



CÓD: OP-144DZ-23
7908403546725

POÇOS DE CALDAS-MG

**PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Professor I

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 001/2023

Português

1. Sentido próprio e sentido figurado	5
2. Funções de linguagem	5
3. Texto e discurso: intertextualidade, paródia	6
4. Leitura e interpretação de textos: informações implícitas e explícitas.	7
5. Significação contextual de palavras e expressões	7
6. Ponto de vista do autor	7
7. Linguagem verbal e não verbal	8
8. Tipologia textual e gêneros discursivos de circulação social: estrutura composicional; objetivos discursivos do texto; contexto de circulação; aspectos linguísticos.	8
9. Texto e Textualidade: coesão, coerência e outros fatores de textualidade	9
10. Variação linguística: heterogeneidade linguística: aspectos culturais, históricos, sociais e regionais no uso da Língua Portuguesa	10
11. Registros formal e informal da escrita padrão	14
12. Fonética e fonologia: tonicidade, ortografia e acentuação gráfica.	15
13. Crase	18
14. Sinais de pontuação como fatores de coesão	18
15. Morfologia: classificação e flexão das palavras, emprego de nomes, pronomes, conjunções, advérbios, preposições. Conjunções, interjeições, modos e tempos verbais. Análise morfológica	22
16. Sintaxe: frase, oração, período. Termos da oração. Coordenação e subordinação. Análise sintática	28
17. Conhecimento gramatical de acordo com o padrão culto da língua	32
18. Ortografia oficial—Novo Acordo Ortográfico.	32
19. Concordância e regência verbal e nominal.	33
20. Colocação pronominal aplicadas ao texto	36

Matemática

1. Conjunto dos números naturais: operações, divisibilidade, decomposição de um número natural nos seus fatores primos, múltiplos e divisores, máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de dois ou mais números naturais. Conjunto dos números inteiros: operações. Conjunto dos números racionais: propriedades, operações, valor absoluto de um número, potenciação e radiciação. O conjunto dos números reais: números irracionais, a reta real, intervalos	41
2. Sistema de medida, sistema métrico decimal, unidade de comprimento, unidades usuais de tempo.	47
3. Razões, proporções, grandezas direta e inversamente proporcionais	49
4. Regra de três simples e composta.	50
5. Porcentagem	51
6. Juros.	53
7. Equações de 1º grau	55
8. Sistema de equações	58
9. Cálculo de área e perímetros de figuras planas	60
10. Leitura e identificação de dados apresentados em gráficos e tabela	71
11. Análise combinatória e probabilidade	73

Teoria e Prática da Educação

1. A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	79
2. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Lei n.º9394 de 20 de dezembro de 1996 (atualizada)	79
3. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	96
4. Currículo Referência de Minas Gerais.....	96
5. Fundamentação das matrizes de avaliação da Educação Básica: estudos e propostas – DAEB/ INEP /2014	97
6. Projeto Político pedagógico: conceitos e metodologia de elaboração segundo Celso Vasconcelos.....	97
7. SAEB – Sistema de avaliação da Educação básica: documento de referência/ 2018	98
8. PDE/ SAEB – Plano de desenvolvimento da Educação/ 2011	98
9. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.....	98
10. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)	99
11. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, nº 13.146/15	114
12. FUNDEB.....	131
13. IDEB.....	145
14. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação – MEC 2007	146

Conhecimentos Gerais Professor I

1. Alfabetização e letramento: concepções, pressupostos teóricos e a prática docente, segundo Magda Soares.	163
2. Alfabetização: a questão dos métodos – Magda Soares	172
3. A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Ensino Fundamental.	172
4. A Psicogênese da língua escrita e os níveis de escrita	172
5. Sequências didáticas na perspectiva de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly	186
6. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	186
7. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	186
8. Currículo Referência de Minas Gerais.	189
9. Consciência fonológica	189
10. O trabalho com os gêneros textuais e a tipologia textual no cotidiano da sala de aula	189
11. O Planejamento Escolar segundo José Carlos Libâneo	190
12. Literatura na hora certa: guias 01,02 e 03 / MEC.	191

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor I

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A PRÁTICA DOCENTE, SEGUNDO MAGDA SOARES

Alfabetização e letramento: pressupostos teóricos e implicações pedagógicas no cotidiano escolar.

