988), Freire (1989), Cagliari (2001), e nos PCN (BRASIL, 1997), a leitura e a escrita como práticas sociais complexas. Isso demanda dos envolvidos uma inserção intensa desde a instituição escolar e professores até os pais para que flua o processo de desenvolvimento e os resultados floresçam.

Em tom de desabafo, a professora Joana (2019) frisa que “minha maior dificuldade é trabalhar com os alunos do terceiro ano e ensinar matemática, pois não tenho nenhuma formação específica e não estudei com profundidade conteúdos específicos na minha graduação”.

Essa carência da formação específica é uma realidade na prática dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em sua pesquisa Machado (2018) constatou que a maioria dos professores que atua nessa etapa da educação sente dificuldade em ensinar conteúdos específicos por serem formados, na maioria das vezes, em Pedagogia, onde não há tempo e espaço no currículo do curso para estudos específicos das disciplinas com as quais terão de trabalhar. Vimos no capítulo três deste estudo que Cagliari (2001) também chama a nossa atenção para a formação dos professores, enfatizando que há ênfase nos aspectos técnicos e metodológicos, deixando a desejar quanto ao conhecimento, em profundidade, da Língua Portuguesa que deverá ser ensinada.

Outro aspecto apontado por um dos professores refere-se “a falta de acompanhamento dos pais e o ingresso do aluno no terceiro ano sem ter o domínio do conteúdo das séries anteriores” (PEDRO, 2019).

O professor traz em comum aos demais, a questão das aprendizagens anteriores que são essenciais para que o aluno prossiga para as outras séries e etapas. Porém, há um problema apontado pelo professor que é preciso ficar atento: a ausência dos pais no processo de aprendizagem escolar. Vale lembrar que essa participação consta na Constituição Federal de 1988, quando em seu Artigo 205, reconhece que:

a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e **da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Vemos, portanto, que a família precisa se envolver com a educação dos filhos e isso não está restrito a matriculá-la na escola, mas acompanhá-la no desenvolvimento das competências e habilidades para o seu desenvolvimento como um todo.

Quanto ao *problema da superlotação das salas de aula*, as respostas dos professores indicam que a quantidade de alunos em sala de aula pode ser um agravante para a aprendizagem. Eles dizem que:

Em uma turma com muitos alunos tem níveis muito distintos: alunos que já sabem interpretar textos; outros que sabem ler, mas não interpretam; aqueles que conhecem apenas algumas palavras; e aqueles que não leem e não escrevem nada. Isso dificulta o acompanhamento de cada aluno numa turma pequena, imagina numa turma com trinta e um alunos (PAULA, 2019).

Dificulta muito a concentração dos alunos e a professora em ajudá-los, considerando os diferentes níveis (JOANA, 2019).

A minha turma possui 27(vinte e sete) alunos, então não é fácil trabalhar com todos e com as dificuldades que eles apresentam (MIRTES, 2019).

Há crianças que precisam de acompanhamento especial e com a sala cheia dificulta (CATIA, 2019).

A quantidade de alunos por turma dificulta o trabalho individual com cada aluno, pois o ideal é ter o contato direto com cada aluno para ajudá-lo, o

que é difícil em uma turma com 25 (vinte e cinco) ou 30 (trinta) (LUCIA, 2019).

A quantidade de alunos por turma pode atrapalhar o ensino, porque uma turma lotada dificulta o desenvolvimento de um bom trabalho (FÁTIMA, 2020).

A quantidade de alunos em sala de aula, presente na fala dos professores, deve ser um fator considerado quando nessa etapa da escolaridade, a maioria das crianças requer, e muito, o acompanhamento e a orientação do docente. Cagliari (2001) traz vários alertas sobre a mediação do professor para que a leitura e a escrita se desenvolvam. Em um deles, o autor afirma que

A leitura 'dirigida' e a escrita 'espontânea' fornecem material importante para o professor saber o progresso de cada aluno. Ao tomar conhecimento disso, a intervenção do professor é fundamental, corrigindo ou melhorando (GAGLIARI, 2001, p. 57-58).

No entanto, em uma sala com um número muito grande de alunos, esse processo pode ficar comprometido. Apesar da existência da Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que estipula que no ensino fundamental, nos anos iniciais, a quantidade máxima é de 25 alunos por professor, a queixa de muitos professores é de que na prática, na maioria das turmas há um número maior de alunos em sala, o que dificulta muito o trabalho do professor no que tange ao acompanhamento dos alunos. Em uma entrevista, Teberosky (2018, p. 2) quando foi questionada sobre o desenvolvimento do ensino com uma quantidade grande de alunos em sala, foi sincera e disse que “[...] em quatro horas de aula por dia com 40 crianças, é muito difícil e eu não saberia como fazer”. Realmente esse é um desafio!

