

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ADRIANA KURPIEL
ADRIANE CORREA**

**A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E ESCREVER NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA**

**CURITIBA
2014**

**ADRIANA KURPIEL
ADRIANE CORREA**

**A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E ESCREVER NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA**

**Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito para obtenção
do grau de bacharel em Pedagogia. Curso de
Pedagogia do Setor de Ciências Humanas,
da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Professora Dra. Leziany
Silveira Daniel**

**CURITIBA
2014**

AGRADECIMENTOS

Eu Adriana Kurpiel, venho agradecer:

Agradecer primeiramente a Deus, por me iluminar e abençoar minha trajetória.

Ao meu pai Floriano, e minha mãe Helena, pelo apoio e por tudo que sempre fizeram por mim, pela simplicidade, exemplo, amizade, e carinho, fundamentais na construção do meu caráter. Além da ajuda incansável da minha mãe para ajudar nos cuidados com meus filhos, você é demais!

Aos meus irmãos, Adriano e Márcia.

Aos meus amados filhos Sthefany e Gabriel, que chegaram para alegrar as nossas vidas. Hoje a minha vitória também é deles.

Ao meu esposo, Alex, pacientemente sempre me dando conselhos, força, coragem e incentivo.

Aos meus guias espirituais, pela proteção e inspiração.

A professora Orientadora Leziany Silveira Daniel, que foi de suma importância para a realização desse estudo.

A Professora Verônica Branco por aceitar fazer parte da banca avaliativa.

As Escolas do Município de Araucária, por nos conceder o espaço para a coleta dos dados.

A todos que de alguma forma ajudaram, agradeço por acreditarem no meu potencial, nas minhas ideias, nos meus devaneios, principalmente quando nem eu mais acreditava.

E por último, e não menos importante, obrigada à minha amiga de projeto e de vida:

Adriane, sem você nada disso seria possível!

Eu Adriane Correa, venho agradecer:

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta longa trajetória.

Agradeço também, ao meu esposo, Cesar Eduardo, que de forma muito especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

Quero agradecer ao meu filho Eduardo Luiz, que embora não tenha conhecimento disto, iluminou de maneira muito especial os meus pensamentos, levando-me a buscar mais conhecimentos, você é minha inspiração!

Agradeço aos meus pais pelo apoio durante a trajetória.

Agradeço a minha prima Marina, pelo amparo dos trabalhos a campo, pelo carinho, experiência a quem admiro e me espelho.

Agradeço muito a todos os professores que me acompanharam durante a graduação em especial a professora Doutora Leziany Silveira Daniel, responsável pela realização dessa pesquisa, por ter me mostrado o caminho para essa obra científica. Como também, a professora Doutora Verônica Branco, por avaliar a defesa dessa pesquisa.

Agradeço muito aos dirigentes da Secretaria de Educação do Município de Araucária, como também os dirigentes das escolas municipais, que atenciosamente atendeu á telefonemas, e-mails, como também, pessoalmente.

Não posso deixar de mencionar um agradecimento especial a minha amável amiga Adriana, pela amizade, paciência, ternura e convivência nesses cinco anos infindáveis.

Por fim, dedico esse trabalho a meu avô Hamilton Constantino, “in memoriam”, quem me criou com muito carinho, dedicação, quem era o meu aluno preferido nas brincadeiras de professora e sempre será !

“A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos. “

Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO 12

**CAPÍTULO I- A LEITURA E A ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL 14**

1.1 CONCEITO..... 14

1.1.1 Conceito de leitura: O ato de ler 14

1.1.2 Conceito de escrita - um caminho de descobertas 17

1.1.3 Uma visão de Emilia Ferreiro: Lectoescrita 20

1.2 APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL 22

1.3 LETRAMENTO:O USO SOCIAL DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE 27

**CAPÍTULO II- ORIENTAÇÕES LEGAIS DA LEITURA E ESCRITA DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 32**

2.1 LDB- LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
NACIONAL..... 32

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
DE 9 ANOS 34

2.3- DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA 37

**CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA 42**

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA 42

3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS..... 46

3.2.1 Teóricos que fundamentam a leitura e a escrita nas Propostas Pedagógicas das escolas municipais de Araucária	46
3.2.2 Como os Projetos Políticos Pedagógicos conceituam a escrita	51
3.2.3 Como os Projetos Políticos Pedagógicos conceituam a leitura	52
3.2.4 Como os Projetos Políticos Pedagógicos conceituam alfabetização	53
3.2.5 Como é Fundamentada a Metodologia nas Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais de Araucária	54
3.2.6 Como os Projetos Políticos Pedagógicos contemplam a Literatura nas Escolas Municipais de Araucária	55
3.2.7 Como Os Projetos Políticos Pedagógicos citam o Trabalho da Leitura e Escrita através de Gêneros	57
3.2.8 Como é retratado o Conceito de Linguagem nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas no Município de Araucária	58
3.2.9 Como os Projetos Políticos Pedagógicos Contemplam a Oralidade nas Escolas Municipais do Município de Araucária	60
4. CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	70

RESUMO

A boa formação em leitura e escrita são metas da educação de modo geral, ao perceber a preocupação de todos os envolvidos, sobre a construção de conhecimentos envolvendo a leitura e a escrita de maneira significativa para o sujeito, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ato de ler e escrever no município de Araucária, a partir dos seus documentos de referências as Diretrizes Curriculares Nacionais, como também, os Projetos Políticos Pedagógicos. Sendo assim, a pesquisa se deu através da análise de dez projetos políticos pedagógico de dez escolas municipais da área urbana distintas sobre os aspectos de leitura e escrita. Desta maneira, o presente trabalho elucida como Araucária conceitua a leitura, a escrita, a alfabetização e a linguagem, como também, quais são os teóricos que fundamentam esses conceitos, bem como se aplica metodologicamente esses conceitos, a partir de seus documentos orientadores, os Projetos Políticos Pedagógicos. Ao fim, é possível concluir que o município possui discussões relevantes de conceitos e metodologias, mas os projetos políticos pedagógicos traduzem a identidade da escola e devem ir além das discussões de conceitos.

Palavras- chave: Leitura. Escrita. Alfabetização. Letramento. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

Proper training in reading and writing are the goals of general education to understand the concern of everyone involved, on building skills involving reading and writing significantly to the subject, this paper aims to reflect on the act of reading and writing in Araucaria, from their documents reference the National Curriculum, as well as guidelines, Political Pedagogical Project. Thus, the search was made through the analysis of ten pedagogical political projects ten different public schools in urban area on aspects of reading and writing. This way, this study elucidates how Araucaria conceptualizes reading, literacy and language, but also, which are the theoretical underpinning these concepts, and methodologically apply these concepts, from its guiding documents, the Political Pedagogical Project. At the end, we conclude that the municipality has relevant discussions of concepts and methodologies, but the pedagogical projects reflect the political identity of the school and must go beyond discussions of concepts.

Key word : Reading . Writing. Literacy . Political Pedagogical Project

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características das Escolas	44
QUADRO 2 – Descrição e Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Araucária.....	69

LISTA DE SIGLAS

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são essenciais para a aquisição do conhecimento, visto que, através do desenvolvimento dessas competências se obtém uma compreensão mais elaborada e crítica dos acontecimentos globais.

Visto a importância da presente pesquisa para o campo do conhecimento educacional, prevê como objetivo perceber como o município de Araucária conceitua a leitura e a escrita em seus documentos que o embasam e direcionam. Isso acontecerá através de análise de dez projetos políticos pedagógicos das escolas municipais da rede de Araucária, como também através da análise das Diretrizes educacionais nacionais e do município em questão.

Como marco teórico inspirou-se nos estudos de Vigotsky, Freire, Cagliari, Ferreiro, Dolla Bonna, Soares, Oliveira, Chartier entre outros.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SMED), o município de Araucária conta com 30 (trinta) escolas municipais que ficam situadas no perímetro urbano e 6 (seis) escolas que são rurais. Sendo assim, entramos em contato com as trinta escolas que o município atende em sua região urbana. Apenas uma das escolas não permitiu a nossa presença para coletas de dados, assim como em outra escola o projeto político pedagógico estava em reformulação não sendo possível realizarmos a pesquisa.

Integrada à Região Metropolitana de Curitiba, no primeiro planalto paranaense, Araucária ocupa uma área de 460,85 km², situa-se a 857m do nível do mar. O município de Araucária faz parte do centro mais ativo e desenvolvido do Estado, com área de influência em crescente expansão e destaque na Região Sul do País.

Situada às margens do Rio Iguaçu, é cortada pela BR-476 - Rodovia do Xisto, via de interligação da Região Sudoeste do País. Está a 27 km do centro de Curitiba. A cidade de Araucária nasceu de uma concentração de imigrantes eslavos, voltados inicialmente para a agricultura pelas condições propícias de clima e solo, com o cultivo de culturas como o trigo, milho, batata, hortaliças, fruticultura e avicultura.

Com a implantação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas - REPAR, na década de 70, a cidade começou a sofrer influências do desenvolvimento industrial, servindo de sede a novas indústrias, com geração de empregos e o deslocamento de trabalhadores da área rural para a urbana, adapta-se ao processo de industrialização, mantendo suas características agrícolas, o que a torna um importante polo agroindustrial.

O presente estudo foi estruturado em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo aponta sobre os conceitos de leitura e escrita, embasado em distintos teóricos, como também enfatiza sobre a “lectoescrita” conceito desenvolvido por Emilia Ferreiro, que, esclarece ainda sobre o conceito de letramento como uso social da leitura, escrita e oralidade. Por fim, explana sobre a aplicabilidade dos conceitos de leitura e escrita no ensino da língua materna.

O segundo capítulo, tem o objetivo de perceber como as Diretrizes educacionais nacionais influenciam nas Diretrizes Educacionais Municipais, visando as relações entre as Diretrizes educacionais dentro dos projetos políticos pedagógicos das escolas do município em questão.

O terceiro capítulo apresenta uma análise reflexiva sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas municipais de Araucária, á luz, do trato de como os teóricos fundamentam a leitura e a escrita; como os projetos políticos pedagógicos conceituam a escrita, a leitura e a alfabetização; como é fundamentada a metodologia; como os projetos políticos pedagógicos contemplam a Literatura; como as propostas pedagógicas contemplam o trabalho da leitura e escrita através de gêneros; como é retratado o conceito de linguagem e como os projetos políticos pedagógicos contemplam a oralidade.

Por fim, a conclusão retoma sinteticamente as principais ideias apresentadas ao longo do trabalho, bem como explana sobre a função do projeto político pedagógico na escola.

CAPITULO I - A LEITURA E A ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 CONCEITOS

1.1.1 Conceito de leitura, no ato de ler

FERREIRO (1987) relata que há dois formatos de linguagem, a oral e a escrita, e as mesmas possuem objetivos e circunstâncias distintas de uso, porém tem a finalidade de comunicar, seja através da leitura, da fala, da escrita e da compreensão ao escutar. Assim, ao ler o indivíduo se utiliza de processos psicolinguísticos, pois é uma ação que resgata significados de significantes e para obter esses significados necessita do pensamento e também da linguagem.

DALLA- BONA (2012), esclarece que a leitura de um livro é uma produção de significados e sentidos, pois o autor está ausente, sendo assim o leitor necessita buscar o que sabe para compreender o texto. É assim, um ato de comunicação através da recepção visual.

Toda leitura é uma interpretação e a interpretação depende dos conteúdos que o leitor possui, a partir disso em um mesmo texto pode-se obter variações de conclusões, pois depende do ponto de vista e do referencial do leitor, com isso, a leitura utiliza muitas estratégias. Assim, os leitores utilizam todo o seu conhecimento disponível e seus esquemas para prever o que consiste a sua leitura e para que essa leitura propicie significado ao leitor. DOLLA- BONA (2012), a partir de Poslaniec afirma ainda que cada leitura trás interpretações distintas, mas interpretações que atuam dentro daquele contexto linguístico, no entanto, ao ler o leitor não sai igual à antes de fazer aquela leitura, ou seja,

Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo. Usam-se estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. (FERREIRO, 1987, p. 17)

OLIVEIRA (1999) expõe que para Vygotsky as relações entre linguagem e pensamento se alternam em uma transição muito importante do desenvolvimento

onde há uma distinção entre conceitos concretos e abstratos, onde os conceitos concretos necessitam de situações reais e o pensamento abstrato se dá através de enlaces lógicos e verbais.

Os conceitos não são entidades isoladas na mente do sujeito, mas estão organizados em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes articulam os conceitos entre si e podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas teorias científicas, sejam estruturas cognitivas do senso comum. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

FREIRE (2009, p. 11) explicita que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra “para ser alcançada a leitura crítica, implica, a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O sujeito inicialmente faz a leitura das suas vivências, experiências, ou seja, do contexto onde vive, e quando inicia a escola para aprender a ler as palavras e o texto escrito, a criança faz relações entre ambos para que as aprendizagens tornem-se assim significativas. CHARTIER (2010, p. 14) também reflete que o ato de ler não é apenas ler com os olhos é “ler com os saberes, julgamentos, emoções e valores”.

O sujeito se desenvolve como um todo, procurando sempre significar conceitos com a sua realidade, com a sua interação com o mundo, a palavra, ou seja, o conceito não é uma entidade abstrata e fixa, mas é um elemento que está sempre em mudança dentro da estrutura psicológica do sujeito.

Os conceitos, ou, os significados variantes das palavras vão se efetuando no pensamento do sujeito através das interações sociais e vai se ampliando através das interações que se tem nas literaturas, e com outras culturas. Como OLIVEIRA (1999) coloca, o resultado da interação entre o sujeito, com outros sujeitos, com os signos, com os mais diferenciados significados e por fim com o objeto de estudo, proporciona aos sujeitos diferentes experiências, contemplando outros conhecimentos, dando aos signos diferentes significados culturais.

Sendo assim, DOLLA BONNA (2012, p. 84) esclarece que a leitura é um “ato íntimo, passional e livre.” Pois ao ler o leitor permeia pelo mundo que só existe naquela história, se identifica com os personagens, distanciando-se assim, do

mundo real, mas não por completo, o leitor intercala ficção com a realidade, e isso contribui para a sua formação humana, pois o leitor jamais sairá da leitura igual, como entrou.