A alfabetização ocorre por meio da aquisição de uma escrita realizada pelo indivíduo, considerada como um ser capaz de ter domínio dos códigos alfabéticos que o Letramento entende-se como um fenômeno social que se adquire por intermédio de um sistema de escrita.

Alfabetização e Letramento observada no ponto de vista de práticas sociais, desenvolvidas principalmente no âmbito escolar, é o da possibilidades do indivíduo aprender a leitura e a escrita, tornando-se alfabetizado.

Sendo assim, todo ser humano para que venha a se efetivar na sociedade letrada é necessário a solidificação de bases do letramento. Para isso surge o questionamento: Quais são as implicações que ocorrem entre a Alfabetização e o Letramento no processo da leitura e da escrita?

A metodologia qualitativa são apropriados utilizadas no contexto social e cultural como um elemento de pesquisa com questionamentos argumentativos para a construção temática. (DIAS, Cláudia. 2000, apud LIEBSCHER, 1998, p. 01)

De acordo com Tfouny (1997, p.9) “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. É possível observar que a alfabetização possibilita o sistema de escrita, assegurando ao indivíduo compreender gêneros textuais, dominar a linguagem e transformar a comunicação.

Ainda, Soares (1998, p. 18) relata o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequências de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Sendo assim é possível estar letrado quando há domínio da prática leitora.

Há possibilidades desde uma pessoa ser letrada e não alfabetizada ou vice versa? Soares (2009, p. 47), relata: que é possível, pois se a pessoa for analfabeto mas ditar uma carta para um escriba, o meio linguístico utilizado é diferente, apenas utiliza metodologia diferenciada, mas não está dissociada, sempre um associado ao outro.

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a se-

gregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendizado, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

O objetivo do presente artigo é apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras.

Capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouny (95), a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre:

- a) as dimensões do aprender a ler e a escrever;
- b) o desafio de ensinar a ler e a escrever;
- c) o significado do aprender a ler e a escrever,
- d) o quadro da sociedade leitora no Brasil
- e) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e
- e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

As dimensões do aprender a ler e a escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

meno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

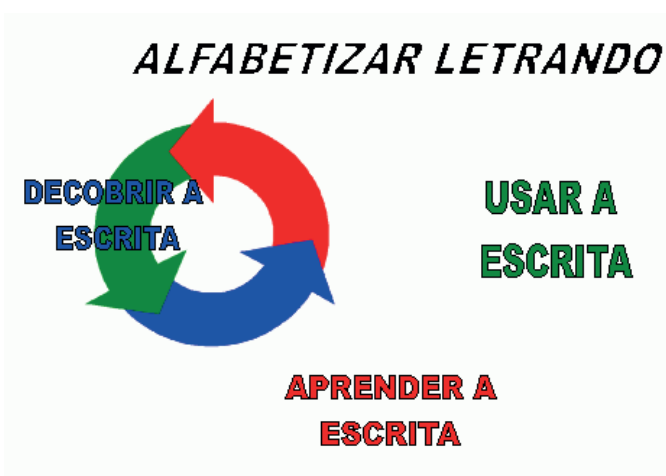
2) O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (1984) representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à prática pedagógica por elas sustentadas.

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento lingüístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés lingüístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos lingüísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). O esquema abaixo pretende ilustrar a integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever no processo de alfabetizar letrando:



O significado do aprender a ler e a escrever

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emilia Ferreiro,

A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (2001)

Retomando a tese defendida por Paulo Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização – que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

O quadro da sociedade leitora no Brasil

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Que escola é essa que não ensina a escrever?

Independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece confirmar-se pelo “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” (INAF), uma pesquisa realizada por amostragem representativa da população brasileira de jovens e adultos (de 15 a 64 anos de idade): entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita. Indiscutivelmente, uma triste realidade!

Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever

Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Perspectivas das pesquisas sobre letramento

Embora o termo “letramento” remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”. Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (Soares, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valorização da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas consequências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2001, p. 269)¹

Alfabetização e linguagem.

A alfabetização ocorre no momento em que há a construção de conhecimento e uma forma de representação da linguagem.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

A alfabetização portanto passa a ser construída por intermédio da construção de hipóteses da criança, sendo progressivo. Não é possível apenas ter convivência com material escrito, mas sim uma sistematização por meio da metalinguística, conectando gêneros socialmente envolvidos.

É possível o desenvolvimento com a convivência da criança com embalagens, rótulos de produtos, símbolos, avisos, placas de rua, outdoor cartazes panfletos entre outros, sempre há familiarização com a escrita e leitura e o ocorre o significado de compreender.

Soares citada por Moraes e Albuquerque (2007, p. 47), relatam:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Para acontecer o letramento, a pessoa necessita ter experiências culturais de prática leitora, que são adquiridas na formação formal (escola), pode acontecer por meio da leitura em voz alta pelo professor, leituras de gibis, jornais, revistas ou qualquer outro meio que faz a criança pensar em ler, pois, isso será a motivação para escrever e será possível a ampliação por meio de diferentes textos.

Conforme Soares (2011), letramento é “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. É diferente da alfabetização porque é um processo formal de ensinar a ler e escrever e não prático. Kleiman citado por Lira (2006), diz que o letramento gera mudanças em níveis políticos, sociais, econômicos e cognitivos, com a inserção na sociedade pela tecnologia, sendo que o analfabeto pode ser letrado de acordo com o convívio social.²

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.

1 Por Silvia M. Gasparian Colello/ DIAS, Cláudia. Pesquisa qualitativa ? características gerais e referências, 1998./SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009./TFOUNY, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 2ed. São Paulo: Cortez, 1997.

2 Fonte: www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/LIRA, Bruno Carneiro. Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006./MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007./SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

O desenvolvimento da oralidade no cotidiano escolar: capacidades e estratégias metodológicas.

Compreender as estratégias utilizadas no ensino possibilita o favorecimento do desenvolvimento da oralidade das crianças da Educação Infantil, sempre inter-relacionando uma boa prática, juntamente com o espaço educativo e a realidade no qual o educando está inserido.

Estratégias são instrumentos valiosos que contribuem para dinamização do ensino, onde a prática docente se tora o potencializados do saber da criança, com base em uma construção coletiva e fundamentada com objetivos que correspondam as necessidades do universo da Educação Infantil. Sendo assim, Rinaldi (1999, p. 113) faz a apresentação de um “Currículo Emergente”, ou seja, uma proposta que leva em consideração os interesses da criança, com base e relações estabelecidas na escuta, na fala, em hipóteses investigações e curiosidade das crianças.

As estratégias de ensino, tem como base a valorização da criança e possibilitando estimular a criança a pensar em sua participação como uma capacidade que ela tem de gerar novos saberes, de modo a “que alimenta sentimentos de responsabilidade e de inclusão” (SILVA, 2011, p. 25), sempre com buscas em respeitar as capacidades de cada educando e elaborar boas hipóteses em sala de aula a partir dos conhecimentos prévios. O enfoque deve estar em se descobrir e perceber que são sujeitos únicos com direitos. (RINALDI, 1999).

As metodologias utilizadas pode ser por meio das músicas, brincadeiras, teatro, imagens, rodas de conversas, desenhos e outros.⁴

A prática da leitura: objetivos e finalidades da leitura; aspectos indispensáveis à compreensão na leitura do texto; relação leitor/autor; diversidade textual e a prática pedagógica (tipologia, suportes e gêneros textuais).

Sabemos que a leitura é um dos principais caminhos para que o aluno adquira conhecimentos. Também sabemos que ler é muito mais do que somente decodificar símbolos; ela necessita da interação do leitor com o texto e com autor, extrapolando o universo linguístico do texto. A leitura, na verdade, é um dos meios pelos quais

4 Fonte: RINALDI, Carlina. *O Currículo Emergente e o Construtivismo Social*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 113-127, 1999. Cap.5./SILVA, Jacqueline Silva da. *O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2011.

acontece a interação entre os seres humanos, além de promover a reflexão sobre diferentes assuntos, favorecendo, assim, a formação de um leitor crítico.