Encontramos o professor Pedro (2019), que além de dizer que a quantidade de alunos em sala afeta muito o trabalho do professor, pois os alunos estão em níveis diferentes de aprendizagem, acrescenta que “eu tenho em sala uma aluna com necessidades especiais, sem nenhum monitor ou acompanhante para me ajudar com ela, dificultando ainda mais o meu trabalho” (PEDRO, 2019).

Esse é um fator que precisa ser observado, pois “pode-se afirmar que a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito” (TESSARO et al., 2005, p. 107). É um desafio para a maioria dos professores, que

da mesma forma que não possui preparação para trabalhar com disciplinas específicas, também não tem preparação para o processo de inclusão.

Um fator que se pode ter como positivo é o fato de pesquisas indicarem que “[...] a maioria dos alunos sem necessidades educativas especiais é favorável à inclusão escolar e possuem sentimentos positivos em relação a esse processo”. No entanto, não podemos, pois, perder de vista que:

a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe comum do ensino regular pode ser viável, desde que se tenha presente à complexidade de tal processo, o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais (TESSARO *et al.*, 2005, p. 1113).

Entendemos que o agravamento da prática docente, dito pelo professor Pedro, soma esses fatores todos e são verdadeiros dificultadores do processo.

Em relação aos *maiores desafios e/ou dificuldades para a realização do trabalho no terceiro ano do ensino fundamental*, os participantes da pesquisa os relacionam a diferentes aspectos. Um deles é o fato de os alunos que ainda não têm domínio da leitura, conforme dizem os participantes da pesquisa:

é trabalhar com alunos repetentes que perderam o interesse em aprender e ainda não sabem ler (PAULA, 2019).

é alfabetizar alunos com idade defasada, que repetiram o ano letivo e alunos que não têm respeito com o professor (MIRTES, 2019).

é ensinar alunos que não sabem ler (CATIA, 2019).

fico sempre preocupado com os alunos que ainda não conseguem ler, pois não acompanham a turma (JUCA, 2019).

acompanhar e ajudar os alunos que não sabem ler tem sido minha maior dificuldade, pois tenho muitos alunos em sala, tenho uma aluna com deficiência e sou sozinho (PEDRO, 2019).

Alunos com imensa dificuldade na leitura e outros que não estão alfabetizados (JOANA, 2019).

Novamente, voltamos nosso olhar para a complexidade da prática da leitura e da escrita, que de acordo com o exposto no PCN (BRASIL, 1997) requer um acompanhamento vigilante, do professor, de acordo com as condições que dispõe. Mas, entendemos que chegar ao terceiro ano do ensino fundamental sem estar alfabetizado é preocupante, quando consideramos que:



a língua escrita possui a sua própria complexidade, suas formas próprias de entonação e regras: orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo; separação das palavras por espaços em branco; emprego das letras maiúsculas; o uso da pontuação, entre outros (FERREIRO, 1987, p. 39).

Nesse sentido, Cagliari (2001) orienta que o professor deve ajudar o aluno no processo de decifração, interpretação e compreensão à medida que progredem na leitura.

Outro aspecto apontado pela entrevistada Lucia (2020), refere-se “a hora de avaliar os alunos, porque muitos não desenvolveram a leitura e a escrita, e quando chegam ao final do ano têm que dar um resultado de aprovação ou reprovação”. Esse aspecto levantado pela professora é contrário ao que diz Luckesi (2011) quando se refere ao processo avaliativo. Defende o autor que é crucial que a avaliação se faça presente em todo o percurso formativo do aluno para que dê indicativos das fragilidades que precisam ser trabalhadas. Em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental a avaliação permite fazer um diagnóstico que auxilie o trabalho do professor, como defendido por Ferreiro (2008). Portanto, deve ser considerada no momento de progressão do aluno para séries posteriores.

Por fim, destacamos a afirmativa da Fátima (2019), que registra como desafio “a falta de materiais necessários ao desenvolvimento do nosso trabalho e a falta de apoio da família [...]”. Já abordamos sobre a importância da família nesse processo, mas queremos destacar na fala da professora quanto a falta de materiais como sendo outro aspecto que precisa ser observado, pois se considerarmos que o terceiro ano do ensino fundamental é continuidade das séries anteriores e que os professores relatam que muitos, ainda, não estão alfabetizados, o ambiente alfabetizador, conforme consta nos PCN(BRASIL, 1997), deve ser mantido nessa etapa, principalmente “[...] quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar” (BRASIL, 1997, p. 151).

Percebemos que são muitas as dificuldades apontadas pelos professores e que perpassam desde a falta de domínio da leitura e da escrita por parte de alguns alunos até a falta de acompanhamento dos pais e falta de materiais para as aulas. Mas, vamos seguir com os aspectos relacionados à leitura e a escrita, que é o foco deste estudo.

