

Mairce da Silva Araújo  
Marta da Costa Lima Rêgo  
Valéria Fernandes

## Alfabetização: Conteúdo e Forma 2







Fundação

**CECIERJ**

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

## Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

Volume 1 - Módulo 1

Mairce da Silva Araújo  
Marta da Costa Lima Rêgo  
Valéria Fernandes



GOVERNO DO  
**Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério  
da Educação



Apoio:



**FAPERJ**

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo  
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

# Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

## Presidente

Masako Oya Masuda

## Vice-presidente

Mirian Crapez

## Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Eloiza Gomes

## Material Didático

### ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mairce da Silva Araújo

Marta da Costa Lima Rêgo

Valéria Fernandes

#### *Colaboradoras:*

Carmen Lúcia Pérez

Simone Allacid

### COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

### DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Anna Carolina da Matta Machado

Maria Helena Hatschbach

### COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

Cyana Leahy-Dios

### COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Débora Barreiros

### AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ana Paula Abreu Fialho

Aroaldo Veneu

## Departamento de Produção

### EDITORA

Tereza Queiroz

### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

### COPIDESQUE

Cristina Freixinho

### REVISÃO TIPOGRÁFICA

Patrícia Paula

### COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

### PROGRAMAÇÃO VISUAL

Katy Araújo

Ronaldo d'Aguiar Silva

### ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

### CAPA

Fábio Muniz

### PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

A663a

Araújo, Mairce da Silva.

Alfabetização: Conteúdo e Forma 2. v.1 / Mairce da Silva

Araújo – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

154p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-120-0

1. Alfabetização. 2. Educação infantil. 3. Literatura infantil.  
I. Rêgo, Marta da Costa Lima. II. Fernandes, Valéria. III. Título.

CDD: 370.1

2008/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

# Governo do Estado do Rio de Janeiro

**Governador**  
Sérgio Cabral Filho

**Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia**  
Alexandre Cardoso

## Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**  
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
RIO DE JANEIRO**  
Reitor: Nival Nunes de Almeida

**UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO DE JANEIRO**  
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO**  
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO  
DO RIO DE JANEIRO**  
Reitora: Malvina Tania Tuttman



### SUMÁRIO

<b>Aula 1</b>	– Ambiente alfabetizador: novas perspectivas para a prática alfabetizadora? _____	<b>7</b>
<b>Aula 2</b>	– Ambientes alfabetizadores: entrecruzando o mundo da escola e a escola do mundo _____	<b>21</b>
<b>Aula 3</b>	– Ambientes alfabetizadores no cotidiano escolar: um caminho em construção _____	<b>35</b>
<b>Aula 4</b>	– Alfabetização e Educação Infantil – 1ª parte _____	<b>51</b>
<b>Aula 5</b>	– Alfabetização e Educação Infantil – 2ª parte _____	<b>63</b>
<b>Aula 6</b>	– Alfabetização e Educação Infantil – 3ª parte _____	<b>79</b>
<b>Aula 7</b>	– A <i>palavramundo</i> como conteúdo alfabetizador _____	<b>89</b>
<b>Aula 8</b>	– Alfabetização e currículo. Aprender a ler lendo, aprender a escrever escrevendo _____	<b>103</b>
<b>Aula 9</b>	– Literatura Infantil e Alfabetização – 1ª parte _____	<b>119</b>
<b>Aula 10</b>	– Literatura Infantil e Alfabetização – 2ª parte _____	<b>133</b>
<b>Referências</b>	_____	<b>149</b>





## Ambiente alfabetizador: novas perspectivas para a prática alfabetizadora?

### Meta da aula

Discutir os limites e as contribuições do ambiente alfabetizador para a instauração de novas práticas alfabetizadoras na escola.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar os pressupostos epistemológicos que permeiam a concepção de ambiente alfabetizador.
- Analisar os limites e as contribuições do ambiente alfabetizador para a instauração de novas práticas alfabetizadoras na escola.

### Pré-requisitos

Um pré-requisito importante para a reflexão sobre ambiente alfabetizador que será realizada nesta aula é que você reveja a teoria psicogenética de Ferreiro que estudamos nas Aulas 12 e 13, no Módulo 2 da disciplina Alfabetização 1. Da mesma forma, é igualmente importante que você alimente a prática de conversar com professoras alfabetizadoras para confrontar até que ponto as situações que serão apresentadas estão presentes no cotidiano escolar.

## **INTRODUÇÃO**

Estamos iniciando o curso de Alfabetização 2. Nosso objetivo principal nesta etapa é ampliar e aprofundar as discussões que foram desenvolvidas na disciplina Alfabetização 1, tendo como princípio teórico-epistemológico colocar em diálogo as experiências pessoais, os saberes construídos ou em construção sobre a prática alfabetizadora, por todos que participam desse processo de formação.

Com certeza, você deve lembrar-se ainda das atividades propostas na disciplina Alfabetização 1, que estimulavam e possibilitavam o diálogo e a troca de experiências, tais como entrevistas com alfabetizadoras, narrativas sobre suas experiências com a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre outras.

A convicção teórica que mobiliza a opção metodológica pelo diálogo no processo de formação de professores tem como base a perspectiva freiriana que enfatiza a importância do compromisso com os saberes, os conhecimentos, a cultura e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Ao reconhecer as experiências, saberes e lógicas dos futuros professores como ponto de partida da reflexão sobre alfabetização estaremos, igualmente, estimulando que esse processo seja vivido em suas relações futuras como alfabetizadores. Sendo assim, buscamos, mais uma vez, favorecer a relação prática-teoria-prática por meio de leituras teóricas dos relatos de experiências, de produções textuais, de debates sobre textos e filmes.

Nossa primeira discussão aborda o tema Ambiente alfabetizador: novas perspectivas para a prática alfabetizadora?

Para responder à questão proposta pelo tema, começamos recuperando a influência da perspectiva construtivista na prática alfabetizadora, especialmente na década de 1980, quando as contribuições das pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita começaram a chegar à escola, trazidas pelo discurso oficial.

Nesse momento, inspiradas pelo enfoque ferreiriano, professoras das classes de Alfabetização e de Educação Infantil, em inúmeras escolas, foram desafiadas a pensar o processo da alfabetização partindo não mais da escolha do melhor método, ou da melhor cartilha para alfabetizar, mas sim da criança que aprendia. Sem dúvida, naquele momento, as contribuições das autoras permitiram um avanço significativo tanto na compreensão do processo de alfabetização, quanto a respeito das estratégias pedagógicas que reconhecem no aluno o sujeito do conhecimento.

O conceito de ambiente alfabetizador deu origem a uma das estratégias pedagógicas mais estimulantes para o surgimento de novas práticas alfabetizadoras na escola.

O que é um ambiente alfabetizador? Até que ponto a criação de um ambiente alfabetizador em sala de aula ou na escola pode contribuir para facilitar a alfabetização das crianças das classes populares? Que modificações esse ambiente alfabetizador produziu na dinâmica do processo ensino-aprendizagem? Como as professoras alfabetizadoras estavam se apropriando da idéia?

### **AMBIENTE ALFABETIZADOR: O QUE É? DE ONDE VEM ESSA IDÉIA?**

Durante a década de 1970, foram realizadas numerosas pesquisas sobre alfabetização na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. Dentre elas destaco a de Ferreira (1985, 1988, 1990, 1993), pela influência que exerceu de norte a sul do Brasil, na implantação de políticas públicas de alfabetização. Tais pesquisas deslocavam a discussão sobre a alfabetização, mudando o foco de análise: da professora que ensina e dos métodos e técnicas de alfabetizar, passaram a pesquisar a criança que se alfabetiza e seu processo de construção de conhecimentos, no caso, sobre a linguagem escrita. O pressuposto básico do qual partiam esses trabalhos é de que as crianças, todas as crianças, são sujeitos de conhecimento e, como tal, quando crescem em comunidades letradas, não permanecem indiferentes ao código escrito e constroem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, antes mesmo que algum adulto decida ensinar-lhes sistematicamente.

O uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural marca, desde o primeiro momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura. Neste processo, elas se tornam “naturalmente” usuárias da linguagem escrita.

### ATIVIDADES



1. Entreviste duas crianças de classes sociais diferentes que estejam em processo de alfabetização, com o objetivo de conhecer suas experiências com a leitura e a escrita fora da escola:

a) A criança possui materiais de leitura em casa? Sim ( ) Não ( )  
Quais? \_\_\_\_\_

b) As pessoas em sua casa lêem? Sim ( ) Não ( )  
O que lêem? ( ) jornais ( ) revistas ( ) a Bíblia ( ) receitas ( ) bulas de remédios ( ) outros materiais.  
Quais? \_\_\_\_\_

c) As pessoas em sua casa escrevem? Sim ( ) Não ( )  
O que escrevem? ( ) cartas ( ) bilhetes ( ) receitas ( ) orações ( ) listas de compras ( ) outras escritas.  
Quais? \_\_\_\_\_

d) A criança acha importante aprender a ler e escrever?  
Sim ( ) Não ( )  
Por quê? \_\_\_\_\_

2. Faça um pequeno teste de leitura com a criança, a fim de avaliar sua fluência na leitura.

3. Peça que a criança escreva alguma coisa para você.

4. Elabore um pequeno texto comparativo entre as experiências com a leitura e a escrita das crianças entrevistadas no ambiente doméstico e o desempenho revelado durante o teste realizado por você, procurando responder à seguinte questão: Até que ponto a influência de um ambiente doméstico letrado contribui para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*O objetivo da atividade é que você constate a importância das experiências domésticas das crianças com a leitura e a escrita para a facilitação desse aprendizado na escola, confirmando igualmente que o processo de alfabetização da criança começa muito antes de ela entrar para a escola.*

A constatação de que a vivência cotidiana em um ambiente letrado estimularia as crianças a tornarem-se “naturalmente” usuárias da linguagem escrita levou Ferreiro a propor o que passou a denominar “ambiente alfabetizador”, que visava a levar para a sala de aula um ambiente semelhante ao que as crianças viviam em seu cotidiano quando expostas a situações de leitura e de escrita. Defendia Ferreiro que, assim fazendo, a professora estaria contribuindo para o processo de alfabetização das crianças.

Nas palavras de Ferreiro, criar um ambiente alfabetizador significa organizar a sala de aula de maneira que

em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.) Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que veicula. Insisto: a variedade de materiais não é só recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora (1993, p. 33).

No texto, Ferreiro defende que a criação de um ambiente alfabetizador – sobretudo para crianças que, em seu cotidiano, não convivem com uma multiplicidade de situações de uso da linguagem escrita – contribui para que estas crianças (na citação de Ferreiro, *que vivem no meio rural*) tenham ricas oportunidades de construir conhecimentos sobre a linguagem escrita, tal como as crianças urbanas que, em seu dia-a-dia, estão expostas a essas situações, e assim, se alfabetizando.

Estimular o uso de diferentes tipos de textos no processo de alfabetização representou uma das repercussões positivas da proposta de criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula. A realização de atividades pedagógicas que não mais se prendiam ao uso tradicional da cartilha, mas envolviam a utilização de uma variedade de materiais de escrita – livros, jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, bulas, panfletos etc. –, tornou-se comum nas classes de alfabetização e passou a fazer parte do currículo de todos os cursos de formação de professores. Materiais escritos de toda sorte foram convivendo e até substituindo as tradicionais cartilhas.

Porém, como diz o ditado, *nem tudo eram flores*, e as professoras continuaram com suas dúvidas e dificuldades em relação ao processo de alfabetização, como nos mostra o depoimento abaixo:

Quando o construtivismo chegou foi como se estivéssemos numa ilha isolada com fome e nos tivessem jogado de avião inúmeras latas de conserva, mas não nos mandassem junto os abridores de lata.

Comparando a introdução da perspectiva psicogenética de alfabetização na escola com uma lata de conservas fechada sem o acompanhamento de um abridor, a professora revelava que muitas dúvidas ainda persistiam em relação ao desafio de pensar a alfabetização a partir das experiências que as crianças traziam para a escola e que envolviam o uso da leitura e da escrita.

Paralelamente às dúvidas das professoras, outras evidências da prática pedagógica cotidiana igualmente revelavam os limites da proposta de ambiente alfabetizador.

### **Ambiente alfabetizador: limites e contradições**

Uma das limitações identificadas nas práticas das professoras quanto à organização do ambiente alfabetizador em sala de aula como uma estratégia pedagógica favorável a uma alfabetização construtivista foi apontada pela própria autora da proposta:

O termo “ambiente alfabetizador”... introduziu muitos mal entendidos... (*sic*) segundo os quais o professor apaga-se, some, desvanece-se, transforma-se em mobiliário... O professor olha e participa dessa maravilha que é o desenvolvimento da criança que cresce sozinha (FERREIRO, 2001, p. 147).

Outro mal-entendido em relação ao ambiente alfabetizador foi produzido a partir das sugestões elaboradas por Ferreiro ao sugerir para as professoras que organizassem o ambiente alfabetizador na sala de aula a partir dos “cantos ou áreas de leitura”. A sugestão de organizar “cantos de leitura” encontrou ressonância na memória das professoras, sem uma reflexão mais profunda que lhes possibilitasse também construir uma compreensão ampla sobre a abrangência da proposta de criação de um ambiente alfabetizador. Uma boa parte das professoras vindas de uma experiência de organização de “cantos” estanques, separados, na escola de Educação Infantil, traduziu a proposta de ambiente alfabetizador para “canto da leitura”, sem que



Na situação exposta, a professora, muito preocupada com o que entende (ou, provavelmente, aprendeu em seu curso de formação inicial) ser uma aprendizagem mais complexa – *as dificuldades da língua* –, nem se deu conta de que “jogou água fria” na expectativa da criança de compartilhar a sua descoberta e de ser valorizada com o que trouxe, um livro de poesias. A partir dele, a aula poderia tornar-se mais rica, à medida que as crianças fossem desafiadas a apreciar a linguagem poética como ouvintes e leitores-ouvintes, sentindo-se desafiadas inclusive a criarem poesias, explorando a musicalidade, o jogo, a invenção, enfim, a autoria, e, mais que tudo, a professora estaria alimentando o desejo de ler e escrever.

Na situação ilustrada, a professora parece ainda estar presa à idéia de “canto de leitura”. A concepção de alfabetização com a qual trabalha não reconhece as crianças como sujeitos de conhecimento. O ensino (porque também nessa concepção se pressupõe que é o professor quem “doa” o conhecimento para o aluno) se dá de forma fragmentada, estanque e por etapas (outra crença decorrente dessa concepção teórico-epistemológica), de forma que primeiro se ensine a ler e a escrever (primeiro as vogais, depois as sílabas, depois as palavras e assim cada parte fragmentada, como se a totalidade fosse a soma das partes); numa etapa posterior, quando as crianças já tiverem o domínio do código escrito, aí sim, poderão ler e escrever.

## **CONCLUSÃO**

Incorporar apenas a idéia de um ambiente alfabetizador sem uma compreensão mais profunda do que isso significa tem feito com que algumas professoras tragam para a sala de aula toda sorte de textos – rótulos, revistas, embalagens, jornais, bulas, receitas –, sem saber bem o que poderiam fazer com estes materiais.

Em contrapartida, como as velhas práticas têm uma rara capacidade de não morrer, renasceram sob a forma de um “novo método” que, na verdade, nada trazia de novo –, o método denominado “da propaganda”, como passaram a ser conhecidas as metodologias que procuravam conciliar antigos métodos, como palavração, aos novos materiais de leitura e escrita que foram introduzidos na sala de aula (rótulos, embalagens, propagandas).



O desafio para as professoras continua a ser o que fazer *pedagogicamente* com os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, que afirma a importância de colocar à disposição de *todas as crianças* o que algumas têm em seus lares por viverem em contato permanente com situações de uso da palavra escrita. É pouco colocar os materiais num canto da sala de aula. É preciso *transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador*, onde se incluam “os materiais de leitura”. E para isso, é preciso que a ação docente se dê no sentido de provocar a interação cognitiva e lingüística a partir da exposição das crianças aos materiais e, mais que tudo, a situações de uso da linguagem escrita. Esse nos parece o grande problema da alfabetização das crianças das classes populares, freqüentemente filhas de pais analfabetos ou semi-analfabetos e pouco expostas a situações de uso da escrita, embora vivam em sociedades letradas e, portanto, estejam expostas a grande variedade de materiais escritos, nas ruas, na televisão, nos supermercados. Em seu cotidiano, essas crianças não convivem com o *uso da escrita*, o que lhes possibilitaria ir construindo o *sentido da escrita*.

## RESUMO

Na década de 1980 as pesquisas de Ferreiro contribuíram para dar um novo rumo às discussões sobre alfabetização na escola: da preocupação com os métodos e técnicas de alfabetizar, passou-se a refletir sobre a criança que se alfabetiza e seu processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita. O pressuposto básico do qual partiam esses trabalhos é de que as crianças, todas as crianças, são sujeitos de conhecimento e, como tal, quando crescem em comunidades letradas, não permanecem indiferentes ao código escrito e constroem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, antes mesmo que algum adulto decida ensinar-lhes sistematicamente. O uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural marca, desde o primeiro momento, as explorações das crianças em relação à escrita e à leitura, e nesse processo se tornam “naturalmente” usuárias da linguagem escrita. Tal constatação levou Ferreiro a propor o que passou a denominar “ambiente alfabetizador”, que visava a produzir na sala de aula um ambiente semelhante ao que as crianças viviam em seu cotidiano quando expostas a situações de leitura e de escrita. Entretanto, o termo “ambiente alfabetizador” produziu muitos mal-entendidos, segundo os quais a professora, inúmeras vezes, abre mão do seu papel de orientadora desse processo. Incorporar apenas a idéia de um ambiente alfabetizador sem uma compreensão mais profunda do que isso significa, tem feito com que algumas professoras tragam para a sala de aula toda sorte de textos – rótulos, revistas, embalagens, jornais, bulas, receitas – sem saber bem o que poderiam fazer com estes materiais.

## ATIVIDADES FINAIS

As duas atividades apresentadas a seguir procuram explorar a idéia de levar para a sala de aula o ambiente alfabetizador proposto por Ferreiro. Analise as duas situações, indicando qual delas estaria mais afinada com os pressupostos epistemológicos apontados pela autora.



1. Ler a propaganda e conversar com as crianças:

a) Para que serve a propaganda?

b) Que tipo de linguagem a propaganda usa?

c) Pedir para as crianças criarem uma propaganda de um produto que seja importante para um crescimento saudável.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RESPOSTA COMENTADA**

*Uma atividade como essa possibilita que o exercício da leitura e a escrita na sala de aula mantenha as funções sociais que cumpre fora da sala de aula, não é mesmo?*

2. Ler a propaganda e solicitar às crianças que:

a) Circulem o nh no nome do produto.

b) Escrevam outras palavras com nh.

---

---

---

---

---

---

**RESPOSTA COMENTADA**

*Fica evidente nesse tipo de atividade que o processo de codificação e decodificação da linguagem escrita é a preocupação central da professora.*

Faça um comentário comparativo entre as duas atividades, considerando a discussão sobre ambiente alfabetizador:

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Tendo como referência que o papel do ambiente alfabetizador deveria ser aproximar as crianças do uso da escrita em sua função social, acreditamos que você tenha optado pela primeira atividade onde, sem dúvida, a atividade proposta pela professora permite às crianças perceberem a leitura e a escrita como um instrumento de compreensão da realidade.*

### AUTO-AVALIAÇÃO

Após os estudos desta aula, você avalia que delimita com facilidade os limites e as possibilidades que o ambiente alfabetizador coloca para a prática alfabetizadora na escola? Em caso positivo, vá em frente, pois na próxima aula avançaremos na discussão apontando caminhos ainda não explorados dentro dessa perspectiva.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossas pesquisas no cotidiano escolar, temos encontrado situações em que fica clara a ação da professora no sentido de transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador. Mas encontramos, também, situações em que fica evidente que a professora ouviu falar em ambiente alfabetizador, entretanto não compreendeu o que, de fato, seria a contribuição de uma boa professora no sentido de transformar a sua sala de aula num espaço de apropriação da linguagem escrita. Na próxima aula, ampliaremos as discussões sobre ambiente alfabetizador incluindo Paulo Freire nesse diálogo.



## Ambientes alfabetizadores: entrecruzando o mundo da escola e a escola do mundo

# AULA 2

### Meta da aula

Ampliar a concepção de ambiente alfabetizador a partir das contribuições de Paulo Freire.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Articular a concepção de ambiente alfabetizador proposta por Freire com a discussão de Paulo Freire sobre leitura de mundo e leitura da palavra.
- Apontar novos caminhos para a prática alfabetizadora a partir de uma concepção de ambiente alfabetizador que se inspire na perspectiva freiriana.

### Pré-requisitos

Nesta aula, vamos trazer Paulo Freire para a discussão sobre ambiente alfabetizador. Ao longo da disciplina Alfabetização 1, em vários momentos citamos este grande educador (Aula 3, Aula 7, dentre outras), cujo trabalho, reconhecido internacionalmente, tem contribuído para a construção de novas práticas alfabetizadoras na escola. Em caso de dúvida, retome a leitura dessas aulas e também da Aula 20 do Módulo 3 da disciplina Fundamentos da Educação 1.

## **INTRODUÇÃO**

Para ampliar a reflexão sobre ambiente alfabetizador, começaremos a aula trazendo o depoimento de uma professora que revela a sua perplexidade diante de uma situação vivida no cotidiano escolar:

O cotidiano da escola pública alfabetiza nossos filhos e alunos num conteúdo de vida, que é o conteúdo do trabalhador... Outro dia montamos em sala de aula um supermercado. Muitos conteúdos do programa puderam ser trabalhados a partir daí. Por exemplo, as operações matemáticas: soma, subtração, multiplicação, divisão; situações problemas envolvendo compra e venda de produtos; leitura e escrita de rótulos, análise de materiais de propaganda; discussão sobre as profissões das pessoas que trabalham no supermercado, a carga horária de trabalho, os salários... Enfim, conteúdos que constam dos programas e muitos outros que não estavam previstos. O supermercado ficou montado lá no canto da sala. Nós combinamos que depois das atividades, quem acabasse poderia ir lá brincar. Eu fiquei muito surpresa, quando num dia de chuva, em que o recreio foi na sala, as crianças estavam brincando de supermercado, mas não como tínhamos trabalhado em aula. A brincadeira era a seguinte: uma fila e uma pessoa entrevistando os candidatos a emprego. Meus alunos estavam brincando de procurar emprego. O emprego mais procurado era o de empacotador, aquele (geralmente criança) que fica atrás do caixa ensacando as compras. Fui descobrindo que a maioria dos meus alunos sonha em fazer logo nove anos para trabalhar como empacotador no supermercado. Eu não sabia o que fazer. Nenhum curso que eu fiz me ensinou o que fazer numa hora dessas. Me ensinaram a trabalhar com rótulos, mas não me ensinaram a alfabetizar para a cidadania.

Além de contribuir para sabermos um pouco mais sobre as crianças que estão na escola pública, o relato da professora nos leva a refletir sobre os limites e as possibilidades das estratégias pedagógicas que têm sido propostas para a alfabetização dessas crianças e, especialmente, sobre ambiente alfabetizador.



## APRENDENDO COM O COTIDIANO ESCOLAR

Uma primeira questão a considerar diante do depoimento da professora é que as crianças ou adolescentes das escolas públicas hoje, assim como os alunos da “nossa professora”, fazem parte de um contingente da sociedade de mais de dois milhões de brasileiros com idade entre 10 a 14 anos que trabalham para reforçar o orçamento familiar. Atualmente, 24 milhões de crianças e adolescentes vivem em famílias com renda de até meio salário mínimo por mês (*Jornal do Brasil*, 13/12/1999).

São essas crianças que continuam a desafiar uma prática alfabetizadora comprometida, que procura dialogar com as experiências vividas pelos alunos fora do ambiente escolar. Crianças cujos pais são trabalhadores não-qualificados, semiqualeificados, ou mesmo, desempregados, e as mães, ou em muitos casos as próprias avós, são as provedoras da casa. Crianças pobres em sua maioria, afro-descendentes, vivendo na periferia urbana – trabalhadoras – e que, a partir de suas múltiplas experiências de vida, tecem conhecimentos, criam lógicas e formas de pensar, resolvem problemas. Na vida são *rápidas e espertas*, mas na escola são *lentas* e a cada ano engordam os números das estatísticas do fracasso escolar. *Na vida dez, na escola zero*, como já nos ensinaram as pesquisas de Terezinha Carraher.

Ao fazer um retrato dessas crianças, podemos nos indagar: o que muda no cotidiano escolar e na prática alfabetizadora quando olhamos as crianças e os jovens em processo de alfabetização não mais como sujeitos abstratos, mas sim como sujeitos históricos que transitam em determinados espaços, participam ativamente da produção material da vida em família e constroem conhecimentos, visões de mundo, valores a partir de suas experiências?

Ao se deparar com a brincadeira das crianças, a professora se confrontava, naquele momento, com as visões de mundo construídas por elas em suas experiências sociais. Toda a aprendizagem técnica trazida de sua formação inicial não dava conta de responder aos desafios colocados pela situação. Sabia trabalhar com os rótulos, porém seus alunos solicitavam mais que isto. Sentiu-se paralisada sem saber o que fazer e, ao mesmo tempo, estimulada a buscar novas respostas. Como alfabetizar para a cidadania? Que novos conteúdos e metodologias são necessários para potencializar alunos no exercício da cidadania?



### ATIVIDADE

1. Na caixa abaixo você encontrará um trecho do livro de Paulo Freire – *Educação como prática da liberdade*, no qual ele explica os fundamentos da metodologia de alfabetização criada por ele.

[A alfabetização] Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial - coisas mortas ou semi-mortas (*sic*) – mas numa atitude de criação e recriação... Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas... Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto... Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse... o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem (FREIRE, 1978, p. 111).

- a) Reescreva o texto, substituindo as expressões educador, educando e analfabeto por professora, crianças e alfabetizandos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- b) Selecione uma frase do texto que, em sua opinião, ajudaria a responder à pergunta da professora: Que novos conteúdos e metodologias alfabetizadoras são necessários para ajudar aos alunos no exercício da cidadania?