Com a intenção de verificar essa aprendizagem e o nível de ensino sobre a leitura, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instaurou a Prova Brasil, que avalia as habilidades de leitura em Língua Portuguesa, nos 5º e 9º anos do ensino Fundamental. A referida avaliação é elaborada a partir de uma Matriz de Referência que tem como fundamento a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem da leitura, conforme divulga o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011).

Primeiramente tentaremos responder: o que é leitura? Em seguida, apresentaremos as orientações que subjazem as diferentes concepções de leitura.

O QUE É LEITURA?

Ler é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o ato de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao falar/escrever, constrói seu discurso em função de um ouvinte/leitor. Além disso, ler é uma atividade muito rica em conhecimentos, porém, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, por exemplo, pois, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar no processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito.

Porém, mais que decodificação, a leitura é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinadas.

Em se tratando da leitura na sala de aula, ela geralmente dependerá do que o aluno já sabe sobre o assunto em pauta e de suas experiências adquiridas ao longo de sua existência, o que pressupõe uma relação dialógica do leitor com o texto.

Ela se desenvolve na convivência com o mundo. O aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua “bagagem” cultural. Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio.

A escola tem consciência teórica de seu papel na formação leitora, pois os documentos pedagógicos asseguram esse procedimento nas escolas do ensino fundamental.

Portanto, a leitura é uma forma de se obter conhecimentos para a produção do saber elaborado e também uma maneira de interação social com o mundo, o que significa dizer que ao lermos, abrimos fronteiras, alargamos horizontes, ampliamos os diálogos e alcançamos lugares e pessoas distantes. A leitura é, assim, uma prática social de uso da linguagem.

As diretrizes Curriculares da Educação Básicas do Estado do Paraná – DCE - afirmam que:

A leitura é compreendida como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p.56).

Ao reportar à leitura com essas palavras, as DCE estabelecem um diálogo com Bakhtin (2003) que reconhece o leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação. Tanto é verdade que o autor afirma:

Segundo Kleiman (2008), essa primeira concepção de linguagem - *expressão do pensamento* – correlaciona-se a “concepção escolar” de ensino à medida que objetiva o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar do “bem falar” (linguagem oral) e do “bem escrever” (linguagem escrita).

Se o autor, sob essa perspectiva, é o bom exemplo a ser seguido para falar e escrever bem, o importante é que sua ideia seja vasculhada e que o aluno seja capaz de descobrir a intenção ao autor ao escrever o texto que está sendo lido. Sobre isso, Costa-Hübes explica:

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo “Qual a intenção do autor...”, estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas na tentativa de descobrir o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor (COSTA-HÜBES, 2010, p. 248-249).

A outra concepção de linguagem, denominada como *instrumento de comunicação*, trata a leitura, conforme Geraldi (1997), sob a perspectiva do texto, uma vez que vê a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. Essa concepção, embora entenda a língua como um ato social, desconsidera o uso e, consequentemente, os falantes e o contexto, limitando-se a um estudo do funcionamento interno da língua, que se apoia nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo.

Ancorada nessa visão da língua como código, a prática da leitura não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto, capta e devolve a informação prevista, realizando apenas uma decodificação. A leitura segue uma rotina consagrada: uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, para em seguida realizar as atividades escritas de interpretação e redação. Ou seja, segundo Rojo (2002), a leitura, por meio da decodificação, é vista apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto.

Nesta teoria, as capacidades focadas são as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler. Mediante o exposto, o trabalho como ensino da LP sob esse enfoque, se orienta pelo ensino instrumental da língua. Mantém-se o trabalho com a gramática tradicional pelo viés normativo/descritivo.