FERREIRO (1987) esclarece que há quatro ciclos no momento da leitura, e que um ciclo depende do outro do início ao fim da leitura, para que a leitura cause sentido. O primeiro ciclo é o ótico quando o cérebro controla o olho; o segundo ciclo é o perceptual, onde percebe-se as informações necessárias para a compreensão; o terceiro ciclo é o gramatical que é quando a pessoa percebe os sinais gráficos e faz uma leitura mais veloz e o último ciclo chamado de significado, quando é feita uma correlação entre as informações pré-existentes com as formadas no momento da leitura.

FREIRE (2009) expõe que a leitura de mundo é anterior à leitura da palavra, e que a leitura das vivências e experiências é essencial para a leitura da palavra a qual o autor chama de palavra mundo, para que o sujeito não saiba apenas decodificar a leitura mas que a interprete com criticidade.

Para ler se emprega um complexo conjunto de habilidades em diferentes níveis de sistemas hierárquicos nos indivíduos, porque ler é apenas decodificar signos, mas encontrar significados. Desta maneira ocorrem com todos os indivíduos. Quando criança, levarão consigo aquilo que produzir mais sentido, nas diferentes experiências, vivências, e significados no uso da língua escrita nos mais diferentes ambientes. Sendo assim, o leitor necessita interligar as suas vivências e experiências com a habilidade de decodificar em conjunto com a interpretação sob o escrito, como também, a criticidade sob as suas perspectivas.

(...) Como a leitura é um conjunto de processos paralelos em interação, que atendem simultaneamente a níveis diferentes de estruturas do texto, é também um processo construtivo. ... Portanto, o segundo significado de contexto é o contexto psicológico interno de redes semânticas organizadas de conhecimento do mundo que se refletem parcialmente no vocabulário do leitor. (FERREIRO, 1987, p 170)

FERREIRO (1987), assim como FREIRE (2009) explicitam que a leitura deve mover o indivíduo, inicia-se com a leitura do mundo, em seguida com a leitura

da palavra e as interpretações dessas leituras causam a transformação da prática social.

FREIRE (2009, p. 21) coloca que a leitura significativa, aquela que correlaciona as vivências com as palavras escritas, promove no indivíduo “linguagens, anseios, inquietações, reivindicações, sonhos.” O ato de ler está nas diferentes ações da leitura, decodificação, interpretação e crítica.

Contudo, a leitura necessita da escrita, pois uma não sobrevive sem a outra, mas há uma grande dicotomia, pois o envolvimento cognitivo, emocional e afetivo do sujeito para com a leitura é distinto para com a escrita e por conta disso o próximo item explicará sobre o conceito da escrita e sua trajetória de descobertas. Pois só é possível ler o que se está escrito.

1.1.2 Conceito de escrita- um caminho de descobertas

A escrita foi criada como uma necessidade humana em se comunicar através do tempo e do espaço, ou seja, a escrita é uma criação social. Sendo assim, tanto a escrita quanto à leitura participam de experiências culturais, e as crianças muito pequenas já vivenciam essas experiências e vão elaborando estratégias para se apropriarem da escrita e da leitura.

VYGOTSKY (2007) explica que por muitas vezes a escrita é imposta para a criança, não parte do querer, do seu interior. Sendo assim, a história da escrita inicia-se para o autor, a partir dos gestos e a evolução dos gestos para os rabiscos e logo após para a representação no desenho.

O gesto visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. [...] O primeiro é o dos rabiscos das crianças. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (VYGOTSKY, 2007, p 128)

Há pesquisas que relatam que a escrita é a evolução do desenho, FERREIRO (1987) acredita que essas pesquisas estão parcialmente corretas, pois para a criança pequena há um desenvolvimento maior no que se refere ao desenho, ou seja, o desenho organiza o pensamento e o meio em que ela vive. A grafia “garatuja” é a primeira percepção que a criança possui da escrita, assim como, quando a criança desenha o homem como palito é a primeira representação do desenho, pois a mesma é incapaz de perceber e representar os detalhes.

Assim como FERREIRO (1987), VYGOTSKY (2007) esclarece que quando é solicitado para uma criança pequena escrever, ela não o representa da mesma maneira que o desenho, ela o simboliza a partir de traços mnemotécnico, conhecido como escrita “garatuja”.

Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como um primeiro percussor da futura escrita. Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos. (VYGOTSKY, 2007, p 139)

Outra esfera que une os gestos à linguagem escrita são os jogos das crianças, onde as mesmas transformam objetos em brincadeiras, marcada por gestos representativos. Os objetos apresentam novo significado, uma nova função. Como VYGOTSKY (2007, p. 141) escreve “que as crianças tentam identificar e designar mais do que representar”.

LURIA (2006) esclarece que por conta do desenvolvimento da escrita “garatuja”, a criança quando vai para escola já desenvolveu habilidades para aprender a escrever em um tempo relativamente curto. Em suas pesquisas ele percebeu que há dois estágios da escrita “garatuja”, onde no primeiro a criança está apenas imitando um adulto, assim a criança não consulta a escrita para recordar do assunto. LURIA (2006, p. 149), diz que “o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato em si mesmo, um

brinquedo”. Já no segundo estágio, a criança ainda utiliza a escrita “garatuja”, pois a escrita não tem o formato das letras, mas a criança lê para recordar do assunto.

Desta maneira, FERREIRO (1987), LURIA (2006) e VYGOTSKY (2007) concordam em afirmar que a “garatuja” é a gênese da escrita, e sendo assim, ela organiza o comportamento construindo um significado para a escrita, culturalmente e historicamente construído.

VYGOTSKY (2007, p. 36) também esclarece que o desenho tem como base a fala, e que a fala é responsável pelo maior desenvolvimento das crianças, a abstração das palavras faz com que os indivíduos possam representa-las, sendo assim, o desenho possibilita subsídios para o desenvolvimento da escrita. Como se refere o autor: “Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”.

OLIVEIRA (1999) elucida que a linguagem escrita como ferramenta simbólica de segunda ordem, reflete muito no desenvolvimento cognitivo, na memorização e na superação do mundo, no que se diz, na percepção imediata pela descoberta, da experiência humana acumulada e transmitida ao longo das gerações.

Desta maneira, o desenvolvimento da escrita depende da linguagem falada, como também, da brincadeira de faz de conta e do desenho, pois para a criança aprender a linguagem escrita ela depende da linguagem falada e com o desenvolvimento da linguagem escrita à criança vai abstraindo até não depender mais da fala. Como se refere VYGOTSKY (2007, p. 141)

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.

VYGOTSKY (2007) esclarece que o signo é um instrumento que domina a linguagem na interação social e soluciona problemas psicológicos, assim como

LURIA (2006) afirma que a criança pequena, quando começa a significar os signos que estão primeiramente a sua volta o seu comportamento fica mais organizado.

Contudo com o desenvolvimento da escrita, há também variações importantes ao escrever, FERREIRO (1987) explica que ha duas linguagens que permeiam na cultura, a linguagem em seu formato culto e a linguagem em seu formato coloquial. Na linguagem culta há normas e regras ortográficas e gramaticais que devem ser consideradas ao escrever, porém a escrita não pode tornar-se apenas uma técnica, e o ensino da linguagem formal não pode tornar-se um ato solto, desprendido da linguagem escrita.

Não é fácil perceber as discrepâncias entre ambas as atitudes, porque a linguagem domingueira¹ não se distingue da linguagem escrita, e porque as realizações da linguagem domingueira estão ocultas sob formas incorretas [...] As mensagens que transmite a língua domingueira são inseparáveis de suas propriedades específicas. Não podemos apresenta-la simplesmente como uma técnica instrumental. (FERREIRO, 1987, p 211)

Analisando a leitura e a escrita, e observando a dicotomia entre os conceitos e suas trajetórias para os seus aprendizados de maneira significativa e contextualizada, FERREIRO (1987) elabora um conceito “lectoescrita” que é apresentado do item a seguir.

1.1.3 Uma visão de Emilia Ferreiro: “Lectoescrita”

A “lectoescrita”, de acordo com FERREIRO (1987) é um processo linguístico, no qual o conhecimento das probabilidades sequenciais dos textos escritos desempenha um importante papel. Para ela - A “ lectoescrita” vai além de uma metodologia, o conceito aborda aspectos plurais dos indivíduos. “A lectoescrita é também um processo social, que sempre tem lugar em contextos social e culturalmente organizados com fins tanto sociais como pessoais”. (FERREIRO, 1987, p.165)

¹ Linguagem domingueira é o termo usado por Ferreiro (1987) para descrever a linguagem formal, ou seja, linguagem regrada. Esse termo é usado no francês, domingueira, advém de domingo, ou seja, só de vez em quando.

A “lectoescrita” trabalha com a motivação necessária para mover aspectos psicológicos e cognitivos ao aprender a ler e escrever. Sendo assim, é vista da perspectiva como prática cultural como FERREIRO (1987, p. 163) escreve “a lectoescrita é um vínculo entre a cultura e o conhecimento. Pois ela não separa os conhecimentos, pelo contrário, unifica atos cotidianos com o conhecimento científico produzido.”

Desta maneira a “lectoescrita” é vista como uma conquista social que se desenvolveu para provocar significados com relação à ciência e a elementos básicos nos seres humanos. CHARTIER (2010, p. 55) também esclarece que a leitura e a escrita abordada de maneira unificada colaboram para o desenvolvimento cognitivo e mental maior, pois “aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler.”

A “lectoescrita” desempenha a função de organizar a cultura contemporânea, pois ela é aplicada em diferentes momentos da aprendizagem e o indivíduo leva essa maneira de perceber o mundo durante todos os momentos de sua vida. Até porque, vai além de decodificar e codificar a cultura exposta socialmente, o indivíduo entende a sua aplicabilidade e a sua função.

FERREIRO (1987) corrobora afirmando que o conceito significa muito mais que o uso da linguagem pelo indivíduo, leva em conta a cultura na qual ele está inserido, ou seja, não é apenas conhecer e saber ler e escrever é significar o que está lendo e escrevendo dentro daquela cultura.

Desta maneira, a “lectoescrita” aborda um conceito diferente de perceber a cultura e o mundo, proporcionando processos mentais, cognitivos e psicológicos mais avançados, VYGOTSKY (2007) esclarece que os processos psicológicos superiores são o reflexo direto de processos sociais nos quais o indivíduo participa em momentos anteriores de seu desenvolvimento.

O desenvolvimento acontece, para VYGOTSKY (2007), de fora para dentro, ou seja, é externo vai se constituindo culturalmente de geração para geração e o indivíduo vai se apropriando conforme vai se desenvolvendo, assim a aprendizagem é essencial para que o indivíduo se desenvolva. Pois conforme as aprendizagens

que o indivíduo vai obtendo delimita as margens de seu desenvolvimento. Como explicita ZANELA (2007, p. 94)

[...] aprender não se resume à apropriação de conteúdos científicos em um contexto de escolarização formal, apesar da importância que assume em nossa sociedade. Ao invés desta limitação, podemos entender que o aprender, na perspectiva histórico cultural, consiste na apropriação da cultura [...]

Sendo assim, FERREIRO (1987), esclarece que as aprendizagens devem causar significados nos sujeitos, e isso, acontece a partir da “lectoescrita” que unifica os conhecimentos e as suas aplicabilidades. VYGOTSKY (2007) complementa explicando que os conhecimentos acontecem fora do indivíduo e para que os conhecimentos sejam internalizados necessitam de sentidos e significados.

Visando a contribuição do conceito de Emilia Ferreiro, para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, explicitamos a seguir sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

1.2 APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Muitas pesquisas mostram que as crianças estão lendo cada vez menos. Enquanto alguns culpam a televisão e, mais recentemente, as novas tecnologias, outros acusam a má qualidade do ensino. Há ainda aqueles que delegam à família o problema da falta de hábito da leitura.

A escola como instituição educacional, se tornou o meio oficial pelo qual todas as crianças deveriam ter acesso à leitura. Para tanto, VIGOTSKI (2007, p. 155, 156), enfatiza que:

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante, então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças [...] a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.

CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD (1996), enfatizam que ler é entrar no mundo da escrita, pois mesmo antes do domínio da leitura, a criança faz um percurso, partindo da etapa que sabe que há algo escrito, mas ainda não sabe ler; até a compreensão da leitura contando com a familiaridade com o contexto no qual as palavras aparecem.

Partindo deste pressuposto, eles retratam a importância do adulto leitor, mostrando e incentivando a leitura:

[...] pois uma criança que não sabe ler sequer pode se dar conta de que alguém lê, pois é um ato silencioso, invisível e rápido. Para que esta tomada de consciência aconteça, é preciso que os adultos mostrem que estão lendo, acompanhando a focalização de seu olhar com gestos perceptíveis ou comentando seus atos cotidianos de leitura em voz alta. (CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD, 1996, p. 25)

Contudo, a vida cotidiana pode tornar-se cheia de ocasiões propícias a estimular a curiosidade dos pequenos leitores. É preciso cautela em relação a isso, pois tudo leva a pensar que a aprendizagem é facilitada por essa “familiarização” prévia acarretando muitas das vezes o fracasso. Conforme CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD (1996), é preciso que se pense numa pedagogia da leitura que leve em consideração as experiências culturais diferentes de cada aluno. Contudo, VIGOTSKI (1997), revela que a escrita deve ser significativa para as crianças e incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida.

CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD (1996), retratam que as experiências extraescolares efetuadas em casa, no bairro ou na rua podem e devem servir de ponto de apoio para a aprendizagem feita em sala de aula. Para tanto, descrevem que trabalhar com os escritos dos espaços urbanos é habituar as crianças a servirem-se de indicações fornecidas pelo meio para se prepararem para ler e que toda atividade em torno desses materiais visa tanto instigar curiosidades novas como fornecer as crianças novos conhecimentos. Também pode-se trabalhar com escritos do espaço doméstico, onde a vantagem é grande, visto que esses materiais estão presentes em todas as famílias.

Sendo assim, os mesmos autores enfatizam que esses tipos de escritos citados acima, devem servir somente como estimuladores, porque a escrita tem outras utilidades além de designar e informar. Mas, segundo ela, se deixadas fora de

sala de aula pode desconcertar muitas crianças dando a ideia de que há uma separação entre os objetivos da escola e os da vida cotidiana. E trabalhando com tal familiaridade de palavras no início da alfabetização, leva a criança a se sentir mais confiantes em si mesmas pela gratificação que se obtém em suas primeiras tentativas.

Quando CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD (1996), trazem que “ler é escrever” colocam que a atividade escolar tem por finalidade a compreensão, e essa leva justamente a leitura.