---

---

---

---

c) Justifique sua resposta:

---

---

---

---

**COMENTÁRIO**

*Dialogar com o analfabeto sobre situações concretas é a grande pista que Paulo Freire nos oferece para pensarmos a alfabetização como exercício da cidadania.*

## O QUE A ESCOLA NÃO DISCUTE SOBRE AMBIENTE ALFABETIZADOR

A concepção de ambiente alfabetizador presente na escola tem levado as professoras a concluírem que criar um ambiente alfabetizador, na sala de aula, significa seguir o modelo do ambiente cultural das crianças das classes médias, uma vez que se afirma que as crianças das classes médias se alfabetizam porque o ambiente da sala de aula é uma continuidade do ambiente de suas casas.

Entretanto, ao se transplantar o ambiente alfabetizador das crianças das classes médias para a sala de aula das crianças das classes populares, o que aparece na comparação entre elas é o que lhes falta – *elas não sabem, não estão acostumadas, não possuem o hábito*, ao mesmo tempo que se deixa de fora a riqueza de suas experiências e saberes. Mais uma vez olham-se as crianças das classes populares a partir da ideologia da falta, da carência e como decorrência deste olhar busca-se uma prática compensatória.

Quando, na sala de aula, abre-se espaço para que as crianças possam vivenciar contextos sociais nos quais a escrita é usada em suas funções básicas, como aconteceu na sala da professora, a partir da atividade da proposta de montar um supermercado, os conteúdos alfabetizadores se revelam em sua complexidade.

Estimular a exploração de objetos que são portadores de escrita como jornais, rótulos, calendários, dentre outros, permite trazer para a discussão sobre alfabetização as formas de as crianças pensarem, sentirem, agirem, se relacionarem com os outros, em outras palavras, a compreensão que elaboram sobre o mundo.

Como afirma Paulo Freire, a compreensão sobre o mundo construída por crianças, jovens e adultos nas mais variadas dimensões de sua prática social – “sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros” (FREIRE, 1992, pp. 85-86) – tudo isso constitui suas leituras de mundo.



#### **ATIVIDADE**

2. O que você entendeu sobre a expressão de Paulo Freire “leitura de mundo”? Traga exemplos do próprio texto.

---

---

---

---

---

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*Leitura de mundo = compreensão do mundo. A brincadeira do supermercado colocou a professora diante de novas questões. As diferenças de classe social, por exemplo, que determinam a desigualdade entre os que entram no supermercado apenas para consumir e os que aspiram a conseguir um emprego. Pensar no supermercado como um local de trabalho é uma leitura de mundo construída pelas crianças a partir de suas vivências.*

Para crianças como essas que, em suas brincadeiras, revelavam um conhecimento mais amplo da situação social em que viviam, um ambiente alfabetizador que garantisse apenas a interação com a língua escrita era pouco. Era preciso algo mais.

Nesse sentido, a professora questionava: Como alfabetizar para a cidadania? Que novos conteúdos e metodologias são necessários quando se trabalha numa perspectiva de potencializar os alunos para o exercício da cidadania?

Como afirma Freire (1987), alfabetizar é um ato político. Assim, ao radicalizar a concepção de ambiente alfabetizador, a professora entenderia que, deslocando a sua proposta, as crianças ampliariam o ambiente alfabetizador que ela inicialmente criou em sala de aula, tornando-o muito mais rico – porque teve a interferência das crianças. O papel da professora seria, então, continuar a investir na ampliação do universo cultural das crianças, transformando em conteúdos alfabetizadores toda a experiência trazida por elas.

Dessa forma, a professora pode reconhecer sua sala de aula como um permanente ambiente alfabetizador, com supermercado ou sem supermercado, com “cantinhos” ou “sem cantinhos”, na medida em que percebe que tudo o que a criança traz como parte de sua cultura é importante e pode ser ampliado. As crianças vão se dando conta de que as experiências, valores, lógicas que trazem para a sala de aula são aceitos e valorizados como cultura, como conteúdo alfabetizador e como material a ser escrito.

O que não tem sido discutido sobre o ambiente alfabetizador nos cursos de formação de professores e o que a escola também muitas vezes não sabe é que não existe um ambiente alfabetizador universal, que atenda às necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar. O ambiente alfabetizador tem de ser datado e situado. Ele é histórico. O que pode representar, hoje, um rico ambiente alfabetizador amanhã pode não ser o bastante, pois as experiências das crianças – qualquer criança, de qualquer classe social – já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras. Só será um ambiente alfabetizador se incorporar a atualidade cultural da criança e sua história – o presente traz o passado de seu grupo sociocultural. Isto precisa ser permitido entrar na sala de aula para que a criança que está mergulhada na sua cultura de origem e com a qual se comunica bem, se expressa bem, compreende e é compreendida, venha a, igualmente, compreender que tudo aquilo que ela fala pode ser escrito. E escrevendo pode se comunicar a distância, ampliando assim a sua interlocução, levando a sua voz mais longe.

## **ENTRECRUZANDO OS AMBIENTES ALFABETIZADORES DA VIDA E DA ESCOLA**

Antes de tudo é preciso consolidar o conhecimento que a criança traz, para que ela se sinta sujeito do conhecimento e, ao mesmo tempo, possa atuar no sentido de ampliar, ao máximo, o seu conhecimento anterior, lembrando sempre que só aprende quem acredita na sua capacidade de aprender.

Criando estratégias de uso da linguagem escrita a partir das leituras de mundo das crianças, a professora possibilita o acesso à leitura da palavra visando à incorporação e ampliação de novas leituras de mundo às leituras anteriores já realizadas a partir das próprias experiências das crianças.

Discutindo com seus alunos sobre contrato de trabalho, por exemplo, ou elaborando uma carta solicitando emprego, a professora em pauta, além de estar apontando a função social da escrita, também estaria mostrando as possibilidades da escrita como uma arma na luta por uma sociedade mais incluyente.

A reflexão sobre as diversidades culturais presentes na sociedade, já não nos permite pensar em um ambiente alfabetizador que possa dar conta de qualquer criança, independente de sua condição de classe, etnia, raça, religião, gênero, território. Homogeneizar o ambiente alfabetizador, a partir da seleção de atividades e conteúdos mais relacionados às experiências das crianças das classes médias, acaba por *invisibilizar* as diferenças culturais e as discriminações sofridas a partir dessas diferenças pelas crianças das classes populares no cotidiano da escola.

Para a maioria das crianças pobres, afro-descendentes, moradoras das periferias, a alfabetização vem acompanhada de uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens. Na escola, além de aprender a ler e escrever, elas também terão de aprender outra variante lingüística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos e outra religião, que não se identificam com o seu grupo sociocultural. Diferenças culturais, tratadas pela escola como deficiências, levam a discriminações, contribuindo para despotencializar as crianças.

As leituras de Paulo Freire nos convidam a pensar não mais em *um ambiente alfabetizador*, único para todas as crianças, mas sim em *ambientes alfabetizadores*, que possam incorporar na sala de aula as leituras de mundo que professoras e crianças constroem no cotidiano, ampliando-as e diversificando-as.

A construção de *ambientes alfabetizadores* favoráveis à aprendizagem das crianças das classes populares, construídos a partir das diferenças culturais, precisa tomar como base a relação leitura de mundo-leitura da palavra, procurando garantir que o processo de ensinar a ler e a escrever se torne um espaço onde os que foram silenciados e não usufruem dos benefícios socioculturais produzidos pela sociedade em seu conjunto possam “tomar a palavra”.

**ATIVIDADE**

3. Explique, com suas palavras, a recomendação de Paulo Freire: “A leitura de mundo deve preceder e acompanhar a leitura da palavra.”

---

---

---

---

---

**RESPOSTA COMENTADA**

*A aprendizagem da leitura e da escrita pode e deve ser um exercício de escrever e ler a própria realidade. Estimulando as crianças a escreverem sobre as suas próprias experiências, a professora estará contribuindo para que a leitura e a escrita da palavra contemplem e ampliem as leituras de mundo das crianças.*

Para que a escola possa constituir-se nesses ambientes alfabetizadores e para contribuir com a apropriação da linguagem escrita pelas crianças como um instrumento de intervenção na realidade, é preciso construir estratégias pedagógicas que reconheçam como conteúdos alfabetizadores, dentre outros conhecimentos, as práticas de leitura não-escolar vivenciadas pelas crianças em sua vida cotidiana fora da escola, que freqüentemente não passam pelo texto escrito.

Por exemplo, quando as crianças da situação do supermercado simulavam a entrevista de seleção de empacotadores, revelavam leituras não-escolares como: o reconhecimento da necessidade de trabalhar precocemente; o tipo de trabalho para o qual as crianças têm sido chamadas; a importância de se expressar de um certo modo para conquistar o emprego; o processo seletivo através de entrevista; as perguntas que são formuladas na entrevista; as melhores respostas para essas perguntas e tantas outras leituras do mundo do trabalho que as crianças já fazem e que a professora poderia ampliar (o que dependerá de sua experiência pessoal e profissional, dos conhecimentos que tem sobre o processo de alfabetização, de sua capacidade de criar a partir de situações novas). O que, por exemplo, responderiam as crianças se a professora lhes perguntasse: “Precisa saber ler para trabalhar no supermercado?”

Da mesma forma, poderíamos perguntar: Quais são os conhecimentos que uma criança que vende produtos na rua já traz ao entrar para a escola? A que exposições quanto à linguagem escrita e outras formas de linguagem essas crianças estão sujeitas no seu cotidiano? Que interpretações fazem dessas leituras? Que estratégias criam para se movimentar pela cidade? Como percebem a situação de exploração a que estão submetidas? Como se dá o seu processo de apropriação e construção de conhecimentos? Que lógica está subjacente a suas formas de construir conhecimentos, de expressar estes conhecimentos, de se “virar na vida”?



#### ATIVIDADE



4. Evandro faz parte de um grupo cada vez mais numeroso de crianças que, como afirmou Terezinha Carraher, *na vida é dez e na escola zero*. A fim de exemplificar as “leituras de mundo” que crianças como Evandro constroem cotidianamente, faça uma listagem dos conhecimentos que o menino precisa dominar para dar conta de seu trabalho e não ser passado para trás. Pense nas operações matemáticas, no deslocamento espacial, nos conhecimentos lingüísticos, dentre outros.

---

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

Comparando no mapa a distância entre Copacabana, uma das praias da cidade do Rio de Janeiro, e São Gonçalo, um município do estado do Rio de Janeiro, você terá uma noção melhor dos conhecimentos necessários para que Evandro se desloque e faça o seu trabalho. Ele tem de pegar, no mínimo, dois ônibus e atravessar a ponte Rio-Niterói.



As experiências vividas por crianças como Evandro vão constituindo uma *cultura da sobrevivência* (BHABHA, 1998), fruto da necessidade de responder aos desafios do cotidiano. Embora essa cultura não seja reconhecida pela sociedade em sua riqueza, é potencialmente fértil em estratégias mais solidárias e cooperativas. E, na sala de aula, podem se constituir em importantes componentes de ambientes alfabetizadores.



### ATIVIDADE

5. A partir da história de Evandro, como você define “cultura da sobrevivência”?

---



---



---



---

### RESPOSTA COMENTADA

*Para fazer frente à necessidade de complementar a renda familiar, Evandro ampliou seu universo cultural, ainda que o mesmo não fosse reconhecido pela escola. Seus novos conhecimentos espaciais, matemáticos, sociais, lingüísticos, bem como a experiência de lidar com pessoas de outras realidades, são exemplos de cultura da sobrevivência.*

## CONCLUSÃO

Toda essa reflexão nos ajuda a defender que não basta pensarmos em recriar, na sala de aula, ambientes alfabetizadores só a partir da incorporação de materiais escritos produzidos na sociedade e amplamente identificados pelas crianças que já interagem com eles no seu cotidiano.

Para as crianças de uma classe média urbana, a dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita é exceção. Inúmeras vezes, já estão lendo e escrevendo ao entrar para a escola. Para as crianças das classes populares, porém, o desafio da escola, além de criar situações de uso da leitura e da escrita, é dar sentido a esse aprendizado. Para isso, é preciso refletir sobre as diferentes *alfabetizações* que são vividas por elas em seu cotidiano, os saberes e as leituras produzidos nesses embates, para que reconhecidos e mobilizados dentro da escola possam se tornar a base do processo de apropriação da linguagem escrita.

## RESUMO

A concepção de ambiente alfabetizador presente na escola tem levado as professoras a concluir que criar um ambiente alfabetizador na sala de aula significa *seguir o modelo* do ambiente cultural das crianças das classes médias, uma vez que se afirma que as crianças das classes médias se alfabetizam porque o ambiente da sala de aula é uma continuidade do ambiente de suas casas. As leituras de Paulo Freire nos convidam a pensar não mais em *um ambiente alfabetizador*, único para todas as crianças, mas sim em ambientes alfabetizadores que possam incorporar na sala de aula as leituras de mundo que professoras e crianças constroem no cotidiano, ampliando-as e diversificando-as. A construção de *ambientes alfabetizadores* favoráveis à aprendizagem das crianças das classes populares, construídos a partir das diferenças culturais, precisa tomar como base a relação leitura de mundo-leitura da palavra, procurando garantir que o processo de ensinar a ler e a escrever se torne um espaço onde os que foram silenciados e não usufruem dos benefícios socioculturais produzidos pela sociedade em seu conjunto possam “tomar a palavra”.

## ATIVIDADE FINAL

Construa um conceito de ambiente alfabetizador que incorpore a concepção leitura de mundo-leitura da palavra, de Paulo Freire.

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Que a sala de aula e a escola sejam espaços que incorporem, ampliem e diversifiquem as leituras de mundo trazidas pelas crianças de seu cotidiano, tornando-as objeto de escrita e reflexão, é o eixo central de um conceito de ambiente alfabetizador inspirado na perspectiva freiriana.*

## AUTO-AVALIAÇÃO

Você realizou com facilidade as atividades propostas nesta aula? Os conceitos de ambientes alfabetizadores, leitura de mundo, leitura da palavra e cultura de sobrevivência ficaram claros para você? Em caso afirmativo, vá em frente. Se as dúvidas prevaleceram, procure apoio no pólo e refaça a aula.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

“Ambientes alfabetizadores no cotidiano escolar: um caminho em construção” será o tema de nossa próxima aula. Enfocando as experiências das professoras, tanto nas turmas de alfabetização, quanto em turmas de Educação Infantil vamos refletir sobre as possibilidades emancipatórias de ambientes alfabetizadores reconhecidos como espaços de circulação e produção de conhecimentos.



## Ambientes alfabetizadores no cotidiano escolar: um caminho em construção

### Meta da aula

Destacar as possibilidades emancipatórias dos ambientes alfabetizadores no cotidiano escolar.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Reconhecer no diálogo professor-aluno um caminho para o fortalecimento de ambientes alfabetizadores favoráveis às crianças das classes populares.
- Identificar o cotidiano escolar como um espaço de produção e circulação de conhecimentos.

### Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos que serão trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome as Aulas 1 e 2 para concluir a discussão sobre ambientes alfabetizadores.

## **INTRODUÇÃO**

Começamos a nossa aula anterior relatando a perplexidade de uma professora diante dos novos rumos que surgiram em sala de aula a partir do momento em que ela, ao prestar atenção à brincadeira de suas crianças, começa a se questionar sobre o que seria um ambiente alfabetizador para as crianças das classes populares.

Nesta aula, vamos continuar trazendo novos depoimentos de professoras para que, a partir da análise da condução do processo de ensinar a ler e a escrever que acontece dentro da escola, possamos encontrar pistas que apontem para o fortalecimento de ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares.

Como ponto de partida, trago para o diálogo as vozes de Bete e Andréa, duas professoras da rede pública que buscam incorporar em suas práticas alfabetizadoras novas concepções de alfabetização, mas que vivem a tensão permanente entre o velho e o novo, entre o saber-fazer e o não saber-fazer.



Bete e Andréa, as professoras, com expressão de cansaço, tomam a palavra para avaliar o rendimento de suas turmas procurando entender o que não está indo bem no processo e por que suas crianças se mostram tão desinteressadas, na medida em que elas têm procurado “trabalhar com a realidade das crianças”.

Bete começa o seu relato:

Para usar os rótulos como texto alfabetizador e ao mesmo tempo trabalhar a questão da higiene, pedi para que as crianças me dissessem o nome do sabão em pó usado por suas mães.

Imediatamente, João me respondeu que sua mãe não usa sabão em pó. Aí eu desanimei... Não é possível que a mãe dele não lave roupa... Só pode ser mesmo desinteresse e pouca vontade de aprender. Por isso não perco mais o meu tempo com muita conversa, minha preocupação maior é a alfabetização, e para isso, a cartilha continua sendo a salvação...

Andréa, concordando com Bete, pega a palavra, e traz o seu exemplo:

Eu fiquei empolgada em trabalhar com as crianças a questão da identidade. Pedi para que elas trouxessem suas certidões de nascimento. Acabei desistindo. Primeiro porque poucas crianças trouxeram seus documentos, dificultando o trabalho. Tivemos que ir até à secretaria da escola. Segundo, comecei a perceber tantas coisas que achei melhor parar: muitas certidões só traziam o nome da mãe, em outras faltava até o nome do avô, apareciam crianças com o nome totalmente diferente de como ela era chamada por todos, foi muita confusão, não deu para continuar, estávamos ficando atrasados com a cartilha... Não consigo dar quase nada fora do conteúdo...

O diálogo entre as professoras trazia para a roda de discussão uma cena muito comum nas escolas: de um lado, o compromisso e a preocupação das professoras em *dar conta do recado* e alfabetizar todas as crianças; de outro, o sentimento de despreparo das professoras para lidar com as situações cotidianas mais simples, que acontecem no dia-a-dia da sala de aula.

Não receber da criança a resposta esperada tem sido um fator de desmonte do planejamento das professoras. Tendo sido formadas a partir de uma lógica que tem como referência o livro didático ou a cartilha e seus roteiros predefinidos com perguntas e respostas prontas, as professoras sentem dificuldades em lidar com as questões concretas colocadas pelas crianças no cotidiano escolar. Em decorrência disso, a tensão entre a resposta esperada e a recebida, inúmeras vezes, em vez de mobilizar uma ação criativa por parte das professoras, provoca o desânimo.

A resposta inesperada da criança – “Minha mãe não usa sabão em pó”, no primeiro exemplo –, da mesma forma que as demandas trazidas pela certidão de nascimento para a sala de aula – *de onde vem cada criança, a ausência do nome do pai, do avô na certidão* –, colocavam as professoras diante de novos desafios: Como percorrer tantos caminhos sugeridos em cada uma dessas trilhas? Como alfabetizar, a partir da “realidade vivida” que as crianças trazem para a sala de aula, se essa realidade é sempre múltipla, heterogênea e complexa?



### ATIVIDADE

1. E você? Após as reflexões que fizemos sobre ambientes alfabetizadores, como reagiria no lugar da professora? Tente se colocar no lugar de Bete ao ouvir de João que a mãe dele não usa sabão em pó. Proponha uma atividade que leve em consideração a resposta da criança sem que ela se sinta humilhada e, ao mesmo tempo, procure ampliar o seu universo de informações.

---

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*O diálogo deverá ser a base de sua proposta. Lembre-se de que você poderá propor atividades que envolvam pesquisas em jornais e revistas, programar uma aula-passeio, montar murais etc.*

## CONTINUANDO A REFLETIR SOBRE O DILEMA DE BETE E ANDRÉA...

Diante das realidades sempre múltiplas com que as professoras se deparam em sala de aula, a tábua de salvação continua a ser a cartilha: “Preciso terminar a cartilha.” “Os pais cobram o uso da cartilha.” Ao propor um caminho único para alfabetizar todas as crianças, as cartilhas, como vimos nas Aulas 23 e 24 do Módulo 2 na disciplina Alfabetização 1, pretendem oferecer às professoras uma direção mais segura para o processo ensino-aprendizagem. Um caminho que representa um processo uniforme, cumulativo, hierarquizante, que vá do “simples” ao “complexo”, em que as crianças aprendem a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas e palavras) e associá-los aos sons correspondentes.

A tensão entre a complexidade trazida pelas diferentes vivências que aparecem na sala de aula e a simplificação que as cartilhas prometem estimulam a professora a optar pelo caminho aparentemente mais simples e mais seguro. Entretanto, para o sujeito que está se alfabetizando, seja a criança ou o adulto, apropriar-se da língua escrita, como se fosse apenas um código de transcrição sonora, implica abrir mão do conteúdo, do sentido e das múltiplas possibilidades de expressão, comunicação e informação que caracterizam a produção escrita.



Graciliano Ramos, em seu romance autobiográfico *Infância*, ao fazer uma belíssima descrição de seus sentimentos durante o processo de alfabetização, pôde ilustrar a reflexão sobre as dificuldades que as crianças enfrentam quando o processo de alfabetização, centrado apenas nas cartilhas, é despidido de qualquer significação para elas.

Conta o escritor

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio o terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno (...) (RAMOS, 1953, p. 102).

Você conhece Graciliano Ramos? Já leu algum de seus belos romances? Leia no box algumas informações sobre ele.

Graciliano Ramos, um dos maiores escritores da literatura brasileira. Nasceu em Quebrângulo, Alagoas, em 27 de outubro de 1892 e faleceu no Rio de Janeiro em 20 de março de 1953. A preocupação com os problemas sociais do povo brasileiro, especialmente do nordestino, foi sempre um traço marcante de sua obra. Os livros de Graciliano são uma denúncia do sofrimento e da situação do sertanejo nordestino, sendo um exemplo da abordagem da literatura como meio de conhecimento e mudança da realidade. Seus romances mais importantes, além de *São Bernardo* (1934), são *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938). Graciliano escreveu também memórias — *Infância* (1945) e *Memórias do Cárcere* (1955) — e livros infantis — *A Terra dos Meninos Pelados* (1941) e *Histórias de Alexandre* (1944). Publicou ainda contos e crônicas. Suas obras têm sido largamente difundidas no exterior, traduzidas para diversas línguas.

A odisséia vivida por Graciliano Ramos continua a representar hoje uma experiência real para muitas crianças e, até mesmo, pode ser motivo de desistência por parte de muitas delas por se acreditarem incapazes para aprendizagem da leitura e da escrita.

Compreender o aprendizado da língua escrita como um processo linear, cumulativo, hierarquizado – concepção que fundamenta grande parte das cartilhas representa, na verdade, uma visão simplificadora do processo de aprender a ler e a escrever que *desintegra a complexidade do real*, como explica Morin (1990), na medida em que a correspondência

grafo-sonora não garante a compreensão do escrito. Ou seja, aprender a ler e a escrever não é se apropriar de um código de transcrição sonora. Pressupõe uma construção conceitual realizada por sujeitos históricos a partir da interação com a própria língua escrita.

E continua Graciliano,

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.” Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele no final da carta... (RAMOS, 1953, p. 99).



#### ATIVIDADE

2. Decodificar o texto não significa compreendê-lo. Explique esta afirmação a partir da narrativa de Graciliano.

---

---

---

---

---

#### RESPOSTA COMENTADA

*Como você pode perceber no depoimento de Graciliano, o menino até consegue “ler” as palavras, porém como o sentido do texto não é a soma das palavras que o compõem, ele não consegue compreender a mensagem.*

A dicotomia entre a decifração do texto e a sua compreensão também está implícita nas narrativas das professoras. Apesar da tentativa de incorporar as experiências das crianças com a língua escrita na alfabetização, continua a prevalecer, na escola, a concepção fragmentadora que divide a aprendizagem em duas etapas: um primeiro momento de instrumentalização, em que se tem como objetivo o domínio do código, e um segundo momento, quando a criança aplica esse saber teórico à prática da leitura e da escrita. Nesse sentido, é preciso, primeiro, aprender a ler, para depois tomar posse do conteúdo da escrita. E, conseqüentemente, o conteúdo de ensino não se fixa no conteúdo da escrita, mas sim no estudo da estrutura da língua escrita.

Essa continua a ser uma idéia muito forte na escola, embora já venha sendo questionada por Paulo Freire desde a década de 1960, quando, ao propor um método para alfabetizar, elegeu o conteúdo da educação, como uma das questões centrais desse processo.

Paulo Freire afirma, em seu livro *Educação como prática da liberdade*, que, para ajudar o analfabeto a inserir-se no mundo letrado, de forma que, em seu processo de alfabetização, homens e mulheres possam se apropriar de instrumentos de intervenção sobre seu contexto, precisamos: "a) um método ativo, dialógico, crítico e criticizador; b) a modificação do conteúdo programático da educação..." (FREIRE, 1978, p.107).

Tendo como referência uma concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem, a alfabetização implica para Freire uma atitude de criação e recriação e, por isso, não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio sujeito, com a colaboração do educador.

Daí a importância do diálogo entre as professoras alfabetizadoras e as crianças, de forma que possam emergir e interagir, nos diferentes ambientes alfabetizadores, os modos de pensar, viver, agir, sentir que encontrem no processo de alfabetização um canal de expressão e um instrumento de intervenção em seu contexto.

Pensar a alfabetização a partir dos *conteúdos vivos* que permeiam a sala de aula e não apenas a partir do estudo da estrutura da língua abre espaço para que novos caminhos que tenham como base a **palavramundo** dos sujeitos em processo de alfabetização possam ser construídos na prática alfabetizadora.

"A *palavramundo* como conteúdo alfabetizador" é o tema da Aula 7. Nesta aula vamos aprofundar a discussão sobre conteúdos alfabetizadores enfocando a alfabetização como um espaço de apropriação e produção de conhecimentos, superando uma concepção que reduz a linguagem escrita a um conhecimento meramente escolar.

Voltando a nossa discussão, o que poderíamos pensar sobre os *conteúdos vivos* que estavam presentes na sala de Bete compondo um ambiente alfabetizador sem que ela se desse conta?

Entender, por exemplo, por que uma criança de meio urbano, que passa na porta de um supermercado para chegar até a escola, que vê televisão e que, provavelmente, já viu várias marcas de sabão em pó, afirma que a mãe não usa sabão em pó e, portanto, não sabe o nome de nenhuma marca de sabão em pó, quando poderia ter simplesmente dito o nome de uma marca, possibilita discutir o processo de alfabetização numa perspectiva mais ampla.

Uma simples pergunta, sobre o nome do sabão em pó que a mãe usava – abria espaço na sala de aula para a criança falar sobre a sua própria vida – “Minha mãe não usa sabão em pó” –, anunciando que questões vitais poderiam vir à tona. A dificuldade de comprar sabão em pó, a luta pela sobrevivência, a desnaturalização dos critérios do que é ser e do que não é ser limpo...

Quantas leituras de mundo estavam implícitas nesse diálogo?

Por outro lado, por que era tão estranho que uma criança não soubesse a marca de um produto de limpeza? Seria muito natural que todos usassem sabão em pó?