## 5.2 Dizeres relacionados à leitura e a escrita no terceiro ano do ensino fundamental

No que se refere ao *planejamento e execução das atividades de leitura e de escrita para os alunos do terceiro ano do ensino fundamental*, encontramos respostas bem semelhantes entre os participantes. Vejamos:

Eu planejo as aulas de acordo com as orientações da equipe pedagógica, buscando usar o livro didático, que é obrigatório, e mesmo tendo alunos que não conseguem ler eu uso diferentes tipos de texto (PAULA, 2019).

Eu planejo semanalmente junto com a pedagoga da escola e para a leitura eu uso muitos textos e abuso da literatura (JOANA, 2019).

Planejo atividades de leitura e de escrita para meus alunos com a equipe pedagógica da escola e uso estratégias e recursos variados tais como: textos fatiados, alfabeto móvel e varias atividades diferenciadas (MIRTES, 2019).

Planejo semanalmente junto com a pedagoga da escola e procuramos seguir a BNCC (FÁTIMA, 2019)

Eu planejo semanalmente e conto com a ajuda do coordenador pedagógico. Juntos, pensamos, principalmente, naqueles alunos que não conhecem as letras e nem os números, visando alcançá-los (JUCA, 2019).

É possível notar que alguns professores falam do acompanhamento da equipe pedagógica da escola nos momentos de planejamento. Isso pode ser considerado positivo, de acordo com Rangel e Machado (2012), quando consideramos que o pensar junto e com o outro, permite enxergar outras atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos no que tange à leitura e à escrita, que estão por todos os lados no ambiente escolar, além daquelas já citadas pelos professores.

A preocupação com os alunos que possuem dificuldade em aprendizagem e o uso de recursos diversos, é enfatizada por alguns professores. Ressaltamos que isso deve ser constante nesse processo. Sobre isso, a professora Catia (2019), diz que planeja semanalmente o trabalho para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita de seus alunos e seleciona as estratégias para propiciar essa aprendizagem somente após realizar a avaliação e o diagnóstico das dificuldades deles. No mesmo sentido, a professora Lucia (2019), diz que faz o planejamento semanal e que, para propiciar o desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita, “procuro utilizar textos diversos, letras de músicas, alfabeto móvel,

operações matemáticas e outros que a escola possua disponível ou que seja de fácil confecção e custo”.

As falas indicam que os professores reconhecem que o planejamento é indispensável para guiar as ações docentes. Mas, entendem também que, por se tratar de uma previsão de algo a ser executado, sempre estará aberto aos ajustes necessários ao contexto e às diferentes situações presentes nele. Nesse sentido, encontramos em Luckesi (2011, p. 125) que “planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. Esse, de fato, é indispensável à ação docente em todos os momentos da educação.

Ainda focando o planejamento como essencial, encontramos o professor Pedro (2019), afirmando que planeja:

com muito cuidado, o trabalho para o desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita para meus alunos, uso como estratégias aprendidas no PNAIC e conto com a ajuda da coordenadora pedagógica. Utilizo os livros didáticos apenas como suporte e não como recurso único e diário.

A fala do professor revela a importância da formação continuada, como destaca Cagliari (2001), para os professores, principalmente quando o professor tem formação em uma área muito específica como é o caso do Pedro, que afirmou ter formação em Matemática. A formação continuada sempre auxilia a aprendizagem daquele que ensina.

No que se refere à *avaliação das atividades de leitura e de escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental*, os professores foram unânimes em reconhecer que avaliam por meio de observação, produção de texto, atividades em grupo, leituras etc., visando traçar um diagnóstico que lhes permitam elaborar e executar um planejamento de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Sobre isso, Cagliari (2001, p. 60) diz que “por uma razão de respeito às crianças, o professor deve sempre ter parte em suas atividades planejadas para a classe como um todo, e parte dirigida de maneira específica a grupos de alunos ou mesmo a indivíduos”. Essa é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de alunos que estão em níveis de aprendizagem diferentes e “dessa forma, não privar os que já sabem, de aprenderem coisas novas e dá chances aos que não sabem, de aprenderem o que deveriam saber, e ainda não sabem [...]” (p. 60). O autor acrescenta ainda que é preciso observar que:

Alguns alunos vão sem muita ajuda. Outros apresentam dificuldades específicas que precisam ser investigadas pelo professor, analisadas e corrigidas adequadamente. Para isso, o professor precisa ser um pesquisador em contínua observação do rendimento escolar de seus alunos e possuidor dos conhecimentos técnicos necessários para resolver os problemas que enfrenta (GAGLIARI, 2001, p. 60).

Percebemos que o papel do professor no que se refere ao acompanhamento e avaliação deve ser contínuo, atento e cuidadoso, no sentido de, a partir dos resultados, contribuir para o avanço dos alunos. É nesse sentido, que Martins (1988) salienta que o professor deve ser alguém que vai muito além do ensinar a ler e a escrever, pois a ele compete planejar, criar situações de aprendizagem e dialogar com o aluno visando auxiliá-lo no processo que está construindo e que é individual.