Costa-Hübes (2010) explica que, sob essa concepção teórica, as atividades de interpretação na sala de aula se orientam a partir de questionamentos como: “Qual o título do texto?”; “Quantos parágrafos tem o texto?”; “Quem são os personagens da história?”; “O que o personagem X disse no primeiro parágrafo”, etc. O que se percebe, então, segundo a autora, é uma

[...] preocupação excessiva com a decodificação e com o reconhecimento da estrutura organizacional do texto, é possível inferir que ao organizarmos questões como estas, estamos sendo orientados pela concepção estruturalista da língua, de base saussuriana. Ler, nesse caso, significa decodificar, reconhecer o sistema lin-

guístico, a formatação do texto. Sendo assim, o foco de leitura recai para o texto enquanto materialização da língua (COSTA-HÜBES, 2010, p. 249).

Paralelamente à concepção estruturalista de língua, desenvolve-se uma outra: a concepção cognitivista. Nessa perspectiva, a leitura é tratada apenas *sob a perspectiva do leitor*. Sob esse viés, segundo Leffa (1999), “Considera a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido” (LEFFA, 1999, p. 18). Logo, o leitor consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto por meio de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza muitas adivinhações, como se o significado fosse construído na relação hipótese/verdade, sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada. Conforme explicita Zago (2012), sob essa orientação o leitor passa a ser “compreendido agora como aquele que possui uma carga genética (seu interior) e informações armazenadas no interior da sua mente, as quais possibilitam a atribuição de sentido ao que se lê” (ZAGO, 2012, p. 61). O leitor, assim, tem autonomia para concordar ou discordar do autor e do que o texto diz, pois o que importa é ouvir sua opinião. Questões muito comuns que são encontradas abundantemente nos livros didáticos exploram, por exemplo: “Qual é a sua [do aluno] opinião sobre o texto?”; “O que você faria se...?”; “Como você reagiria caso...?” “O que você acha sobre...?”

Entende-se, assim, que “o conhecimento armazenado na memória do leitor (conhecimento prévio) é mais importante do que as informações contidas no próprio texto, logo, o conhecimento prévio é o que determina o sentido que o leitor dará ao texto” (ZAGO, 2012, p. 62).

Atualmente, os documentos pedagógicos (DCE, AMOP e Currículo municipal de Cascavel) tem reconhecido a linguagem como processo de interação. Nessa perspectiva, a leitura é tratada sob a perspectiva do *autor-texto-leitor*, ou seja, um viés discursivo. Assim, entende-se que, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção caracteriza-se pelo diálogo.

Portanto, para Rojo (2002), a leitura precisa passar inicialmente não apenas por um processo de decodificação, de transposição de códigos, mas sim de compreensão que envolve conhecimento de mundo, com práticas sociais e também de conhecimentos linguísticos muito mais além de simples fonemas.

Conforme Costa-Hübes (2010), as atividades de leitura devem provocar o aluno a ir além dessa linearidade, vasculhando informações implícitas, subentendidas no texto, a partir das pistas deixadas pelo autor. Trata-se de direcionar o foco interpretativo para a “interação autor-texto-leitor” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 12), provocando diálogos entre o conhecimento, as experiências do leitor, com os apontamentos feitos pelo autor, mediados pelo texto, no qual se encontra registrado o querer-dizer do autor, em função de possível(is) leitor(es). O texto, nesse caso, é o lugar do encontro, do diálogo, da interação, pois, conforme Koch e Elias, “o lugar mesmo da interação [...] é o texto cujo sentido *não está lá*, mas é construído considerando-se, para tanto, as *signalizações* textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 12). Nas palavras de Bakhtin (2003), o leitor, numa situação de interação com o autor e com o texto, “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Uma aluna de 5 anos de idade, da pré-escola, identificada pelo nome fictício de Ana, foi convidada para acrescentar esse trabalho. Foram realizadas experiências de sondagem de como ela está percorrendo o caminho de construção da leitura e da escrita tendo por base os estudos de Silva (2004). Através de sistematizações em sala de aula, escritas espontâneas e atividades de classificação de objetos, desenhos, letras e números foi constatado que a aluna já demonstra grandes avanços nessa habilidade, pois consegue estabelecer os critérios matemáticos pretendidos explicando-os sem dificuldade. Em outros momentos foi solicitado que associasse nomes a desenhos correspondentes e a aluna relacionou o tamanho do desenho ao tamanho da palavra demonstrando que entende que o nome de cada objeto faz parte dele, ou seja, o nome está dentro do objeto (realismo nominal ou intelectual). A íntegra da atividade consta no anexo A do artigo.