A discussão sobre a diferença entre usar sabão em pó e usar sabão em barra na limpeza da casa desvela o caráter ideológico que a questão da higiene assume na escola.

Da mesma forma que a professora considerava tão “natural” o uso de sabão em pó por todas as pessoas, independentemente do poder aquisitivo, também se naturaliza a discussão sobre saúde e higiene na escola, como se a mesma pudesse ser tratada de forma isolada das condições materiais permeadas nos hábitos de higiene.

O que significa, por exemplo, falar sobre higiene para populações que não têm acesso a água encanada? Como exigir as camisas do uniforme brancas e passadas se o sabão usado é o mais barato e de pior qualidade e, nem sempre, se dispõe de um ferro elétrico para passar roupa?

Num dos momentos de pesquisa pude acompanhar a conversa entre duas crianças da turma de alfabetização, em que uma explicava para a outra o que era um ferro elétrico. Da mesma forma, ouvi também uma reação indignada da professora diante da informação de uma criança: “Minha mãe não gosta de camisa de uniforme branca.”

As reflexões sobre o não uso do sabão em pó, acrescidas por esses dados, nos possibilitaram colocar em questão o processo de humilhação imposto, inúmeras vezes, às crianças mais pobres, decorrente da prática de naturalizar a discussão sobre saúde na escola.

A relação entre saúde e educação no discurso escolar tem sido traduzida, desde a Educação Infantil, por meio dos *cuidados* que devem ser tomados para garantir “uma boa alimentação”, “uma vida sadia”, dentre outros tantos.

Ao apresentar esses cuidados, sem discutir com a mesma intensidade as condições materiais concretas que garantem aos diferentes grupos sociais manter uma vida saudável, a escola contribui para a formação da subalternidade, pois transfere a responsabilidade pelo que considera falta de higiene ou maus hábitos de vida à criança ou a sua própria família que, por essa perspectiva, passam a ser vistas como *relapsas, desleixadas, ignorantes, atrasadas*. Sentimentos, por exemplo, que estavam presentes na fala da professora ao achar um absurdo a mãe da criança não gostar de camisa de uniforme branca.

Discutir essas questões no cotidiano escolar significa investir na construção de novos caminhos para tratar da saúde na escola, de forma que, em vez da subalternização produzida, contribuíssem para que professoras e crianças reconhecessem que tanto a questão da saúde quanto a questão da doença dependem muito mais das condições concretas que devem ser garantidas à população mais por meio das políticas públicas sociais do que da vontade individual.

Nesse sentido, pensar no direito à saúde como uma condição de reconhecimento da cidadania se revela como parte de um ambiente alfabetizador que tem como referência uma perspectiva emancipadora de alfabetização.



### ATIVIDADE

3. Após esta discussão, reveja, agora, sua resposta para a Atividade 1. A atividade que você propôs contemplava a preocupação em refletir sobre as questões da saúde ou da higiene como um direito de cidadania? Proponha uma nova atividade, tendo essa preocupação como eixo central.

---

---

---

---

---

---

### RESPOSTA COMENTADA

*Uma atividade que envolvesse a produção de textos, murais, desenhos ou até uma pesquisa de campo sobre os direitos da criança contemplaria uma nova abordagem sobre o exercício da cidadania na escola, você não acha?*

## AMBIENTES ALFABETIZADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas próximas Aulas 4, 5 e 6, estudaremos o espaço escolarizado dedicado às crianças pequenas (de 0 a 6 anos) hoje identificado como Educação Infantil. Vamos aprofundar a discussão sobre a especificidade dessa primeira etapa da Educação Básica, seus objetivos, propostas, finalidades e impasses, enfocando, especialmente, como a alfabetização tem sido pensada nesse momento do desenvolvimento infantil.

Nosso objetivo, nesta aula, é complementar a discussão sobre ambiente alfabetizador buscando sua interface com a Educação Infantil.

A demanda pela aprendizagem da leitura e da escrita também está presente na Educação Infantil, às vezes como proposta oficial, outras vezes como expectativa das famílias ou por solicitação das próprias crianças.

Escrever o próprio nome, reconhecer a letra de seu nome em outras palavras, inventar formas de escrita são aprendizagens e descobertas que têm estado presentes em inúmeras salas de Educação Infantil, especialmente a partir das pesquisas de Ferreiro que apontaram o processo de construção de conhecimento sobre a língua escrita pelas crianças.

Por outro lado, a organização clássica das salas de Educação Infantil a partir dos “cantinhos” – cantinho da boneca; cantinho da construção; cantinho da leitura etc. – favoreceu a correspondência entre canto da leitura e ambiente alfabetizador como se tivessem o mesmo significado.

Nesse sentido, durante o período da Educação Infantil são incorporadas, ao cotidiano da sala de aula, atividades que estimulam as crianças a interagir com a linguagem escrita, produzindo textos, brincando com as palavras, experimentando escritas, ou seja, aprendendo a escrever escrevendo e a ler lendo. Entretanto, inúmeras vezes, atividades como essas são concebidas apenas como etapas preparatórias para a alfabetização, que só acontecerá *para valer* nas séries posteriores. Mesmo que para isso a criança tenha de *começar tudo de novo*.

Como tem sido afirmado por algumas professoras “na Educação Infantil não alfabetizamos, criamos apenas um ambiente alfabetizador”.

O que a fala da professora vem confirmar é que mesmo com a introdução de outras atividades, que possam estar promovendo novas relações da criança com a linguagem escrita, uma concepção mecanicista do processo de apropriação da leitura e da escrita ainda se mantém.

Por essa concepção, para alfabetizar é preciso seguir os mesmos velhos caminhos: introduzir a palavra-chave, em seguida fazer o desdobramento das famílias silábicas, produzir novas palavras, elaborar frases e, por último, produzir pequenos textos. Só nesse momento a criança poderá escrever, isso se não tiver perdido o seu desejo de aprender a ler e a escrever.

O que queremos discutir aqui é que, na verdade, pensar em ambiente alfabetizador como etapa preparatória para alfabetização, além de não contribuir para a construção de novas práticas alfabetizadoras, reafirma uma concepção de Educação Infantil já superada historicamente que atribui a esse momento da escolaridade apenas o caráter de preparação para a escola; em outras palavras, pré-escola.

Como nos aponta Garcia (1994), historicamente a hoje denominada Educação Infantil tem sido vista ora como uma escola desinteressada, ora como uma escola “preparatória” que, apesar de objetivos diferentes, caracteriza-se como momentos anteriores à escola, sem nenhum compromisso mais específico com a produção e circulação do conhecimento.

Na escola desinteressada, a preocupação é voltada para um “desenvolvimento integral da criança”, nunca muito bem explicitado e, contraditoriamente, promovido por meio de atividades soltas, sem articulação umas com as outras. Já a escola preparatória se limita a preparar a criança para uma aprendizagem futura, da leitura e da escrita. Em nenhuma delas o conhecimento aparece como um processo a ser construído, como se o fato de pensar, questionar, levantar hipóteses, buscar respostas só acontecesse com as crianças depois que elas entrassem para a escola.

Superando esses modelos, apontamos para uma escola de Educação Infantil, que já está presente em algumas salas de aula e que, além de dar continuidade ao processo de alfabetização, no qual as crianças já estão envolvidas desde antes de entrar para a escola, compromete-se também em ser um espaço de transmissão/apropriação de conhecimento e base para a produção de novos saberes.

Entretanto, para que possa dar conta dessa tarefa é preciso que a escola de Educação Infantil, superando uma concepção histórica pela qual era vista apenas como uma etapa de preparação para a escola, se coloque como um espaço de construção e circulação de conhecimentos, dentro do qual as crianças são concebidas como um ser humano completo e não apenas um *vir-a-ser*.

A partir de uma concepção de infância que reconhece a criança como cidadã, o papel da Educação Infantil é apoiar o desenvolvimento e mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ampliar as suas leituras de mundo.



#### **ATIVIDADE**

4. Após da leitura do item "Ambientes alfabetizadores na Educação Infantil", selecione, das afirmativas abaixo, as que são coerentes com o texto:

a) Ambiente alfabetizador é o nome moderno dos “cantinhos de leitura”.

sim ( )                      não ( )

b) Ampliar as leituras de mundo das crianças é um dos papéis da Educação Infantil.

sim ( )                      não ( )

c) Ser um espaço de produção e circulação de conhecimentos, inclusive sobre a língua escrita, desde a Educação Infantil, é uma característica do ambiente alfabetizador, na perspectiva trabalhada no texto.

sim ( )                      não ( )

d) Ter um ambiente alfabetizador na Educação Infantil significa transferir para esta etapa a alfabetização no sentido tradicional.

sim ( )                      não ( )

#### **RESPOSTA COMENTADA**

*Acreditamos que você tenha identificado as afirmativas b e c como portadoras da concepção com a qual o texto trabalha.*

## **CONCLUSÃO**

Para concluir a aula, vamos acompanhar agora o trabalho de Marinete, uma professora de Educação Infantil, cuja sala de aula representa um ambiente alfabetizador que amplia as capacidades de expressão e comunicação das crianças e da professora.

### **Ambiente alfabetizador na Educação Infantil: uma viagem além das letras**

Aprender a ler e a escrever pode significar fazer uma viagem para além das letras num ambiente alfabetizador que, ao estimular o potencial criativo de crianças e professoras, ao mesmo tempo, amplie a capacidade de expressão de cada sujeito envolvido.



É o que podemos ver numa classe de Educação Infantil onde professora e crianças, fazendo poesia, confirmam que abrir as portas da imaginação e experimentar o uso de diferentes linguagens na escola são caminhos que enriquecem a possibilidade de conhecimento do mundo.

As lembranças da Lua  
Lua, lua, lua!  
Lua que é minha e tua!  
Lua que é muito bela que no céu fica amarela!  
Lua da Anabela e também da Gabriela.

Será que a lua é vazia?  
Ou será que a lua é cheia?  
E essa tal lua minguante que parece um diamante?  
E essa tal lua crescente?  
Lua que ilumina a gente?

Lua nova,  
Lua bela  
Lua que não fica velha!  
(Produção coletiva dos alunos da professora Marinete – J. I. Prof.  
Murilo Braga – Barra do Piraí – 1996)

Além da beleza estética, o texto poético produzido por crianças e professora traz as marcas do processo de construção e circulação de conhecimento vivido em sala de aula. Produzindo um texto poético, as crianças mostram parte do que foi estudado coletivamente: a referência a Anabela e Gabriela nos remete ao poema de Cecília Meireles, deixando pistas de que a produção da poesia em classe foi antecedida pela fruição da leitura poética. Na composição das rimas vazia/cheia, nova/velha, minguante/diamante, crescente/gente, os traços do estudo sobre as fases da lua. Dessa forma, rompia-se naquele momento com uma dicotomia tão presente na escola que separa de um lado o *conhecimento científico* e de outro a arte e a literatura.

Conhecer o mundo bem como conhecer a si mesmo são necessidades humanas para as quais não é apenas a Ciência que pode trazer respostas, que o digam os poetas e os artistas que, por meio de suas contribuições, tantas vezes nos fazem pensar.

Edgar Morin (2000) afirma que os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Terra, da Cosmologia, da Ecologia, da Biologia, dentre outras, no final do século XX modificaram as nossas idéias acerca do Universo, da Terra, da vida e sobre o próprio homem.

Entretanto, o humano continua esquartejado, na medida em que as contribuições de cada ciência permanecem desunidas. As Ciências Humanas são fragmentadas e compartimentadas, e é dessa forma que aparecem na escola. Daí o desafio de uma educação do futuro que integre as contribuições das diversas ciências com a Filosofia, a História, mas também com a Literatura, a Poesia, as Artes...

Estudando as fases da lua e traduzindo suas descobertas e indagações em linguagem poética, as crianças aprendiam a conjugar razão/emoção na produção do conhecimento. Aprendiam também que os conhecimentos sobre o mundo, produzidos pelo próprio homem, podem estar registrados tanto numa enciclopédia como num livro de poesias; tanto num tratado científico como num romance literário. Ao mesmo tempo, aprendiam a escrever escrevendo e a ler lendo. Em contrapartida estimulando esse processo, a escola dava conseqüências às conclusões de pesquisadores, como Ferreiro e Vygotsky, de que a alfabetização começa muito antes de a criança entrar para a escola e de que quanto mais se multiplicam as situações de uso da escrita e da leitura, mais e melhor a criança se alfabetiza.

E, ao se alfabetizar, a criança se torna cada vez mais capaz de compreender e intervir no meio que a cerca.

## RESUMO

O diálogo entre professoras e crianças, ao favorecer a interação entre diferentes modos de pensar, viver, agir, sentir na sala de aula é um caminho que torna a alfabetização um canal de expressão e um instrumento de intervenção no mundo e fortalece, dessa forma, ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares. Pensar os ambientes alfabetizadores a partir dos conteúdos que permeiam a sala de aula e não apenas a partir do estudo da estrutura da língua abre espaço para que novos caminhos possam ser construídos na prática alfabetizadora. Para que possa dar conta dessa tarefa, é preciso que a escola, desde a Educação Infantil, se produza como um espaço de construção e circulação de conhecimentos; que tenha como compromisso ampliar as leituras de mundo das crianças, reconhecendo-as como seres humanos completos e não apenas como seres em construção.

## ATIVIDADE FINAL

Ao reler a análise sobre o trabalho da professora, você encontrará a seguinte afirmação: “o texto poético produzido por crianças e professora traz as marcas do processo de construção e circulação de conhecimento vivido em sala de aula.” Faça agora uma listagem sobre os conhecimentos envolvidos na produção da atividade considerando as áreas de currículo que estão na escola.

Língua Portuguesa: \_\_\_\_\_

Matemática: \_\_\_\_\_

Ciências Naturais: \_\_\_\_\_

Ciências Sociais: \_\_\_\_\_

Artes: \_\_\_\_\_

### RESPOSTA COMENTADA

*Eis alguns exemplos que você poderá trazer: LP – o contato com diferentes tipos de gêneros de texto; uso da pontuação; MAT – conceitos de geometria – as formas da lua; CN – astronomia – os corpos celeste; CS – o trabalho coletivo, a história do homem; Literatura, a produção da poesia.*

## AUTO-AVALIAÇÃO

Você realizou com facilidade as atividades propostas para esta aula? Ficou claro para você a relação entre ambiente alfabetizador e Educação Infantil? Em caso afirmativo vá em frente. Se as dúvidas prevaleceram, procure apoio no pólo e refaça a aula.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, começaremos a ampliar a discussão sobre Educação Infantil enfocando os princípios que fundamentam esta etapa da Educação Básica, seus objetivos e especificidades.



# Alfabetização e Educação Infantil – 1ª parte

AULA

4

## Meta da aula

Apresentar os princípios que fundamentam a Educação Infantil, os objetivos e especificidades desse segmento.

## objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar as principais características da Educação Infantil e as especificidades do segmento e da faixa etária das crianças que se encontram nesse período.

## Pré-requisitos

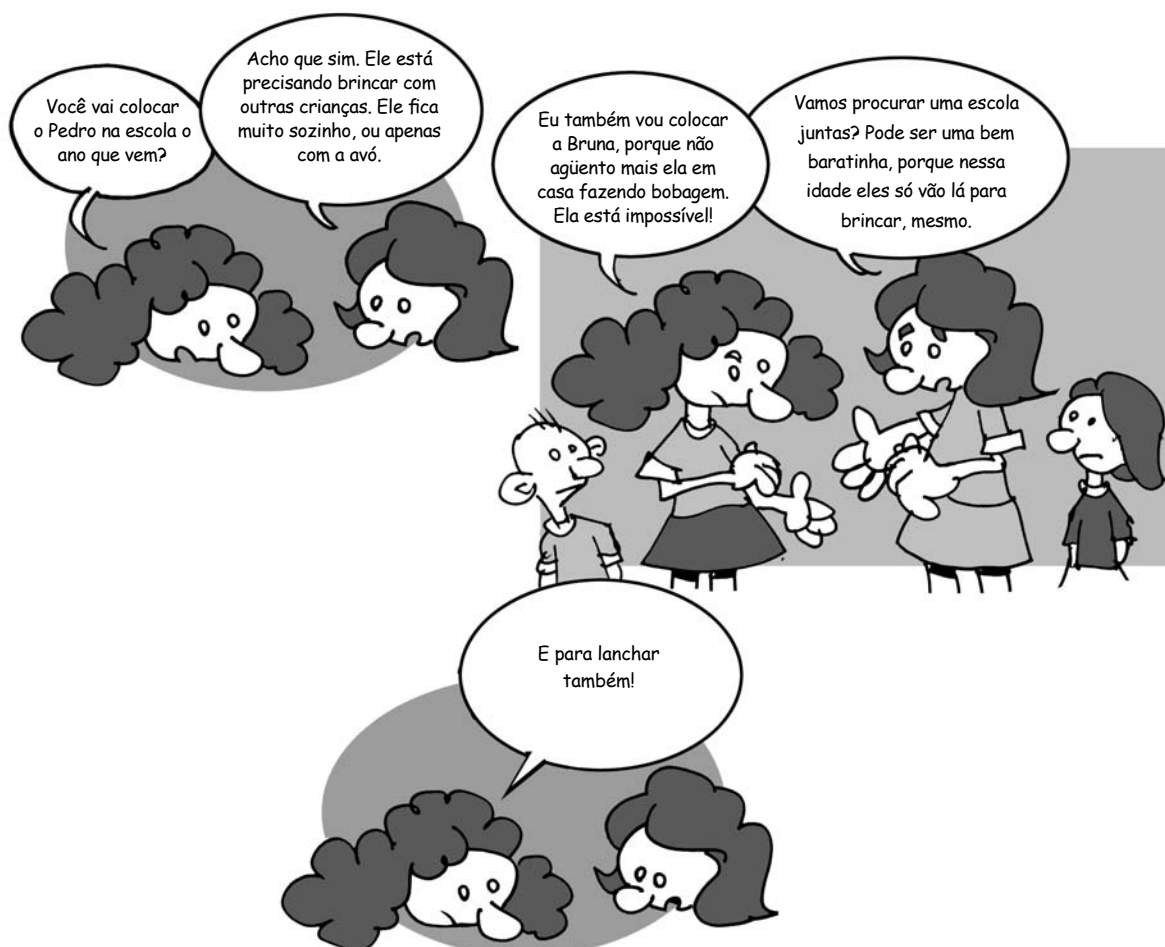
Para uma melhor compreensão desta aula, sugerimos que você retome a leitura dos Estágios de Desenvolvimento da Inteligência, propostos por Piaget. Com certeza, em algum momento de sua formação, você viu esse assunto e esta é uma boa hora para recordá-lo.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa-se precisamente de atualizar as experiências e conhecimentos que a criança, na faixa de 2 a 6 anos de idade, constrói em seu cotidiano. Ela vai buscar na produção lúdica o caminho para ingressar no mundo adulto, descobrindo-o a sua maneira.

É importante que todos compreendam a forte influência do trabalho escolar no desenvolvimento infantil e sua contribuição positiva para a formação do cidadão consciente e cumpridor dos seus direitos e deveres, dentro da sociedade.

A falta de credibilidade na Educação Infantil se deve, além dos pais e da comunidade, aos educadores que nela trabalham. Muitos deles se acomodam à rotina escolar e caem no erro de vários pais: acreditam que as crianças na escola só brincam. Dois fatores colaboram para esse quadro: o comodismo e o excesso de empirismo, ou seja, o trabalho de educadores que acreditam que sua prática cotidiana e sua experiência lhes bastam para atuarem de forma eficiente. Alguns docentes desatualizados reforçam ainda mais essa concepção e impedem, muitas vezes, que um trabalho sério se realize com indivíduos valiosos e importantes: as crianças pequenas.



## TRAÇANDO UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COMO DIREITO E COMO DEVER DO ESTADO

Recorrendo aos estudos teóricos da Educação, constata-se que apenas nos últimos cinquenta anos a Educação passou a ser encarada como dever do Estado e direito de todos os cidadãos. A partir de 1971, com a Lei 5.692/71, a educação básica foi prolongada de 4 para 8 anos de duração, passando o ensino de 1º grau a ser dirigido às crianças de 7 a 14 anos.

Até muito recentemente, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos era visto com um caráter apenas médico e assistencial. Somente a partir da década de 1970 a importância da educação da criança pequena é reconhecida. Conseqüentemente, as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, pela primeira vez na história da Educação brasileira, menciona o segmento da Educação Infantil como etapa obrigatória da escolaridade. Logo após a promulgação da lei, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, propondo uma base única nacional de objetivos e propostas para o referido segmento.

Leia a seguir o que diz a introdução do documento sobre a Educação Infantil, na nova lei.

Reafirmando essas mudanças, a lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à Educação Infantil.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º, inciso IV, se afirma que: “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.” Tanto as creches para as crianças de 0 a 3 anos como as pré-escolas, para as de 4 a 6 anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, artigo 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade.

O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família (BRASIL, MEC, SEF, 1998, v. 1, p. 11).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* é um documento produzido pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, como uma tentativa de unificar a base nacional curricular para o segmento. Todas as escolas que possuem turmas de Educação Infantil, obrigatoriamente, recebem o documento, que se apresenta em três volumes. Sendo eles: Volume 1 – Introdução; Volume 2 – Formação Pessoal e Social; Volume 3 – Conhecimento de Mundo. Caso sua escola possua esse material, não deixe de solicitá-lo para sua análise e reflexão.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÃO, FINALIDADES E OBJETIVOS**

Educação não pode ser restrita à definição de ensino (educação formal ou escolaridade), mas concebida como um processo amplo que se dá no interior das sociedades, envolvendo os indivíduos durante a vida toda.

Entende-se por Educação Infantil toda e qualquer educação destinada a crianças com idade inferior à mínima exigida para o ingresso no Ensino Fundamental. Esta definição de Educação Infantil é hoje aceita internacionalmente e substitui a idéia de que a educação da criança começa, realmente, quando ela se encontra matriculada na escola de Ensino Fundamental.

A Educação Infantil existe mesmo quando as crianças de pouca idade não estão na escola. O atendimento às crianças de diferentes formas, em diversas instituições, também é considerado Educação Infantil, como no caso das creches, programas governamentais de atendimento à criança, dentre outros.

Fazemos, no entanto, uma distinção entre atendimento e educação. O primeiro está voltado à assistência da criança (guarda, saúde, alimentação e lazer), ao passo que a educação está voltada aos trabalhos pedagógicos. Esta distinção se faz necessária, pois é possível desenvolver propostas de atendimento à criança sem o desenvolvimento simultâneo de propostas de educação. No entanto, não é possível desenvolver propostas educativas sem um mínimo de atendimento.

Tem sido comum encontrarmos propostas de trabalho destinadas às crianças de pouca idade, com ênfase maior ao atendimento do que à educação.

### **PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Duas considerações iniciais devem ser feitas ao apresentarmos algumas idéias sobre as funções da Educação Infantil.

Essas funções surgiram, historicamente, na ordem em que vamos apresentá-las.

Se tomarmos uma resposta concreta de Educação Infantil desenvolvida hoje, dificilmente conseguiremos classificá-la como tendo exclusivamente uma única função dentre as que vamos apresentar.



As práticas pedagógicas são muito mais ricas e complexas do que as classificações que teoricamente fazemos. Os educadores, no seu dia-a-dia, desenvolvem ações que são extremamente dinâmicas, não se enquadrando facilmente em tipificações acadêmicas.

O que podemos obter como ajuda, a partir da classificação abaixo, é uma forma de identificar qual é o tipo predominante, nas propostas oferecidas e expressas pelas escolas desse segmento. Segundo Kramer,

#### 1. A função de guardar as crianças (guardiã).

Historicamente, a Educação Infantil teve no seu surgimento, (século XVIII – França e Inglaterra), como função precípua, a guarda das crianças filhas de mães operárias.

Com a necessidade cada vez maior da mulher se inserir no mercado de trabalho, a guarda das crianças tornou-se uma necessidade.

Dentro dessa visão de Educação Infantil bastaria um lugar seguro, alimentação, serviço médico e área para brincar.

#### 2. A função de preparar a criança para ingressar no 1º grau (preparatória).

Esta concepção entende que a Educação Infantil serve para dar às crianças a “prontidão” para ingressar na 3ª série, evitando a repetência e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Com o objetivo de dar à criança condições de acompanhar o que lhe é exigido ao entrar no 1º GRAU, esta Educação Infantil preocupa-se com as crianças que fracassam na escola.

Ao se propor a preparar a criança, buscar moldá-la aos padrões escolares, sem mudar em nada a escola.

#### 3. A função de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança (com objetivos em si mesma).

O importante é a vivência no cotidiano infantil. Tudo o mais virá por acréscimo.

Esta função considera importante dar à criança o que ela precisa, isto é, alimentação, cuidados com a saúde, oportunidade de brincar com outras crianças etc.

#### 4. A função de formar hábitos e atitudes necessárias à vida em sociedade (socialização).

Nessa concepção, o mais importante é a preocupação com os aspectos morais, com a formação de hábitos e atitudes consideradas “boas e necessárias”.

Além de conviver com as crianças da mesma idade, esta Educação Infantil valoriza a aquisição de hábitos higiênicos, alimentares e boas maneiras.

A citação é retirada de um livro editado em 1989, *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a Educação Infantil*; portanto justifica-se a nomenclatura **1º GRAU**, referente à Lei 5.692/71, ainda em vigor nessa data. Hoje, com a nova Lei 9.394/96, o segmento chamado anteriormente de 1º grau passa a chamar-se Ensino Fundamental. A autora trata, portanto, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 5. A função pedagógica.

A partir da valorização dos conhecimentos que a criança já possui, essa concepção busca fornecer a aquisição de conhecimentos escolares.

A Educação Infantil com função pedagógica toma como ponto de partida, o universo cultural das crianças (o que conhecem e sabem fazer) e tem como ponto de chegada o acesso aos conhecimentos escolares. Nessa concepção é fundamental proporcionar atividades que tenham sentido verdadeiro na vida cultural das crianças, ao invés (*sic*) de desenvolver uma sequência de ações mecânicas e repetitivas das quais desconhecem o porquê e para quê.

As atividades são organizadas com base não só nos conhecimentos já adquiridos e nas próprias atividades que realizam, mas também, nas diferentes formas de socialização e comunicação existentes em seu próprio meio, isto é, nas suas condições objetivas de vida.

A discussão a respeito de uma Educação Infantil em uma perspectiva crítica é muito nova na nossa sociedade. A Educação Infantil, com uma dimensão pedagógica, deve ser entendida como uma proposta educativa que visa a desenvolver as crianças não apenas cognitivamente, mas também afetiva e socialmente.