Sobre o que consideram indispensáveis, *numa sala de aula, do terceiro ano do ensino fundamental*, para propiciar ao aluno desse mesmo nível, à aprendizagem da leitura e da escrita, os professores também disseram que:

Deve ter um ambiente alfabetizador, com diferentes tipos de textos e materiais didáticos, para propiciar ao aluno a aprendizagem da leitura e da escrita (JOANA, 2019).

Eu considero um ambiente com muitos escritos e como sou licenciado em Matemática, sempre incluo, também, leitura e escrita com enfoque matemático (PEDRO, 2019).

Considero que não pode deixar de ser um ambiente alfabetizador, pois só assim conseguiremos o envolvimento dos alunos (MIRTES, 2019).

Preciso ter: jogos didáticos, silabário, alfabeto de todas as formas e, principalmente, o cantinho da leitura (PAULA, 2019).

Não pode faltar o ambiente alfabetizador com coisas que a criança tem em casa e outras que ela só tem contato na escola (CATIA, 2019).

Precisa ter os recursos que a escola dispõe, mesmo não sendo muitos, formando um ambiente que seja alfabetizador, com: silabário, cartazes, revistas, jornais, livros etc. (JUCA, 2019).

Precisa ter apoio da escola para muitos materiais voltados para a leitura e escrita, além do ambiente alfabetizador (LUCIA, 2019).

É preciso que tenha apoio da escola para construir o ambiente alfabetizador, que ofereça um meio para que o aluno consiga captar alguma informação de leitura e escrita [...] é necessário, também, que tenha alfabeto, silabário, livros, porque a criança precisa ter o hábito da leitura (FÁTIMA, 2019).

Percebemos que a maioria dos entrevistados disse que não pode faltar em sala de aula um “ambiente alfabetizador”, que Teberosky (2018, p. 2) assim define:

É aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizador.

Então, a preocupação em criar um “ambiente alfabetizador”, indica o cuidado em colocar a criança em contato com a leitura e a escrita todo o tempo. Mas, é preciso, de acordo com as orientações do PCN de Língua Portuguesa, ficar atento para o significado desse termo, pois algumas vezes “[...] tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita” (BRASIL, 1997, p. 151).

Vale destacar, que o ambiente alfabetizador, de acordo com Teberosky (2018), é mais utilizado nos dois primeiros anos do ensino fundamental, mas nada impede de continuar usando-os nas séries posteriores, de acordo com o objetivo que permita o avanço na aprendizagem dos alunos. Nesse prisma, Araujo (2001 apud MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 12) diz que:

O ambiente alfabetizador tem que ser datado e situado. Ele é histórico. O que pode representar, hoje um rico ambiente alfabetizador, amanhã pode não dar conta, pois as experiências das crianças – qualquer criança, de qualquer classe social - já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras.

Entendemos que esse “prazo de validade” do ambiente alfabetizador, dito pelo autor, é que esse é um ambiente que precisa ser olhado e atualizado pelo professor, de acordo com o processo de desenvolvimento dos alunos no que tange à leitura e à escrita. Isso é de fato essencial, pois colocará a criança em vivência de situações semelhantes às que ela vive cotidianamente, o que pode despertar o prazer e o sentido das coisas, propiciando a descoberta do que está escrito.

No que tange às *atividades de leitura e escrita que encontra maior dificuldade para ser desenvolvida com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental*, os professores disseram que:

Relaciona-se à interpretação de texto e à produção textual, pois tenho alunos que têm muita dificuldade para pensar, ler e entender o que leem. (PAULA, 2019).

Trabalhar com os alunos que sabem copiar, mas não sabem ler (JOANA, 2019).

Como sou formado em Matemática, eu tenho mais dificuldade em conduzir as produções textuais dos alunos, mas conto com a ajuda da coordenadora pedagógica que planeja comigo e conseguimos, também, incluir a aluna especial (PEDRO, 2019).

Trabalhar com os alunos que ainda não sabem ler é um grande desafio (CATIA, 2019).

Ter de alfabetizar os alunos nessa etapa é um desafio que eu não dou conta de vencer com todos (LUCIA, 2019).

Em minha sala tenho uns oito alunos que não sabem ler e eu fico tentando dar conta, mas tem os outros alunos que acabam exigindo mais atenção (FÁTIMA, 2019).

Ensinar aos alunos como se escreve letras cursivas, como o coordenador propôs, pois não são alfabetizados (MIRTES, 2019).