[...] uma atividade intitulada ‘leitura’, sejam quais forem suas realizações, como leitura silenciosa ou oralizada, leitura em ateliê ou individual, reescrita de um texto, leitura expressiva ou resumida, etc., sempre tem por objetivo levar a compreender o texto, evidenciando alguns de seus aspectos”. (CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD, 1996, p.112)

Para tanto, ler é compreender e durante esse ciclo de aprendizagens, segundo os autores, os professores não podem considerar a leitura e a escrita como adquiridas, pois não são instrumentos comuns, manejados sem pensar para resolver outras tarefas, ou seja,

[...] os professores podem, pois, com todo direito, ter a sensação de trabalhar a compreensão quase que constantemente, já que, como fim ou meio, ela aparece sempre necessária. Entretanto, uma coisa é propor exercícios que pressuponham uma compreensão já ativa, outra é propor atividades cuja finalidade específica na execução realizada pelos alunos, seja o trabalho com o sentido. (CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD, 1996, p.112)

Segundo CHARTIER (1996), os conhecimentos, para uma criança, são construídos na interação com o mundo que a cerca. Para tanto, é necessário familiarizá-la com o mundo das palavras, de forma lúdica com músicas, contos, imagens, etc. Esse tipo de cultura, segundo ela, servirá de suporte da escrita.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, a psicolinguista argentina FERREIRO (1987, p.102), retrata que a escrita existe inserida em múltiplos objetos físicos do ambiente que rodeia uma criança do meio urbano. Para tanto, segundo ela, a escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais. Para tanto, Emília Ferreiro, desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Enfatiza-se que a autora não propõe nenhum método pedagógico, mas revela os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou

seja, de que modo ela aprende. Essa autora exemplifica a escrita através de fases ou etapas.

Essas fases da escrita estão divididas em: pré-silábica; silábica, silábico-alfabética e alfabética. A primeira é subdividida em dois níveis, enfatizando que nessa fase, a criança não traça o papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita:

No primeiro nível as crianças elaboram três hipóteses, sendo a primeira hipótese quantitativa, pois as crianças utilizam-se pelo menos três letras para escrever, já a segunda hipótese é qualitativa, as letras devem ser variadas na sequência linear e a terceira hipótese, considerada de realismo nominal, pois a quantidade de letras varia conforme a realidade do objeto. Ela apresenta baixa diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra, por isso costuma escrever palavras de acordo com o tamanho do que está representando. Seus traços são semelhantes entre si e, muitas vezes, nem ela consegue identificar o que escreveu. Algumas vezes, usa como estratégia os desenhos como se fossem as palavras, o que também pode caracterizar certa insegurança ao decidir que letras usar. Essa dificuldade acontece porque ela ainda não compreendeu a função da escrita e ainda confunde a escrita com desenhos.

O nível dois, embora a criança já saiba que há uma quantidade mínima de caracteres e que seu emprego é necessário para a escrita, a criança ainda tenta criar diferenciações entre os grafismos produzidos, a partir do arranjo das letras que conhece (por poucas que sejam), mas sua escrita continua não analisável

Já a fase silábica, é a descoberta de que a quantidade de letras que a criança irá empregar para escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas partes são as sílabas e em geral, a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba. A criança já aceita palavras com duas letras. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída.

Após essa, vem a fase silábico-alfabética, onde a criança acrescenta letras, porque está introduzindo mais letras que a sua análise silábica previa. Costuma usar

somente as vogais, na língua portuguesa, porque elas marcam o final da, pois assim. Nesse nível, a criança já começa a acrescentar letras na primeira sílaba e logo descobre que uma sílaba pode conter uma, duas, três sílabas que sua análise silábica previa.

Por fim, vem à fase alfabética, onde a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, ou seja, cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Também já perdeu o medo de escrever, contudo ainda não domina as regras normativas da ortografia. Apesar dessa subdivisão, o tempo necessário para a criança avançar de um nível para outro varia muito. Mas sua evolução pode ser facilitada pela atuação significativa do professor, que deve estar sempre atento às necessidades observadas em seu desempenho, para lhe propor atividades adequadas que a conduzirão ao nível seguinte. Logo, o processo de alfabetização não é imediato, ele tem diversas etapas e se dará ao longo dos anos subsequentes do Ensino Fundamental.

PIAGET (1999, P 41) também esclarece que a criança, próxima a idade do ingresso ao ensino fundamental, deixa a fala “egocêntrica” e começa a articular o pensamento com a sua fala, sempre justificando entre o meio social as suas opiniões.

A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica.

PIAGET (1999) também nos esclarece que nesse momento a criança se apropria com relação a regras a jogos e brincadeiras, pois nas idades anteriores as crianças imitavam os mais velhos, nesse momento não, as crianças estão atentas às regras, cobrando uns dos outros o respeito a ela, para obter um objetivo muito importante que é ganhar. O que nos deixa claro que nessa fase, a aprendizagem através de jogos e brincadeiras é de suma importância, pois causa significados aos discentes.

Com relação ao aprendizado da leitura e escrita, há necessidade de se pensar em algo que articule a alfabetização e o letramento dos alunos. Para tanto, explicitamos a seguir sobre o uso social do letramento.

1.3 LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

Letramento é um conceito que vem sendo abordado em estudos relacionados à leitura e à escrita. A necessidade de o letramento escolar propiciar aos sujeitos um domínio da língua materna que se estenda para além da própria escola é uma das principais questões presentes nas discussões realizadas em torno do tema no Brasil. A palavra letramento surgiu para nomear a busca pelo registro de usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação (TFOUNI, 2000) e para designar a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais.

O objetivo do letramento é investigar não somente a pessoa alfabetizada, mas também a que não obteve êxito, focando especificamente no social, pois a alfabetização, como processo individual, não se completa, pelo fato de que a sociedade está sempre em processo de mudança. Portanto, a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante (TFOUNI, 2006). Enquanto a alfabetização ocupa-se com a aquisição da escrita, o letramento concentra-se nos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2006). Quando dizem que uma pessoa que não incorpora os usos da escrita, não se apropria plenamente das práticas sociais de leitura/escrita, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas sim, a níveis de letramento. Assim,

[...] basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita.” (VIGOTSKI, 1997, p.154)

KLEIMAN (2001) aponta dois modos de pensar o letramento: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. O primeiro caracteriza-se por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou

social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). Por outro lado, o modelo ideológico estabelece que as práticas de letramento sejam social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos dos contextos, instituições e esferas sociais em que se desenvolvem.

Segundo KLEIMAN (2001, p.21), o modelo ideológico:

não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.”

Contudo, as práticas escolares de letramento restringem-se somente à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever, atrelando esse processo, à construção descontextualizada da leitura e da escrita, em vez de levar à compreensão ativa e crítica da significação, desejável no letramento. Assim, passou-se a ter, nas práticas letradas escolares, não um tipo de prática social de letramento, e sim, de um lado, nas atividades de leitura, a simples localização e a repetição de informações, julgadas relevantes pela instituição escolar para controle dos sentidos, de maneira impositiva, controladora e inflexível; de outro, nas atividades escritas, enfatiza-se o uso da metalinguagem, uma modalidade estabelecida como representação de um padrão desejável, sustentada por autoridade.

No Brasil, os estudos acerca do tema letramento surgiram nos campos da linguística aplicada e da educação, em meados dos anos 1980, em obras de Mary Kato, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni. Essas pesquisadoras (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2006) começam a perceber que, embora escolarizados, crianças e adultos não fazem uso de seu conhecimento de leitura e escrita de modo funcional. Diante disso, por volta dos anos 1990, houve uma retomada da discussão sobre a função da oralidade, reconhecendo a interdependência entre oralidade e escrita. Essa relação é condicionada pelo uso, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a tal modalidade da língua.

De acordo com essa concepção, o letramento é defendido como um fenômeno social influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos

aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade, assim como seus membros, apresenta diferentes práticas de letramento (MARINHO, 2010). Em outras palavras, o letramento tem uma dimensão social, em decorrência de fatores e convenções sociais e culturais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade ou em dada esfera da atividade humana, e uma dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.

KLEIMAN (1995) mostra que a oralidade é constituinte do letramento na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

ROJO (1995) defende e evidencia de como a oralidade é essencial na constituição do letramento durante a infância. Para a autora, a oralidade é o que fundamenta o letramento, já que é a partir do contato, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita.

[...] é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (ROJO, 1995, p. 70)

Outra autora que trás grandes contribuições sobre o letramento é SOARES (2004). A autora enfatiza que o surgimento do letramento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Entretanto, segundo a mesma autora, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Assim,

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.(SOARES, p.97, 2004)

Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, SOARES (2004) enfatiza que também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, ou seja, a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Contudo, SOARES (2004, p. 100) enfatiza que

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

Assim, SOARES (2006, p. 128), retrata o letramento como algo que pode ter uma dimensão individual ou uma social. Individual é quando basicamente sabe-se ler e escrever com compreensão. Dimensão social são as práticas humanas tanto da escrita como da leitura em que os indivíduos envolvem-se socialmente.

A seguir veremos as Leis que regem e embasam o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as Diretrizes do Município de Araucária.

CAPÍTULO II- LEGISLAÇÕES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1- LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A LDB é uma fonte repleta de informações estáveis e ricas e possui relevância institucional que objetiva orientar as linhas de ensino para cada uma das áreas de escolarização em todo o Brasil. A referida lei é referencial básico pelo fato de ser produzido pelo Ministério da Educação para nortear o ensino público e privado no Brasil. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases, menciona dois processos de aprendizagem, da natureza do sistema de escrita e das características das linguagens usadas para escrever, os quais as crianças aprenderiam em contato com textos diversos e com práticas de escrita. Contudo, as mesmas não mencionam a alfabetização e letramento e não explicita claramente qual é o papel da escola nessa aprendizagem.

Portanto, pode-se verificar que a leitura e a escrita aparecem no artigo trinta e dois, no inciso I

[...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização (BRASIL, 1996, P.153).

Para tanto, podemos enfatizar que a teórica como FERREIRO (1987), retrata e elenca essa capacidade de aprendizado pela representação, aonde a criança vai “montando” uma representação no espaço e aprende a se orientar por pontos de referência. Isso não se aplica somente na chamada localização espacial, mas gira, por exemplo, em torno do desenho, como algo representativo, seja do modo de escrever, como de se reconhecer no espaço em que vive.

A LDB também expressa que o conhecimento de mundo, no âmbito, físico, natural, social e político deve ser desenvolvido a partir do estudo da língua materna. Porém o documento não especifica como deve acontecer esse desenvolvimento.

A legislação enfatiza ainda, que:

[...] a criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 1996, p. 153)

Entendemos, ainda que apenas com canetas, papel e principalmente ideias, é possível perpassarmos as paredes da sala de aula ou os muros da escola. Indispensável, porém, é a clareza de quem está dirigindo esse processo, ou seja, o professor. É a ele que cabe a responsabilidade de mostrar e de ensinar o importante papel da escrita nesse mundo cada vez mais complexo.

A LDB, assim como as Diretrizes Nacionais de Educação Básica estabelecem “A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental”:

Sabe-se que, infelizmente, ainda muitas escolas possuem muitas carências, entre elas estão os materiais didáticos. Para, além disso, pensando pelo viés que a escola disponha desses materiais. Com isso, tem que se pensar na formação do profissional (o professor). Desta forma, é importante repensarmos que tanto a formação inicial dos professores quanto as atividades de formação continuada, devem considerar não somente o ideário pedagógico existente sobre esta utilização dos materiais didáticos como também os saberes e experiências vividos por esses profissionais na escola.

A lei (BRASIL, 1996, p 153) expõe, ainda, que “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” Ou seja, que para promover o desenvolvimento da criança a instituição escolar deve promover o fortalecimento familiar. Mas a lei apenas orienta, não especifica como promover esse fortalecimento, por meio de quais ações.

Outro documento que iremos explicar a seguir, é uma fonte repleta de informações estáveis e ricas e possui relevância institucional que objetiva orientar as linhas de ensino para cada uma das áreas de escolarização em todo o Brasil, são elas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

2.2- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Em 2005 foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei nº 11.114/05, que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enquanto esta lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a lei nº 11.274/061 trata da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis. Diante da responsabilidade de elaborar normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação expediu a deliberação nº 03/06, promulgada em 05/07/2006. Na sequência foram publicadas deliberações complementares (a deliberação nº 05/06, a 02/07 e a 03/07), que normatizaram o processo de implantação.

Mais que uma determinação legal, sabe-se que o Ensino Fundamental de nove anos configura-se como a efetivação de um direito, especialmente às crianças que não tiveram acesso anterior às instituições educacionais. Considerando que o cumprimento da determinação legal, isoladamente, não garante a aprendizagem das crianças, é fundamental um trabalho de qualidade. Este trabalho exige compartilhamento de ações por parte dos órgãos que subsidiam a escola na sua manutenção de estrutura física, pedagógica e financeira. No documento do Ensino Fundamental de nove anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, elaborado pelo MEC, afirma-se que

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (MEC/SEB, 2007,p. 6).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No

entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Assim como SOARES (2010, p.21), enfatiza que “a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, obrigando a redimensionar a prática de ensino inicial da língua escrita, fazendo-a estender-se a essas crianças, até agora atendidas segundo as diretrizes da Educação Infantil”.

O documento enfatiza que:

[...] O desenvolvimento da linguagem permite a criança reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL,2013, P 110).

Entendemos que é um equívoco acreditar que é a escola a única responsável por propiciar à criança a entrada no mundo da escrita. Muito antes de chegar à escola, a criança já convive tanto com a tecnologia da escrita quanto com seu uso, porque, em seu contexto, a escrita está sempre presente. Nas camadas mais privilegiadas e nas regiões urbanas, ela está mais presente, já nas camadas populares e nas regiões rurais, a incidência é menor, mas também presente. Assim, desde muito cedo a criança convive com práticas de letramento, ou seja, vê pessoas lendo ou escrevendo, e assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita. Para tanto, também observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras, algumas palavras.

Mas, por outro lado, sabemos que não basta afirmar que a "nossa realidade social" seria uma ótima geradora de bons textos escritos na escola, pois ainda falta, para essas crianças, a visão de certos elementos que sustentam a significação do texto, ou seja, o interlocutor. Assim, a produção continua vazia, artificial. É como se, realmente, fosse impossível, no bojo da escola, utilizar escrita para se comunicar com o mundo exterior a ela.