Suas estratégias passam pela concepção de infância e de criança que temos, sobre as formas pelas quais entendemos e explicamos os processos de aprendizagem e, sobretudo, sobre a visão de homem e de mundo que admitimos ser coerente com os nossos princípios filosóficos e políticos.

Vamos fazer uma pausa para uma breve revisão.

**ATIVIDADE**

1. Procure um exemplar da LDB 9.394/96 na biblioteca de sua escola ou de seu pólo para realizar esta atividade. É importante que você compreenda a proposta da lei para a Educação Infantil, para compreender também as reflexões que vamos apresentar daqui por diante. Além disso, esse tipo de questão costuma ser freqüente em concursos públicos. Portanto, esta atividade poderá ajudá-lo de muitas formas.

Identifique o capítulo, o título e os artigos da lei que se referem à Educação Infantil e preencha o quadro a seguir.

Quanto à Educação Infantil	
Finalidade	
Formas de oferecimento	
Avaliação	

**COMENTÁRIO**

*No texto da lei, o título V trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Você encontrará os itens do quadro dentro do referido título. Leia com cuidado e tente escrever o texto com suas palavras, para verificar se compreendeu o que a lei propõe.*

**CONTINUANDO...**

O trabalho da Educação Infantil baseia-se numa posição filosófica de crença no ser humano, em sua capacidade de atualizar suas potencialidades, em sua possibilidade de vir a ser, numa visão otimista do homem.

A criança há de ser vista de forma dinâmica: não unicamente o que ela é, mas sobretudo o que se tornará. Partindo dessa posição, cabe à escola criar condições favoráveis e facilitadoras para esse desabrochar. Para isso, é preciso um clima de liberdade e respeito às características e diferenças individuais, a partir de propostas que enfatizem a necessidade de atividade do sujeito, de maneira que seja livre para criar, num ambiente em que o que ele produza seja valorizado.

O que caracteriza o trabalho é a liberdade e o respeito; liberdade com o que a criança experimenta, opta e assume, respeito à sua cultura, às suas características e diferenças individuais, e ainda, à sua evolução biopsicossocial.

Para que isso aconteça, é preciso que aqueles que lidam com o educando estejam conscientes de suas responsabilidades e capacitados tecnicamente para um bom desempenho.

Nada deve ser gratuito na Educação Infantil. Cada atividade tem um objetivo que deve estar claro para todos.

Segundo Charles (1975),

a sala de aula deveria ser arrumada e equipada de modo a favorecer um currículo orientado para atividades. Quantidade de material deve estar disponível em centros de trabalho na sala (atividades mais ruidosas deveriam ser feitas num extremo da sala e atividades mais silenciosas, no outro). Alguns espaços devem ser reservados para atividades em pequenos grupos. Paredes divisórias, quando usadas, devem ser facilmente removíveis de modo que a classe inteira tenha espaço suficiente para reunir-se durante as atividades do grande grupo (p. 28).

As crianças devem ser colocadas em situações que estimulem perguntas e as atividades que executam devem levá-las a encontrar respostas. Elas devem ser acompanhadas, mas não conduzidas pela professora, de maneira que possam desenvolver sua própria linguagem, seu modo de pensar e a capacidade de chegar às suas próprias conclusões.

O trabalho deve ser consciente e intencional. É importante que o professor saiba por que deve haver “a hora das novidades” e não o faça simplesmente porque aprendeu que o dia de uma turma de Educação Infantil deve ser iniciado com tal atividade. Deve ter claro que, ao estimular as crianças a falarem sobre as suas vidas, as pessoas de que gostam e desgostam, os passeios que fazem, seus animais ou objetos prediletos e suas famílias, está possibilitando o desenvolvimento de linguagem oral. Além disso, ao ouvir as experiências e os sentimentos de seus colegas, eles estarão se percebendo no outro, abrindo-se para o mundo, situando-se no mundo, conhecendo-se. Ao falar de suas vidas, ou ao dar vazão à sua imaginação, vão, pouco a pouco, elaborando suas dificuldades.

Essa hora das novidades, como outras em que ficam em grupo, é fundamental porque as crianças necessitam estar em grupo, ter uma relação com os colegas e com a professora, para que se possa estabelecer um vínculo grupal e, ao mesmo tempo, com cada um e favorecer, assim, o processo ensino-aprendizagem.

Para que se desenvolva na criança o espírito de grupo e de cidadão, é muito importante que ela se posicione, critique e ouça.

É preciso estar sempre presente no professor o porquê das atividades diversificadas e não arrumar as tintas, os lápis, o barro, os blocos de construção, a caixa de recortes e outros materiais, mecanicamente.

A hora das atividades diversificadas é o momento em que a criança pode se posicionar, tomar uma decisão, escolher o que prefere, e isso é extremamente importante. Para o professor, é um momento também sério e oportuno para que ele possa conhecer melhor o educando, suas características e suas preferências. Nessa hora, o professor deve ter um olhar e uma atitude psicopedagógicas, ou seja, olhar o seu educando globalmente, observar o que faz, sem interferir nas suas escolhas e dificuldades. Deve estar atento aos seus interesses, às atividades que realizam, às experimentações e à vida cotidiana dos educandos.

A liberdade com que a criança pode escolher ou mudar de atividade atende não só às diferenças individuais, como à sua necessidade de exploração dos materiais e de descoberta de suas possibilidades e dos materiais. Ela experimenta com todos os seus sentidos: vê, toca, observa, cheira, sente e ouve. Às vezes, sente necessidade de levar à boca o material para sentir o gosto. A sua experiência é total.

É importante que no trabalho de Educação Infantil esteja claro que cada criança tem seu ritmo, seu tempo. Esse tempo e esse ritmo devem ser respeitados, do mesmo modo que sua cultura deve ser respeitada.

Para ser coerente com as idéias de Piaget, a individualização deve ser entendida como uma tentativa de se fazer o que é melhor para cada criança – o que faz mais pelo seu desenvolvimento posterior. Isto, às vezes, consistirá de atividades individuais e outras vezes, de atividades de grupo. As atividades serão selecionadas: ora por aluno individualmente, ora pelo professor ou pelo grupo (CHARLES, 1975, p. 29).

Como você pode observar, as características gerais da Educação Infantil estão estreitamente ligadas aos objetivos pretendidos para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É necessário que seja visto que, na realidade, a Educação Infantil possui função própria, e não pode estar apenas a serviço da preparação para a alfabetização. Sabemos que o processo de desenvolvimento vivenciado na Educação Infantil terá, necessariamente, forte influência sobre todo o processo de escolarização. Porém, reduzir a Educação Infantil à mera preparação para a leitura e a escrita é minimizar a importância do trabalho a ser realizado com as crianças na faixa etária do segmento.

## RESUMO

A Educação Infantil passou a ser etapa obrigatória da escolaridade básica, a partir da atual LDB 9.394/96. Só então, começou a tomar corpo um processo de distinção entre o atendimento assistencial e a tarefa pedagógica, característica desse segmento, para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

O trabalho com as crianças pequenas demanda, necessariamente, atividades que envolvam objetos de estudo concretos, lúdicos e contextualizados com a sua realidade. Dessa maneira, os desafios que se impõem aos docentes que lidam com esse cotidiano são maiores e mais amplos que a mera assistência e cuidado com aspectos físicos e sociais.

## ATIVIDADE FINAL

Faça uma lista das principais características da Educação Infantil apresentadas nesta aula. Ao final, analise sua lista e explique com suas palavras cada uma das características apontadas.

---

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Leve em consideração os elementos que foram apresentados ao longo da aula, no que diz respeito ao texto da lei, às finalidades e aos objetivos do trabalho nesse segmento.*

### **AUTO-AVALIAÇÃO**

Verifique se os elementos da sua lista contemplam os diferentes aspectos da Educação Infantil abordados na aula. Caso você consiga encontrar todos os pontos abordados (legislação, funções, características do trabalho), significa que sua compreensão foi satisfatória. Caso encontre dificuldades para fazer a verificação, releia o texto da aula e procure a tutoria para esclarecer suas dúvidas.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na próxima aula, entraremos no âmbito da relação entre Educação Infantil e alfabetização, no que diz respeito às questões sobre o conceito de prontidão e a produção de conhecimento na Educação Infantil.





# Alfabetização e Educação Infantil – 2ª parte

## AULA 5

### Meta da aula

Apresentar os princípios que fundamentam a Educação Infantil, objetivos e especificidades desse segmento.

## objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Descrever as relações que existem entre o processo de aprendizagem na Educação Infantil e o processo de alfabetização ou de apropriação da leitura e da escrita.
- Caracterizar a função da Educação Infantil no desenvolvimento da criança.

### Pré-requisitos

Esta aula é a continuação da anterior, com a apresentação de alguns questionamentos e reflexões sobre o segmento do qual estamos tratando. Portanto, a releitura da Aula 4 e a realização das atividades são fundamentais para o trabalho proposto nesta aula.

## INTRODUÇÃO



Na Aula 4, apresentamos as características gerais da Educação Infantil, seus objetivos, os avanços conquistados a partir da nova LDB 9.394/96, bem como as dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano desse segmento. Agora, iniciaremos a reflexão acerca do trabalho específico que precisa ser realizado na EI (Educação Infantil) e suas relações com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PARA A CRIANÇA**

Para pensar e conhecer o trabalho da EI, faz-se necessário conhecer as necessidades e características da criança, na faixa etária de 0 a 6 anos.

Normalmente, usamos imagens idealizadas para definir ou caracterizar uma criança. Dizemos, por exemplo: “criança é alegria”; “é ternura”; “é carinho”; “é sorriso”; essas são algumas das mais usuais concepções expressas no cotidiano. Outra concepção muito difundida é a de que a criança é “o homem de amanhã”, é um adulto em potencial. Nessa perspectiva, a criança não é compreendida como é de fato, mas como alguém que ela ainda virá a ser. Aceitar essa definição pode significar não assumir um compromisso com o seu desenvolvimento hoje, mas adiar, projetar necessidades e possibilidades para alguém que não conhecemos é não fazer nada, efetivamente, pela criança de hoje.

O sentimento moderno de infância corresponde às duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa do ponto de vista dos adultos e outra surge simultaneamente e se contrapondo à primeira; toma a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação do adulto.

O conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

**PHILIPPE ARIÈS** relata as modificações do conceito de infância ocorridas historicamente, desde a Idade Média até a sociedade moderna, relacionado-as diretamente às mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade.

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 52).

A partir dos estudos de Ariès, foi possível perceber que a criança possui características próprias. Não era mais possível tratá-las como adultos em miniatura. Nesse sentido, é necessário compreender que os diferentes autores, tanto o próprio Ariès, quanto Piaget, por exemplo, afirmam que existem duas dimensões que precisam ser percebidas, concomitantemente, nas crianças: uma que diz respeito às características do desenvolvimento que são comuns a todas as crianças, ou seja, etapas do processo que acontecem aproximadamente da mesma forma para todas; e uma outra, que se refere à individualidade de cada criança, isto é, sua personalidade, sua afetividade, até mesmo fatores hereditários, que são únicos, inigualáveis.

Ao longo do tempo, a ênfase dos estudos (entre eles estão: Freud, Piaget, Vygotsky e Rogers, entre outros) focou-se na formação do sujeito frente ao conhecimento, priorizando a participação deste no processo ensino-aprendizagem. Para eles, o importante não é o meio, mas sim a formação do sujeito, em todas as suas potencialidades e dimensões biopsicossociais.

Levando em consideração a formação do sujeito na perspectiva descrita, é importante levantarmos algumas idéias da teoria piagetiana sobre como as crianças aprendem e crescem intelectualmente.

As crianças têm estruturas mentais diferentes das dos adultos. Não são adultos em miniatura, elas tem seus próprios caminhos distintos, para determinar a realidade e para ver o mundo.

O desenvolvimento mental infantil progride através de estágios definidos. Estes estágios ocorrem numa seqüência que é para todas as crianças (CHARLES, 1975, p. 18).

#### PHILIPPE ARIÈS

Nasceu em 24 de junho de 1914, na França, e concluiu seus estudos de História na Sorbonne.

É universalmente considerado um dos melhores historiadores contemporâneos no campo de estudo de comportamento e atitudes humanas. Sua obra mais célebre é *A história social da criança e da família*, que traça a história da infância e da família moderna.

Também escreveu *O homem diante da morte* (volumes 1 e 2), *Reflexões sobre a história da homossexualidade* e *Um historiador diletante*. Organizou, juntamente com

André Béjin, *Sexualidades ocidentais* e dirigiu, junto com Georges Duby, *História da vida privada*.

O desenvolvimento mental é um outro aspecto que deve ser considerado para a realização do trabalho na EI, de forma a oferecer subsídios ao professor para planejar e nortear a sua prática, compreendendo o comportamento e as manifestações da criança, para realizar intervenções que permitam seu desenvolvimento. O domínio teórico, nesse caso, é a melhor forma de prevenir e evitar atitudes equivocadas, que se transformem em problemas e prejuízos, muitas vezes só revelados pela criança mais tarde.

Embora os estágios do desenvolvimento mental ocorram numa ordem fixa, crianças diferentes passam de um estágio para outro em idades diferentes. Além disso, uma criança pode estar num determinado estágio em alguns aspectos e em outro estágio em outros. Seguem alguns tópicos com aspectos importantes, destacados em alguns estudos sobre o assunto.

- O desenvolvimento mental é influenciado por quatro fatores inter-relacionados: *maturação, experiências, interação social e equilíbrio*.
- Para os professores, três estágios do desenvolvimento são especialmente importantes: *pensamento intuitivo, operações concretas e operações formais*.
- O desenvolvimento mental das crianças impõe limitações definidas sobre o que podem aprender e sobre como (as condições sob as quais) aprendem.
- O pensamento cresce partindo de ações e não de palavras.
- O conhecimento não pode ser dado às crianças. Ele tem que ser descoberto e reconstruído através das atividades dos alunos.
- As crianças aprendem melhor partindo de experiências concretas.
- Por natureza, as crianças estão continuamente ativas. Elas têm de descobrir e dar sentido ao seu mundo. Quando estão fazendo isto, elas refazem as estruturas mentais que permitem tratar de informações cada vez mais complexas.

Link proposto para pesquisa, com textos, artigos e estudos: <http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>

A partir desses pressupostos, é importante observarmos e conhecermos o desenvolvimento infantil, sem o considerarmos um modelo, pois as teorias de desenvolvimento são instrumentos que devem ser relativizados, tendo em vista a realidade da criança (o que sabe, conhece e faz) como ponto de referência para a sua caracterização.

É importante também, além de se conhecer o desenvolvimento infantil, criar um vínculo entre o educador e a criança e entre as próprias crianças, para que possa haver, na escola, um clima propício para a aprendizagem.

Segundo Kamii,

(...) se a criança está ansiosa e desencorajada, ou afetivamente perturbada por qualquer razão, o seu desenvolvimento geral em todos os domínios será entravado, na medida em que as suas preocupações infelizes canalizam as suas energias (1992, p. 104).

Aprendizagem depende, em grande parte, da motivação. Se ela é forte, as crianças (como os adultos) fazem, de boa vontade, enormes esforços para dominar coisas difíceis. Por esta razão, as necessidades e os interesses intrínsecos da criança têm mais importância do que qualquer outro aspecto para que a criança se entretenha e conclua uma atividade: mais especificamente, os objetivos socioafetivos referentes à criança, são os seguintes, segundo Kamii (1992):

- a) Que ela esteja em segurança nas relações com o adulto e que se torne cada vez mais autônoma;
- b) Que respeite os sentimentos e os direitos dos outros e que comece a coordenar diferentes pontos de vista (descentração e cooperação);
- c) Que seja independente, esperto e curioso, que faça prova de iniciativa perseguindo suas curiosidades, que tenha confiança na sua capacidade de construir a sua própria idéia das coisas e que expresse o seu pensamento com convicção (idem).

Baseados no referencial histórico-social, entendemos que o homem constrói o conhecimento nas relações interpessoais com seus pares, em seu ambiente sociocultural, onde exerce um papel ativo e concreto, localizado geograficamente e historicamente.

Ao longo do tempo, esses conhecimentos são internalizados e transformados para o nível intrapessoal.

Desse modo, portanto, o desenvolvimento caminha do sociocultural para o individual, do inter para o intrapessoal.

A criança, ao longo de suas vivências, dispõe de relações de colaboração e ajuda mútua de adultos e outras crianças. É nesse espaço de interação e interlocução que os outros adultos ou crianças colaboram no desenvolvimento infantil. É a partir de uma relação dialógica, que a criança desenvolve sua concepção de mundo e de homem. Atuando ativamente sobre o mundo, formula hipóteses a partir de suas vivências, na tentativa de desvendar contradições, encontrar explicações e avançar criticamente no seu processo de desenvolvimento.

Participar das brincadeiras da turma e do jogo exige muito da criança. É necessário que ela saiba respeitar a si mesma e aos outros. Deverá compreender que uma coisa leva a outra (relações de causa e efeito), perceber como as partes podem adaptar-se para formar uma totalidade, entender a lógica das normas e reconhecer o certo e o errado. O educador da EI precisa ter claro que são necessárias qualidades emocionais, sociais e intelectuais para que a criança atinja esse estágio de desenvolvimento.

O aspecto social compreende o elemento mais marcante na atividade lúdica da criança; nos anos seguintes será, sem dúvida, um dos componentes mais importantes do seu desenvolvimento. Deixando de lado o egocentrismo, a criança passa a usar a linguagem para coordenar atividades de grupo visando a algum objetivo comum. Os horizontes sociais da criança lentamente se ampliam: aos poucos, a curiosidade recíproca aparece e ela procura realizar trocas afetivas. O jogo paralelo vai cedendo lugar ao intercâmbio aberto.

Segundo Thiessen (1991),

...a criança participa esporadicamente de atividades grupais. Manifesta-se algumas vezes através de comportamento agressivo, mas gradualmente suas investidas tornam-se mais aceitáveis. Nessa idade ela é ainda muito dependente dos adultos; por trás de sua explosão pode estar uma tentativa para chamar a atenção, uma necessidade de conversa, demonstração de interesse, estímulo ou afeição. Seus acessos de raiva e seu “não” são essenciais para a formação do caráter e da auto-afirmação. Aos poucos, ela utilizará meios mais socializados de expressão (p. 16).

Enfim, quanto mais a criança for tratada como indivíduo, com algo a oferecer à comunidade na qual se encontra (na qualidade de criança), mais útil poderá tornar-se; quanto mais se lhe permitir o uso da experiência direta, tanto melhor aprenderá a aprender; quanto mais puder participar da organização e da coletividade escolar, melhor enfrentará a solução de problemas, a tomada de decisões e melhor será sua possibilidade de agir em colaboração com os outros. Assim sendo, tanto mais adaptável se tornará às transformações da vida.



#### ATIVIDADE

1. Faça uma lista contendo cinco dos aspectos apresentados acerca do desenvolvimento infantil, que você considere indispensáveis ao conhecimento do educador que trabalha com crianças na EI. Em seguida, justifique sua escolha, com um breve texto argumentativo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*A sua escolha deverá conter os aspectos relacionados ao desenvolvimento intelectual da criança e aspectos que apontem a necessidade de reconhecer que, apesar de se desenvolverem seguindo as mesmas etapas, ela possui características singulares que precisam ser consideradas. A justificativa deve basear-se na necessidade de o professor compreender o que a criança expressa em seu comportamento, na escola, para poder agir de acordo com as suas necessidades e em direção ao seu crescimento.*

## O TRABALHO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora muitos professores hesitem em permitir que os alunos selecionem suas próprias atividades para o dia, há razão para acreditar que, se as crianças são providas de materiais e opções adequadas, elas selecionarão atividades consistentes com o nível funcional (estágio) de seu desenvolvimento intelectual. Os professores podem variar, a cada dia, as opções de atividades disponíveis para os alunos, a fim de assegurar uma adequada variedade de experiências.

É muito comum acontecer a correção do desenho da criança. Vale lembrar que esse desenho é um todo que se acha integrado em determinada fase de sua evolução. Ao ser criticado um detalhe do desenho infantil, este perde a sua unidade, tornando-se incoerente em sua totalidade.

Ao desenhar, a criança registra a sua experiência subjetiva; aquilo que é significativo para ela naquele momento. Assim, não é o tema que importa, mas sim como ele foi trabalhado por ela. Seu trabalho nos oferece dados sobre a sua relação consigo mesmo e com o mundo, e sobre o seu desenvolvimento. O professor precisa estar consciente de que o importante não é o produto final e sim o processo vivenciado. Segundo Charles, “às vezes, as crianças nos surpreendem com o que elas podem fazer. Outras vezes, nos surpreendem com o que não podem fazer” (1975, p. 26).

Para que a criança desenhe, pinte, modele ou recorte uma árvore, ela deve ter antes estabelecido uma interação com a árvore, observando-a, vendo o seu colorido, a variedade de tons das folhas, dos galhos e dos troncos, a forma diferente de cada folha, o cheiro, a textura característica de seu tronco, a música produzida pelos galhos batidos pelo vento, o sabor de seus frutos, a sua beleza e utilidade. Só então ela poderá expressar seus sentimentos em relação à árvore, bem como os seus conhecimentos.

A criança considera terminado o seu trabalho quando tem experiência completa e se sente pronta para começar outra coisa. Para ela, o que importa é o processo de fazer, de explorar, de inventar, e não o produto final. O produto final revela muito pouco da variedade e riqueza da experiência que ela ganhou durante a execução da atividade.



As crianças têm de agir. Raras vezes estão inativas por mais do que alguns poucos minutos, quando acordadas. Forçá-las a ficar paradas e quietas na escola é ir frontalmente de encontro à sua natureza e, forçosamente, resultará numa luta entre as vontades dos professores e as necessidades dos alunos.

Os professores têm melhor desempenho quando tiram proveito das características naturais das crianças. Eles podem fazer isto apresentando uma riqueza de materiais para as crianças olharem, tocarem, manipularem e levarem de um lado para outro. Materiais como argila ou barro, sucata, blocos de madeira para construção etc. deveriam ser usados em grau muito maior do que é agora nas escolas. O uso desses materiais em atividades de grupo que envolvam cooperação e discussão deveria abranger uma parte significativa do dia escolar. Dessa forma, a interação verbal (indispensável ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento) entre os alunos será permitida e estimulada.

O fato de a criança, muitas vezes, abandonar um trabalho que ao adulto parece bom e acabado e começar outro que possa parecer desinteressante e inacabado não deve ser olhado como fracasso. Pode, na verdade, representar um novo esforço ou uma nova situação desafiadora de exploração. É importante deixá-la explorar e esgotar a experiência, sem forçar o seu ritmo e, sobretudo, sem comparar o seu desenvolvimento com o de seus colegas. Ela só pode dar um novo passo quando estiver pronta para fazê-lo. É fundamental para o seu autoconceito que haja aceitação por parte do educador, bem como respeito por suas criações. O crescimento se manifesta por uma grande variedade de caminhos. Quando encorajada, crescerá independente e confiante. Se não se sentir aprovada, ela nunca se sentirá livre e confiante em sua própria expressão.

Quanto mais oportunidades de experimentar, de optar livremente por muitas possibilidades, mais aumentará a sua capacidade de se comunicar de forma autêntica.

Ao utilizar a argila, por exemplo, a criança está atendendo a sua necessidade de conhecimento por meio do tato, de exploração com suas mãos, criando mundos imaginários, atividade que contribuirá para o seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Através da manipulação do barro, a criança estabelece relações de forma, volume, espaço, dimensão, proporção e movimento, e vai enriquecendo o seu “vocabulário plástico”.

Assim também ela amplia o seu “vocabulário musical” ao explorar os sons de seu corpo, as diferenças de sons produzidos pelo metal, pela madeira ou pelo vidro, ao comparar a voz grave do homem e a aguda da mulher, ao reconhecer a voz dos animais, ao ouvir a música do vento e das folhas, do mar, da chuva e do rio, o ritmo da maré, do coração ou do galopar do cavalo, ao sentir a vibração que produz no chão o pesado caminhão que passa na rua, ao cantar com seus colegas.

Do mesmo modo que na Educação Infantil é estimulada a utilização da música como linguagem, nas danças e dramatizações as crianças aprendem a utilizar e compreender a linguagem do corpo. Ao movimentar o seu corpo no espaço, ela se apossa desse espaço, explorando os seus limites. Ao sentir o seu espaço, se capacita para, mais tarde, entrar no espaço do outro e deixá-lo penetrar no seu.

Por meio dos jogos dramáticos, a criança libera sua agressividade, descarrega sentimentos de culpa e ressentimentos de uma forma lúdica e criativa. Há também os jogos em que expressa sentimentos de amor, cooperação e plenitude.

O professor tem um papel importante na dramatização espontânea, por isso não deve nem se omitir, nem interferir demais, o que poderia distorcer a idéia original da criança.

Na Educação Infantil, a criança muitas vezes estabelece o seu primeiro contato com o livro de história que tanto estimula a sua fantasia: ouve histórias faladas, cantadas ou lidas, conta as suas próprias histórias, cria histórias individualmente ou em grupo e “lê” histórias.

É pelo processo de criação que a criança organiza seus pensamentos e sentimentos, confrontando-se constantemente com suas próprias experiências, aliviando-se de suas tensões e sobretudo capacitando-se para uma vida plena.

Ao conviver com a professora, diretora, orientadora educacional, supervisora, merendeira e serventes, vai adquirindo certo grau de consciência social, tornando conhecimento das profissões, dos profissionais e do mundo do trabalho.

É importante para a criança participar de comunidades diferentes de sua família, experimentar contatos menos pessoais e intensos em seu relacionamento que possibilitam a relação com grupo de iguais. É por meio desse convívio que, ajudada pela professora, vai interiorizando as normas morais e éticas da sociedade.

Piaget enfatiza a interação social como condição necessária para o desenvolvimento intelectual. Muitas pessoas acreditam que a teoria de Piaget enfatiza somente a maturação do sistema nervoso e a experiência com objetos concretos. No entanto, estes componentes, por essenciais que sejam, não são suficientes. As crianças precisam falar, discutir e disputar com outras crianças. O professor precisa cuidar que a interação social, enfatizando a linguagem, tenha um lugar proeminente na programação diária de ensino. Isto pode ser realizado através da inclusão de tais atividades como projetos de grupo, discussões de grupo, desempenho de papéis, jogos dramáticos e debates em classe (CHARLES, 1975, p. 31).