Essas são as características mais marcantes do pensamento infantil no estágio pré-operatório de Piaget conforme estudos realizados.

Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Segundo Tosta (2006), Vygotsky trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre os dois níveis de desenvolvimento considerados pelo estudioso: o real que é o conjunto de informações que a criança já tem em seu poder e o potencial que é a capacidade da criança de resolver problemas auxiliada ou orientada por adultos ou outros mais capazes.

Então, entre o desenvolvimento real e o potencial há um caminho que deve ser vivenciado pela criança que vai aprendendo a partir das relações e interações sociais com seres humanos mais experientes. Esse espaço entre o real e o potencial é chamado de zona de desenvolvimento proximal. Exemplificando a zona de desenvolvimento proximal, temos outra situação vivenciada pela menina Ana durante experiência com conhecimentos a respeito da leitura e escrita. Na atividade em que é solicitado à criança que ela escreva o nome próprio percebe-se que Ana já sabe escrever seu nome, que é composto. Ela faz isso sem ajuda de ninguém. É o seu conhecimento real ou efetivo. Porém, só consegue escrever outras palavras com a ajuda de outras pessoas através de cópias ou elaboração de hipóteses (desenvolvimento potencial). As intervenções realizadas através da minha mediação durante a experiência, constituem a zona de desenvolvimento proximal.

Os métodos tradicionais e atuais de ensino da leitura e da escrita

Após compreendermos como a criança se desenvolve e aprende, na concepção dos estudiosos citados, discutiremos os métodos tradicionais de aprendizagem da leitura e da escrita para entendermos como esse processo é realizado nos dias de hoje. É necessário, pois, que compreendamos quais e quantos são os métodos de alfabetização. Sobre esse assunto, Ávila e Oliveira (2006, p.20) explicam:

Mesmo que durante séculos os autores de cartilhas apresentaram-nas como sendo “métodos,” denominados ora alfabéticos, silábicos e ora de palavração, é importante que se tenha aqui uma atenção especial a esta questão, pois, os métodos são apenas dois: Sintético e Analítico. As denominações utilizadas ao longo da história são, na verdade, detalhamentos dos métodos.

Ainda sobre os métodos, as autoras acrescentam que, no sintético, a criança aprende das partes da palavra para o todo e no analítico do todo para as partes.

Compreendo a partir dessas explicações que no método sintético, a criança memoriza os elementos menores da palavra, e precisa conhecer os fonemas do idioma para relacioná-los a sinais gráficos, ou seja, aprendem a ler memorizando as famílias silábicas. Já no método analítico, a criança faz a leitura global primeiramente, para depois partir para as unidades menores, como sílabas, fonemas e letras.

Considerando a criança do mundo atual como ser capaz de ter suas próprias idéias e construir hipóteses sobre a leitura e escrita transformando e ampliando seu conhecimento dia após dia, Ferreira e Teberosky (1985) deram sua contribuição com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita que para essas autoras significa a maneira de construir a escrita, explicando como a criança aprende a ler e a escrever diante dos meios de comunicação e escritos que circulam socialmente.

(...) a criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo do adulto mas sim criação original) (FERREIRO & TEBEROSKY, pg. 22)