Percebemos quanto ao referente à dificuldade com os alunos que ingressaram no terceiro ano do ensino fundamental a maioria dos professores fala que o aluno entra sabendo escrever, em forma de cópia, mas não sabe ler. Voltamos para o que nos alerta Cagliari (1989, p. 150) de que a leitura envolve “codificação” e “decodificação” da escrita, num primeiro momento, mas que precisa avançar para o entendimento, a reflexão e formação de opinião do que foi lido. Ele acrescenta que:

[...] a primeira leitura constitui uma tarefa muito complexa para a criança: ela deverá, em primeiro lugar, interpretar visualmente a escrita, em seguida, ativar todo o processo de produção oral da fala, desde o comando articulatório, até o controle de algo pensado e formulado por outra pessoa. Além disso, deverá escolher o dialeto em que vai ler e se manter atento no que faz, para aprender ou reforçar o aprendizado da forma escrita que vê e corrigir possíveis falhas de interpretação de todas essas atividades. Acrescente-se a isto a perspectiva, que sempre terá, de receber uma correção qualquer por algum erro cometido, aumentando a complexidade da tarefa que deve se realizar (GAGLIARI, 1982, p. 16-17).

Destacamos a complexidade presente na ação de ensinar o aluno a ler e escrever, considerando ser esta uma ação individual, como encontramos em Martins (1988). Nesse sentido, destacamos a estratégia usada pelo professor Juca (2019) após afirmar que “vários de meus alunos sabem escrever e fazer anotações do quadro, mas há alguns que não conseguem ler um texto curto e outros não conseguem ler palavras soltas”. Ele diz que a forma que encontra para trabalhar

melhor em sala é “buscar ajuda com os alunos que já sabem ler para que ajudem os que não sabem”. Analisando a fala do professor, ressaltamos que às vezes o aluno aprende melhor com a ajuda de um colega de classe que consegue explicar na linguagem dele o que entendeu. Dessa forma, de acordo com os PCN, os alunos poderão estar “[...] construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos” (BRASIL, 1997, p. 49).

Mas, no próprio documento consta o alerta de que “nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade” (BRASIL, 1997, p. 49). Porém, pode ser uma importante estratégia.

No referente aos *fatores atribuídos às dificuldades de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental*, os professores entrevistados disseram que os mais frequentes são:

Falta de interesse de muitos alunos e falta acompanhamento dos pais (PAULA, 2019).

[...] a falta de acompanhamento nas tarefas de casa, e a falta de incentivo dos pais, o que acaba gerando maior desinteresse nos alunos (JOANA, 2019).

falta de incentivo dos pais e as salas superlotadas (PEDRO, 2019).

Uso excessivo de internet, excesso de tempo que os alunos ficam em frente à televisão e falta de acompanhamento dos pais (MIRTES, 2019).

Os pais não ajudam e muitos alunos não querem nada com nada (CATIA, 2019).

A falta de apoio e acompanhamento dos pais (LUCIA, 2019).

Os alunos levam as tarefas para casa, mas ninguém os ajuda e no outro dia voltam com a tarefa do jeito que foi (FÁTIMA, 2019).

Novamente, aqui temos a maioria dos professores colocando um problema cada vez mais presente no contexto educacional: a falta de acompanhamento dos pais no processo educativo dos filhos. Mas, encontramos o professor Juca (2019) acrescentando uma importante informação de que o “problema maior são os pais, que muitas vezes não têm um grau de instrução ou são totalmente analfabetos”. Como exemplo, ele ilustra: “muitas vezes os alunos levam atividades de casa e

trazem do mesmo jeito, pois muitas vezes não sabem ler e os pais também não tem como ajudá-los, pois, também não sabem ler”. Isso é preocupante, pois a:

formação do indivíduo como leitor inicia-se na família, quando esta oportuniza situações de estímulo a esta prática, disponibilizando materiais que o fará relacionar-se com o universo linguístico. A continuidade dessa formação passa pela escola, a qual oferece instalações (salas de leitura, bibliotecas), assim como a presença humana competente para esse ensino (os professores) (SUBA, 2012, p. 25-26).

Assim, o papel da família é trazido pelos PCN (1997) como essencial para o desenvolvimento da criança e quando falamos de leitura e escrita essa é uma necessidade ainda maior. Talvez uma saída seja os pais se comprometerem a tal ponto de solicitarem outras pessoas da família ou vizinhos alfabetizados para auxiliar os filhos nessa tarefa.

Quanto ao que consideram *que pode ser feito para melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e escrita no terceiro ano do ensino fundamental*, as respostas dos professores foram:

Ter mais acompanhamento pedagógico, mais ajuda da escola, incentivo dos pais e/ou responsáveis e acompanhamento nas tarefas levadas para casa, para que um lado ajude o outro e possa haver resultado do trabalho (JOANA, 2019).

É fundamental o acompanhamento dos pais e o comprometimento e acompanhamento da equipe pedagógica da escola (MIRTES, 2019).

Considero essencial trabalhar com a família, na conscientização do acompanhamento com os filhos em casa (CATIA, 2019).

Ter o apoio da secretaria de educação, dos coordenadores da escola, dos pais e materiais didáticos para a formação dos professores e uso na escola (LUCIA, 2020).

É essencial que tenha uma junção da família com escola, para que todos trabalhem, todos com os mesmos objetivos para melhorar a leitura e a escrita[...] (FÁTIMA, 2019).