O período na Educação Infantil é de suma importância para “um futuro desconhecido” e por isso deveria ser cuidadosamente planejado e visto seriamente, como talvez o mais importante estágio da educação, do qual todos os demais dependem.



#### ATIVIDADE

2. Vamos fazer agora uma simulação, pois acreditamos que a necessidade de pensar sobre alguma coisa, agindo e propondo alternativas é mais eficaz que apenas ficar no campo das idéias.

Imagine que você é um professor de Educação Infantil e deve organizar atividades para trabalhar durante quatro horas em sala de aula com um grupo de 25 alunos.

Agora, determine a idade deles e, a partir da leitura que fez até aqui, escreva uma proposta de planejamento de atividades para a rotina dessa turma. Para cada atividade, faça uma lista dos possíveis objetivos que estará contemplando, de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Não deixe de colocar a duração prevista para cada atividade.

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Seu planejamento deverá conter, aproximadamente, 10 atividades, sendo algumas delas parte da rotina diária. Por exemplo: rodinha de novidades, higiene antes e depois do lanche, hora do parquinho, recreação livre, para as quais você também deverá ter relacionado os objetivos de cada uma. Para as demais atividades, você observará que os objetivos a serem alcançados são numerosos, se desdobram e se repetem, em algumas delas.*

*A duração irá variar de acordo com a idade das crianças – quanto menores, menor é, também, a sua capacidade de concentração. O ideal é que, nesse segmento, as atividades não ultrapassem o limite máximo de 50 minutos, para as crianças com 5 ou 6 anos. Para os menores, esse limite cai para 30 minutos.*

## SEGUINDO EM FRENTE...

É na Educação Infantil que se inicia um processo de aprender a aprender, aprender a pensar de modo livre e crítico, aprender a amar o mundo e os homens, aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador, aprender a viver, aprender a ser.

Para o trabalho na Educação Infantil fluir, é importante e fundamental que haja planejamento. Este pode ser formulado com as crianças, o que o torna mais rico. Deve ser flexível a fim de valorizar o que a criança traz ou situações inesperadas que são muito “atrativas” e interessantes para ela. Cabe ao professor saber aproveitá-las, e convivendo com crianças o que não falta é assunto.

Na Educação Infantil, as atividades devem ser interligadas, ou seja, deve haver uma interdisciplinaridade, pois como estamos trabalhando com seres e partindo do princípio que eles são totais e não partes isoladas, as atividades também devem ser assim, englobar a criança em sua totalidade. Em uma única atividade, se bem explorada, é possível trabalhar vários aspectos simultaneamente, pois uma coisa está interligada com a outra. Mas para que isso aconteça e dê “certo”, é preciso que o professor confie em si mesmo e na capacidade do seu educando.

As atividades na Educação Infantil podem ser definidas como brincar de descobrir relações.

Relações que estruturam nosso modo de pensar e agir: pela linguagem e pela lógica; mas também, no tempo e no espaço, descobrindo as possibilidades de nosso corpo. Tais relações supõem um campo social: é com o outro, particular ou generalizado, que o conhecimento se constrói (AMORIM, 1990, p. 16).

A Educação Infantil tem nas mãos a grande responsabilidade de “pequenos grandes seres”, por isso cabe a ela facilitar o crescimento intelectual, afetivo e social, de maneira que se tornem cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

É bom sempre lembrar:

Criança não é cientista nem artista. A riqueza das imagens que povoam seu discurso e que tanto nos encantam, produz-se na raridade de termos disponíveis, conjugada ao trânsito livre e indiferenciado entre mundo interior e exterior, entre palavras e coisas. No poeta adulto, escritor ou leitor, cada caminho novo que surge, entre uma palavra e outra, é fruto de fabulosa engenharia: de demolições e construções (AMORIM, 1990, p. 18).

## CONCLUSÃO

A partir do panorama apresentado sobre a criança e a importante função da Educação Infantil, podemos discutir, agora, os motivos pelos quais não podemos reduzir a EI apenas a um período preparatório para a alfabetização. Admitir que a Educação Infantil possui apenas um papel de preparação para a leitura e a escrita significa negar tudo o que apresentamos até aqui.

Por que então algumas escolas insistem em utilizar em seu cotidiano livros e cadernos para as crianças com idade entre 2 e 6 anos? Por que continuam a oferecer folhas reproduzidas de livros didáticos, com pontinhos para cobrir e formar figuras?

Se nós acreditamos no trabalho da Educação Infantil como um trabalho de desenvolvimento das potencialidades da criança de forma concreta e contextualizada, não deveríamos impor às crianças atividades de repetição, memorização e treino motor. Compreender o amplo trabalho da EI significa acreditar que rolar, correr e saltar é muito melhor do que cobrir pontinhos; acreditar que cantar, rimar e dramatizar são mais importantes do que soletrar; ter a convicção de que ouvir e inventar muitas histórias tem mais valor do que decorar o nome das letras.

## RESUMO

A Educação Infantil possui características próprias porque atende a crianças em pleno desenvolvimento da sua inteligência, sua personalidade, seu corpo e sua afetividade. A primeira infância, como é chamada essa etapa, é a mais importante da vida de um indivíduo, pois é onde se dá a formação das relações de causa e consequência, das formas de elaboração das perdas e frustrações, da forma como vai compreender as regras de convivência entre as pessoas. Portanto, a tarefa é árdua. O professor precisa ser um profundo conhecedor das etapas do desenvolvimento infantil para poder propor ações que permitam o crescimento dos educandos. O trabalho da Educação Infantil precisa garantir o processo de desenvolvimento da criança respeitando a etapa em que ela se encontra e, ao mesmo tempo, desafiando-a a seguir adiante. Por esse motivo, iniciar a alfabetização sem levar em consideração a formação do educando como um todo, para além da prontidão dos elementos que os professores julgam necessários para aprender a ler e escrever, é, sem dúvida nenhuma, um equívoco.

## ATIVIDADE FINAL

Retome a lista de características da Educação Infantil que você fez na Aula 4 e, a partir dela, descreva o trabalho que deve ser realizado na Educação Infantil, levando em consideração os seguintes pontos: as características do segmento, as características das crianças nessa faixa etária e as especificidades propostas no trabalho cotidiano, para a busca de um desenvolvimento integral dessa criança.

---

---

---

---

---

---

---

---

**COMENTÁRIO**

*Seu texto deve propor a integração entre os objetivos da Educação Infantil, as etapas de desenvolvimento pelas quais as crianças passam nesse período e as atividades propostas ao longo do texto da aula, para a rotina da Educação Infantil. Deve conter, ainda, uma justificativa para a importância desse trabalho.*

**AUTO-AVALIAÇÃO**

Caso você tenha conseguido retomar a sua lista e perceber que ela se amplia, frente aos desafios propostos para o trabalho com as crianças pequenas, significa que você conseguiu consolidar os princípios que fundamentam esse segmento. De outro modo, procure a tutoria para verificar os motivos pelos quais suas dúvidas não lhe permitiram estabelecer a relação entre os pontos abordados: características e objetivos da Educação Infantil, características das crianças, do trabalho a ser desenvolvido e dos profissionais envolvidos.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na próxima aula, estaremos fechando esse bloco de três aulas sobre as funções da Educação Infantil e suas relações com o processo de alfabetização. Abordaremos os pontos mais polêmicos sobre as práticas equivocadas de alfabetização na EI, os riscos e prejuízos para as crianças decorrentes desse quadro, frequentemente encontrado nas escolas para crianças pequenas.





## Alfabetização e Educação Infantil – 3ª parte

### Meta da aula

Oferecer elementos que possibilitem a reflexão sobre as práticas equivocadas de alfabetização no segmento da Educação Infantil, os riscos e os prejuízos dessa opção.

## objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

- Identificar os riscos e os possíveis problemas decorrentes da antecipação do processo de alfabetização, na Educação Infantil.
- Apresentar os elementos necessários para a prática docente na Educação Infantil, de forma a favorecer o desenvolvimento integral da criança.

### Pré-requisitos

Esta aula é o fechamento de nosso bloco de aulas sobre Educação Infantil e Alfabetização. Para que você termine esse percurso sem dúvidas, retome a leitura das Aulas 4 e 5, verificando se as reflexões propostas e os conceitos apresentados ficaram claros e foram compreendidos de forma satisfatória.

## INTRODUÇÃO

Diante das características da Educação Infantil, apresentadas nas Aulas 4 e 5, podemos concluir preliminarmente que a tarefa docente para o trabalho com crianças pequenas é árdua e exige muito conhecimento do processo, tanto do ponto de vista do desenvolvimento infantil, quanto do domínio dos processos pedagógicos, adequados a essa faixa etária. Portanto, emerge uma questão importante: Por que preocupar-se em alfabetizar as crianças na Educação Infantil, quando há tanto a fazer para que os objetivos da etapa sejam atingidos?

Se a Educação Infantil possui um trabalho de desenvolvimento da criança em todos os aspectos de sua formação, as habilidades necessárias para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita já estão previstas no decorrer do processo.



## A TAREFA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEUS DESAFIOS E DIFICULDADES

Um trabalho sério na Educação Infantil prevê o desenvolvimento motor, partindo do domínio do conhecimento e do domínio do próprio corpo, passando pelo domínio das relações espaciais e temporais, certo?

Também já sabemos que isso precisa se dar de forma concreta e lúdica, no contexto dos diferentes espaços da escola, para além da sala de aula. Então, por que insistir em entregar dezenas de folhinhas para as crianças cobrirem pontinhos, levando o índio ao encontro da lança, o coelho até a toca, com curvas rebuscadas e exigências do tipo “Não saia da linha !” ou “Cubra os pontinhos sem borrar !” Não seria mais produtivo

levá-las ao pátio e brincar de caça ao tesouro, andar sobre linhas que representam pontes imaginárias, rolar e correr pela floresta, em um jogo de faz-de-conta? O papel é o último passo do processo e, de preferência, sem pontinhos para cobrir. Ao contrário, com propostas interessantes de registro da brincadeira do pátio, ou pedindo que criem um caminho diferente para chegar ao tesouro etc.

Existem formas diferentes, produtivas e, principalmente, significativas de aprendizagem. Cabe ao professor fazer a escolha dos procedimentos que irá utilizar.

É muito questionável a preocupação em entregar livros didáticos e cadernos, na Educação Infantil, para as crianças de 4, até de 3 anos, como costumamos observar em algumas escolas (infelizmente, uma realidade constatada por nós, cotidianamente), para satisfazer as exigências dos pais, leigos em sua maioria. Educá-los e informá-los para a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada para a faixa etária é muito mais trabalhoso para a escola. É mais fácil, simplesmente, atendê-los e mantê-los como clientes.

Na maioria das escolas de Educação Infantil, a preocupação com o atendimento aos anseios de pais que cobram resultados – mesmo que não saibam bem quais seriam, caberia a escola enumerá-los – é focada na alfabetização, ou no que temos chamado, ao longo de nossas aulas, processo de apropriação da leitura e da escrita. A antecipação de práticas que “adiantam” as crianças, tornando o “ensino” da escola “mais forte” pode causar prejuízos irreversíveis, como veremos mais adiante, ainda nesta aula. No entanto, existem muitas maneiras de facilitar o processo de aprendizagem e desenvolver as habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Você pode verificar nas Aulas 25 e 26, no Volume 3 de Alfabetização 1, que o processo de letramento se inicia muito antes da idade considerada adequada para a alfabetização. A escola tem muito o que fazer nesse sentido, porém, de forma adequada, respaldada em estudos com toda a equipe, com compromisso dos educadores e, principalmente, com muita clareza daquilo que é bom e necessário para as crianças e não para os “pais clientes” que pagam a escola.

**Para saber mais...**

GARCIA, REGINA L. (org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1998.  
KRAMER, Sonia (et al.) *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.

Sonia Kramer, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Regina Leite Garcia, da Universidade Federal Fluminense, são pesquisadoras que dedicam seus projetos à investigação dos processos educacionais, no campo da Educação Infantil, e dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras possuem outras obras publicadas que tratam dessas questões. Vale a pena conferir!

Link proposto para pesquisa, com textos, artigos e estudos: <http://www.uff.br/grupalfa/>

## ONDE FICA O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO?

O processo de apropriação da leitura e da escrita se dá no âmbito das atividades cotidianas simples e presentes na sala de aula e em todos os espaços escolares, independentemente de uma preocupação específica com a alfabetização.

A Educação Infantil, quando cumpre sua tarefa, oferece às crianças variadas formas de contato com a linguagem, em suas diferentes manifestações: escrita, imagens, placas de sinalização, mapas, tabelas e tudo o que demande leitura, em uma concepção ampla. O importante é avançar para além da cultura da oralidade. É fácil observar que a cultura da escola, principalmente na Educação Infantil, é predominantemente oral. Fala-se muito mais do que se escreve. O professor da Educação Infantil precisa falar muito, mas precisa escrever tanto quanto fala. É importante que ele registre histórias, pesquisas, atividades e toda sorte de experiências vividas com seus alunos.

Para fazer isso, existem alguns cuidados e dicas que vamos listar para você.

- Escreva sempre na presença das crianças. Não espere que elas estejam ausentes para preparar murais e cartazes. Elas precisam ver a escrita acontecendo, os movimentos e a dinâmica.
- Leia muito para elas, não apenas histórias (estas merecem um estudo à parte que faremos mais adiante), mas avisos que estejam espalhados pela escola, cartazes, propaganda, jornal, tudo o que despertar a curiosidade delas.
- Peça a elas que tragam “coisas para ler”, isto é, tudo o que considerem leitura. Explore o material, faça descobertas, junto com elas. Não diga tudo “didaticamente”, como nos foi ensinado nos

cursois normais de antigamente, nos quais aprendíamos a recitar as respostas prontas, absolutamente corretas, como “professor-sabe-tudo”. Principalmente, seja um desafiador, induza, incite a curiosidade, mas não lhes roube o prazer da descoberta. A resposta que você constrói com elas, organizando o pensamento e as idéias, depois da descoberta, será mais produtiva, mais criativa, e dificilmente será esquecida.

- Estimule-as a realizar escritas espontâneas, pois como já vimos nas aulas sobre a concepção construtivista (Aulas 13, 14 e 15, Volume 2 de Alfabetização 1), toda criança possui hipóteses acerca da escrita e da leitura. O que você precisa fazer é estimulá-las a expressar o que pensam.
- Toda a produção de escrita espontânea precisa ser contextualizada, ou seja, deve necessariamente referir-se às suas vivências, deve ser significativa.
- Não se esqueça de rever os níveis propostos por Emília Ferreiro para saber que a “escrita” das crianças varia de acordo com a faixa etária. Não exija nem espere de seus alunos além daquilo que eles são capazes de fazer, de acordo com sua etapa de desenvolvimento.



#### Cuidado!!!

Estimular a escrita espontânea não significa ficar, o tempo todo, fazendo diagnóstico dos níveis e provocar os desequilíbrios antes que a criança esteja disposta a prosseguir. Lembre-se de que o conceito de prontidão não cabe nesse processo. Portanto, não se trata de preparar a criança para a alfabetização. Trata-se de desenvolver as habilidades necessárias para que o processo de alfabetização se dê no momento em que a criança dominar o funcionamento do sistema de escrita.

Agora que você já leu nossas dicas e cuidados, é hora de parar um pouco e organizar as idéias.





### ATIVIDADE

1. Faça um relato de uma experiência, em sala de aula, na qual você identifique a utilização da escrita como objeto de curiosidade e interesse das crianças. O importante é reconhecer que a atividade escolhida desenvolveu habilidades de leitura e escrita dos alunos, sem a necessidade de repetições, cópias e memorização. Deve ser uma proposta que julgou importante e significativa, que tenha sido uma experiência de sucesso com a escrita, para você e seus alunos. Conte como você registrou com a turma, descrevendo como utilizaram a escrita.

No caso de você não ser professor de Educação Infantil, consulte um colega com essa qualificação e peça que ele conte uma atividade realizada. Você poderá registrar e comentar a atividade narrada.

Leve seu relato ao pólo para trocar idéias com seus colegas na tutoria presencial ou mande por e-mail para seus tutores a distância. Uma boa idéia seria a criação de um fórum em que você possa publicar seu relato e ler o de seus colegas.

Mãos à obra!

### COMENTÁRIO

*Seu relato deve ser de uma experiência que você tenha vivenciado em sua prática, ou relatada por um colega, e na qual tenha sido possível identificar o prazer, o interesse e a curiosidade de seus alunos. Seu relato precisa ter apresentado os objetivos traçados para a atividade e a descrição de todos os passos e etapas pelos quais você passou. Se sua atividade tiver envolvido a turma e permitido a criação de textos escritos, imagens ou murais e cartazes, significa que foi possível desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma prazerosa e contextualizada.*

### E os riscos?

O trabalho com a Educação Infantil demanda estudo e uma prática docente comprometida e séria. Quando a escola compreende a tarefa da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança, os riscos de uma prática pedagógica equivocada podem ser minimizados.

Algumas escolas promovem, ainda na Educação Infantil, atividades de treino motor – digo treino porque cobrir pontinhos, colorir dentro de limites previamente definidos ou recortar linhas não constituem, necessariamente, exercícios de desenvolvimento motor – que adestram as crianças a fazerem as tarefas de forma mecânica, sem prazer

ou significado, às vezes exigindo perícia e precisão inadequadas à idade da criança. Constantemente, os pequenos questionam a professora:

– Por que estamos recortando essa linha?

A resposta mais freqüente é:

– Porque isso é importante e bom para você!

Nessas situações, as crianças, no lugar de desenvolvimento, podem ficar frustradas por não conseguirem realizar a tarefa com sucesso, ter rejeição ao tipo de tarefa proposta (passam a não gostar de recortar, colorir etc.), ou, até mesmo, comprometimento da coordenação motora fina. E mais: o uso precoce de cadernos, livros, tesouras e exigências para além da capacidade das crianças pode levar ao desestímulo, ao desprazer pelas atividades relativas ao cotidiano escolar. Ao chegar à idade na qual deveria estar descobrindo o prazer de ler, escrever e realizar as tarefas propostas, a criança se mostrará cansada e, até mesmo, sem interesse pelas atividades escolares. Em casos extremos, a utilização dessas práticas equivocadas pode causar problemas patológicos, como disgrafia, dislexia etc.

É necessário que os educadores sejam criativos na elaboração de programas de trabalho, de propostas de atividades, de maneira a garantir o equilíbrio entre o trabalho com elementos concretos, parte da realidade da criança e o faz-de-conta, ambos necessários ao desenvolvimento e à formação da personalidade da criança. Dentre os elementos que podem auxiliar o professor podemos encontrar a música, a literatura infantil, o teatro, de maneira que a presença permanente do brincar esteja garantida.

O aspecto lúdico na Educação Infantil precisa ser o eixo fundamental do desenvolvimento das crianças. Portanto, a tarefa da Educação Infantil é, sem dúvida alguma, grande e importante o bastante para ser preterida e reduzida ao mero treino para ler e escrever, característico da perspectiva mecanicista, predominante nos anos 70. Sabemos que ainda carregamos essa herança, mas sabemos também que é necessário recusarmos o lugar do “mais fácil” e assumirmos o desafio de “fazer diferente”, com ações objetivas. Não podemos mais aceitar que as propostas sejam registradas em um pedaço de papel, com o título de planejamento, sem o compromisso de transformá-lo em ação.

**RESUMO**

Realizar o trabalho da Educação Infantil com seriedade requer estudo e conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e dos processos pedagógicos necessários ao processo de aprendizagem, nessa faixa etária. A tarefa da Educação Infantil diz respeito à formação da criança em todas as suas dimensões: corporal, afetiva, cognitiva. O que alguns autores chamam de biopsicossocial. Nesse contexto, o desenvolvimento de habilidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita passa a ser consequência e não a única meta do trabalho. Se a escola de Educação Infantil conseguir realizar um trabalho sério no desenvolvimento das crianças, já estará contribuindo, necessariamente, para o letramento e o processo de alfabetização.

**ATIVIDADE FINAL**

Preencha o quadro enumerando as desvantagens de antecipar o processo de alfabetização, ainda durante a Educação Infantil e, em contrapartida, as vantagens de desenvolver a formação da criança em todas as suas dimensões e potencialidades.

Desvantagens e riscos da antecipação do processo de alfabetização	Vantagens de um trabalho sério e comprometido com o desenvolvimento da criança

**COMENTÁRIO**

**Desvantagens** – A criança que utiliza muito cedo livros didáticos com atividades de adestramento e cadernos para copiar e “fazer pesquisas”, tende a desinteressar-se por eles na idade em que deveria estar descobrindo seus encantamentos. Além disso, os treinos motores, quando utilizados no lugar da vivência corporal, podem causar prejuízos ao desenvolvimento da criança. Em casos extremos, a utilização dessas práticas equivocadas pode causar problemas patológicos, como disgrafia, dislexia etc.



**Vantagens** – A preocupação com práticas que desenvolvam todas as potencialidades da criança, em todas as suas dimensões, biopsicossocial, de forma prazerosa, lúdica, com descobertas e muitos desafios, é o primeiro passo para um caminho sólido, para o trabalho com essa faixa etária. Quando a escola de Educação Infantil possui como prática o oferecimento de variadas formas de contato com a linguagem, em suas diferentes manifestações, escrita, imagens, placas de sinalização, mapas, tabelas e tudo o que demande leitura, em uma concepção ampla – estará desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita.

### AUTO-AVALIAÇÃO

Se você se sente apto a planejar atividades diversas para turmas de Educação Infantil, abandonando as velhas folhinhas de cobrir pontinhos, seguro de que esse é o caminho para o sucesso do processo educacional nessa etapa, significa que você foi capaz de compreender as características da Educação Infantil e o compromisso com o desenvolvimento da criança. Entretanto, se você ainda acha que apenas essas práticas garantem um bom trabalho e que a função da Educação Infantil é principalmente promover a prontidão para a alfabetização, com menos ênfase nos demais aspectos, significa que você precisa reler as Aulas 4, 5 e 6 e, ainda, procurar seus tutores para trocar idéias e experiências.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula pretende discutir a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, como um processo de apropriação e produção de conhecimentos, superando uma concepção que reduz a linguagem escrita a um conhecimento meramente escolar.



## A *palavramundo* como conteúdo alfabetizador

### Meta da aula

Discutir a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, como um processo de apropriação e produção de conhecimentos, superando uma concepção que reduz a linguagem escrita a um conhecimento meramente escolar.

## objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar práticas educativas fundadas numa abordagem intercultural.
- Ampliar seus conhecimentos e sua concepção de conteúdos alfabetizadores.

### Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome a leitura das Aulas 1, 2 e 3 deste módulo.

## INTRODUÇÃO



**Figura 7.1:** Crianças waimiri atroari (<http://www.waimiriatoari.org.br>).

### EDUCAÇÃO

#### INTERCULTURAL

Prática educativa diferenciada e contra-hegemônica que articula processos de interação e comunicação intercultural que rompem as demarcações (ideológicas, políticas e materiais) das fronteiras culturais entre diferentes grupos, culturas e classes sociais.

#### PALAVRAMUNDO

Conceito de Paulo Freire que expressa a articulação entre os conhecimentos e saberes cotidianos do educando e a aprendizagem da leitura e da escrita. Não se refere à memorização mecânica e à descrição de objetos e situações como interpretação; pelo contrário, refere-se a uma prática alfabetizadora fundada no exercício da curiosidade e na apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana de cada educando.

Na foto acima, vemos um grupo de crianças indígenas a caminho da escola. Um grupo de meninos com cadernos nas mãos caminhando pela mata para chegar à escola. Ou será que estão realizando alguma tarefa escolar? Alguns lêem, outros fazem anotações, um grupo observa e registra. Crianças a caminho da escola, ou realizando uma tarefa escolar, esta foto nos desafia a pensar uma outra possibilidade para a escola, possibilidade fundada num paradigma intercultural de educação que pressupõe uma escola diferenciada, espaço de novas aprendizagens culturais e lingüísticas.

Mas por que começar esta aula falando de escolas indígenas e de **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**? Que relação podemos estabelecer com o tema a **PALAVRAMUNDO** como conteúdo alfabetizador? É isso que vamos discutir a seguir. Esperamos que esta aula amplie sua concepção sobre alfabetização e seus conteúdos.

## A ÁRVORE E A SOMBRA. O MUNDO E A PALAVRA

As crianças caminham ao ar livre, observam, discutem, registram e refletem sobre o que vivem. As crianças da foto são indígenas, mas poderiam ser de qualquer outra etnia, de qualquer grupo ou classe social. A escola dessas crianças é – ou melhor, deveria ser – a escola de qualquer criança, uma escola que, ao incorporar os diferentes saberes e as diferentes leituras de mundo, toma esses saberes e experiências como conteúdo alfabetizador, dando sentido ao postulado freireano de que a leitura do mundo precede e amplia a leitura da palavra que, fundada na leitura de mundo, transforma-se na leitura da *palavramundo*.

**ATIVIDADE**

1. Relacione as palavras de Paulo Freire à concepção de alfabetização subjacente e ilustre com uma situação prática.

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição (*sic*) é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (1988, p. 17).

---

---

---

---

---

---

---

---

**COMENTÁRIO**

*Esperamos que você pesquise, reflita e registre suas observações. É importante destacar a dimensão reflexiva da leitura como parte do processo de compreensão, as experiências e práticas sociais de leitura dos diferentes sujeitos, como conteúdos importantes no processo de apropriação da leitura da palavra.*

Recentemente, uma amiga me contou a seguinte história:

Caminhava pela rua, tendo à minha frente um homem e uma criança, supostamente pai e filho, o que me obrigava a diminuir o passo e entrar em seu ritmo. Assim, mesmo sem querer, ouvi um fragmento do diálogo entre a criança e o adulto, que me chamou a atenção pela originalidade do desejo da criança:

- Eu queria ter uma árvore!
- Uma árvore? Para que você quer uma árvore?
- Sei lá. Eu acho árvore legal! Eu gosto de árvore.
- Mas árvore não tem a menor graça! O que faz uma árvore? Árvore não serve para brincar. Como é que você vai brincar com uma árvore?
- Eu posso subir nela. Árvores servem para subir. E dão sombra também, então eu posso deitar embaixo da árvore e dormir. Posso ler e brincar embaixo dela.

– Mas você mora em apartamento. Como vamos ter uma árvore num apartamento? Árvores só na rua. É melhor você escolher outra coisa, árvore você não pode ter.