Na sequência, DCN' S explana sobre o processo de alfabetização e letramento, ao qual coloca que:

[...] igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.” (BRASIL, 2013, p.122)

Logo, em nossa prática, sabemos que a alfabetização não pode ser dada por encerrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que o Governo Federal instituiu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no qual visa alfabetizar todas as crianças de até 8 anos de idade, até o ano de 2020. O programa é alvo de críticas de especialistas, e por mais que a maioria apoie a iniciativa, eles questionam a idade estipulada para a alfabetização, enfatizando que oito anos é muito tarde.

Contudo, o documento aponta que além de assegurar a alfabetização e o letramento, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar ainda, o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

A seguir, iremos explicar outro documento pertinente a nossa pesquisa, ou seja, as Diretrizes Curriculares do Município de Araucária, procurando desvelar se esse documento mostra explicitamente a leitura e a escrita.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

As diretrizes curriculares do município de Araucária explicitam a sua necessidade para o encaminhamento de práticas reflexivas embasadas teoricamente. O documento relata que há necessidade de planejar ações que contemplem o currículo e objetive a formação humana e que para isso o referencial teórico que embasa as diretrizes é a pedagogia histórico crítica.

Com essa fundamentação a Pedagogia histórico- crítica considera e estimula as atividades e iniciativas dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor, que favorece o diálogo com os alunos entre si e com o professor, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente. (ARAUCÁRIA, 2010, p.18)

O documento cita a história do ensino da língua materna, como disciplina de ensino da leitura e escrita. Expõe que a disciplina no século XIX era ensinada apenas a gramática e regras ortográficas e que apenas na década de 1970 com a lei 5692/71² o ensino da língua passou a ser estruturalista ensino da técnica de redações e treinamento de leitura. A partir dos anos 1980, com o fim do regime militar houve uma revisão sobre o ensino da disciplina e os linguistas colocaram que a linguagem não pode ser vista apenas como regras e códigos estáveis, a linguagem é uma forma de interação entre os sujeitos e que faz parte da cultura criada historicamente. Assim a concepção de linguagem foi muito discutida, a partir do círculo de Bakhtin. O município em seu documento contempla a disciplina com a pedagogia histórico crítica.

Desta maneira, o documento coloca que a linguagem é uma interação social e que é por meio dela que se formam conceitos e se esclarece pensamentos e ideias.

Dentro dessa perspectiva de Bakhtin; Volochinov (1999,p66), linguagem é como uma arena de conflitos e está intrinsecamente ligada á questão de poder. Cada signo é produzido material e dialogicamente no contexto de todos os outros signos sociais, ou seja, não pode ser apenas como um reflexo ou substituto da realidade. Ao mesmo tempo, esse teórico considera que aquilo que ocorre com o individuo enquanto ser social ocorre também com a comunidade; sendo assim, tanto o individuo, como a comunidade se

² Lei 5692/71 é a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) do ano de 1971

constituem em arena de conflito de discursos concorrentes, fenômeno esse, que é chamado por Bakhtin de palifônia. (Araucária, 2010, p. 225)

MOLON e VIANNA (2012) esclarecem que o círculo de Bakhtin aconteceu na Rússia onde diversos intelectuais de diferentes áreas discutiam sobre conceitos filosóficos e dentre essas discussões fundamentaram-se muitos conceitos. Como também, que o círculo de Bakhtin concluiu que a comunicação é ir além do uso da linguagem falada é dialogar e compreender o uso da palavra com pré- conceitos já formulados, como cita “do interior” e então agregar a comunicação interagir com ela, como refere-se “do exterior”, como explicita MOLON e VIANNA (2012, p. 4).

O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra "serve de expressão a *um* em relação ao *outro*" (2009, p.117). Ou seja, a comunicação, por esse entendimento, não é a expressão de algo (pré-existente, interior) por alguém a alguém por meio de palavras – o que a caracterizaria como um mero instrumento. A comunicação, tomada como realidade fundamental da língua, é justamente o processo de expressar-se em *relação* ao outro, e não simplesmente *para* o outro. É esse *em relação*, pelo qual o *eu* só existe *em relação* ao *outro*, e só assim pode se expressar, que configura a dinâmica da interação verbal/discursiva.

As diretrizes municipais de Araucária esclarecem que no ano de 2008 foi feito encontro com os professores do ensino fundamental um e dois para discussão e revisão da prática da disciplina, e que neste documento o conceito de trabalho com textos e diferentes gêneros textuais foi revisto para o ensino fundamental de nove anos.

Desde então, a Rede Municipal de Ensino do Município de Araucária vem promovendo debate com os seus profissionais passando a privilegiar os usos sociais da linguagem. A partir desse ponto de vista, a linguagem é considerada a capacidade humana de construir sistemas simbólicos, uma atividade constitutiva, que se dá pela interação verbal. Sendo essa constituída através, do outro, com o outro e com muitas vozes. Por isso, a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia (a palavra do adulto) e da compreensão do mundo. ARAUCÁRIA (2010, p. 225)

A presente diretriz municipal retrata sobre a alfabetização e letramento, considerando que são processos distintos, porém indissociáveis e que esse

processo inicia-se na educação infantil e não se esgota no primeiro ciclo do ensino fundamental. Como também, As diretrizes curriculares do município expõe que a partir da prática do letramento o aluno reflete e faz uso de diferentes meios linguísticos como a oralidade, leitura e escrita. Assim,

Ler e escrever são processos complexos e exigem uma apropriação que depende de situações que iniciam-se antes do domínio do código escrito em si e não se encerram nele. A apropriação do código faz parte desses processos, pois é um instrumento que permite maior autonomia no universo letrado. ARAUCÁRIA (2010, p. 227)

SOARES (2004) relata que o conceito de letramento vem para superar os processos de alfabetização embasados apenas na codificação e decodificação das palavras. Desta maneira a autora esclarece que são dois termos distintos, assim como o documento municipal supra cita:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização-entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita-distingue-se de letramento- entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso componente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p 97)

O presente documento também explica sobre a aquisição da escrita que não é apenas decodificar e codificar signos vai, além disso, é significar, é reconhecer o seu uso social e função, e que para isso o município se utiliza de diferentes gêneros textuais. Pois a partir dos mesmos, o documento ressalta sobre o trabalho de análise e compreensão do processo de segmentação existente na oralidade e na escrita.

Percebe-se que o trabalho no município de Araucária no que diz respeito ao processo de leitura e escrita, deve se valer dos diferentes gêneros textuais. O documento também cita sobre a literatura, colocando sobre a importância da literatura para os alunos, como também esclarece sobre o Plano Nacional do Livro e Literatura (PNLL) do governo de 2006 que prevê ações para tornar a leitura de literatura um patrimônio de todos os brasileiros.

Ler como afirma Soares (1995, p. 87) não é um ato solitário, a intimidade que estabelecemos com o autor nos mostra, que ler é

entrar em mundo desconhecido e místico. Entretanto, parece que a escola esquecendo-se das relações que o leitor precisa estabelecer com o código escrito, separa a literatura da vida escolar dos alunos. A boa escrita preconiza uma boa leitura. ARAUCÁRIA (2010, p. 231)

DOLLA-BONNA (2012) elucida que o trabalho com a literatura integra a cultura do mundo e a partir da ficção esclarece todas as questões de preconceito, criação de estereótipos, como também o controle de sentimentos e emoções, além de proporcionar a criança o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. DOLLA- BONNA (2012, p.114) “Toda ficção é tirada dos sedimentos (estereótipos, scripts, cenas, motivos, personagens, trechos de frases) deixados pelas histórias ouvidas, lidas, anteriormente imaginadas.”

Sendo assim, o objetivo do ensino da língua portuguesa no município de Araucária, de acordo com a Diretriz Curricular Municipal de Araucária (2010 p. 33) baseia-se no “texto oral ou escrito como objeto de ensino para o estudo da Língua Portuguesa, por meio da reflexão, nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística.”

O presente documento afirma que a disciplina de língua portuguesa é fundamentada e aplicada,

[...] no trabalho com gêneros textuais, considerando as contribuições de Dolz e Schneuwly(1997) que propõem para fins didáticos, um trabalho com uma gama variada de gêneros, promovendo situações de leitura, produções de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos de cada gênero. ARAUCÁRIA (2010, p. 233)

Percebemos que a proposta do município não segmenta os conteúdos, faz com que a leitura e a escrita interajam com toda a cultura escolar. Sendo assim, DOLLA-BONNA (2012), a partir do autor TAUVERON, crítica a visão sistêmica de ensino que fragmenta os conteúdos, e não fornece um diálogo entre as aprendizagens, principalmente entre a leitura e escrita.

No entanto, o documento não diferencia os conceitos e as etapas da alfabetização e da leitura e escrita, somente os aponta. Também não há a separação do ensino dos ciclos um e dois do ensino fundamental. Ou seja, a

aplicabilidade desse conceito de ensino se dá em todas as etapas e modalidades de ensino no município de Araucária.

Destacamos também, que o documento referencia o ensino a partir de textos, ou seja, a criança desde que inicia na escola, já adquire o contato com a literatura, o que instiga a formação de leitores como também de autores. Sendo assim, a aprendizagem é mais engajada, pois o discente percebe a função social da escrita, bem como a importância de ler o mundo, como FREIRE (2009 p. 11) expõe “compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

A seguir, iremos fazer uma análise detalhada dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais do presente município, porém inicialmente iremos descrever quais caminhos foram percorridos.

CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A princípio, pensamos em fazer o trabalho de conclusão de curso sobre alfabetização, com o foco na prática pedagógica. Em seguida, fomos à procura da Secretaria de Educação Municipal para encontrarmos possibilidades da realização do trabalho.

Porém, no município de Curitiba, não houve meios plausíveis de encontrar a responsável em tempo hábil para coletas de dados. Em seguida entramos em contato com o município de Araucária, no qual a responsável, nos atendeu prontamente e nos direcionou a fazer o trabalho, colocando a nossa disponibilidade as escolas.

Sendo assim entramos em contato no mês de abril de 2014, com as trinta escolas que o município atende em sua região urbana. Apenas uma das escolas não permitiu a nossa presença para coletas de dados, assim como, em outra escola o projeto político pedagógico estava em reformulação não sendo possível a pesquisa.

A partir do momento em que os responsáveis pelas escolas municipais concordaram com a pesquisa, nos dirigimos às mesmas para análise do projeto político pedagógico. Para tanto, nos deparamos com um problema, sendo que, a grande parte dos projetos não distinguia a alfabetização das outras áreas do conhecimento. Contudo, a leitura e a escrita eram os assuntos de grande destaque na área de língua portuguesa. Foi, então, que alteramos o nosso campo de pesquisa de alfabetização para a leitura e escrita.

Sendo assim, analisamos dez propostas pedagógicas de escolas municipais diferentes do perímetro urbano do município, no período de abril e maio de 2014. Fomos cada uma em cinco escolas distintas, agendando horários com os responsáveis pela proposta pedagógica das escolas. Como indica o quadro de características das escolas, a seguir:

Escolas	Séries atendidas	Espaço físico das escolas	Como se encontram as estruturas físicas	Localização geográfica
Escola A	Atende 1º ao 9º ano e EJA ³	Grande porte	Espaços escolares degradados	Localização periférica
Escola B	Atende 1º ao 9º ano	Grande porte	Espaços escolares degradados	Localização central
Escola C	Atende 1º ao 5º ano	Grande porte	Espaços conservados	Localização central
Escola D	Atende 1º ao 9º ano	Grande porte	Espaços degradados	Localização central
Escola E	Atende 1º ao 5º ano	Grande porte	Espaços conservados	Localização central
Escola F	Atende 1º ao 5º ano e educação especial	Pequeno porte	Espaços conservados	Localização central
Escola G	Atende 1º ao 5º ano, EJA	Pequeno porte	Espaços conservados	Localização periférica
Escola H	Atende 1º ao 9º ano	Grande porte	Espaços degradados	Localização periférica
Escola I	Atende 1º ao 9º ano	Pequeno porte	Espaços degradados	Localização periférica
Escola J	Atende 1º ao 5º ano, EJA	Médio porte	Espaços com muito tempo de uso	Localização periférica ⁴

³ EJA- sigla de Educação de Jovens e Adultos

⁴ - FONTE- Quadro construído pelas autoras Adriana Kurpiel e Adriane Correa

Na escola “A”, foi possível perceber que há falta de organização e possui um movimento muito diferente, pois o diretor teve que parar de nos atender em diversos momentos para atender outros chamados advindos, ora de alunos, ora de professores, ora do secretário, questionamos ao diretor se o projeto político pedagógico era único por atender diferentes modalidades de ensino e o mesmo nos garantiu que sim.

A escola “B” possui uma boa localização, sendo próximo a um terminal e de uma rodovia com muitos comércios. Para tanto, fomos atendidas por um dos diretores, que solicitou a carta de apresentação cedida pela Universidade e então nos encaminhou até a sala dos professores. Logo após, o mesmo teve que sair para uma reunião, então conversamos com os professores que estavam em hora atividade. Perguntamos se conheciam o documento e sobre a escola. Contudo, os professores colocaram que o município de Araucária é muito bom, há muitos recursos, nunca falta nenhum tipo de material e suporte, porém os alunos acabam depredando os bens públicos. E foi justamente o que notamos nos poucos espaços da escola que percorremos, ou seja, sinais de depredação, vidros quebrados, portas pichadas, entre outras situações que não recordeo no momento.

Na escola “C” fomos atendidas pela pedagoga, que se mostrou bem prestativa, nos direcionando a sala dos professores para que pudéssemos fazer a referida pesquisa. O ambiente interno é bem conservado, pois segundo a pedagoga, eles optaram por não ter os anos finais do ensino fundamental, devido à depredação da escola. Ainda segundo ela, a escola tem um ensino que é considerado e comparado, pela comunidade, com as escolas particulares, sendo que esta escola está em primeiro lugar no IDEB.

Na escola “D” fomos atendidas pela pedagoga, que estava em reunião com os pais de um menino que havia brigado dentro da escola, mas prontamente nos cedeu o projeto político pedagógico e nos deixou a vontade na sala dos professores para que pudéssemos analisar o referido documento. Algumas professoras nos explicou que a escola têm muitas ocorrências de violência entre alunos. A localização da escola é quase central, mas atende diversos bairros vizinhos que são periféricos, fazendo com que vários alunos sejam mal vistos pelos professores.

A escola “E”, de acordo com as dirigentes é a escola modelo do município, sendo uma escola muito bem organizada, com muitos materiais disponíveis, inclusive com um site próprio.