Diminuir a quantidade de alunos nas turmas do terceiro ano para que possamos acompanhá-los melhor, considerando que temos muitos que não sabem ler ainda (PAULA, 2019).

Os professores indicam, novamente, um aspecto que já mencionaram na questão anterior, que é a participação dos pais nesse processo de aprendizagem da criança. Isso merece um olhar mais apurado, pois a maior parte do tempo a criança fica com a família e se ela não assumir a responsabilidade de parceria o trabalho



fica mais lento e difícil. Quando Teberosky (2018) fala do ambiente alfabetizador, acreditamos que está se falando que esse ambiente permite recriar, na escola, elementos presentes no cotidiano da criança. Mas, perguntamos, a partir das falas dos professores: E quando o ambiente alfabetizador é criado na escola e em casa a criança não o tem? Isso pode dificultar o processo, pois Ferreiro (2008) salienta que o acesso e a vivência em um ambiente alfabetizador podem servir para encantar a criança. Esse encantamento pode ser o desencadeador do desejo por aprender e impulsionar a criança à descoberta da leitura e da escrita.

O professor Juca (2019) sugere que “no primeiro e segundo ano deve ser trabalhado bastante leitura e escrita, porque nesses anos não há repetência”. No mesmo sentido, Pedro (2019) sugere que “é preciso haver maior investimento na formação para professores que atuam em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental [...] e os alunos que não conseguem ser alfabetizados fiquem retidos” (PEDRO, 2019).

As falas dos professores nos remete a Cagliari (2001), quando ao abordar a aprendizagem da leitura, ressalta que é um processo que deve ocorrer na alfabetização, pois essa fase traz a responsabilidade por “ensinar a criança a lidar com o sistema de escrita” (p. 55). O autor acrescenta, ainda, que “a essência da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é ensinar a ler. Ler exige, antes de mais nada, a decifração da escrita [...]” (p. 55).

Reforçando a aprendizagem da leitura e da escrita nesta etapa, a BNCC expressa que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita [...] (BRASIL, 2017, p. 55).

Contudo, Martins (1988) e Cagliari (2001) falam que esse processo é contínuo e não se esgota em uma determinada fase da aprendizagem, principalmente, quando são consideradas a complexidade presente nele. E o papel do professor como mediador e orientador da criança e, também, contínuo em todas as etapas educativas.

Percebemos, pelos dizeres dos professores no decorrer dessa pesquisa, vários aspectos relativos ao trabalho com a leitura e a escrita. Mas, destacamos o fato de alguns professores salientarem que a maioria dos alunos ingressa no terceiro ano do ensino fundamental em processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, e muitos ainda não sabem escrever, o que dificulta muito o acompanhamento da turma. Outros fatores agravantes são: a ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos; a quantidade de alunos por turma; a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula sem nenhum apoio de um monitor, ou algo similar, para acompanhá-los e ajudá-los.

Ressaltamos que, para a melhoria da efetivação do trabalho, a maioria considera como indispensável o apoio institucional para a construção de um ambiente alfabetizador, com muitos e variados recursos, considerando que muitos alunos têm contato com a leitura e a escrita somente no contexto escolar. Isso é um aspecto importante para a formação de leitores e produtores de textos.

Vale ressaltar que encontramos dizeres dos professores sobre a realização inicial do diagnóstico dos alunos, visando subsidiar a elaboração de um planejamento e execução das aulas relativas à leitura e a escrita de acordo com os níveis de desenvolvimento que estão. Esse registro e as atividades que eles dizem desenvolver indicam um esforço para desenvolvimento de um trabalho com os alunos, no sentido de possibilitar condições de acesso e desenvolvimento da leitura e da escrita, mesmo considerando todas as dificuldades que encontram no decorrer do processo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focalizou as práticas de leitura e escrita realizadas, bem como objetivou analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito das práticas de leitura e escritas realizadas em turmas do terceiro ano da Educação Básica, no município de São João do Araguaia, Pará.

O primeiro eixo das entrevistas foi relacionado ao perfil e à experiência dos docentes participantes da pesquisa. Os dados indicam que há um atendimento ao exposto na LDB 9394/96 quanto à exigência de preparação para atuar na educação básica, nos anos iniciais, em especial no terceiro ano, que é foco dessa pesquisa, pois todos os professores afirmam ter graduação e de ser na modalidade licenciatura. Apuramos que os entrevistados estão construindo a experiência no terceiro ano do ensino fundamental e estão entre 01 (um) a 08 (oito) anos trabalhando nessa etapa. E, ainda, que todos os professores trabalham com todas as disciplinas que compõem o currículo do terceiro ano do ensino fundamental. Todos participaram de alguma formação oferecida pela SEMED, o que pode ser considerado como aspecto positivo para a atuação docente.