Passei pelos dois no exato momento em que o adulto tentava convencer o menino do absurdo de seu desejo. Não sei como terminou essa história, mas o desejo da criança me chamou a atenção, pois não é comum ouvirmos crianças dizerem que querem ter uma árvore.

Sua história me lembrou uma outra, a de um menino e de sua alfabetização:

A velha casa (...) – o sítio de avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo, como mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto (...) se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encaixavam no canto dos pássaros (...), na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades (...); as águas das chuvas brincando de geografia: inventando lagos, ilhas (...). Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encaixavam no assovio do vento, nas nuvens do céu (...), no corpo das árvores, na casca dos frutos (...).

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o meu mundo imediato (...).

Mas, é importante dizer, a “leitura” de meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade de menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão de meu mundo imediato (...) que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular (...). Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais, o chão foi o meu quadro-negro, gravetos, o meu giz (FREIRE, 1988, pp. 12-15).

Essas histórias são exemplares quando falamos de educação intercultural. Ambos os meninos pensam e desejam o mundo a partir de seu saber cultural, construído no contexto existencial de sua vida cotidiana. Na vida cotidiana, desejos são produzidos, experiências são vividas, possibilidades e impossibilidades são negociadas, seja no contexto da cultura familiar, seja no contexto da cultura local da comunidade imediata.

O contexto familiar e o contexto local nos fornecem as primeiras informações sobre o mundo: o mundo imediato, do entorno, do próximo, das coisas e de seus nomes – nomeamos o mundo porque conhecemos o mundo, apreendemos o mundo e assim podemos compreendê-lo; compreendemos o mundo porque somos capazes de lê-lo e, lendo o mundo, vamos nos alfabetizando nos seus conteúdos.

### ATIVIDADE



2. Preencha o quadro abaixo com a definição de aprender e apreender e estabeleça semelhanças e diferenças entre esses dois termos.

	DEFINIÇÃO	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
APRENDER			
APREENDER			

Agora que você já é capaz de definir e estabelecer relações de semelhança entre esses dois conceitos, redija um pequeno texto analisando suas implicações no processo de alfabetização. Se precisar, solicite ajuda ao seu tutor.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Esperamos que você pesquise, reflita e registre suas observações. É importante que você reflita teoricamente sobre a diferenciação dos termos e perceba a diferença entre conceitos e palavras.*

A relação entre vigiar e punir é analisada por **MICHEL FOUCAULT** na obra com o mesmo título. Para ele o comportamento humano é disciplinarizado e normalizado por meio de um regime de verdade coercitivo que legisla sobre os direitos privados e públicos dos sujeitos. A sociedade moderna organizou e difundiu instituições modelares cuja função social é docilizar e domesticar corpos e mentes, adaptando-os às exigências sociais por meio de um processo de “socialização”. Nesse sentido, a escola é uma instituição modelar fundamental à sociedade moderna.

Ao entrar na escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a criança leva consigo as leituras de mundo de seu contexto familiar e local. Leituras impregnadas de conteúdos culturais singulares – alfabetização existencial que produz saberes, crenças, valores e desejos. A escola, ao reunir crianças de meios sociais diferenciados, possibilita a circulação e o cruzamento de práticas culturais diversas, e por isso constitui o espaço privilegiado de geração de ambiências próprias de uma educação intercultural.

A interculturalidade está presente no cotidiano da escola, embora muitas vezes negada e invisibilizada por uma forma de organização que faz do espaço escolar uma máquina de “aprender” e de vigiar, de classificar, hierarquizar e recompensar os melhores, como nos lembra **FOUCAULT**.

A educação intercultural transmuta conteúdos existenciais em conhecimentos socialmente validados, assim, a alfabetização toma a *palavramundo* como referência para aprendizagem da palavra escrita.

## QUANDO ENSINAR TAMBÉM É APRENDER

As representações que circulam no cotidiano da escola sobre as crianças das classes populares de um modo geral estão carregadas de estereótipos e preconceitos que cumprem o papel de consolidar, manter a estabilidade e a coesão social de uma ordem societária instituída e que, portanto, não deve ser mudada. A negatividade de tais representações se expressa nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar e modela comportamentos e valores.

Sobreviver no cotidiano da escola é um desafio para as crianças das classes populares. Uma aprendizagem amarga, que implica o desenvolvimento de comportamento e de atitudes assimilacionistas de resistência, colocando a criança diante do conflito entre a negação e a afirmação de sua pessoa, cultura, identidade e história coletiva de seu grupo, classe ou etnia de origem.

Na perspectiva assimilacionista, a diversidade é negada e a diferença é desqualificada. Assim, para ser aceita e querida, a criança toma o outro e sua cultura como espelho, negando a si própria e a sua origem cultural e étnica, e desenvolve uma atitude de “agrade sempre”, com a expectativa de que se “fizer tudo direitinho como a tia quer” conseguirá sua aprovação, atenção e afeto.



No entanto, há crianças que se recusam a aceitar o rótulo de incapazes que a escola quer lhes impor, percebem a rejeição e negação de si e expressam esses sentimentos devolvendo-os para a escola. Essas crianças rejeitam a escola que as rejeitou e manifestam sua frustração em comportamentos agressivos e/ou indisciplinados. A escola, por não conseguir (ou se recusar a) compreender que essas manifestações estão associadas a práticas de interdição e aos mecanismos de discriminação e exclusão, tão presentes na prática pedagógica, não percebe que uma outra atitude educativa é possível e necessária, se não urgente.

A história de Luisy, aluna da Educação Infantil, nos mostra como – partindo de uma abordagem intercultural – construir, cotidianamente, uma escola diferenciada e uma prática alfabetizadora que tenha como referência a leitura (e a escrita) da *palavramundo*.

Luisy é uma menina negra de três anos de idade, alegre e muito falante. Um dia, muito feliz, chega à escola com a seguinte novidade:

– Minha mãe está passando “barbosa” no meu cabelo. Aí, com a “barbosa”, meu cabelo vai ficar grande e bonito, igual ao da tia Luciene.

A “tia Luciene”, professora de Luisy, tem longos cabelos louros. Por mais que se explicasse, Luisy se recusava a aceitar o fato de que nada faria o seu cabelo ficar como o de sua professora. Aos três anos de idade, Luisy já internalizou modelos e valores, veiculados e legitimados social e culturalmente como verdadeiros – bonito é ser loura de cabelos longos e lisos. Não é à toa que 70 em cada 100 pessoas negras rejeitam sua etnia e sua ancestralidade cultural. As crianças negras das classes populares vivem cotidianamente na escola e na sociedade um conflito de identidade entre o que são e o esforço de parecer o que não são, ou melhor, de “conformar-se” ao modelo ideal de criança e de aluno. Tal conflito produz sentimentos de menos valia, de rejeição e frustração.

A escola pública, destinada aos filhos das classes trabalhadoras e freqüentada por uma maioria de crianças negras, não discute as relações raciais presentes na vida cotidiana, constituindo-se em mais um espaço social de (re)produção de preconceito e de discriminação/exclusão.

A história de Luisy provocou no grupo de professoras da escola uma séria reflexão, sobre o papel que cumprem os diferentes tipos de preconceitos na manutenção da ordem social. Partindo de uma

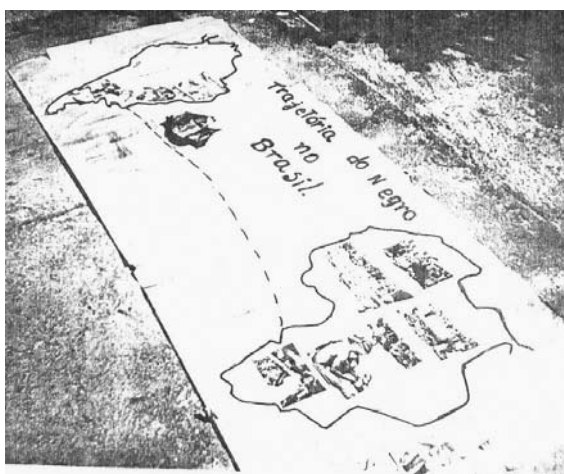
abordagem intercultural, as professoras reorganizaram o trabalho pedagógico tomando como eixo as relações raciais presentes no cotidiano da escola.

A atitude reflexiva acarretou uma postura investigativa, confirmando as palavras de um poeta: “Mestre é quem de repente aprende.” O movimento de aprender-ensinar-aprender se instalou no cotidiano da escola: discussões e debates sobre o tema foram realizados e se estenderam à sala de aula; as crianças trouxeram notícias de jornais e fatos de sua vida cotidiana, narraram suas experiências e conhecimentos sobre o tema. Algumas professoras se mostraram surpresas pelo fato de as crianças, ainda tão pequenas, já conhecerem o preconceito e a discriminação.

A voz e os saberes das crianças circulavam e ganhavam legitimidade na sala de aula, através do diálogo e da narrativa da experiência de professoras e alunos. Aos conhecimentos existenciais, somavam-se os conhecimentos socialmente produzidos. Crianças e professoras, pesquisavam questionavam e discutiam. A leitura e a escrita da palavra vinham carregadas de sentido existencial e plenas de significação.

Desenvolveu-se um projeto coletivo de trabalho, que ultrapassou os limites das salas de aula e envolveu toda a comunidade escolar.

As crianças tiveram acesso à história de Zumbi dos Palmares (sob forma de quadrinhos), e sua leitura revelou-se um momento de descoberta não só da palavra, mas da História e da ancestralidade africana. Enquanto toda a escola discutia Zumbi e sua história, a turma dos mais velhos (sete anos de idade), elaborou um painel (fixado na entrada da escola) que mostrava a trajetória do povo negro da África ao Brasil.



**Figura 7.2:** Foto do painel de entrada do Jardim-de-Infância Maria Carlota Póvoas, elaborado pela turma do 3º período de Educação Infantil. Dissertação de mestrado da profª Carmen Lúcia Vidal Pérez.

Além da produção do painel, as crianças tiveram oportunidade de assistir à apresentação de uma percussionista, com seus instrumentos musicais de origem africana, e a uma apresentação de capoeira, quando conheceram a história da capoeira, como arte, dança e luta. Entrevistaram um artista plástico que trabalhava com barro e que desenvolveu com as crianças uma oficina, cujo objetivo foi resgatar, através da expressão artística, a riqueza da cultura africana e sua influência em nossa história e em nossa vida cotidiana.

Através de uma abordagem intercultural, crianças e professoras viveram momentos de intensas aprendizagens de professoras e crianças. Para o grupo de professoras, estas aprendizagens significaram uma ruptura com práticas mecânicas e tecnicistas e trouxeram a possibilidade de experimentar, viver e praticar um outro caminho para a educação – uma educação intercultural fundada na reflexão sobre conceitos e valores que sustentam a ação pedagógica e no respeito e acolhimento à diversidade cultural e à pluralidade de saberes.

Para as crianças, essa experiência possibilitou aprendizagens significativas. Ao dar visibilidade à cultura negra, a escola (no avesso da tradição dominante) produziu um processo de resgate da identidade cultural da maioria daquelas crianças.

A apropriação da leitura e da escrita foi se revelando como um processo de descobertas, associado a outras tantas descobertas. A experiência vivida por aquelas crianças e suas professoras afirma o que a teoria nos informa. Quando se dá oportunidade à criança de refletir, investigar, questionar, exercitar sua curiosidade e ampliar sua leitura de mundo, a leitura (e a escrita) da palavra flui naturalmente, num clima de alegria, prazer e solidariedade, pois uns colaboram com os outros e todos coletivamente constroem novos conhecimentos.

E foi assim, coletivamente, apoiadas teoricamente em Celestin Freinet, que professoras e crianças produziram o “Jornal Maria Carlota” – nome escolhido pelas crianças para o jornal da escola.



Figura 7.3: Páginas do jornal da escola produzido pelas crianças do 3º período de Educação Infantil. Dissertação de mestrado da professora Carmen Lúcia Vidal Pérez.

A experiência coletiva de produzir um jornal afirma a possibilidade de criação de uma outra prática educativa, que produz no cotidiano da escola e da sala de aula espaços para a emergência, a criação, a descoberta e a socialização de outros e novos conhecimentos. A relação ensino-aprendizagem transforma-se qualitativamente, pelo diálogo que se estabelece entre professora e crianças e das crianças entre si. A professora não é mais a única informante, os saberes circulam entre todos e são socializados por todos. Interação, cooperação e solidariedade são conceitos que sustentam uma prática intercultural que faz da sala de aula um espaço de vida e de ação característico de uma escola séria e alegre, que nas palavras de Freire define-se como

(...) um local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta pela transformação social (1985, pp. 15).

## CONCLUSÃO

A *palavramundo* como conteúdo alfabetizador é a matriz da ação pedagógica de uma escola intercultural. Uma escola que, comprometida com a mudança, como assinala Freire, transforma-se (transformando-se) coletivamente num processo em que os sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas criam condições de redimensionar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (principal, mas não exclusivamente), por meio da compreensão de que o ensinar implica um aprender constante e que quem aprende (alunos) também ensina (professoras) a aprender e a ensinar, e que todos, coletivamente, constroem novos saberes.

### RESUMO

O conceito de interculturalidade orienta a prática alfabetizadora para uma perspectiva que incorpora a diversidade cultural como conteúdo fundamental da alfabetização e toma a *palavramundo* como texto alfabetizador.

## ATIVIDADE FINAL

Esta atividade valerá pontos para sua avaliação, portanto são necessários muita atenção e empenho. É imprescindível que você tenha realizado as atividades anteriores, caso contrário, volte e tente realizá-las, pois isso lhe ajudará a resolver o desafio que ora propomos.

Você já cursou a disciplina Alfabetização 1. Portanto, na disciplina Alfabetização 2, será solicitada uma articulação permanente com os estudos já realizados. Assim, se for necessário, consulte os Volumes 1 e 3 de Alfabetização 1, para que suas respostas possam apresentar o aprofundamento teórico que esperamos você seja capaz de realizar.

- a) Realize uma pesquisa na internet e apresente pelo menos três definições para a interculturalidade apoiadas em campos de conhecimento diferenciados (por exemplo, segundo a Lingüística, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia etc.)
- b) Após ter relacionado as definições segundo campos específicos do conhecimento, estabeleça relações entre as definições que você relacionou, aponte aspectos convergentes e divergentes.
- c) Tomando como referência a prática pedagógica da alfabetização, elabore uma análise, articulando cada uma das definições que você apresentou com a prática alfabetizadora, assinalando suas implicações no processo ensino-aprendizagem da língua materna.

### COMENTÁRIO

*Esperamos que você pesquise, analise e registre suas observações. É importante que você reflita teoricamente e elabore um texto dissertativo com suas análises e conclusões. Sabemos que você é capaz de dar conta do desafio que estamos lhe propondo. Desenvolver a autoria e fortalecer a autonomia intelectual é o que esperamos com este exercício.*

## **AUTO-AVALIAÇÃO**

Você é capaz de definir a alfabetização numa perspectiva intercultural? É capaz de perceber a relação leitura de mundo e leitura da palavra? Se você é capaz de estabelecer essas relações, entre conteúdos culturais e conteúdos pedagógicos da alfabetização, parabéns, siga em frente e aprofunde-se um pouco mais sobre a alfabetização e seus conteúdos. No entanto, caso as proposições anteriores não estejam claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na próxima aula, estudaremos um pouco mais sobre o ensino da leitura e da escrita como instrumento de compreensão e intervenção no mundo e na vida cotidiana.





## Alfabetização e currículo. Aprender a ler lendo, aprender a escrever escrevendo

### Meta da aula

Pensar o ensino da leitura e da escrita como um instrumento de compreensão e intervenção no mundo e na vida cotidiana.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar os diferentes tipos de conhecimento presentes na prática alfabetizadora.
- Dar exemplos de como o conhecimento pode ser organizado de forma a articular os diferentes saberes que os alunos possuem com o processo de apropriação da leitura e da escrita.

### Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome a leitura das Aulas 1, 2, 3 e 7 deste módulo.

A leitura do artigo "Articular os Saberes de Edgar Morin", publicado no livro *O sentido da escola*, organizado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, é fundamental para a compreensão do conteúdo desta aula.

## INTRODUÇÃO

A formação do professor alfabetizador é, do nosso ponto de vista, um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade. Em meio a tantas orientações teórico-metodológicas, os professores sentem-se inseguros e perdidos quando se defrontam com o desafio de ensinar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Nesta aula, vamos, a partir da discussão da prática pedagógica e tendo como referência a experiência vivida em diferentes salas de aula, realizar o movimento prática-teoria-prática, refletindo sobre o concreto vivido para transformá-lo. Tal movimento possibilita à professora descobrir/criar alternativas pedagógicas para as tradicionais práticas alfabetizadoras, contribuindo, assim, para que as crianças avancem na apropriação/produção de novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

## CENAS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

### Cena 1 – O bairro

Ao estudar o bairro, a professora solicitou que seus alunos, após observação atenta dos percursos que faziam de suas casas até a escola, registrassem seus trajetos, assinalando no mapa pontos de referência que considerassem importantes.

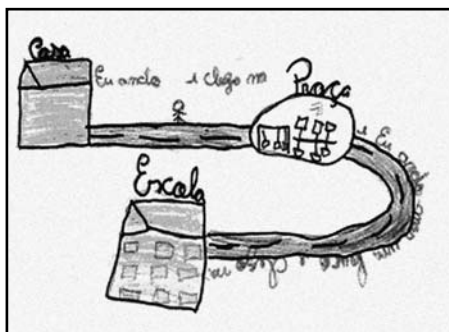


Figura 8.1: Mapa de Tatiane, aluna do 2º ano de escolaridade.

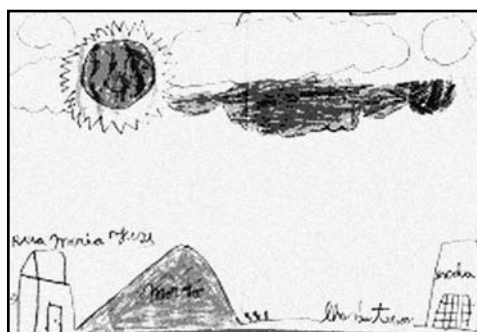


Figura 8.2: Mapa de Rodney, aluno do 2º ano de escolaridade.

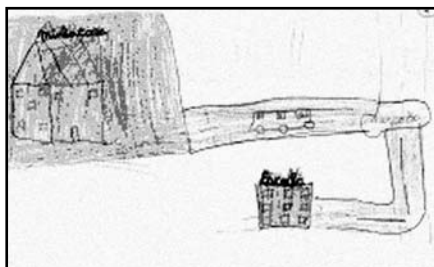


Figura 8.3: Mapa de Joselaine, aluna do 2º ano de escolaridade.

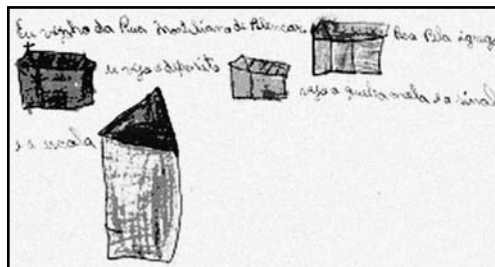


Figura 8.4: Mapa de Josemar, aluno do 2º ano de escolaridade.

Como podemos observar nas produções apresentadas, as crianças, ao fazerem seus mapas, estão escrevendo e registrando no papel suas leituras de mundo. A leitura de mundo implica também a leitura do espaço. Ao registrarem suas percepções espaciais, as crianças estão registrando seus modos de vida: o lugar onde habitam, os trajetos que fazem, as paisagens cotidianas, elementos de um conhecimento empírico, que traduzem uma leitura de mundo fundada numa **EPISTEMOLOGIA EXISTENCIAL**.

**EPISTEMOLOGIA  
EXISTENCIAL**

Define-se como as formas cognitivas singulares de leitura do mundo das classes populares; conhecimento empírico fundado na espontaneidade e nas relações cotidianas.

**ATIVIDADE**

1. Observe as produções das crianças mostradas anteriormente, analise e elabore um comentário crítico a partir da seguinte afirmativa:

Aprender a ler, a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade (PÉREZ, 2004, p. 105).

---

---

---

---

---

**COMENTÁRIO**

*Esperamos que você articule a análise da citação acima com as produções das crianças, a partir da reflexão sobre a prática alfabetizadora.*

Agora, vamos ver o desdobramento que a professora Luciana realizou.

**Cena 2 – A metamorfose**

Luciana, continuando a trabalhar a leitura e a escrita a partir do contexto social das crianças, busca incorporar suas experiências culturais ao processo de apropriação da leitura e da escrita, trazendo para a sala de aula as diferentes formas cognitivas que as crianças possuem de ler o mundo e a palavra, formas que se expressam em sua sintaxe, em sua gramática, em seus sonhos e desejos. Na sala de aula, Luciana, mesmo sem saber, dá razão às palavras de Araújo, quando afirma que “...se a escola cria ambientes alfabetizadores tão ricos quanto os ambientes alfabetizadores da vida, o exercício da escrita pode gerar um processo de tomar a palavra” (2004, p. 157).

Você está percebendo que se articulam aqui os conhecimentos matemáticos com os conhecimentos topológicos e geográficos?

O estudo do bairro implica o estudo das ruas, do comércio, das instituições e das atividades culturais. Assim, a leitura e a escrita vêm acompanhadas de “conteúdos” de Matemática: algumas ruas não possuem nomes, mas números; as casas são numeradas e localizadas: lado direito, números pares; lado esquerdo, números ímpares. Outras ruas possuem nomes, e nomes têm histórias, como o caso da rua Maria José (Figura 8.2).

Pesquisar a origem dos nomes das ruas e a história dos personagens também é uma forma de articular o ensino da língua com a história local ou geral, conforme o caso.

A professora Luciana explorou com a turma todos os registros de percurso, o que gerou novos conhecimentos. Partindo desses registros, ela organizou outras atividades problematizadoras, que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos empíricos – resultado dos conceitos espontâneos que as crianças constroem na vida cotidiana – e sua (trans)formação em conceitos científicos, que a interação em sala de aula ajuda a promover.

Luciana redefine sua prática pedagógica deslocando o foco de quem ensina para quem aprende: a aula se organiza a partir da aprendizagem, o ensino é decorrência da aprendizagem – inverte-se assim a tradicional relação, agora (re)definida como relação de aprendizagem-ensino.

A leitura dos mapas das crianças possibilitou a Luciana desdobrar os conteúdos alfabetizadores, pois cada mapa gerou conteúdos diferenciados que, articulados a outros campos de conhecimento, produziram uma rede de saberes naquela sala de aula. Vejamos: a partir do mapa de Tatiane, as crianças foram visitar a praça próxima à escola, assinalada como um ponto de referência importante no trajeto para a escola.



Figura 8.5: Fragmento do mapa de Tatiane.

A ida à praça adquiriu um sabor especial. É muito diferente passar todos os dias pela praça de ir visitá-la com olhos de pesquisadores. Pesquisar a praça era a tarefa que as crianças tinham pela frente. Pesquisa que começou muito antes de lá chegarem. Antes da visita, as crianças realizaram um levantamento de dados sobre o referido local. Coletivamente, organizaram o seguinte questionário:

- 1 – Qual o nome da praça?
- 2 – Quem deu esse nome a ela?
- 3 – Quem é o “dono(a) do nome”? Ele(a) é importante?
- 4 – Ele(a) já morreu?
- 5 – O que ele(a) faz ou fez?

Organizado o questionário no bloco, as crianças se distribuíram em grupos e, orientadas pela professora, foram em busca das respostas para as questões formuladas. Obtidas as respostas, as informações foram socializadas para todo o grupo e registradas em relatórios individuais (cada criança produziu o seu próprio relatório com as informações coletadas e recebidas) e um texto coletivo (o relatório da turma).

A seguir, foi organizada a visita exploratória à praça, cujo objetivo era observar detalhadamente sua localização, observar a vegetação, os lugares de sombra, a conservação e a limpeza, os espaços para brincadeiras e os perigos que ofereciam. Altamente estimulado, o grupo de crianças partiu para sua “aventura na praça”, em busca de informações desconhecidas. Munidos de lápis, borracha e cadernos para anotar as observações, os pequenos pesquisadores chegaram dispostos a vasculhar toda a praça, em busca de novidades. E não foi difícil encontrá-las.

O relato da experiência, descrito a seguir, deu origem ao artigo “O Prazer de Descobrir e Conhecer”, de autoria de Carmen Lúcia Vidal Pérez e publicado no livro *Alfabetização dos alunos das classes populares*, que consta da bibliografia desta aula.

Um grupo de crianças encontrou um casulo. Surpresas com a descoberta, levaram-no para a escola a fim de ser estudado. As crianças que não sabiam do que se tratava imaginavam que fosse um bicho; outras achavam que era uma “casa de bicho”. Marimbondo? Abelha? Formiga?

A discussão tornou-se acalorada, mas a hipótese de que “aquilo” fosse uma casa de formiga foi imediatamente descartada pela argumentação de André Luiz:

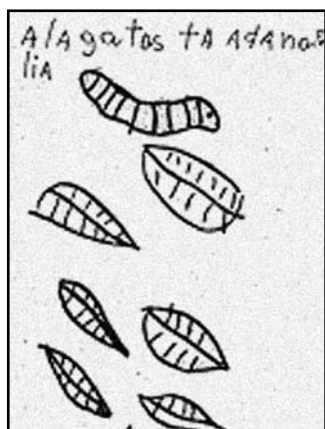
– Casa de formiga fica embaixo da terra e não em cima da árvore.

O casulo tornou-se objeto de investigação das crianças: levantaram hipóteses, fizeram perguntas, observaram e acompanharam suas transformações. A professora explicou que o casulo deveria ficar cercado de folhas, pois estas eram o alimento da larva. Diariamente, as crianças observavam e trocavam “as folhas do casulo”.

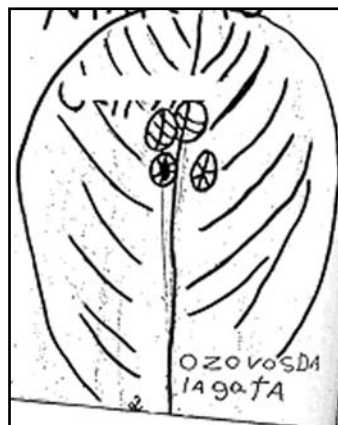
Larva e casulo eram objetos de atenção e interesse das crianças, que a cada dia buscavam novas informações. Todas as observações, perguntas e hipóteses levantadas eram discutidas e debatidas pelo grupo. As crianças trocavam observações e idéias a respeito do assunto, discutiam hipóteses prováveis; informações novas, encontradas no manuseio de livros que tratavam do assunto e em livros como *Risoleta a Borboleta*, ou *Dona Marta a Lagarta*.