Na escola “F” fomos atendidas pela pedagoga responsável, que cedeu o documento após explicar sobre o trabalho, como também mostrou alguns espaços da escola, que sempre expõe os trabalhos dos alunos, e que possui um projeto interdisciplinar com foco no artista Homero de Brito. Para tanto, a escola possui pinturas em algumas paredes que faz referência ao artista, mostrando assim, uma visão bem diferente das maiorias das escolas públicas.

Na escola “G” conversamos pelo telefone com a diretora, porém a mesma não pôde me atender no dia, então a secretária cedeu prontamente o documento e nos encaminhou até a sala dos professores para que pudéssemos coletar os dados para o trabalho. Não foi possível conhecer outro espaço da escola, porém na frente da sala dos professores é o pátio e ao redor todas as salas, onde não se ouvia gritos e barulhos estrondosos, parecendo uma escola muito bem organizada.

Na escola “H” fomos atendidas pela pedagoga e logo disponibilizou o projeto político pedagógico e nos dirigiu a sala dos professores que estava vazia. Para tanto, pudemos perceber que é uma escola bem organizada, pois enquanto fazíamos a análise, havia muito silêncio no ambiente escolar e durante o tempo em que ficamos na escola. Então, solicitamos uma visita nos demais espaços e então foi possível observar que as salas são bem amplas, o pátio e quadra de esportes coberta e tudo bem organizado. Quando bateu o sinal para o recreio, não soou o sino ou sirene, mas sim uma melodia agradável. Os alunos se mostraram calmos e achamos muito interessante o recreio dirigido, com brincadeiras e afins.

Na escola “I” fomos atendidas pelo Diretor que logo nos disponibilizou o documento para referida análise. Ele nos levou á sala de recursos, onde uma professora estava atendendo um aluno em contra turno. Não pudemos utilizar a sala dos professores porque estavam no horário do recreio e ele preferiu um lugar que fosse mais tranquilo. Para tanto, observamos muitos livros empilhados no corredor, encima dos bancos, os quais seriam para os alunos sentarem na hora do intervalo e

nos dias de chuva, já que o pátio não é coberto. É uma escola antiga, com espaços precários e desgastados pelo tempo de uso, com algumas salas de madeira.

Na escola “J” fomos atendidas pela pedagoga, tivemos que aguardar, pois a mesma estava em reunião. Durante a espera, foi possível observar o ambiente escolar. Para tanto, percebemos que se trata de uma escola antiga, onde todas as salas são de madeira. Logo, a pedagoga nos atendeu, ficamos na sala dos professores para realizar a análise do documento. Contudo, após o término da análise, a pedagoga falou um pouco da comunidade escolar, dizendo que tem muitas dificuldades com o ensino, em relação aos professores e principalmente com os pais, pois ela necessita constantemente chama-los e os mesmos se negam a comparecer.

Todos os projetos políticos pedagógicos das escolas visitadas estavam guardados, mas foi acessível quando solicitado por nós, como também, muitos dirigentes que nos atendeu, quando questionamos sobre a interferência das Diretrizes Curriculares em seus documentos orientadores, as Propostas pedagógicas, nos relatou que as propostas são documentos que não influenciam muito na cultura escolar, como também muitos disseram que as propostas são cópias das Diretrizes Curriculares do Município em questão.

3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

3.2.1 Teóricos Que Fundamentam a Leitura e a Escrita nas Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais de Araucária

Há sete escolas que abordam uma grande discussão teórica nos seu projetos políticos pedagógicos, são elas, A,B,C,D,E,I e J, há três escolas que apresentam pouca ou nenhuma discussão teórica frente a conceitos e metodologias de leitura e escrita, são elas, F, G e H.

O autor VIGOTSKY (1998, 2001) é citado em cinco das dez escolas, sendo elas, A, B, C, D e E. Sendo assim, no projeto pedagógico, o autor refere-se à leitura e a literatura, descrevendo que a literatura possui um encantamento e assim é possível desenvolver a leitura nos sujeitos de maneira prazerosa, e desta maneira

estimular as mais distintas áreas do conhecimento. Como já explanado pelas autoras no capítulo 1.1.3.

A autora KLEIN (2007)⁵ é citada nos projetos políticos pedagógicos de sete escolas, apenas as escolas F,G e H, não citam a autora. A autora é citada quando aborda-se o conceito de letramento, ARAUCÁRIA (2010) “Ler e escrever são processos complexos e exigem uma apropriação que depende de situações que iniciam-se antes do domínio do código escrito em si e não se encerram nele”, ou seja, o município esclarece que a aquisição de leitura e escrita vai além da codificação e decodificação dos signos, é interpretar, pensar e viver sobre a leitura e a escrita. Até porque ler e escrever estão inseridos no cotidiano de todas as pessoas.

KLEIN (1996) afirma que a linguagem faz com que o indivíduo reflita sobre o mundo e não tenha apenas uma percepção imediata dos acontecimentos, através da linguagem é possível elaborar conceitos mais complexos e assim perceber, resolver e obter conclusões mais aprofundadas e elaboradas sobre os conhecimentos. E assim o pensamento e a linguagem formam uma unidade indissociável que é construída através do signo.

Deste modo, o pensamento e a linguagem, embora distintos, mantêm entre si uma unidade indissociável. Nessa unidade, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a linguagem, enquanto expressão, enquanto signo, enquanto material semiótico que organiza a atividade mental.(Klein,1996 p. 5)

Por isso, a autora afirma que a linguagem deve ser ensinada de maneira mais elaborada e complexa e ir além da codificação e decodificação do signo, pois a escola deve ensinar o aluno a pensar e a conhecer profundamente para que seja promovido o seu desenvolvido, e que os mesmos possuam uma visão mais aprofundada e crítica do mundo.

SOARES (2003) e ROJO (2010) são citados por cinco das dez escolas, A, B, C, D e E. As autoras colaboram no que se diz respeito ao conceito de letramento, da

⁵ Ligia Regina.Klein é professora doutora da Universidade Federal do Paraná, e autora de distintos textos sobre a leitura e escrita, nos projetos políticos pedagógicos.

mesma maneira que KLEIN (1996, 2007). Para tanto, o conceito foi analisado no capítulo 1.3.

LAJOLO (1981)⁶ é citada em cinco projetos políticos pedagógicos, são eles, A, B, C, D e E. A autora é citada nos projetos, na contribuição da literatura com a escrita e a leitura, na questão em que a literatura amplia o vocabulário, trás novos conhecimentos e é responsável pelo desenvolvimento da leitura e escrita como já citado DOLLA BONNA (2012) no capítulo 1.1.1.

CAGLIARI (1999)⁷, assim como, KOCH (2003) são citados em cinco das dez escolas, A,B,C,D e E. O autor contribui nos projetos políticos pedagógicos para com a metodologia de ensino da escrita, das questões ortográficas. O autor explicita que a criança está inserida em uma cultura que usa a linguagem para se comunicar então antes mesmo de estar inserida na escola os alunos se comunicam e utilizam a fala para isso, ao entrar na escola a criança se depara com um problema, pois a fala influencia a escrita, mas nem sempre essa influência acontece, pois na língua materna há distinções da linguagem culta, usada na escrita e da linguagem coloquial usada na fala.

As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos, etc. Uma palavra isolada só existe porque o texto foi reduzido a sua menor dimensão. Na sua maior dimensão, o texto não tem limite definido, entende-se até quando o falante quiser. (Cagliari, 1999,p 73)

CAGLIARI (1999) refere-se à questão de que na oralidade a ideia, o texto, não possui limites, ou seja, a interpretação e a comunicação sobre aquele ato ocorrem a todo o momento, mas ao descrever ao importar aquela ideia para o signo mexe com estruturas para além da oralidade. E desta maneira os documentos que citam o autor explicitam a necessidade de ensinar sobre as regras gramaticais e ortográficas, como também, as inferências fonéticas e de grafemas que precisam ser desenvolvidas na escola do município.

⁶ Marisa Lajolo é uma grande escritora e produziu um livro sobre o que vem a ser literatura.

⁷ Luiz Carlos Cagliari é linguista, professor Doutor da UNICAMP.

PERINI (2001)⁸ é citado em seis das dez escolas, A, B, C, D, E e H. , nos projetos políticos pedagógicos o autor é citado na metodologia de ensino da leitura e escrita, as escolas em suas propostas pedagógicas expõe sobre os diferentes modos de registro da língua materna que pode acontecer de múltiplas maneiras e todas são consideradas e compreendidas como parte da aquisição do conhecimento.

[...] qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudou gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas (Perini, 2001, p13).

O autor acredita que o ensino da língua não precisa se submeter ao ensino somente das regras, através de registros nos cadernos. Até porque os alunos já possuem conhecimentos sobre o uso da língua, desta maneira o autor expõe que a aquisição da escrita deve causar sentidos e significados aos discentes e assim acontece por meio de situações formais, como também informais.

Sete dos dez projetos políticos pedagógicos do município de Araucária citam os autores DOLZ & SCHNEUWLY (2010)⁹, A,B,C,D,E,I e J., que abordam o conceito do trabalho de leitura e escrita através de gêneros textuais.

As escolas municipais que trazem os autores em suas propostas pedagógicas trabalham com a leitura e a escrita através dos diversos gêneros textuais. Como já explicitado a autora DOLLA BONNA (2012) nos capítulos 1.1.1 e 1.1.2.

POSSENTI (1996) e ANTUNES (2003) são autores citados em sete projetos políticos pedagógicos das escolas, A,B,C,D,E,I e J. Os autores contribuem, assim

⁸ Mário Alberto Perini é linguista, doutor e autor de diferentes livros sobre gramática.

⁹ DOLZ & SCHNEUWLY (2010), são professores e pesquisadores em Didática do Francês.

como CAGLIARI (1999) e PERINI (2001), que o ensino da gramática é essencial, porém não com práticas tradicionais e descontextualizadas.

Cinco escolas citam em seus projetos políticos pedagógicos o autor GERALDI (1984), A, B, C, D e E, o presente autor contribui com o conceito epilinguísticas e metalinguísticas, que é o trabalho global com os gêneros textuais, as análises epilinguísticas, como descreve MILLER (2010) é o exercício de reflexão sobre o texto lido, como também, escrito, explorá-lo em suas diferentes possibilidades, ou seja, atribuir sentidos ao texto, perceber a sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortográficas, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve. Como também análises metalinguísticas que é analisar, compreender e memorizar as regras da gramática tradicional.

Cinco escolas produzem uma grande discussão e envolvimento nos seus projetos políticos pedagógicos embasados nos autores VOLOCHINOV (1999) e BAKHTIN (1992), que são autores renomados de conceitos importantes para a linguísticas, Bakhtin explica que a apropriação da leitura ou da fala parte dos pré conceitos já formulados nos sujeitos, como explica MAGALHÃES (2007, p 210)

Segundo este filósofo, toda compreensão de um texto, falado ou escrito, implica uma responsividade e, conseqüentemente, em um juízo de valor. O que isto quer dizer é que, ao se apropriar de um determinado texto, o leitor se posiciona em relação a ele, por meio de atitudes distintas: pode concordar ou não, pode adaptá-lo, pode acrescentar ou retirar informações, pode exaltá-lo... Ou seja, sua reação consiste numa resposta, o que caracteriza uma compreensão responsiva ativa.

As propostas pedagógicas das escolas que trazem os autores explicitam as ideias ao longo dos seus documentos, explicando sobre a importância da discussão, da análise dos textos perante a interpretação a partir do ponto de vista do autor, a partir do ponto de vista dos alunos e a partir do ponto de vista do professor, ou seja, um grande diálogo.

Percebe-se que a grande maioria dos projetos políticos pedagógicos do município de Araucária parte de teorias e conceitos não tradicionais, há uma grande preocupação em conceituar o trabalho de leitura e escrita consciente, pensando sempre no diálogo, na reflexão, na aprendizagem com sentidos e significados, como

também, há uma grande variedade de teóricos que embasam diferentes conceitos desde a questão da alfabetização e letramento até o trabalho de linguística.

3.2.2 Como os Projetos Políticos Pedagógicos Conceituam a Escrita

As escolas A, B, C, D, E, F e G abordam em seus projetos políticos pedagógicos o conceito de letramento para referir-se tanto a escrita, quanto a leitura, citando que o letramento aborda o uso social da língua em seus diversos aspectos culturais. Como já citado o letramento no capítulo 1.3.

O conceito de escrita definido pelos projetos políticos pedagógicos das escolas F e G deixam claro, que o trabalho com a escrita deve ser pautado de acordo com o contexto social, ou seja, as propostas pedagógicas explicitam que a escrita não é ensinada de modo tradicional e sim considerada a sua função social, aprende-se observando, construindo, pensando e refletindo sobre a escrita. Nessas escolas a discussão sobre o conceito de escrita se esgotam no conceito de letramento, segundo as propostas pedagógicas.

Já os projetos políticos pedagógicos das demais escolas A, B, C, D e E, abordam o conceito de letramento e vão além da discussão do conceito de escrita, ampliando para aspectos linguísticos, que a escrita ultrapassa a linguagem falada, observada no meio social e cultural, pois o ensino das variações fonéticas e ortográficas também devem ser relacionadas com as vivências.

As propostas pedagógicas descrevem sobre a importância do aluno conhecer e pensar sobre a escrita, que vai além do codificar e decodificar signos. Como já descrito em FERREIRO (1987) no capítulo anterior intitulado conceito de escrita um caminho de descobertas.

As escolas I e J conceituam através dos projetos políticos pedagógicos, que a escrita vai além do domínio do código sendo um processo de interlocução entre leitor-texto-leitor. Pode-se entender que abrange o conceito de letramento, pois os projetos esclarecem que a escrita supera a codificação e decodificação do código escrito, onde o aluno deve ir além nesse processo, como também, considera o

aspecto da relação autor- leitor já esclarecido por DALLA- BONA (2012), no capítulo primeiro.

É possível perceber que as propostas pedagógicas das escolas pesquisadas do município de Araucária, conceituam a escrita considerando um processo de construção de sentidos e significados, pois o aluno é o centro do processo de aprendizado, possibilitando ao indivíduo pensar, rever, apontar e criticar sobre os conhecimentos acumulados.

A escola H em seu projeto político pedagógico não aponta conceito de leitura, estabelece apenas a metodologia de ensino usada.