No que concerne às dificuldades que encontram para trabalharem com o terceiro ano do ensino fundamental, as respostas encontradas foram variadas. A resposta mais comum foi de que a maioria dos alunos ingressa nessa série em processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, o que dificulta muito o trabalho, pois muitos não sabem ler nem escrever, o que, segundo os participantes da pesquisa, dificulta o acompanhamento. Outro fator foi relacionado à ausência dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos, dificultando o avanço daqueles que demandam acompanhamento.

Os professores sinalizaram que a quantidade de alunos por turma pode atrapalhar o ensino e a aprendizagem e que essa é uma constante em suas realidades. Além disso, há alunos com alguma deficiência e que são incluídos na sala de aula e não contam com o apoio de um profissional para acompanhá-lo e ajudá-lo.

Os maiores desafios e/ou dificuldades para a realização do trabalho no terceiro ano do ensino fundamental, de acordo com os professores, está nos

seguintes aspectos: alunos que não tem domínio da leitura; perda de interesse dos alunos que são repetentes; apoio da família; e falta de material didático.

O segundo eixo das entrevistas foi voltado para questões relacionadas à leitura e escrita no terceiro ano do ensino fundamental. Quanto ao planejamento e desenvolvimento do trabalho para a execução das atividades de leitura e de escrita para os alunos, os professores dizem que contam com o acompanhamento pedagógico na escola; usam livro didático, que é obrigatório e estão disponíveis na escola; e usam outros recursos que a escola dispõe. Houve também quem frisasse que planeja tomando, também como referência, os alunos com dificuldades de aprendizagem, o que pode ser considerado um aspecto positivo.

No referente à avaliação das atividades de leitura e de escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, os professores foram unânimes em reconhecer que avaliam por meio de observação, produção de texto, atividades em grupo, leituras etc., visando traçar um diagnóstico que lhes permite elaborar e executar um planejamento de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Para propiciar ao aluno a aprendizagem da leitura e da escrita, numa sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental, a maioria dos professores disseram que consideram como indispensável a construção de um ambiente alfabetizador, pois colocará a criança em vivência de situações semelhantes às que ela vivem cotidianamente, o que pode despertar o prazer e o sentido das coisas, propiciando a descoberta do que está escrito.

No que tange às atividades em que se encontra maior dificuldade para ser desenvolvida com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, a maioria dos professores disseram ter muita dificuldade com os alunos que ingressam no terceiro ano do ensino fundamental sabendo escrever, em forma de cópia, mas não sabe ler. Uma estratégia indicada por um professor para ser usada com turmas cheias e com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, é buscar ajuda junto aos alunos que já sabem ler para que ajudem aos que ainda não sabem.

No referente aos fatores atribuídos às dificuldades de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, os professores entrevistados disseram que os mais frequentes são: falta de interesse dos alunos; falta de acompanhamento dos pais; o uso excessivo da internet e televisão em casa; grau de instrução dos pais. Esses são fatores que agrupados, convergem para as inúmeras

dificuldades que, segundo os professores, vão se agravando com o passar dos anos.

Quanto aos que consideram que pode ser feito para melhorar o desempenho dos alunos, em relação à leitura e escrita, no terceiro ano do ensino fundamental, as principais respostas dos professores foram: diminuir o número de alunos em sala; melhor acompanhamento dos pais; maior investimento nos professores que atuam nos anos iniciais (1º e 2º); retenção no segundo ano dos alunos que não conseguem ser alfabetizados; comprometimento e acompanhamento da equipe pedagógica na escola; focar na leitura e escrita no primeiro e segundo ano; material didático para estudo e para uso, com maior investimento, na formação dos professores que atuam nos anos iniciais.

De todos os dizeres dos professores, percebemos, o quanto valorizam e se empenham em prol do desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, mesmo com tantos aspectos que dificultam o processo.

Deixamos como sugestão para continuação do estudo dessa temática, a realização de observação, acompanhamento e registro das aulas dos professores, visando obter resultados que evidenciem a participação e envolvimento dos alunos nas aulas e, também, como as atividades de leitura e escrita que eles dizem desenvolver impactam a rotina de aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 06 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 nov. 2019.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne\\_200809.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. BNCC (2017). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_14dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf). Acesso em: 23 nov. 2018.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 21 fev. 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1989.
- BRASIL. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 36, nº 3, p. 47-66, setembro, 2001.
- BRASIL. Leitura e alfabetização. Cadernos de Estudos Linguísticos, Número 3. São Paulo: UNICAMP, 1982. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636645/4364>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- FERREIRO, Emilia. **Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização**. [Entrevista cedida a], Márcio Ferrari. São Paulo: Nova escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO Gilvandro. **Laboratório de Ensino de Matemática**: percepções dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Matemática (FAMAT). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Marabá: 2018.