Uma certa manhã, as crianças constataram, surpresas e fascinadas, que uma mariposa estava pousada nas folhas onde se encontrava o casulo. Abriram-no e descobriram que estava vazio. A larva havia se transformado em mariposa. Era a metamorfose da vida. As crianças olhavam maravilhadas para a transformação que se dera.

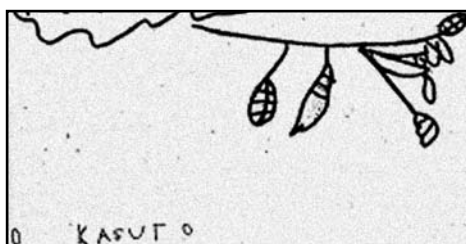
A partir das observações realizadas e da experiência vivida, cada criança registrou graficamente (utilizando o desenho e a escrita) todo o processo de transformação da larva em mariposa.



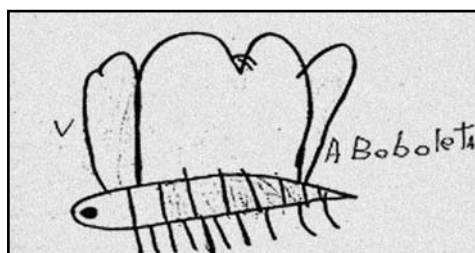
**Figura 8.6:** Parte do relatório de Rolien  
Texto: A lagatas ta adana lia (A lagarta está andando na folha).



**Figura 8.7:** Parte do relatório de Marcelo.  
Texto: Ozovos da lagata (Os ovos da lagarta).



**Figura 8.8:** Parte do relatório de Marcelo.



**Figura 8.9:** Parte do relatório de André Luiz.

Ao escreverem o relatório, que se constituiu numa síntese de suas aprendizagens, as crianças passaram por um momento de sistematização do processo de produção de novos conhecimentos que vivenciaram coletivamente. No processo vivido pelo grupo, a ação da professora desempenhou um papel fundamental. Luciana, ao trabalhar com uma concepção de conhecimento que identifica a criança como um sujeito interativo, desenvolve uma ação pedagógica em que as possibilidades de construção coletiva de conhecimentos novos se materializam no espaço da sala de aula.

Com uma turma heterogênea, com crianças em níveis de apropriação da leitura e da escrita diferenciados, Luciana aproveita as potencialidades da diversidade e desenvolve uma prática pedagógica voltada para o trabalho coletivo e para a cooperação e que, ao enfatizar situações compartilhadas na dinâmica da sala de aula, possibilita que as crianças, pela interação com os colegas e com a professora, se tornem co-construtoras do conhecimento produzido coletivamente.

Cria-se assim, no cotidiano da sala de aula, uma rede de solidariedade, na qual professora e alunos exercitam (coletivamente) a **ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**, de que nos fala Vygotsky, o que possibilita que Marcelo e Rolien, que se encontram em níveis diferenciados (de apropriação da escrita) em relação a Tatiane, por exemplo, realizem as mesmas atividades com segurança e autoconfiança. Nesta sala de aula, a criança não tem medo de errar, pois conta com a ajuda dos companheiros para avançar no processo de apropriação da leitura e da escrita.

#### **ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

Refere-se à capacidade de a criança realizar hoje com auxílio o que amanhã poderá realizar sozinha, se ajudada e orientada pela professora ou pelos companheiros.

Luciana, por meio de uma ação mediadora, orientou o processo pedagógico no sentido de favorecer a interação entre as crianças e, pela interação, desenvolveu suas capacidades de investigação, observação e experimentação, além da curiosidade, o que permitiu àquelas crianças realizarem novas descobertas, como as que a leitura do mapa de Rodney proporcionou.



## ATIVIDADE

2. Que conseqüências práticas a inversão epistemológica aprendizagem-ensino traz para a organização curricular do conhecimento na escola?

[illegible]

## COMENTÁRIO

*A partir do que foi até agora estudado, elabore um pequeno texto dissertativo sobre a questão proposta. Para auxiliá-lo nesta tarefa, consulte o material de Alfabetização 1. Lá você encontrará pistas que o ajudarão a responder esta questão.*



### Cena 3 – O morro e a história do Pânico

Esgotado o interesse por borboletas e casulos, Luciana propõe que o grupo retome a leitura dos mapas expostos no mural, ao fundo da sala. Após algumas discussões e votações, é escolhido o mapa de Rodney para ser “lido”. Rodney apresenta seu mapa, descrevendo seu percurso e destacando o morro como ponto de referência.

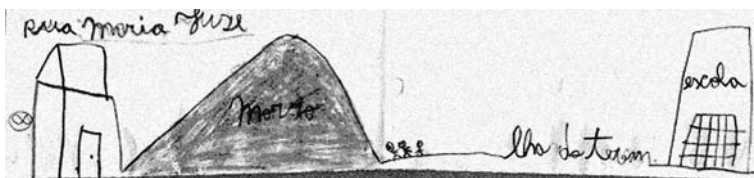


Figura 8.10: Fragmento do mapa de Rodney.

Como Rodney, muitas crianças também têm de contornar o morro, atravessando a linha do trem para chegar à escola. O morro está presente na maioria dos mapas, mais até que a linha do trem. Rodney destaca o morro como ponto de referência, colorindo-o de marrom. O resto de seu desenho está em preto-e-branco.

“Morro” tem muitos sentidos. Ao mesmo tempo que significa um acidente geográfico, representa, na geografia existencial daquelas crianças, o local de moradia para aqueles que habitam a favela próxima:

“Eu moro lá no morro, bem no altinho”;

“Eu moro no pé do morro, no fim da rua 5, logo no comecinho da subida”.

Morro também é empregado como sinônimo de favela:

“O morro em que eu moro é bem melhor do que o morro dele, tia”;

“Lá na favela é legal. Eu gosto de morar lá no morro”.

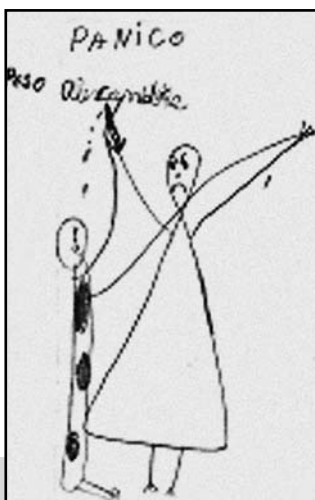
Morro significa, ainda, distância da escola, pois esta escala é medida pelo tempo de deslocamento (a pé) até a escola:

“Depois que a gente passa o morro tá perto da escola, aí é só andar mais um pouquinho”;

“Minha casa fica longe daqui, fica depois do morro. É muito longe e eu venho a pé com a minha mãe, demora muito”.

Depois de explorar com as crianças os diferentes significados de “morro”, Luciana pediu para que elas se organizassem em duplas para produzirem histórias em quadrinhos que de alguma forma se relacionassem com o “morro” – fosse essa relação real ou imaginária.

Carolina e Alexandra, impressionadas com o filme *Pânico*, que poucos dias antes haviam assistido no vídeo, produziram a história do Pânico (que quando queria se esconder ia para o morro). Vejamos sua história em quadrinhos:



Texto – O Panico saiu para matar naquela noite o Panico foi no bar pegar um bebado para matar.  
(O Pânico saiu para matar naquela noite. O Pânico foi no bar pegar um bêbado para matar.)



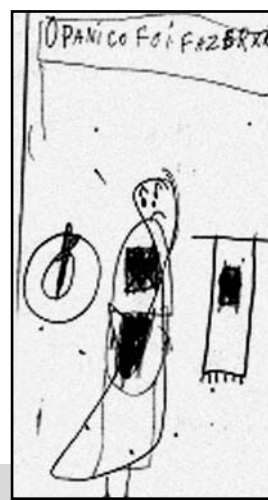
Texto – Morte triste a do príncipe né o Panico creceu muito! (Morte triste a do príncipe, né! O Pânico cresceu muito!)



Texto – O Panico matou um mulher.  
(O Pânico matou uma mulher.)



Texto – O Panico foi tomar banho A água era sangue.  
(O Pânico foi tomar banho. A água era sangue.)



Texto – O Panico foi fazer xixi. (O Pânico foi fazer xixi.)



Texto – O Panico cada dia crecido mais até que um dia o Panico descobriu um seromano como muito osso e sange e foi matar.  
(O Pânico cada dia crescendo mais. Até que um dia o Pânico descobriu um ser humano com muito osso e sangue e foi matar.)



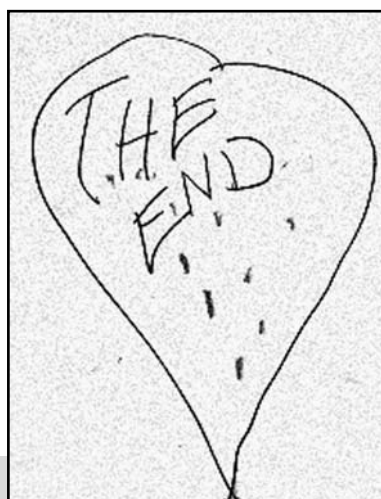
Texto – O Panico encontrou uma Panica esse apaixonou  
(O Pânico encontrou uma Pânica e se apaixonou.)



Texto – E o Panico se casou com a Panica.  
(E o Pânico se casou com a Pânica.)



Texto – Para a lua de mel Matar uma mulher nos EUA forão na Diney.  
(Para a lua-de-mel, matar uma mulher; nos EUA foram na Disney.)

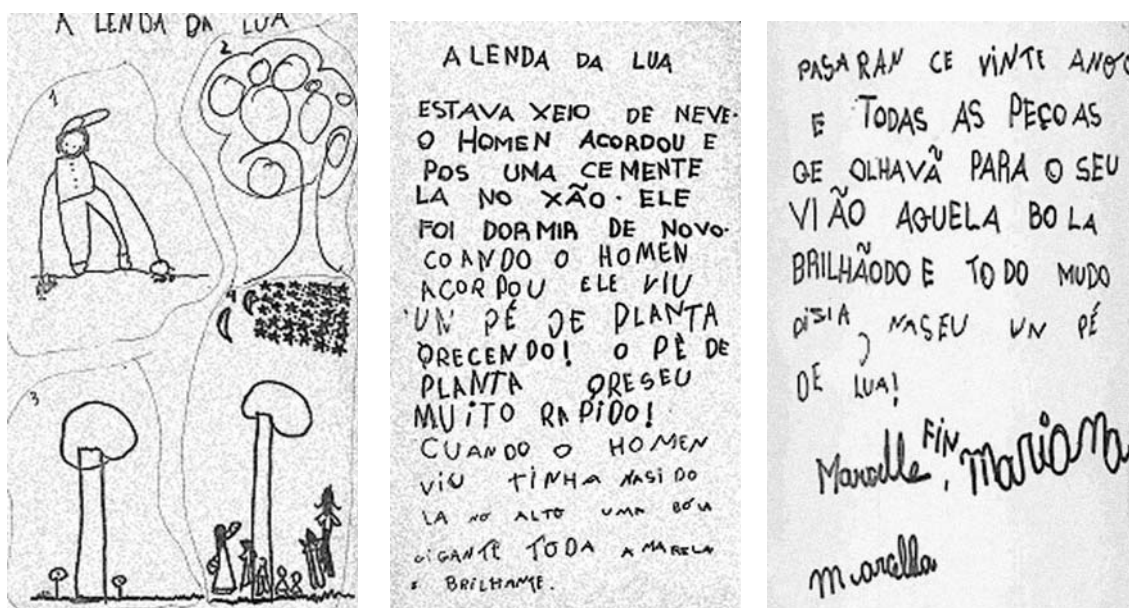


**Figuras 8.11:** A história do Pânico, de autoria de Carolina e Alexandra, alunas do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Ler e escrever pode ser um processo agradável, prazeroso e criativo. Se o foco da prática pedagógica está centrado na aprendizagem, a sala de aula pode se converter num espaço de experimentação e descoberta como vimos até agora, um espaço de exercício da criatividade e da imaginação.

Como afirma Pérez no artigo “O Prazer de Descobrir e Conhecer”, no processo de alfabetização é importante o clima que se cria em sala de aula para aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura e a escrita podem (e devem) ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança a incorpora a sua realidade e utiliza-se dela para expressar conteúdos existenciais, imaginários e emocionais, num processo de comunicação com o mundo.

A palavra transforma-se, assim, em elemento de expressão escrita. A criança aprende a escrever textos livres, pois a escrita expressa suas fantasias e emoções, suas idéias e pensamentos, seus conhecimentos sobre o mundo em que vive. O interesse da criança não está voltado para a escrita correta da palavra, mas para sua função no texto. Tanto em relação à escrita, quanto em relação à leitura. O que importa é o texto como totalidade, o que confere sentido à escrita.



Figuras 8.12: Texto coletivo produzido pelos alunos da turma do 3º período da Educação Infantil, turma da professora Marinete, do Jardim-de-infância Murilo Braga, em Barra do Pirai.



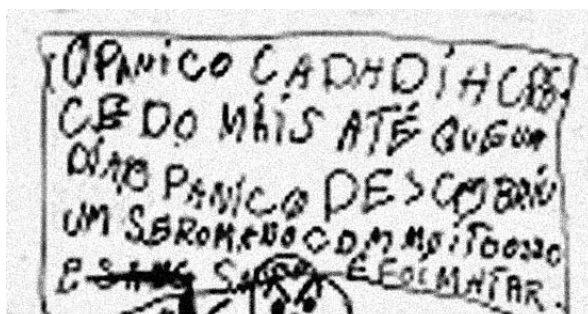
Por meio das várias linguagens – oral, gestual, plástica, musical, gráfica, cinestésica –, a criança expande sua atividade ao mesmo tempo que se apropria da leitura e da escrita, num universo singular (porém plural), repleto de sentido e significado.

## RESUMO

Toda atividade de leitura e de escrita deve estar integrada às demais atividades desenvolvidas cotidianamente em sala de aula. Qualquer experiência que a criança realize, qualquer experiência vivida coletivamente pelo grupo, pode se transformar, em sala de aula, num momento de produção de conhecimento e prazer.

## AVALIAÇÃO FINAL

Observe os textos a seguir e analise a escrita das crianças, assinalando os saberes já consolidados e aqueles em processo de construção. Apresente uma explicação teórica para os aparentes “erros ortográficos”.



Escrita 1

---

---

---

---

---

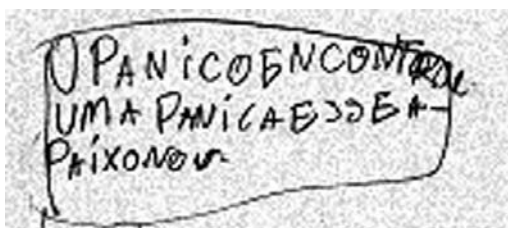
---

---

---

---

---



Escrita 2

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

Nestas duas atividades esperamos que você, consultando as aulas de Alfabetização 1, aplique os conteúdos já estudados em suas análises. Se sentir alguma dificuldade na realização dessas análises, procure a tutoria, retome a leitura das aulas de Alfabetização 1 e consulte a bibliografia indicada para a aula.

### AUTO-AVALIAÇÃO

Você é capaz de definir uma prática alfabetizadora comprometida com a aprendizagem da criança? É capaz de perceber a articulação dos diferentes campos do conhecimento no processo de aquisição da leitura e da escrita? Se você é capaz de estabelecer essas relações, parabéns, siga em frente e aprofunde-se um pouco mais sobre as contribuições da literatura infantil na aprendizagem da escrita. No entanto, caso as proposições anteriores não estejam claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai saber um pouco mais sobre a função do texto literário no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.





## Literatura Infantil e Alfabetização – 1ª parte

### Meta da aula

Discutir a importância e a função do texto literário no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

## objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Estabelecer a importância de um trabalho sistematizado com o texto literário na escola.
- Planejar atividades pedagógicas que levem ao desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e do contínuo letramento, utilizando o texto literário na sala de aula.

### Pré-requisitos

Para que os objetivos desta aula sejam atingidos, é indispensável a leitura e compreensão das Aulas 7 e 8 e, ainda, que você tenha internalizadas as concepções de leitura, escrita e letramento, trabalhadas nas Aulas 25 e 26 do Volume 1 de Alfabetização 1.

## INTRODUÇÃO

Há anos discute-se sobre a importância da leitura nos processos educacionais. Entretanto, tais discussões pouco têm contribuído para instrumentalizar o professor em seu trabalho na formação do leitor, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto pela leitura. O que pretendemos com esta aula é, inicialmente, apresentar reflexões que apontem um diagnóstico do trabalho feito com a leitura literária na escola e, em seguida, discutir a importância e a função do texto literário na sala de aula.

## A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Separar a leitura “séria” da leitura de “entretenimento” é uma atitude muito comum na escola.

A leitura séria, aquela considerada produtora de conhecimento, é apontada como a dos livros didáticos e paradidáticos, os quais, na

maioria das vezes, são usados pela escola como suportes para o estudo da língua, com a finalidade de consolidar informações, conceitos e valores aceitos socialmente. Por meio de questões de interpretação, a leitura é conduzida e manipulada, de modo que as respostas apontem para uma homogeneização, que reproduz, inclusive sob a perspectiva ideológica, a forma como se espera que esse indivíduo veja o mundo. No final das atividades com o texto, todos os alunos deverão ter compreendido de forma equânime e selecionado como importantes as mesmas informações; deverão ter percebido as mesmas coisas, sempre do mesmo modo. Assim, toda a turma deverá dar conta das respostas que o professor preestabeleceu como corretas para que possa se certificar de que o aluno “sabe ler” e que, por este mecanismo, será capaz de assimilar uma base comum de conhecimentos.



Em relação à tira apresentada, atente para o procedimento da professora diante das leituras realizadas pelas crianças. A única resposta considerada correta foi dada pela professora. Os sentidos construídos pelos alunos foram desconsiderados. É sobre esse aspecto, da leitura tutelada pelo professor, que faremos as reflexões desta aula.



## ATIVIDADE

1. Faça uma pausa e analise o exercício a seguir.

### EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Rita e Didi foram à praia para fazer um piquenique.  
Elas levaram uma cesta com bolo, biscoito e suco.  
No meio do piquenique, começou a chover.  
Coitadas das meninas!  
Voltaram para casa correndo.

Agora responda às perguntas.

Quem foi à praia?

---

O que as meninas foram fazer na praia?

---

Elas levaram comidinhas gostosas. Quais os alimentos que elas levaram?

---

Por que voltaram correndo para casa?

---

A partir do exercício apresentado, procure pensar sobre as afirmações a seguir. Elabore um pequeno texto argumentativo defendendo seu ponto de vista, concordando ou não com as afirmações apresentadas.

- O texto do exercício não é literário.
- O exercício apresentado é um padrão do que a escola faz com a leitura, há muitos anos.
- A “interpretação” de texto cobrada não favorece a compreensão porque não há nada para compreender...
- Nesse tipo de atividade, os alunos não precisam realizar a leitura. Apenas procuram no texto as respostas solicitadas.
- Normalmente, os professores exigem “respostas completas”, corrigindo rigorosamente esse resultado, mesmo que o enunciado não esclareça o pedido.

### COMENTÁRIO

*Sua resposta deverá apresentar argumentos fundamentados nos conceitos apresentados nesta aula e que justifiquem a crítica feita à escolha do texto quanto à literariedade e às questões de interpretação propostas para o favorecimento da compreensão do texto. Leve sua resposta à tutoria presencial para discutir com os colegas de turma e com o tutor do seu pólo.*

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA

A importância do trabalho com o texto literário na escola reside no caráter plurissignificativo do texto, que permite ao leitor traçar seus próprios caminhos, como agente da relação texto/leitor, utilizando a potencialidade do conteúdo latente do texto para produzir novos sentidos.

A literariedade do texto confere a possibilidade de confronto entre as múltiplas leituras produzidas, viabilizando discussões em que novos conhecimentos são construídos, através da zona de desenvolvimento proximal.

O termo *literariedade* é usado, aqui, no sentido que lhe foi conferido por Villardi (1997, p. 8): capacidade que um texto tem de oferecer múltiplas leituras, a partir das múltiplas relações possíveis entre os níveis manifesto e latente de sua estrutura de linguagem.



Para saber mais sobre o trabalho com a formação de leitores, ler: VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya; 1997.

Raquel Villardi – Graduada em Letras pela UERJ, Mestre e Doutora em Literatura pela UFRJ.

Com dezenas de artigos publicados no Brasil e no exterior, Villardi direciona todo o seu trabalho para demonstrar a necessidade e a urgência de formar leitores, como um mecanismo eficaz de levar o aluno à efetiva cidadania.

### O que ela diz

É aquilo que se cobra do aluno a respeito da leitura que o afasta dos livros. O texto chega à criança por meio de “uma lente”, que é o professor, que só permite que ela veja o que ele próprio vê, impedindo-a de fazer uma leitura própria, diferente, livre.

### Depois desses esclarecimentos, vamos continuar a conversa...

Ao encararmos o mecanismo da leitura sob uma nova perspectiva, passamos a perceber que o texto literário contribui com a possibilidade da interação entre os leitores, na qual cada um expõe o resultado de sua leitura, sem que haja imposição de uma sobre as outras, mas oportunizando o confronto entre as leituras produzidas e a possível

compreensão de que cada leitor representa, distintamente, uma faceta de uma mesma realidade. Desse modo, cada qual terá oportunidade de reformular, acrescentar ou construir novas representações para o que já havia fixado como sua leitura.

Dois problemas situam-se no cerne das práticas pedagógicas mais corriqueiras envolvendo literatura. O primeiro ocorre quando o professor utiliza textos que se colocam como suporte para a prática da leitura literária, mas que não sustentam tal leitura, e que, no fundo, são pretextos para passar questionáveis lições de moral. O mais grave, porém, ocorre quando, diante de um material de excelente valor literário, o professor impõe uma leitura monolítica, deixando o aluno perplexo diante da negação à sua leitura, ou, ainda, quando o usa como mero pretexto para o estudo da língua.

Consideramos que o professor impõe uma leitura monolítica quando este reconhece como possível apenas uma leitura, no caso, a dele próprio.

### Continuando...

É certo que o professor deve oferecer ao aluno a oportunidade de contato com os mais variados tipos de textos, favorecendo a interação com discursos de características e registros de linguagens diversos. Porém, como a compreensão é tanto mais facilitada quanto mais denotativa for a linguagem, cremos que ao trabalho com o livro de literatura infanto-juvenil, na escola, cabe um papel fundamental e privilegiado na formação de leitores proficientes, pelo caráter específico – literário – da sua estrutura de linguagem.

O contato com a estrutura literária possibilita a internalização da variedade culta da língua e de estruturas lingüísticas mais complexas, resultando no desenvolvimento lingüístico do falante, o que repercute na escrita e na própria leitura.

Como não reconhece no aluno a possibilidade de proceder à leitura dessa estrutura, o professor equaliza as propostas de abordagem de textos literários e textos marcadamente informativos, em que a possibilidade de leituras divergentes é menor, o que gera duas conseqüências: por um lado inviabiliza um nível mais profundo de compreensão; por outro, impede o reconhecimento de um discurso específico que, como tal, deve ser *lido* de modo específico.

O paradigma adotado para os exercícios de interpretação de textos literários, ou não, e até mesmo para o material elaborado pelo professor (exercícios, testes ou provas) segue, em geral, o modelo do livro didático, que gera, salvo raras exceções, dois problemas fundamentais:

Em primeiro lugar, os textos apresentados seguem, normalmente, dois modelos: ou são fragmentos de livros – e nesse caso pecam porque não fornecem ao aluno o todo da história, mas apenas uma parte, adulterando a estrutura original da obra e seu sentido mais global – ou são textos escritos pelos próprios autores do livro didático, quase sempre com o objetivo de trabalhar os conteúdos gramaticais ou determinados aspectos funcionais da Língua. Em segundo lugar, os exercícios de interpretação propostos incluem uma parte de trabalho com o léxico – o que não seria propriamente interpretação, mas uma espécie de gramática disfarçada – além de questões que de **interpretativas** nada apresentam, na medida em que exigem, basicamente, que o aluno volte ao texto e copie fragmentos, transcreva falas de personagens ou ordene temporariamente acontecimentos, enfim, que redupliquem, que reafirmem o que há de óbvio no texto, além, é claro, da identificação do nome do autor, do título da obra, etc. **Interpretação pressupõe individualidade, pressupõe a possibilidade de imprimir a própria marca naquilo que se leu**, e, neste sentido, é incompatível com um tipo de trabalho em que a “resposta correta” já se apresenta pronta, quase sempre impressa em letra cursiva colorida, no “livro do professor” (VILLARDI, 1997, pp. 5-6).

A linguagem é significativa quando, em vez de copiar a realidade, permite dissolver-se e recriar-se pela elaboração do pensamento. O trabalho com as chamadas “leituras extraclasse”, por lidar com a obra como um todo, não incorre no primeiro problema, mas por se pautar, via de regra, nas conhecidas fichas de leitura, volta sua atenção preferencialmente para dados periféricos da obra e para o enredo, numa perspectiva análoga à do livro didático, em muito pouco ou quase nada alterando aquele modelo. Desse modo, ao longo da escolaridade, o aluno é instado a copiar, a reduplicar, a reproduzir e, no máximo, a “achar”, desenvolvendo hábitos que tendem mais para o modelo opinativo do que para o argumentativo.

Assim, o trabalho realizado na escola, numa perspectiva tradicional, pouco contribui para o efetivo desenvolvimento da linguagem, na medida em que rotula a diferença como erro, além de desconsiderar o prazer da leitura como prazer da descoberta, tratando como convergente o que é

por natureza divergente, impedindo a manifestação de leituras próprias e inculcando no aluno a idéia de que a sua leitura é eternamente inferior à do professor. Completando, todo esse trabalho se reveste de um nefasto caráter de cobranças, que associa a leitura à elaboração de uma “interpretação correta”, e não ao prazer.



#### MOMENTO PIPOCA

Para ampliar seus conhecimentos sobre a possibilidade da multiplicidade de leituras de um mesmo texto, assista ao filme *Narradores de Javé*, que já se encontra disponível nas locadoras de vídeo.

Será muito proveitoso se a exibição se der na tutoria presencial do seu pólo e se, após a ela, houver um debate com toda a turma. Faça essa sugestão ao seu tutor presencial.