3.2.3 Como Os Projetos Políticos Pedagógicos Conceituam a Leitura

As escolas F e G apresentam o conceito de letramento tanto para leitura quanto para escrita, sendo que o conceito já foi descrito anteriormente quando conceituado a escrita.

As escolas A, B, C, D e E explicitam nos projetos políticos pedagógicos o conceito de leitura na perspectiva dialógica, das diferentes formas de textos orais e escritos, incitando as diversas dimensões simbólicas, criativas e construções de sentidos e significados. Como já explicitado através das autoras DOLLA BONNA (2012) e FERREIRO (1987) em todo o capítulo I, sob título, Leitura e Escrita no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

É possível perceber que as escolas A, B, C, D e E, produzem em seus documentos orientadores um conceito de leitura responsável por uma formação crítica, que favorece o pensamento aprofundado de leitura do mundo, como já citado através do autor FREIRE (2009), no capítulo titulado como Conceito de leitura: O ato de ler.

As escolas I e J conceituam a leitura no primeiro ciclo do ensino fundamental a partir da reflexão sobre os elementos epilinguísticas, como já esclarecido a partir de MILLER (2010) no subitem 3.2.1.

É possível notar que as escolas I e J não tem uma preocupação com a leitura mais aprofundada como as escolas A, B, C, D e E. As escolas que abordam o conceito epilinguística estão mais preocupadas com a percepção da técnica ao ato de ler os diferentes gêneros textuais, ou seja, com que os discentes percebam e conheçam as diferentes características dos diferentes gêneros textuais para que assim, possam reproduzi-las ao escrever.

O conceito epilinguística não insita que na leitura o aluno nunca deve ser o mesmo após praticá-la, ele sempre se apropriará de algo novo, seja na sua relação com a história lida, seja na sua percepção de alguma vivência, seja ao conhecer sobre outras relações, ou seja, inúmeras apropriações de sentidos e significados.

3.2.4 Como Os Projetos Políticos Pedagógicos Conceituam Alfabetização

As escolas F, G e H não mencionam o conceito de alfabetização em seus projetos políticos pedagógicos.

As escolas A, B, C, D e E definem alfabetização em seus projetos políticos pedagógicos como processo indissociável de letramento, sendo um conceito que reflete sobre a prática de ensino perante a leitura e a escrita. Como já descrito anteriormente no capítulo I, sobre o letramento e sua dimensão social. FERREIRO (1987) também colabora para explicar o conceito através de seu conceito, o da “lectoescrita”

É possível identificar que as escolas A, B, C, D e E, conceituam a alfabetização em suas propostas pedagógicas, como uma reflexão e percepção da leitura e escrita que está inserida no mundo em que se vive.

Já os projetos políticos pedagógicos das escolas I e J conceituam a alfabetização, como a aprendizagem do código escrito, como também a organização da linguagem em grafemas e fonemas e isso acontece através de textos. Percebe-se que as presentes escolas conceituam a alfabetização de uma maneira mais tradicional, tendo como desenvolvimento do aluno apenas a maneira de codificar e decodificar os signos. Entendendo através deste conceito que não há necessidade

de elevar os conhecimentos perante os códigos aprendidos fazendo o discente refletir sobre a importância daquele signo, naquele contexto, como refere-se FREIRE (2009), já descrito, no subitem Conceito de leitura: o Ato de ler.

3.2.5 Como é Fundamenta a Metodologia nas Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais de Araucária

Nas escolas F, G e H a metodologia trazida no projeto político pedagógico é a mesma, ou seja, ela é tratada como um caminho escolhido pelo professor, para organizar os caminhos de ensino e aprendizagem.

Já nos projetos políticos pedagógicos das escolas A, B, C, D e E, a metodologia visa possibilitar aos alunos a reflexão constante sobre a estrutura linguística presente nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, bem como as variações linguísticas que se apresentam nos discursos em razão das condições sociais, culturais e regionais, de modo que o discente possa ampliar sua capacidade de interação por meio da produção textual. A metodologia é vista por essas escolas como uma concepção Histórico Crítica e é considerada como um instrumento teórico prático.

Assim sendo, segundo os projetos políticos pedagógicos destas escolas, a metodologia não é encarada como um instrumento neutro, ou seja, ela pressupõe um posicionamento da realidade que se pretende conhecer para nela atuar. Nesse sentido nos cabe a dúvida de como o professor, em sua prática, trabalha com a neutralidade?

Segundo NOSSELLA (1983) o saber e o fazer são atos distintos porém indissociáveis, pois a prática metodológica é um ato político e responsável gerando um grande desafio, de se conhecer o real e articular com o novo saber, para que o discente obtenha condições de mudar e se transformar.

Contudo, os projetos políticos pedagógicos das escolas supracitadas enfatizam que a aquisição do saber vinculado às realidades sociais e aos interesses dos alunos, pressupõe uma mediação metodológica que articule esse saber escolar e as necessidades concretas de vida desses alunos. Assim a metodologia assume

uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois essa mediação estabelecerá o vínculo que se pretende realizar durante o processo.

As escolas I e J, consideram a metodologia visando os aspectos sociais que o texto se insere, tais como a função comunicativa, os conteúdos e a estrutura e estilo e compreende o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala de aula.

Analisando os projetos pedagógicos das escolas I e J, percebe-se que a metodologia de escrita é ressaltada a todo o momento. Assim, os documentos dizem que para escrever bem, o papel do professor é muito importante, visto que o mesmo deve saber conduzir adequadamente o processo de produção da escrita desses alunos, bem como o trabalho de reescrita, individual e coletiva, é primordial para o encaminhamento da análise linguística. Para tanto, essa metodologia trás o ler e escrever como aprendizagens essenciais de todo o sistema de ensino.

Desta maneira, é possível observar que o desenvolvimento dessas duas capacidades está intrinsecamente ligado ao fracasso escolar e à exclusão social e que para compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem para tanto.

3.2.6 Como os Projetos Políticos Pedagógicos contemplam a Literatura nas Escolas Municipais de Araucária

As escolas que discorrem sobre a Literatura em suas propostas pedagógicas são, A, B, C, D e E. Para tanto, as mesmas retratam que a literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, introduzindo falas afirmativas e humanizadoras de forma que as diferenças não sejam tratadas de forma desiguais. Como explica DOLLA-BONNA (2012) no início do trabalho, no capítulo I.

Analisando os projetos políticos pedagógicos destas escolas, pode-se observar que a literatura contém um vasto repertório de gêneros textuais, contemplando em suas práticas, a leitura e a escrita na sua estrutura. Assim, a

literatura faz parte de uma produção universal e constitui patrimônio de nossa cultura.

Segundo os referidos documentos, das escolas A, B, C, D e E na infância a literatura é fundamental para alimentar a alegria e para perceber que a linguagem escrita não serve apenas para informar, mas que as palavras podem nos transportar para situações diferentes de nosso cotidiano, como refere-se FREIRE (2009) no subitem 1.1.1.

A literatura, como já afirmado por SOARES (1995) no capítulo II, tem um papel fundamental na formação do leitor e na formação dos sujeitos. Todos devem ter acesso a este, portanto a leitura do texto deve ser disponibilizada para os alunos como fonte de prazer e de fruição, como já explicado por DOLLA BONNA (2009). Além disso, a Literatura aproxima os alunos do gosto pelo belo, possibilitando a aquisição de conhecimento sobre a própria linguagem, como já afirmado por VIGOTSKI (1998) no capítulo primeiro.

Para tanto, precisa-se pensar se a teoria que consta no projeto pedagógico também é aplicada na prática. Pois se pensarmos no viés das infraestruturas escolares, muitas dessas escolas possuem bibliotecas deterioradas, interditadas ou ainda, muitas vezes fechadas, seja por falta de livros novos e atualizados ou de funcionários que possa atender os alunos.

De acordo com SILVA (1986, p. 21) a leitura do texto literário “pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”. Em consequência, pode-se dizer que a leitura cumpre o papel de transformar a infância, uma vez que possibilita ao aluno pensar criticamente. Como já explicado por KLEIN (1996) no subitem Teóricos Que Fundamentam a Leitura e a Escrita nas Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais de Araucária.

Percebe-se que alguns projetos políticos pedagógicos, colocam a literatura para a escola como locus de formação, exaltando mais o belo e apreciação estética da literatura, porém, deve-se, também, articular a formação literária, no sentido de abrir espaço para interpretações e práticas de significado.

Contudo é possível enfatizar que a literatura dentre outras funções é reveladora do pensamento dos homens em seu tempo. Nesse sentido, ela deve ser instrumento para questionamento de valores, comportamentos e sentimentos humanos. Situando que nos anos iniciais o trabalho com a literatura deve privilegiar o aspecto lúdico, bem como, incitar à arte, a leitura, a escrita, entre outros aspectos.

Sendo assim, observamos que as demais escolas, F, G, H, I e J não fazem menções sobre a literatura em seus projetos políticos pedagógicos.

3.2.7 Como os Projetos Políticos Pedagógicos citam o Trabalho da Leitura e Escrita através de Gêneros

As escolas F, G e H retratam como práticas de leituras, produções de textos e análises linguísticas e que se materializam a partir de diferentes gêneros textuais que passam para a escrita.

Conforme os projetos políticos pedagógicos destas escolas supracitadas, o ensino de Língua Portuguesa toma como ponto de partida e chegada, o trabalho com gêneros textuais onde deverá considerar os aspectos sociais em que o texto se insere. Como por exemplo, a sua função comunicativa, os conteúdos, estrutura e estilo. Para tanto, essa abordagem possibilitará aos discentes as condições necessárias para que eles possam desenvolver competências de leitura e de escrita.

Para o trabalho com os textos, precisa-se considerar os modos de produção e todos os elementos que o compõem, como os mecanismos linguísticos e textuais, a coesão e coerência bem como, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua, ou seja, a adequação discursiva, adequação linguística e as convenções da escrita. Assim, o professor necessita trabalhar com seus alunos os diferentes gêneros textuais para que o aluno possa entender todos esses mecanismos citados anteriormente.

Já nos projetos políticos pedagógicos das escolas, A, B, C, D e E os gêneros textuais estão explanados como algo que vai se diversificando historicamente nas práticas sociais do trabalho e que sua apropriação se dá na

relação intrínseca com essas práticas. Como já explicitado com a autora DOLLA BONNA (2012) nos capítulos 1.1.1 e 1.1.2.

Para que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa se concretize, o documento enfatiza a importância da incorporação da reflexão nas atividades linguísticas de modo “que o aluno seja capaz de ampliar seu repertório de texto incluindo os ligados aos gêneros digitais e também ao registro da língua na modalidade escrita”. (DOLZ, 2010, p.102).

Nas escolas I e J, os gêneros textuais vêm explanados como uma análise linguística que não elimina a gramática das salas de aula. Portanto, não há língua sem a gramática, como diz POSSENTI (1996) e ANTUNES (2003). Com isso, se concretiza a importância do professor trabalhar e realizar análises linguísticas de textos orais ou escritos com seus alunos a partir de um discurso organizado em determinado gênero do texto. Assim, pode-se pensar que o trabalho com diversos gêneros, não só ajuda o aluno a pensar sobre a leitura e a escrita, bem como o ajuda a compreender e a melhorar a gramática.

Mas, ficam diversas dúvidas em nossas cabeças: “Será que os professores destas escolas “abraçam” a ideia de trabalhar desta forma que o projeto político pedagógico explicita em seus discursos? Será que é mais viável fazer aquilo que seria o “mais fácil”, ou seja, fazer o que já está pronto nos livros didáticos? Ou ainda, como esses professores trabalham nestas escolas, na práxis, com estes diversos gêneros textuais?”

3.2.8 Como é retratado o Conceito de Linguagem nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas no Município de Araucária

Nas escolas A, B, C, D, E, I e J retratam em seus documentos que a Rede Municipal de Ensino de Araucária vem promovendo debates com os seus profissionais passando a privilegiar os usos sociais da linguagem. A partir desse ponto de vista, os projetos pedagógicos destas escolas, trazem a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos que se dá pela interação verbal. Sendo assim, esta será constituída através do outro, com o outro e de muitas

vozes. Por isso a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia, ou seja, a palavra do adulto, e pela compreensão do mundo. Nesse sentido, são importantes as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin¹⁰, que considera a língua como fenômeno social. De acordo com BAKHTIN & VOLOCHINOV (1999):

[...] toda palavra comporta duas fases. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra, defino-me em relação a outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p.113)

A concepção de Linguagem é defendida pelos teóricos do Círculo de BAKHTIN e contempla tanto a formação humana histórico-cultural, quanto a perspectiva curricular defendida pelo município que se pauta na pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2008).

Para tanto, os projetos políticos pedagógicos descrevem que cada signo é produzido material e dialogicamente no contexto de todos os outros signos sociais, ou seja, não pode ser considerado apenas como um reflexo ou substituto da realidade.

Desta forma, tem-se a Linguagem como interação social e como concepção do Ensino da Língua Portuguesa.

Sabemos que a linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, a língua oral é considerada uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabelecessem. Logo, as crianças que apresentam algumas falhas na aquisição e no desenvolvimento fonológico, como problemas na produção dos sons da fala ou discriminação dos mesmos, podem refletir na leitura e/ou na escrita. Então podem

¹⁰ Círculo de Bakhtin era composto de intelectuais de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais que se reuniram regularmente entre os anos de 1919, 1929, na Rússia. O Círculo de Bakhtin trouxe uma contribuição notável à filosofia da linguagem.

levar a criança, por exemplo, a trocar, omitir ou transpor fonemas ou grafemas. Assim, a criança demoraria a adquirir a autonomia dos processos de leitura e escrita ou podem culminar com problemas maiores.

A partir disto, nos cabe algumas indagações a respeito de como a linguagem são trabalhadas na práxis dessas escolas, visto que na teoria já está bem explicitados nos projetos pedagógicos de 7 (sete) das 10 (dez) escolas. Assim, podemos questionar a respeito de, como será que a equipe pedagógica trabalha com as crianças que apresentam dificuldades de linguagem, seja ela oral, escrita ou corporal? Tem apoio pedagógico? Será que é trabalhada a aquisição da linguagem figurada? Pois sabemos que essa faz parte de todo esse processo e é de extrema relevância para a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades de interpretação de texto e não foi mencionada em nenhum momento em nenhum dos projetos pedagógicos.

As escolas F, G e H não traziam menção sobre a Linguagem em seus projetos políticos pedagógicos.