MARTINS, Maria Helena **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

MOREIRA, Aline; VICENTE, Luciane. **Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, RS, 2017. Disponível em: <https://rd.ufs.edu.br/bitstream/prefix/1365/1/MOREIRA%20e%20VICENTE.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

OLIVEIRA, Helainne Robertha Alves de; BRANCO, Verônica. Práticas de leitura no 3º ano do ensino fundamental: a sequência didática no trabalho com o gênero histórias em quadrinhos. **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCPR. 26 a 29 out. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17957\\_8910.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17957_8910.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

PIRES, Andréa de Paula et. al. Pró-letramento – alfabetização e linguagem: a formação continuada na teoria e na prática. **EDUCERE**. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19297\\_8236.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19297_8236.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_229.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_229.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11 – 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, Camila Pedro da; FURLAN Michele Campos. Desenvolvimento da leitura e da escrita na alfabetização: desafios e possibilidades. **Revista Saberes docentes**, Juína-MT, Brasil, v.3, n.6, jul./dez. 2018.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo.** Londrina, 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em:

[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_SUBA\\_Luciane.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_SUBA_Luciane.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

TEBEROSKY, Ana. **Ana Teberosky: "Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita".** [Entrevista cedida a] Paola Gentile. São Paulo: Nova escola, 2018.

Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TESSARO, Nilza Sanches et al. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005.

Volume 9, Número 1, 105-115. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a10.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ZACARIAS, Iraci Lapietra. **A importância da leitura para o desempenho escolar, o crescimento intelectual e a emancipação do aluno.** Apucarana-PR, 2013.

Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uel\\_ped\\_pdp\\_iraci\\_lapietra\\_zacarias.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_pdp_iraci_lapietra_zacarias.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.



## APÊNDICE A: ENTREVISTA AOS PROFESSORES

### **Eixo 01:** *Questões relacionadas ao perfil e a atuação docente*

1. Qual seu nome e idade?
2. Qual seu grau de escolaridade?
3. Quanto tempo você atua como docente na Educação Básica?
4. Quanto tempo você atua como docente no ensino fundamental?
5. Quanto tempo você atua no terceiro ano do ensino fundamental?
6. Com quantas e quais disciplinas você trabalha?
7. Participou de alguma formação para dar aula de alguma (s) dessa(s) disciplina(s)?
8. E dificuldade para trabalhar com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, você tem? Quais?
9. O que você tem a dizer a respeito da quantidade de alunos por turma? Como tem funcionado em sua realidade? Explique sua resposta.
10. Quais os maiores desafios e/ou dificuldades na realização do seu trabalho no terceiro ano do ensino fundamental?

### **Eixo 02:** *Questões relacionadas à leitura e a escrita no terceiro ano do ensino fundamental*

1. Como você planeja e executa as atividades de leitura e de escrita para seus alunos do terceiro ano do ensino fundamental?
2. Como você avalia as atividades de leitura e de escrita dos seus alunos do terceiro ano do ensino fundamental?
3. O que você considera indispensável numa sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental para propiciar ao aluno a aprendizagem da leitura e da escrita?
4. Em quais atividades de leitura e escrita você encontra maior dificuldade para ser desenvolvida com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental?
5. Quais fatores que você atribui às dificuldades de leitura e escrita dos seus alunos do terceiro ano do ensino fundamental?
6. O que você acha que pode ser feito para melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura e escrita no terceiro ano do ensino fundamental?

## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisador(a) responsável:** Elizangela Vieira Mendes  
**Instituição:** Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará  
**Professor(a) responsável:** Dra. Maria Margarete Delaia  
**E-mail:** mdelaia@unifesspa.edu.br.

Concordo em participar do estudo que tem como título “LEITURA E ESCRITA: dizeres dos professores do terceiro ano do ensino fundamental em São João do Araguaia-Pará”. E estou ciente de que estou sendo convidado/a a participar voluntariamente.

**PROCEDIMENTOS:** Fui informado/a de que um dos objetivos da pesquisa é “analisar os dizeres dos professores que atuam em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito das práticas de leitura e escritas realizadas em turmas do terceiro ano da Educação Básica, no município de São João do Araguaia, Pará.”. Estou ciente de que a minha participação envolverá a concessão de respostas de um questionário de perguntas e/ou uma entrevista semiestruturada a ser gravada em áudio. Estou ciente também de que as informações concedidas não me prejudicarão pessoal, academicamente ou profissionalmente. As informações coletadas pela pesquisadora serão organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade.

**BENEFÍCIOS:** As informações por mim concedidas para a pesquisa suscitarão resultados a serem incorporados ao conhecimento científico da área.

**DESPESAS:** Não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

**CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial.

**CONSENTIMENTO:** Recebi explicações sobre a pesquisa e o pesquisador(a) está disponível para sanar todas as minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Assino as duas vias desse Termo para que uma seja arquivada por mim e a outra pelo(a) pesquisador(a).

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) INVESTIGADOR(A):** Expliquei a natureza, objetivos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail: *elivieiramendes70@gmail.com*. Ou pelo celular (94) 99138-1005.

**Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_