A partir da fala das autoras, entende-se que, a criança aprende a ler através do contato com o mundo letrado e criando hipóteses sobre a escrita e leitura. Essas hipóteses vão sendo confrontadas com a dos colegas e aperfeiçoadas através de intervenções realizadas pelo professor. Novamente apresento um trecho da atividade feita com Ana que está relacionada com a elaboração de hipóteses sobre a escrita e leitura e minha intervenção nesse processo: Em uma das atividades Ana quer escrever o nome de sua tia Gi (Giovana). Traça as letras “REDBON”. Pergunto se sabe escrever meu nome e diz que sim. Peço para escrever e consegue após duas tentativas faltando uma letra: “RAQUL”. Propus um desafio para identificar se conseguia perceber os sons relacionando à letra. “Quem na sala tem nome que começa com “R” como Raquel?” Me responde: “A Rita, uai!” Questionei então sobre o nome da Giovana instigando-a a seguir o mesmo raciocínio. “Então, quem na sala começa igual a Giovana?” Fazendo o som inicial me responde com segurança: “Joaquim”. E mais tarde outra descoberta fantástica: “Giovana começa com Ju, igual a tia Ju.” Posteriormente escreve Ju assim: “JEC”.

Entendi que esse trecho da atividade desenvolvida com Ana explica bem o que Ferreira e Teberosky disseram quando se referem na citação anterior sobre a criação pela criança de sua própria gramática. Ana faz isso ao associar a semelhança de sons entre o G e J e concluir que pessoas do seu convívio têm nome iniciado pela mesma letra. Ela cria hipóteses e de uma regra gramatical nesse momento, mesmo que não seja da forma convencional e a utiliza. Percebo que Ana tem um contato frequente com textos diversos, não só na escola como em casa. Tem também muito interesse pela leitura e escrita graças ao estímulo que recebe, o que possibilita o seu desenvolvimento contínuo.

Aqui, percebemos que ela se desenvolve a partir do seu contato com o objeto de seu conhecimento e aperfeiçoamento das hipóteses levantadas de acordo com a teoria piagetiana nos momentos em que tem contato com a escrita, experimenta e faz descobertas. Ao mesmo tempo a presença da teoria vygotskyana que concebe as inter-relações como propulsoras do desenvolvimento. Ana se desenvolve a partir das interações com seres mais experientes com os colegas da sala, os quais reconhece os nomes, com familiares e a professora.

sistematicamente com uso social. É realizar intervenções, sem dar nada pronto, com atividades de escrita ou desenhos construídas pelas próprias crianças, orientadas e mediadas pelo professor, incentivando a elaboração de respostas através de perguntas. Assim, os alunos vão construindo e reconstruindo hipóteses sobre a leitura e a escrita e aperfeiçoando-as conforme as mediações realizadas pelo professor até aprenderem a ler e escrever de forma convencional, ou seja, de acordo com o nosso sistema de escrita: alfabético-ortográfico.

Na experiência com Ana podemos citar um exemplo de mediação pedagógica quando foi questionado se ela conseguiria escrever o nome de sua mãe e a menina responde:

A: Sei um pouco... (escreve TAT e pára)

R: Acabou?

A: Não! É que agora eu esqueci como é o resto de TATIANA.

R: E o que você já fez?

A: O TA ... Só o começo, mas eu não lembro as outras letras. Quando a minha mãe faz em cima, eu copio tudinho.

R: Sei. Mas faz do seu jeito o nome dela: TATIANA. O que será que falta? Pensa um pouco.

Ana pensa e volta a escrever.(TATDEUBI)

R: Leia pra mim mostrando com o dedo.(Lê agrupando TAT=TA, DE=TI , UBI= ANA)

A mediação pedagógica nessa situação acontece nos momentos em que Ana é incentivada por mim a escrever espontaneamente o nome de sua mãe, sem se preocupar com a cópia da escrita convencional favorecendo a construção de hipóteses sobre a escrita. Mediação pedagógica é então, a interferência do professor auxiliando na aprendizagem do aluno.

Após os estudos da Psicogênese da Língua Escrita buscando compreender como a criança constrói a leitura e a escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky, constatei que a criança faz leituras a partir do momento em que adquire a linguagem, porque fazer leitura é atribuir significado a algo. Isso acontece a partir do momento em que a criança começa a falar pois ela verbaliza as leituras que realiza.

Quanto a ler o código escrito, significa atribuir significado à escrita, às letras. A escrita é a sistematização da fala e a criança escreve primeiro utilizando-se de rabiscos, seguidos de ícones e posteriormente por desenhos. Aprende a escrever primeiro o seu nome, parte de sua identidade porque é a linguagem escrita que tem mais sentido para ela, que a acompanha desde que nasce. É importante para ela e vai aprendendo a traçar as letras, conforme seu desenvolvimento cognitivo e o estímulo que recebe através da sua cultura letrada e desenvolvimento motor.