3.2.9 Como os Projetos Políticos Pedagógicos Contemplam a Oralidade nas Escolas Municipais do Município de Araucária.

A escola F, G e H trazem que a escrita é diferente da fala. Nesse sentido, pode-se observar que para as práticas discursivas que compreendem o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala não são dissociadas, pois, temos ciência que os gêneros orais devem ser trabalhados em sala, visto que muitas vezes a criança acaba passando para a escrita as dificuldades que tem com a fala.

As propostas pedagógicas em questão consideram que existe uma estreita relação entre a organização linguística de textos orais e escritos. Dessa maneira, o ensino da Língua deve dar conta do trabalho com essas duas modalidades linguísticas, levando o aluno a perceber a forte inter-relação entre elas, para ser capaz de adequar a estrutura linguística à situação sócio discursiva.

Já nas escolas, A, B, C, D e E a oralidade é trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, onde propiciará

desenvoltura com o texto escrito. Pois, segundo os projetos pedagógicos destas escolas, é crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons. Sendo assim, a oralidade tem fundamental importância no modo que essa criança escreverá futuramente. Na fala, pronunciamos os elementos segmentais, ou seja, sílabas, vogais e consoantes e os elementos prosódicos, como entonação, ritmo, volume, velocidade da voz, etc., todos ao mesmo tempo e variando a cada momento. Para tanto, na escrita, são realizadas algumas separações, no uso da pontuação. Dessa maneira, tenta-se representar, através dos sinais de pontuação, as pausas na fala, porém nem sempre há correspondência entre estas e os sinais da escrita.

A Oralidade é trazida pelos referidos documentos destas escolas (A, B, C, D e E) como objeto de estudo através da Representação do Contexto Social, tais como linguagem como representação social, ou seja, a relação entre língua, cultura e sociedade (variações linguísticas), produção de textos orais de diferentes gêneros com emprego de variedade linguística adequada; reconto oral de histórias ouvidas ou lidas (recuperando algumas características do texto lido ou ouvido) e expressão oral (clareza e coesão). Outro objeto de estudo seria a Estruturação Discursiva do Texto, tais como a expansão de ideias; ampliação do vocabulário; ritmo, entonação, fluência da fala (adequados a situação comunicativa); sequência lógica; compreensão da leitura de obras literárias; turnos e pausas das falas (organização da fala das crianças); interpretação e compreensão de diferentes gêneros textuais orais.

As escolas I e J a descrição sobre a Oralidade em seus projetos políticos pedagógicos são mais sucintas e descrevem que o professor deve realizar análise linguística de textos orais ou escritos com seus alunos a partir de um discurso organizado em determinado gênero do texto. Deixando a desejar a clareza do assunto, ou seja, como o professor deve trabalhar com a oralidade da criança no âmbito escolar.

CONCLUSÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa procurou perceber como o município de Araucária conceitua a leitura e a escrita em seus documentos que o embasam e direcionam. Através da análise de dez projetos políticos pedagógicos das escolas municipais da rede de Araucária, como também através da análise das Diretrizes educacionais nacionais e do município em questão.

Contudo, é possível identificar que a grande maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais da cidade de Araucária, assim como a sua Diretriz educacional, produzem discussões relevantes de conceitos, metodologias e linguagens, percebendo-se uma grande preocupação em formar sujeitos coerentes, pensantes e críticos.

Porém, ao pensar sobre os princípios, finalidades e os objetivos do projeto político pedagógico dentro da escola, é importante ressaltar que o projeto é um documento que legitima o trabalho da escola, como mantenedora, além de ser algo construído coletivamente. Ele deve ser visto, revisto e alterado sempre que necessário, como refere-se VEIGA (1995, p.13).

O projeto político pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A autora VEIGA (1995) corrobora com o entendimento sobre os projetos políticos pedagógicos esclarecendo sobre princípios norteadores que devem fazer parte dos documentos. Um dos princípios mais importantes é o da qualidade em educação para todos. Como explica DEMO (1996, p.55):

A visão construtiva que pervade a proposta liga-se sobretudo ao caráter emancipatório da educação, em particular quando conjugada equilibradamente com a competência em termo de manejar e produzir conhecimento.

De acordo com os autores, a função do projeto político pedagógico é apontar direções para formar alunos emancipados, sendo um princípio norteador da escola. Identificamos o presente principio na maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas em Araucária, no que se refere à leitura e escrita. Quando os

projetos, apresentam um vasto referencial teórico, teorias e metodologias preocupadas com o desenvolvimento do pensamento crítico.

VEIGA (1995, p.23) explicita que o projeto político pedagógico deve apresentar e refletir sobre a intencionalidade de educação, “as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.” Reconhecemos na maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas sobre leitura e escrita, a intenção de se promover uma metodologia não tradicional, ou seja, a abordagem metodológica e teórica pautada na reflexão, no diálogo e na emancipação.

O projeto político pedagógico também deve refletir e distinguir a identidade da escola, refletindo sobre a sua realidade, sobre o seu ambiente. Assim, segundo DEMO (1996, p. 67) “Todo projeto político pedagógico precisa partir da escola, de seu meio ambiente, dos alunos e suas famílias sobretudo, realizando uma pesquisa sobre a sua realidade.” VEIGA (1995, p. 13) também esclarece citando que o projeto é político, porque ele deve obter um compromisso com os interesses reais da escola, firmando assim um compromisso.

Nesse aspecto descrito sobre o projeto político pedagógico, ao refletir sobre a identidade da escola, observamos nas propostas pedagógicas das escolas pesquisadas no município de Araucária, no que diz respeito à leitura e a escrita, apresentam as mesmas definições, metodologias e linguagens da Diretriz de Educação do município. Algumas propostas contêm toda a descrição de leitura e escrita da Diretriz, outras, porém, possuem propostas contendo recortes das descrições contidas na Diretriz, ou seja, não apresenta o conceito de leitura e escrita entendido naquela escola, para aquele público. Para tanto, não apresenta a metodologia aplicada para aquela comunidade atendida por aquela escola. Inclusive não há distinção entre conceitos, metodologias e linguagens aplicadas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e para o segundo ciclo do ensino fundamental, pois há escolas que atendem do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, e é notável a distinção de ensino.

Outra preocupação sobre os projetos políticos pedagógicos que pode ser explicado por DEMO (1996) é sobre a práxis, pois as concepções compostas nos

projetos devem refletir na prática. O projeto pedagógico não será peça meramente técnica, nem discurso apenas político. Não provem de conversa solta, fiada, repetitiva, mas de duro trabalho de organização teórica e prática, tanto de nível individual, quanto coletivo.

O autor expõe que o projeto político pedagógico na escola deve ser utilizado como uma ponte, pois deve-se aliar teoria a prática, sendo na rotina e na cultura escolar. Pois, essa pode-se dizer que é uma das grandes funções dos projetos políticos pedagógicos. Contudo, concluímos esse trabalho levantando um questionamento: “Como será que as escolas no município de Araucária trabalham a prática de leitura e escrita? As escolas utilizam suas propostas pedagógicas como fonte orientadoras das práticas em leitura e escrita?” Perguntas estas que ficam, quiçá, para uma próxima pesquisa de campo, com aprofundamento nessas e em outras questões que vierem a surgir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUCÁRIA. **Diretrizes municipais de educação**. Prefeitura do município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. 2010. 347p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Marcelino Luiz de Andrade. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2011. 356 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Professora Delani Aparecida Alves. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2012. 356 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Aleixo Grebos. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2011. 356 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Archelau de Almeida Torres. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2012. 356 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Ibraim Antonio Mansur. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2012. 356 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Alderico Zanardini Ozório. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2010. 117 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Ceci Sueli da Silva Cantador. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2011. 117 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Sebastião Tavares da Silva. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2010. 117 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Professora Nadir Nepomuceno Alves Pinto. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2010. 214 p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Professora Egipciana Swainucemo Alves Pinto. **Projeto Político Pedagógico**. Araucária: Secretaria Estadual de Educação. 2010. 214 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética e Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENTES, A.C. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Brasília, MEC; Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. IN: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. MEC/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB n.º 4/98**, 27 de março de 1998.

_____. CNE/CEB. **Consulta sobre situações relativas a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. MIEIB. Parecer n.º 39/2006**.

_____. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007.

_____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC; Secretaria de Educação Básica, 2013.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. Palestra apresentada V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo. Outubro/ 2010.

DALLA-BONA, E.M. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 311 f. Defesa de mestrado – Universidade Federal do Paraná / Elisa Maria Dalla-Bona. Curitiba, 2012.

FERREIRO. Emilia; PALACIO. Margarita G. Os processos de leitura e escrita novas perspectivas. Tradução Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes médicas, 1987

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. In: A importância do ato de ler, Paulo Freire.- São Paulo: Cortez, 2009, 50 ed.

KLEIN, L. R. **Considerações teórico-metodológicas sobre alfabetização**. In Tempo de Alfabetizar: Fundamentos teórico-metodológicos. Campo Grande/MS: Ed. Guaicuru/SEED, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 2001

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 10 edição

LURIA. A.R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L.S., 1986-1934. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos.- São Paulo: ícone, 2006

MAGALHÃES. Lucilha de Oliveira. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Locus: revista de história. Juiz de Fora. v. 13, n. 1, p. 210-215, 2007

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.** MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOLON, Newton Duarte e VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada Bakhtiniana,** Rev. Estud. Discurso. São Paulo. vol.7 nº.2 . Jul/Dez. 2012

OLIVEIRA, Marta Kohl. OLIVEIRA, Marcos Barbosa. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura/** organizado por Marcos Barbosa de Oliveira e Marta Kohl de Oliveira. Porto Alegre: Artes médicas Sul. 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia/** Jean Piaget; tradução Maria Alice Magalhães D' Amoin e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 24º edição. 1999

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. **Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

SACCHETTO, Maria E et all. **Gêneros Textuais: Reflexões E Ensino.** CES Revista Juiz de Fora. v. 22. p. 169 – 180. 2008

SCHNEUWLZ, B; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escolar.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Editora Cortez, 2006. 8º edição.

VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** In: LURIA. A.R. O desenvolvimento da escrita na criança / Lev Semenovitch Vigotskii, Alexander

Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos.. São Paulo: ícone, 2006

VIGOTSKY, Lev Semenovich,. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L.S. Vigotski; organizadores Michael Cole ... (et al); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 2007. 7º edição

ZANELA, Andrea Vieira. **Vigotsky: Contexto, contribuições á psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** Itajaí: Ed. Univali. 2007.

BIBLIOGRAFIAS

EDWARDS,CAROLYN. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/** Carolyn Edwards, Lella Grandini, George Forman; tradução Dayse Batista- Porto Alegre: Artmed, 1999, 320p

FARIAS, Anália R. **O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget.** São Paulo: Editora Ática. 1989.

FERREIRO. Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez. 2011- Coleção questões da nossa época. V. 6 Braga. 21 ed.- Rio de Janeiro: José Olimpo, 2011.

MORAIS, José. **A arte de ler/** José Moraes; tradução Álvaro Lorencini- São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996

PIAGET.Jean. **Para onde vai a educação?/** Jean Piaget; tradução Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ANEXOS

QUADRO 2 – ¹¹Descrição e Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Municipais de Araucária.

	ESCOLA “A”	ESCOLA “B”	ESCOLA “C”	ESCOLA “D”	ESCOLA “E”	ESCOLA “F”	ESCOLA “G”	ESCOLA “H”	ESCOLA “I”	ESCOLA “J”
Teóricos que fundamentam a leitura e a escrita	Baktin/Volochinov (1999), Soares (2003), Rojo (2010), Kleim (2007), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Soares (1995), Vigotski (1998), Lajolo (1981), Perini (2001), Geraldi (1991), Possenti (1996) e Antunes (2003), Koch (2003),	Baktin/Volochinov (1999), Soares (2003), Rojo (2010), Kleim (2007), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Soares (1995), Vigotski (1998), Lajolo (2010), Perini (1981), Perini (2001), Geraldi (1991), Possenti (1996) e Antunes (2003), Koch (2003)	Baktin/Volochinov (1999), Soares (2003), Rojo (2010), Kleim (2007), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Soares (1995), Vigotski (1998), Lajolo (1981), Perini (2001), Geraldi (1991), Possenti (1996) e Antunes (2003), Koch (2003)	Baktin/Volochinov (1999), Soares (2003), Rojo (2010), Kleim (2007), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Soares (1995), Vigotski (1998), Lajolo (1981), Perini (2001), Geraldi (1991), Perini (1981), Possenti (1996) e Antunes (2003), Koch (2003),	Baktin/Volochinov (1999), Soares (2003), Rojo (2010), Kleim (2007), Cagliari (1999), Dolz e Schneuwly (2010), Soares (1995), Vigotski (1998), Lajolo (1981), Perini (2001), Geraldi (1991), Possenti (1996) e Antunes (2003), Koch (2003),	Não apresenta nenhum teórico sobre leitura e escrita	Não apresenta nenhum teórico sobre leitura e escrita	Perini (2001)	Kleim (2007), Brait (2000), Dolz (2010), Possenti (1996) e Antunes (2003)	Kleim (2007), Brait (2000), Dolz (2010), Possenti (1996) e Antunes (2003)