Para ler e escrever é preciso que a criança reconheça as letras do alfabeto compreendendo sua função social e distinguindo-as de outros códigos, como desenhos e numerais, conforme especificado no capítulo desse artigo, intitulado “Em que momento a escrita se constitui como objeto do conhecimento?” mais especificamente no “nível superior”, em que a criança reconhece todas as letras e eventualmente dão nome e valor sonoro.

Esse processo leva tempo e depende da construção da base alfabética em que a criança precisa entender que a escrita representa os sons.

À medida que vai tendo contato com letras, números e que a criança perceba que eles são representações da fala, começam a realizar tentativas de escrita. Têm ideias, levantam hipóteses, con-

frontam com as idéias de seus colegas e aperfeiçoam essas hipóteses. Acontecem então as escritas espontâneas. A criança escreve por imitação e associação ao modelo dos adultos: a escrita convencional. Ela aprende a ler lendo, ouvindo, visualizando e tendo contato com o mundo letrado. Aprende a escrever, escrevendo espontaneamente o que pensa e vê. Então cria hipóteses sobre essa escrita que devem ser modificadas através de intervenções do professor alfabetizador levando a criança a optar pela melhor escolha na representação dos sons. Isso significa que o professor alfabetizador disponibiliza um universo de letras e figuras e a medida que a criança associa a letra ao som correspondente, opta pelas letras que utilizará em sua escrita, para representar as imagens ou a fala. Essa escrita vai sendo aperfeiçoada conforme sua evolução.

Esse processo leva tempo e depende do desenvolvimento da inteligência infantil considerando o conhecimento prévio da criança. Depende ainda do contato da criança com o mundo letrado e da mediação pedagógica para que haja a sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita através da associação da letra ao som.

Atuando como docente na pré-escola, este estudo possibilitou a ampliação do meu conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita me fornecendo subsídios teóricos e práticos para as aplicações pedagógicas nas sala de aula. Foram realizadas sondagens periódicas sobre o nível de desenvolvimento com escritas espontâneas para avaliar as evoluções das crianças no primeiro semestre do ano letivo. Também a atividade com Ana possibilitou a compreensão, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A escrita de Ana apresenta características pré-silábicas.

Durante suas leituras percebi que está na transição entre pré-silábico e silábico sem valor sonoro e tenta associar letras aos sons em alguns momentos da atividade.

Atuando como docente na pré-escola, este estudo possibilitou a ampliação do meu conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita me fornecendo subsídios teóricos e práticos para as aplicações pedagógicas nas sala de aula.

As informações obtidas neste estudo podem contribuir com a Educação porque possibilitam mais clara e concretamente a compreensão do caminho percorrido pela criança na aprendizagem da leitura e da escrita enfatizando a origem desse processo. Fala-se muito nos níveis conceituais mas muitas vezes o professor não os compreende por não saber como intervir na construção do conhecimento infantil sobre fonemas e grafemas.⁵

Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo

Aprendizagem é toda mudança de comportamento em resposta a experiências anteriores porque envolve o sujeito como um todo, considerando todos os seus aspectos, sendo eles psicológicos, biológicos e sociais. Se algum desses aspectos estiver em desequilíbrio haverá a dificuldade de aprendizagem.

Segundo Piaget (1973), a aprendizagem só se dá com a desordem e ordem daquilo que já existe dentro de cada sujeito. É necessário obter contato com o difícil, com o incomodo para desestruturar o já existente e em seguida estruturá-lo novamente, com a pesquisa e também motivações tanto intrínseca como extrínseca para obter a aprendizagem, ressaltando que a motivação intrínseca é mais importante porque o sujeito tem que estar interessado em aprender, sendo que a junção dos dois (intrínseca e extrínseca) formam importantes aliados para a melhor aprendizagem do sujeito.

⁵ Fonte: www.webartigos.com