¹¹ Fonte: Quadro elaborado pelas autoras Adriana Kurpiel e Adriane Correa

Conceito de escrita	Letramento é conceito de escrita, pois a escrita possui uma função social de comunicar e expressar informações, sentimentos, intenções, experiências, ideias, e deve ser apresentada e trabalhada com a criança de forma que a ela se aproprie dessa prática social.	Letramento é conceito de escrita, pois a escrita possui uma função social de comunicar e expressar informações, sentimentos, intenções, experiências, ideias, e deve ser apresentada e trabalhada com a criança de forma que a ela se aproprie dessa prática social.	Letramento é conceito de escrita, pois a escrita possui uma função social de comunicar e expressar informações, sentimentos, intenções, experiências, ideias, e deve ser apresentada e trabalhada com a criança de forma que a ela se aproprie dessa prática social..	Letramento é conceito de escrita, pois a escrita possui uma função social de comunicar e expressar informações, sentimentos, intenções, experiências, ideias, e deve ser apresentada e trabalhada com a criança de forma que a ela se aproprie dessa prática social.	Letramento é conceito de escrita, pois a escrita possui uma função social de comunicar e expressar informações, sentimentos, intenções, experiências, ideias, e deve ser apresentada e trabalhada com a criança de forma que a ela se aproprie dessa prática social.	Letramento é definido como um conceito amplo que reflete sobre a leitura e escrita	Letramento é definido como um conceito amplo que reflete sobre a leitura e escrita	Não conceitua a escrita, só traz formas de trabalho, ou seja, metodologia	A escrita vai além do domínio do código sendo um processo de interlocução entre leitor-texto-leitor. É crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons, que existem regras que controlam os valores fonéticos, que existem formas que devem ser seguidas.	A escrita vai além do domínio do código sendo um processo de interlocução entre leitor-texto-leitor. É crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons, que existem regras que controlam os valores fonéticos, que existem formas que devem ser seguidas.
Conceito de leitura	Os textos orais e escritos se apresentam na sociedade de diferentes formas Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa pensados numa perspectiva dialógica ganha uma dimensão importante, pelo seu valor simbólico, pelo ato criativo e na construção de sentidos.	Os textos orais e escritos se apresentam na sociedade de diferentes formas Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa pensados numa perspectiva dialógica ganha uma dimensão importante, pelo seu valor simbólico, pelo ato criativo e na construção de sentidos.	Os textos orais e escritos se apresentam na sociedade de diferentes formas Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa pensados numa perspectiva dialógica ganha uma dimensão importante, pelo seu valor simbólico, pelo ato criativo e na construção de sentidos.	Os textos orais e escritos se apresentam na sociedade de diferentes formas Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa pensados numa perspectiva dialógica ganha uma dimensão importante, pelo seu valor simbólico, pelo	Os textos orais e escritos se apresentam na sociedade de diferentes formas Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa pensados numa perspectiva dialógica ganha uma dimensão importante, pelo seu valor simbólico, pelo	Letramento é definido como um conceito amplo que reflete sobre a leitura e escrita	Letramento é definido como um conceito amplo que reflete sobre a leitura e escrita	Não conceitua a leitura, só traz formas de trabalho, ou seja, metodologia	A reflexão de elementos epilinguísticas – dizem respeito aos recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir efeitos de sentido. Esta atividade tem prioridade nos anos iniciais.	A reflexão de elementos epilinguísticas – dizem respeito aos recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir efeitos de sentido. Esta atividade tem prioridade nos anos iniciais.

				ato criativo e na construção de sentidos.						
Contempla a Alfabetização	os processos de alfabetização e de letramento são distintos, conquanto indissociáveis. Letramento é definido como um conceito amplo que procura refletir sobre os usos e as práticas de leitura e de escrita.	os processos de alfabetização e de letramento são distintos, conquanto indissociáveis. Letramento é definido como um conceito amplo que procura refletir sobre os usos e as práticas de leitura e de escrita.	os processos de alfabetização e de letramento são distintos, conquanto indissociáveis. Letramento é definido como um conceito amplo que procura refletir sobre os usos e as práticas de leitura e de escrita.	os processos de alfabetização e de letramento são distintos, conquanto indissociáveis. Letramento é definido como um conceito amplo que procura refletir sobre os usos e as práticas de leitura e de escrita.	os processos de alfabetização e de letramento são distintos, conquanto indissociáveis. Letramento é definido como um conceito amplo que procura refletir sobre os usos e as práticas de leitura e de escrita.	Não faz menção á alfabetização	Não faz menção á alfabetização	Não faz menção á alfabetização	A alfabetização consiste em aprender o código linguístico ao aluno bem como sua organização em grafemas e fonemas. É essencial a reflexão sobre o sistema alfabético, sobre a palavra, qual a logica da nossa escrita. O texto é o objeto essencial para a realização da leitura e da escrita.	A alfabetização consiste em aprender o código linguístico ao aluno bem como sua organização em grafemas e fonemas. É essencial a reflexão sobre o sistema alfabético, sobre a palavra, qual a logica da nossa escrita. O texto é o objeto essencial para a realização da leitura e da escrita.
	a metodologia visa possibilitar aos alunos a reflexão constante sobre a estrutura linguística presente nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na	a metodologia visa possibilitar aos alunos a reflexão constante sobre a estrutura linguística presente nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na	a metodologia visa possibilitar aos alunos a reflexão constante sobre a estrutura linguística presente nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na	a metodologia visa possibilitar aos alunos a reflexão constante sobre a estrutura linguística presente nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na	a metodologia visa possibilitar aos alunos a reflexão constante sobre a estrutura linguística presente nos diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na	a metodologia trazida no projeto político pedagógico é a mesma, ou seja, ela é tratada como um caminho escolhido pelo professor, para organizar os caminhos de ensino	a metodologia trazida no projeto político pedagógico é a mesma, ou seja, ela é tratada como um caminho escolhido pelo	a metodologia trazida no projeto político pedagógico	consideram a metodologia visando os aspectos sociais que o texto se insere,	consideram a metodologia visando os aspectos sociais que o

<p>Contempla Metodologia</p>	<p>escrita, bem como as variações linguísticas que se apresentam nos discursos em razão das condições sociais, culturais e regionais, de modo que ele possa ampliar sua capacidade de interação por meio da produção textual</p>	<p>escrita, bem como as variações linguísticas que se apresentam nos discursos em razão das condições sociais, culturais e regionais, de modo que ele possa ampliar sua capacidade de interação por meio da produção textual</p>	<p>escrita, bem como as variações linguísticas que se apresentam nos discursos em razão das condições sociais, culturais e regionais, de modo que ele possa ampliar sua capacidade de interação por meio da produção textual</p>	<p>na modalidade oral quanto na escrita, bem como as variações linguísticas que se apresentam nos discursos em razão das condições sociais, culturais e regionais, de modo que ele possa ampliar sua capacidade de interação por meio da produção textual</p>	<p>escrita, bem como as variações linguísticas que se apresentam nos discursos em razão das condições sociais, culturais e regionais, de modo que ele possa ampliar sua capacidade de interação por meio da produção textual</p>	<p>aprendizagem.</p>	<p>professor, para organizar os caminhos de ensino aprendizagem m.</p>	<p>é a mesma, ou seja, ela é tratada como um caminho escolhido pelo professor, para organizar os caminhos de ensino aprendizagem m.</p>	<p>tais como a função comunicativa, os conteúdos e a estrutura e estilo e compreende o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala de aula. Segundo DOLZ (2010), a escrita mobiliza a escrita mobiliza o pensamento e a memória, onde escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais e selecionar informações.</p>	<p>texto se insere, tais como a função comunicativa, os conteúdos e a estrutura e estilo e compreende o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala de aula. Segundo DOLZ (2010), a escrita mobiliza a escrita mobiliza o pensamento e a memória, onde escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais e selecionar informações.</p>
<p>Contempla literatura</p>	<p>Para tanto, as mesmas retratam que a Literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, introduzindo falas</p>	<p>. Para tanto, as mesmas retratam que a Literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo,</p>	<p>Para tanto, as mesmas retratam que a Literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo,</p>	<p>Para tanto, as mesmas retratam que a Literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e</p>	<p>Para tanto, as mesmas retratam que a Literatura deve ocupar um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo,</p>	<p>Não contempla o assunto</p>	<p>Não contempla o assunto</p>	<p>Não contempla o assunto</p>	<p>Não contempla o assunto</p>	<p>Não contempla o assunto</p>

	afirmativas e humanizadoras de forma que as diferenças não sejam tratadas de forma desiguais.	introduzindo falas afirmativas e humanizadoras de forma que as diferenças não sejam tratadas de forma desiguais.	introduzindo falas afirmativas e humanizadoras de forma que as diferenças não sejam tratadas de forma desiguais.	também discursivo, introduzindo falas afirmativas e humanizadoras de forma que as diferenças não sejam tratadas de forma desiguais.	introduzindo falas afirmativas e humanizadoras de forma que as diferenças não sejam tratadas de forma desiguais.					
Cita o trabalho da leitura e escrita através gêneros	os gêneros textuais estão explanados como algo que vai se diversificando historicamente nas práticas sociais do trabalho e que sua apropriação se dá na relação intrínseca com essas práticas. Esses gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. (BAKHTIN, 1992, p. 261).	os gêneros textuais estão explanados como algo que vai se diversificando historicamente nas práticas sociais do trabalho e que sua apropriação se dá na relação intrínseca com essas práticas. Esses gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso	os gêneros textuais estão explanados como algo que vai se diversificando historicamente nas práticas sociais do trabalho e que sua apropriação se dá na relação intrínseca com essas práticas. Esses gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos de	os gêneros textuais estão explanados como algo que vai se diversificando historicamente nas práticas sociais do trabalho e que sua apropriação se dá na relação intrínseca com essas práticas. Esses gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos de	os gêneros textuais estão explanados como algo que vai se diversificando historicamente nas práticas sociais do trabalho e que sua apropriação se dá na relação intrínseca com essas práticas. Esses gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos de	retratam como práticas de leituras, produções de textos e análises linguísticas e que se materializam a partir de diferentes gêneros textuais. Essa abordagem possibilitará ao aluno as condições necessárias para que ele possa desenvolver competências de leitura e de escrita, ou seja ele poderá atuar com mais consciência sobre a linguagem, exercitando em diferentes lugares modos	retratam como práticas de leituras, produções de textos e análises linguísticas e que se materializam a partir de diferentes gêneros textuais. Essa abordagem possibilitará ao aluno as condições necessárias para que ele possa desenvolver competências de leitura e de escrita, ou seja ele poderá atuar com mais consciência sobre a	retratam como práticas de leituras, produções de textos e análises linguísticas e que se materializam a partir de diferentes gêneros textuais. Essa abordagem possibilitará ao aluno as condições necessárias para que ele possa desenvolver competências de leitura e de escrita, ou seja ele poderá atuar com mais consciência sobre a	os gêneros textuais vem explanados como uma análise linguística que não elimina a gramática das salas de aula. Portanto, não há língua sem a gramática, como diz Possenti (1996) e Antunes (2003). Com isso, o professor deve realizar análise linguística de textos orais ou escritos com seus alunos a partir de um discurso organizado em determinado gênero do texto	os gêneros textuais vem explanados como uma análise linguística que não elimina a gramática das salas de aula. Portanto, não há língua sem a gramática, como diz Possenti (1996) e Antunes (2003). Com isso, o professor deve realizar análise linguística de textos orais ou escritos com seus alunos a partir de um discurso organizado em

		da linguagem". (BAKHTIN, 1992, p. 261).	da linguagem". (BAKHTIN, 1992, p. 261).	atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". (BAKHTIN, 1992, p. 261).	da linguagem". (BAKHTIN, 1992, p. 261).	de falar e escrever (BENTES, 2004).	em diferentes lugares modos de falar e escrever (BENTES, 2004).	linguagem, exercitando em diferentes lugares modos de falar e escrever (BENTES, 2004).		determinado gênero do texto
Conceito de linguagem	. trazem a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos que se dá pela interação verbal. Sendo esta constituída através do outro, com o outro e de muitas vozes. Por isso a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia, ou seja, a palavra do adulto, e pela compreensão do mundo.	trazem a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos que se dá pela interação verbal. Sendo esta constituída através do outro, com o outro e de muitas vozes. Por isso a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia, ou seja, a palavra do adulto, e pela compreensão do mundo.	trazem a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos que se dá pela interação verbal. Sendo esta constituída através do outro, com o outro e de muitas vozes. Por isso a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia, ou seja, a palavra do adulto, e pela compreensão do mundo.	trazem a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos que se dá pela interação verbal. Sendo esta constituída através do outro, com o outro e de muitas vozes. Por isso a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia, ou seja, a palavra do adulto, e pela compreensão do mundo.	trazem a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos que se dá pela interação verbal. Sendo esta constituída através do outro, com o outro e de muitas vozes. Por isso a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia, ou seja, a palavra do adulto, e pela compreensão do mundo.	Não contempla o assunto	Não contempla o assunto	Não contempla o assunto	que a linguagem é a capacidade humana de construir sistemas simbólicos, atividade constitutiva que se dá pela interação verbal, ou seja, através do outro, com o outro, de muitas vozes e que a aquisição dessa linguagem, se dá pela internalização da palavra alheia e da compreensão do mundo	que a linguagem é a capacidade humana de construir sistemas simbólicos, atividade constitutiva que se dá pela interação verbal, ou seja, através do outro, com o outro, de muitas vozes e que a aquisição dessa linguagem, se dá pela internalização da palavra alheia e da compreensão do mundo
Contempla	retratam a oralidade	retratam a oralidade	retratam a oralidade	. retratam a oralidade	retratam a oralidade	trás que a escrita é	trás que a escrita é	trás que a escrita é	descrevem em seus projetos	.descrevem em seus

<p>oralidade</p>	<p>trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, onde propiciará desenvoltura com o texto escrito. Pois, segundo os projetos destas escolas, é crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons. Sendo assim, a oralidade tem fundamental importância no modo que essa criança escreverá futuramente.</p>	<p>trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, onde propiciará desenvoltura com o texto escrito. Pois, segundo os projetos destas escolas, é crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons. Sendo assim, a oralidade tem fundamental importância no modo que essa criança escreverá futuramente.</p>	<p>trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, onde propiciará desenvoltura com o texto escrito. Pois, segundo os projetos destas escolas, é crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons. Sendo assim, a oralidade tem fundamental importância no modo que essa criança escreverá futuramente.</p>	<p>trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, onde propiciará desenvoltura com o texto escrito. Pois, segundo os projetos destas escolas, é crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons. Sendo assim, a oralidade tem fundamental importância no modo que essa criança escreverá futuramente.</p>	<p>trabalhada como elemento central no processo de desenvolvimento cultural da criança, onde propiciará desenvoltura com o texto escrito. Pois, segundo os projetos destas escolas, é crucial que as crianças conheçam as relações entre letras e sons. Sendo assim, a oralidade tem fundamental importância no modo que essa criança escreverá futuramente.</p>	<p>diferente da fala. Nesse sentido para as práticas discursivas que compreendem o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala não são dissociadas.</p>	<p>diferente da fala. Nesse sentido para as práticas discursivas que compreendem o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala não são dissociadas.</p>	<p>diferente da fala. Nesse sentido para as práticas discursivas que compreendem o trabalho com a oralidade, leitura e escrita em sala não são dissociadas.</p>	<p>que o professor deve realizar análise linguística de textos orais ou escritos com seus alunos a partir de um discurso organizado em determinado gênero do texto.</p>	<p>projetos que o professor deve realizar análise linguística de textos orais ou escritos com seus alunos a partir de um discurso organizado em determinado gênero do texto.</p>
-------------------------	--	--	--	--	--	---	---	---	---	--