#### ATIVIDADE

2. Ao chegar até aqui, você já deve ter refletido acerca da importância de se trabalhar o texto literário na sala de aula, bem como na importância de valorizar, em um mesmo texto, as diferentes leituras dos alunos. Agora, é hora de praticar.

A tira da **Figura 9.1**, no início desta aula, teve como base a leitura do livro infantil *O menino que espiava pra dentro*, de Ana Maria Machado; Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1983. Faça a leitura deste livro e, em seguida, reveja a situação representada na tira. Coloque-se no lugar daquela professora. Como você procederia diante das observações daqueles alunos? Agora, descreva, em algumas linhas, o encaminhamento que você teria dado àquela “aula de leitura”.

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Você deverá descrever, pormenorizadamente, como reagiria às observações das crianças a respeito da leitura realizada por elas. Leve o resultado para a tutoria presencial e troque, com seu tutor e com seus colegas, as idéias e alternativas criadas.*

## O DESINTERESSE DO ALUNO PELA LEITURA: DADOS DE PESQUISA

A escola, atualmente, tem investido no estímulo à leitura, reconhecendo que o ato de ler é fundamental na formação acadêmica do aluno e que desenvolver habilidades de leitura é uma de suas responsabilidades. No entanto, a escola, salvo raras exceções, tem falhado nessa tarefa.

É comum que docentes das mais variadas áreas atribuam o fracasso do aluno em sua disciplina ao fato de “não saberem ler”, o que se fundamenta no fato de que o desempenho do aluno, não só quanto à linguagem, mas em todas as áreas do conhecimento, está diretamente relacionado à capacidade de compreensão, principalmente do texto escrito.

Por esse motivo, há algumas décadas, o ensino da linguagem passou a contemplar, além da gramática, a chamada “interpretação de textos”; mas, apesar disso, o desempenho do aluno frente à leitura continua sendo, em regra, muito baixo.

Dados de pesquisas revelam que o nível de interesse de alunos da rede municipal do Rio de Janeiro pelos livros infanto-juvenis sugeridos pela escola cai, entre a Classe de Alfabetização e a 4ª série do Curso Fundamental, de 72,79% para 17,32%. Uma outra amostra, abrangendo alunos entre a 5ª série do Ensino Fundamental e a última do Ensino Médio – oriundos de famílias que possuem livros em casa (76% mais de 200 livros), filhos de pais que lêem habitualmente (81%) – apenas 7% vêem a leitura como uma atividade prazerosa, de lazer, mesmo que 96% deles afirmem que lêem, obrigados pela escola. E o mais drástico: na última série da Educação Básica, menos de 1% dos alunos afirma que gosta de ler (VILLARDI, 1997).

Quanto mais avança na escolaridade, mais o aluno se desinteressa e menor se torna sua ligação com a leitura – o que intervém negativamente no desenvolvimento das habilidades de escrita, inclusive, no Ensino Superior.

Hora da paradinha! Interrompa um pouco sua leitura. Pense a respeito dos dados revelados pela pesquisa citada no item anterior. Eles revelam uma situação muito séria acerca do trabalho realizado na escola com a leitura. Quais são as razões que levam o aluno a desinteressar-se pela leitura?



Agora, vamos seguir em frente e procurar as respostas para essa pergunta...

## ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA OU LITERALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL?

A escola, geralmente, tem a tendência de transformar as atividades de leitura em atividades de avaliação, principalmente nas aulas de língua materna. O professor, não preparado para o trabalho com a formação de leitores/autores de texto, seleciona uma leitura com um prazo estabelecido para que todos a terminem e, então, começa a torturante maratona das cobranças. São leituras em voz alta, questões “interpretativas”, exercícios sobre o léxico, que não passam de meros exercícios gramaticais, testes, provas, enfim, o aluno se vê sob um bombardeio de cobranças que, ao contrário do esperado, acaba por desmotivá-lo para a prática da leitura.



Volte à Atividade 1 e observe que o trabalho com o texto, nela apresentado, revela, pelo menos, duas falhas.

- A primeira delas reside na escolha do texto, que, nem de longe, pode ser considerado literário.
- A segunda consiste em classificar como “interpretação” o exercício apresentado.



Figura 9.1: Reunião para escolha de livros paradidáticos.

Considerando a importância da adequação da escolha e do trabalho com o texto literário, em sala de aula, vamos prosseguir com a nossa conversa...

Segundo Magda Soares, a escola, ao apropriar-se da literatura infantil, didatizando-a e pedagogizando-a para atender a seus próprios fins, faz dela uma “literatura escolarizada”. A autora considera, ainda, que ao interpretar a literatura infantil como sendo uma produção para a escola, intencionalmente destinada à clientela escolar e dirigida para os objetivos da escola, busca-se “literalizar a escolarização infantil”.



Uma boa dica para você aprofundar seus estudos sobre esse tema é a leitura do excelente artigo “A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”, de Magda Soares. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### Continuando...

Deixemos a discussão acerca das duas perspectivas para os estudiosos que pretendam estabelecer um conceito de literatura infantil. Para nós, importa reconhecer que há uma literatura que interessa a crianças, da qual a escola se apropria e incorpora aos seus objetivos nas práticas didático-pedagógicas e, há, também, uma literatura destinada à criança e produzida para atender os objetivos da escola.

Veja, a seguir, o que a pesquisadora Raquel Villardi diz a respeito da escolha de uma literatura para crianças.

Claro está que muitos livros ‘escritos para crianças’ não são mesmo capazes de suportar uma leitura mais profunda; pobres em expressão, em experiências criadoras, e pior, carregados de um sentido falsamente moralizante, incapazes de interessar a quem quer que seja, adulto ou criança, constituem o que pode haver de pior...

O que se evidencia, aqui, é a necessidade de a literatura oferecida à criança ser, efetivamente, literatura. A condição ‘ser ou não literário’ não pode, dessa forma, ser colocada sobre o público a quem se dirige, porque, sendo efetivamente literária, esta se torna uma questão menor.

Sendo assim, acreditamos necessário redimensionar a literatura infantil, tratando-a como literatura especial – dirigida, também (ou sobretudo) a crianças – mas como literatura, que, enquanto tal, não pode prescindir do aspecto da literariedade. E a literariedade, se existe, precisa ser o foco sobre o qual recai a leitura, sob pena de, ao simplificá-lo, transformar-se o texto naquilo que ele não é (VILLARDI, 1997, pp. 12-13).

Perceba, portanto, a importância de, antes de oferecer uma leitura para a turma, o professor levar em conta o caráter literário do texto, ou seja, se o texto tem ou não literariedade, se suporta uma leitura profunda e se desperta o interesse das crianças.

Entretanto, consideramos que mais grave do que uma escolha equivocada do livro para as crianças ocorre quando, diante de um material de excelente valor literário, o professor impõe à turma os sentidos que ele próprio construiu no texto, negando os do aluno; quando apresenta exercícios de “interpretação” que não contribuem para a compreensão do texto, ou ainda, quando usa o texto como mero pretexto para o estudo da língua.

Você deve estar, agora, pensando nas tantas horas perdidas com as crianças na escola, por conta de uma escolha errada – tanto a do livro quanto a da metodologia para o trabalho com o texto literário. Mas, sobre isso, especificamente, trataremos na Aula 10.

## RESUMO

Elementos importantes para a reflexão, por parte do professor, sobre sua responsabilidade na escolha do texto literário e dos procedimentos pedagógicos adotados nas aulas de leitura, ao invés de aproximar, acabam, muitas vezes, por afastar o aluno do livro. Algumas reflexões servem para apontar um diagnóstico do trabalho feito com a leitura literária na escola e, em seguida, discutir a importância e a função do texto literário na sala de aula.

As discussões partem do pressuposto de que, ao chegar à escola, a criança, ainda na Educação Infantil, apresenta um grande interesse pelas histórias contadas nos livros, o que a motiva a aprender a ler e a escrever. Entretanto, quanto mais avança na escolaridade, mais essa criança se desinteressa, e menor se torna sua ligação com a leitura – o que intervém negativamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, inclusive no Ensino Superior.

Embora há algum tempo, na Educação, venha-se discutindo sobre a importância da leitura nos processos educacionais, pouco se tem contribuído para instrumentalizar o professor em seu trabalho na formação do leitor, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Por esse motivo é necessária a reflexão acerca do ponto de partida do qual não abrimos mão, de que oferecer aos alunos um processo de aprendizagem de leitura e escrita significativo só será possível se o professor estiver, efetivamente, preparado para orientar a leitura do seu aluno.

## ATIVIDADE FINAL

Leia e reflita sobre as idéias apresentadas no texto de Raquel Villardi. Em seguida, procure, na escola em que você trabalha, um projeto de leitura recentemente desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental ou, de preferência, da Educação Infantil. Compare-o com o projeto exemplificado por Villardi; faça anotações seguidas de comentários sobre as características comuns a ambos e/ou que contrariem o exemplo apresentado pela pesquisadora.

(...) o texto infantil tem, na pré-escola, uma outra dimensão, assentada na interdisciplinaridade. Veja-se o exemplo de uma professora que elaborou todo projeto para a tradicional 'A galinha ruiva', envolvendo inúmeras atividades, e que previa, inclusive, uma visita à padaria na esquina da escola. Seu objetivo: desenvolver a unidade do bimestre – 'alimentos'. Ora, toda a perspectiva deste tipo de trabalho se volta, assim, não para o texto em si, mas para um conteúdo que teria de ser trabalhado, relegando o texto a um espaço de 'pretexto', já que o fato de compreender que os alimentos passam por processos antes de serem consumidos, e que são importantes para a manutenção de nossa saúde, não nos assegura que o texto tenha sido, efetivamente, compreendido. E isso numa turma de Jardim I (sic) (VILLARDI, 1997).

### COMENTÁRIO

*Sendo uma atividade de leitura, comparação e registro escrito de comentários pessoais, não há, portanto, uma previsão de resposta. Sugerimos, no entanto, que você leve sua resposta para discutir com os colegas e o tutor presencial no pólo. Temos certeza de que os debates serão muito proveitosos.*

### **AUTO-AVALIAÇÃO**

Seus comentários devem apontar uma crítica aos projetos de leitura que utilizam o texto como “pretexto” para qualquer outro objetivo que não seja o de trabalhar o texto em si, comprometendo, dessa forma, a formação do leitor e, ainda, comprometendo o desenvolvimento do gosto pela leitura. Se você tiver dificuldades para apresentar suas críticas e defender seus argumentos, releia atentamente esta aula e procure seus tutores para discutir os pontos sobre os quais você ainda tem dúvidas.

### **II INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na próxima aula continuaremos os estudos sobre Literatura Infantil e Alfabetização, com a apresentação de algumas sugestões de procedimentos para um efetivo trabalho de leitura na sala de aula.

## Literatura Infantil e Alfabetização – 2ª parte

# AULA 10

### Metas da aula

- Discutir diferentes posturas pedagógicas do trabalho com o texto literário na escola.
- Apresentar algumas sugestões metodológicas para o trabalho com o texto literário na sala de aula.
- Estabelecer a diferença entre hábito de leitura e gosto pela leitura.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Estabelecer a importância de um trabalho sistematizado com o texto literário na escola, na direção do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
- Planejar atividades que levem ao desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e que, também, desenvolvam o gosto pela leitura, utilizando, adequadamente, o texto literário em sala de aula.

### Pré-requisitos

Para que os objetivos desta aula sejam atingidos é indispensável a leitura e compreensão da Aula 9. Portanto, se ficou alguma dúvida, ou se você encontrou alguma dificuldade na execução das atividades propostas na Aula 9, sugerimos que refaça sua leitura e discuta com o tutor presencial os pontos que ainda estão obscuros para você.

## INTRODUÇÃO

Em reuniões de professores, é muito comum ouvir que os alunos não gostam, ou que não sabem ler e que isso influencia negativamente o processo de aprendizagem das diversas disciplinas escolares.

Essa constatação de professores das diversas áreas do conhecimento, tem servido como ponto de partida para muitos estudos acerca das causas responsáveis pelo desinteresse do aluno diante da leitura. Muitas são as razões já levantadas na tentativa de justificar a falta de motivação do aluno pelo livro. A necessidade de aquietamento e de concentração ao ler, o preço dos livros, a carência de estímulo à leitura na família, o caráter sedutor dos *videogames*, a maior rapidez e prontidão no recebimento de informações veiculadas pela TV e pela internet são apenas algumas das razões encontradas por alguns estudiosos da área da Educação para justificar o fato de que o aluno, há algum tempo, perdeu o encantamento pela leitura.

No entanto, hoje, já há uma corrente de pesquisadores que dirigem seus estudos para um outro lado da questão – para a escola – ou melhor dizendo, para o trabalho com a leitura realizado na sala de aula. E é sob essa perspectiva que, nesta aula, daremos continuidade às discussões acerca da literatura infantil e alfabetização, procurando estabelecer diferenças entre a aquisição do hábito de ler e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Vamos apresentar alguns procedimentos pedagógicos específicos para o trabalho com o texto literário na sala de aula, na direção de formar leitores proficientes, por gosto e, portanto, para toda a vida.



Para quê o livro? Eis uma questão!



Que tal uma paradinha para refletir sobre as razões que levam à compra de um livro? Esse será um aspecto importante na formação de um leitor? Para ajudá-lo a pensar sobre isso, leia o depoimento de **FANNY ABRAMOVICH**, que transcrevemos a seguir :

Se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval pra vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém... (ABRAMOVICH, 1991).



Para você conhecer um pouco o trabalho de Fanny Abramovich, leia *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices*; publicado pela Editora Scipione, 1991. Neste livro, a autora apresenta a importância e a necessidade de partilhar experiências de leitura e discorre, de uma maneira apaixonada e apaixonante, sobre leituras que, tradicionalmente, são oferecidas aos alunos, revelando, nos seus relatos, a necessidade de procedimentos pedagógicos significativos.

#### FANNY ABRAMOVICH

Licenciada em Pedagogia pela USP, professora da antiga Pré-escola e 1º grau. Professora de Didática, Prática de Ensino e Literatura Infantil no Ensino Médio e no Superior.

Com atuação na área de Literatura Infantil:

- Críticas para o *Jornal da Tarde*, *Folha de S. Paulo*, *Leia*, TV Globo, RTC e outros veículos de comunicação.
- Coordenadoria e assessoria em editoras de publicações infanto-juvenis.

## O QUE ELA DIZ

Sobre a indicação do livro, feita por um professor pouco conhecedor de literatura infantil e que trabalha com um leque muito estreito de alternativas, Fanny diz:

Muitas vezes, dá é nisso: adoção de autores medíocres, menores, desimportantes, muitas vezes contando histórias pra lá de desinteressantes, chatas, monótonas, antigas, tantas vezes falando duma criança que não existe mais, de problemas que não as tocam ou sensibilizam... E como se pode estabelecer uma relação boa e gostosa com a literatura quando se trabalha em cima de textos assim (ou apenas desse tipo)? Por que não adotar e propor a leitura de tantos livros no mês ou no bimestre – conforme a escolha de cada aluno –, em função de seus parâmetros, vontades, buscas, aflições, desse período? (ABRAMOVICH, 1999, p. 141).

## DESENVOLVER O GOSTO PELA LEITURA? OU CRIAR O HÁBITO DE LEITURA?

A própria dinâmica das atividades escolares, por si só, já dá conta do desenvolvimento do hábito de ler, seja pelas exigências estabelecidas nas diferentes aulas das diversas disciplinas, seja pelo próprio ambiente cercado de textos por todos os lados. A todo momento o aluno é instado a ler.

É evidente que sendo cobrada durante todo o período da escolarização, a leitura passe a se constituir um hábito para o aluno, não só nas aulas de língua materna, como também nas de outras disciplinas.

Não é incomum, professores de Matemática, de História, de Ciências etc. indicarem a leitura de paradidáticos que contemplem assuntos trabalhados em suas aulas e, sob a alegação de estarem contribuindo para formar, no aluno, o hábito de ler, lançam sobre a turma um bombardeio de cobranças com vistas à tradicional avaliação bimestral.

Entretanto, nossa dúvida quanto à validade em se priorizar a leitura como um hábito a ser adquirido pelo aluno, reside no fato de que certos hábitos podem ser abandonados, ou, mesmo, substituídos por outros.

Entendemos que, ao se pretender formar um leitor para toda a vida, deve-se considerar que, uma vez adquirido o gosto pela leitura, este jamais se perderá. Veja o que Pennac diz a esse respeito:

Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (se como se diz, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler), ele não se perdeu assim tão completamente.

Desgarrou-se, apenas.

Fácil de ser reencontrado.

Ainda que seja preciso saber por quais caminhos procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós... que afirmamos 'gostar de ler', e que pretendemos partilhar esse amor (PENNAC, 1993, p. 43).

O desenvolvimento do gosto pela leitura, principalmente pela do texto literário, tem relação com o tempo, com os espaços pelos quais o indivíduo transita e com os grupos sociais com que se relaciona.

Desse modo, os processos de desenvolvimento do gosto, assim como o de aprendizagem da leitura, relacionados entre si, integram a constituição dos sujeitos históricos, a partir do trabalho lingüístico.

Nos últimos anos, a escola vem enfatizando a necessidade de formar alunos leitores. As salas de leitura e as bibliotecas escolares da rede pública de ensino, especificamente da cidade do Rio de Janeiro, nunca receberam dos órgãos públicos tantos livros como nos últimos anos. Entretanto, duvidamos da eficiência dessas campanhas de distribuição de material de leitura para as escolas, tendo em vista que, muitas vezes, a pedagogização inadequada desse material tem levado ao fracasso do objetivo principal dessas campanhas: a formação de leitores.

- Consideramos, aqui, como pedagogização inadequada da leitura, os projetos pedagógicos de leitura que apresentam, dentre outras, as seguintes características:
  - Seleção e indicação de leitura sem levar em conta seu valor literário, o desejo e os interesses do aluno.
  - Trabalho voltado para o conteúdo; trabalha-se a partir do livro, e não o livro.
  - Objetivo de desenvolver a unidade do bimestre usando o texto como “pretexto”.
  - Desvalorização das leituras do aluno – a do professor é a única “correta”.
  - Exercícios de decifração de palavras.
  - Questões que exigem voltar ao texto e copiar uma resposta única – a “correta”.
  - Exercícios de identificação de idéias.
  - Data marcada para o término da leitura, testes, provas etc.

## VAMOS CONTINUAR A CONVERSA...

### Ensinar a gostar de ler

Ensinar a gostar de ler é permitir que a emoção aflore com os sentidos e com a razão; é desenvolver uma metodologia que permita ao aluno descobrir o que está implícito no texto; é permitir ao aluno construir sua própria leitura e encontrar respostas, sempre, é claro, compatíveis com o que diz o texto.

Ensinar a gostar de ler é privilegiar o espaço da leitura na sala de aula, é incentivar o aluno provocando sua curiosidade; é propor atividades lúdicas; é explorar o texto em níveis profundos.

Bem, a lista pode ser ampliada, mas é interessante que você perceba que, para ensinar a gostar de ler ou desenvolver o gosto pela leitura, é necessário que os procedimentos do professor sejam de mediação entre o aluno e o texto.

Perceba que, para ensinar a gostar de ler, nas metas do professor não cabem ações como: indicar, determinar, delimitar, cobrar, mas sim provocar, incentivar, sugerir, permitir, propor etc. Não cabem as noções de “certo” ou “errado”, mas as de possibilidade, de pertinência, de descoberta e de aprofundamento.

Contudo, julgamos importante ressaltar que ao propormos uma pedagogia de facilitação e não de tutela, ou mesmo “castração” da leitura, objetivamos aproximar o aluno da literatura. Não estamos defendendo um fazer pedagógico sem planejamento, leviano, fruto de ações espontâneas, ou a utilização de atividades lúdicas apenas por sua ludicidade, sem comprometimento com objetivos previamente estabelecidos pelo professor, na direção do desenvolvimento do gosto pela leitura e, conseqüentemente, na formação de um leitor para toda a vida.





### ATIVIDADE

#### 1. Considere a situação a seguir.

Em uma prova de leitura, foi apresentado a crianças, da primeira série do Ensino Fundamental, o texto intitulado “O jacaré egoísta”, que trazia o diálogo entre uma pata, que queria que seus filhotes tomassem banho na lagoa do jacaré porque iriam a uma festa, e um jacaré, “dono” da lagoa, que não permitia intrusos em suas águas. Durante o texto, a pata argumenta, de mil maneiras, oferece coisas em troca do imenso favor, mas o jacaré se mantém irredutível, até o final da história. Na interpretação, a professora pergunta: “Afim, qual o motivo de tanta conversa?” Uma criança responde: “É que o jacaré não queria emprestar a lagoa.” A professora considera a resposta errada, corrigindo com tinta vermelha: “O fato de a pata querer que os patinhos tomassem banho na lagoa.” (Adaptado de VILLARDI, 1997, p. 34.)

Assinale com (V) as afirmações verdadeiras e com (F) as falsas, em relação ao procedimento de avaliação da professora diante da resposta da criança.

- a) ( ) O procedimento foi correto, pois o diálogo, realmente, se originou do fato de a pata querer que os patinhos tomassem banho na lagoa.
- b) ( ) Ambas as respostas podem estar corretas, considerando que a da professora está centrada no ponto de vista da pata, e a da criança, no do jacaré.
- c) ( ) O procedimento da professora está correto, pois, para haver objetividade na avaliação, deve-se buscar a uniformidade nas respostas.
- d) ( ) O procedimento da professora pode deteriorar a relação da criança com o livro, fazendo-a desinteressar-se, adormecendo sua curiosidade, já que somente a resposta da professora é considerada e tida como correta.

Agora, justifique suas respostas em um único texto argumentativo, fundamentando seus argumentos com a leitura da Aula 9 e com a que você já fez desta.

---



---



---



---



---

### COMENTÁRIO

Sua resposta deve apontar para a possibilidade de se fazer várias leituras de um mesmo texto e, portanto, de se chegar a várias respostas, dependendo do olhar que se dirige ao texto. Deve, também, estabelecer o tipo de procedimentos pedagógicos

*que se espera de um professor preocupado em desenvolver o gosto pela leitura.*

*É muito importante que você leve seu texto para discutir com seus colegas de turma e com o tutor do seu pólo. Assim, você terá maior garantia de ter, efetivamente, compreendido as discussões apresentadas nas Aulas 9 e 10.*

## VAMOS PASSAR À PRÁTICA?

### O trabalho com o texto literário

Como trabalhar o texto literário, em sala de aula, sob a perspectiva da descoberta e do prazer? Esta é a pergunta que, a esta altura, você pode estar se fazendo.

Inicialmente, temos a lhe dizer que, no tocante ao trabalho com o texto literário, sob essa perspectiva, não se pode ter pressa em alcançar os resultados. Estamos falando de um processo e, como tal, “é necessário dar tempo ao tempo, possibilitar que as descobertas sejam feitas na medida em que a leitura se aprofunde, numa aproximação paulatina que constitui, verdadeiramente, a construção do texto pelo leitor”, como nos sinaliza Villardi (1997).

Em conformidade com as idéias de Raquel Villardi, sugerimos que o livro seja trabalhado sob a forma de projeto, em que, por intermédio das atividades propostas, os objetivos sejam, gradativamente, alcançados.

Confira, a seguir, o quadro de comparação entre a metodologia tradicional e aquela proposta pela pesquisadora.

METODOLOGIA TRADICIONAL	NOVA METODOLOGIA
CERTO	POSSÍVEL
ÓBVIO	DESCOBERTA
ÁRIDO	LÚDICO

O quadro apresenta os três princípios sobre os quais se alicerça a metodologia tradicionalmente utilizada pela escola no trabalho com a leitura e os que fundamentam uma nova proposta metodológica em relação aos projetos de leitura.

A transcrição que apresentaremos a seguir é um pouco longa. No entanto, julgamos sua leitura essencial para a compreensão da nova metodologia que estamos propondo para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Dividimos o texto em três blocos, considerando os três princípios expostos no quadro apresentado anteriormente.

Em vez de exigir do aluno que chegue a respostas corretas, o material didático que lhe é oferecido deve permitir que ele chegue a respostas possíveis, sempre, é claro, compatíveis com o que o texto diz. A perspectiva é que o aluno seja capaz de construir a sua leitura, e não apenas de corroborar uma leitura do professor, porque a leitura do aluno é a manifestação da sua leitura de mundo, da sua leitura de vida, necessariamente diferente de um para outro. (...) Portanto, a tarefa do professor deve ser levar o aluno a fornecer respostas pertinentes, e não qualquer resposta aleatória, mas não, necessariamente, respostas convergentes.

A perspectiva estrutural do trabalho – que na metodologia tradicional é a cópia do que se expõe na superficialidade do texto – deve ser a descoberta das várias verdades ali subjacentes. Por este princípio, não cabe ao professor mostrar o que está no texto, mas dar ao aluno os elementos necessários à construção de uma leitura tão profunda quanto permitir sua capacidade de análise e sua visão de mundo. Assim, não devem ser propostas atividades que dependam da pura observação, nem que demandem respostas mecânicas. A proposição do professor deve procurar investir sempre naquilo que não está óbvio. (...)

Como a leitura é uma atividade profundamente árida e estratificada na sala de aula, e como o aluno habituou-se a vê-la dessa forma, é necessário que os projetos demonstrem, de modo concreto, que o aluno encontra-se diante de uma nova perspectiva de leitura, e que tudo será realizado de modo a levá-lo a ter prazer naquilo que faz. Por esse motivo, as atividades propostas no âmbito do projeto devem ter uma preocupação com o lúdico, diferenciando-se daquilo que, de modo geral, se faz na escola. Por esse motivo, deve-se procurar evitar o padrão pergunta/resposta do questionário, oferecendo jogos e brincadeiras por meio dos quais o aluno construa uma leitura própria, em colaboração com o restante da turma. A apresentação do trabalho sob uma perspectiva lúdica, no entanto, é fator necessário, mas não suficiente, para que as atividades ganhem um fôlego novo. É preciso não esquecer que de nada adianta escapar da formatação tradicional, se continuarmos a elaborar perguntas e a ‘cobrar’ respostas tradicionais (VILLARDI, 1997, pp. 39-40).

Agora, vamos ver como essas idéias foram entendidas por você...



### ATIVIDADE

2. Na primeira coluna, elencamos algumas atividades de leitura e, na segunda, apresentamos duas categorias em que cada uma delas pode ser inserida. Numere os parênteses vazios da primeira coluna, estabelecendo relação com a segunda coluna, levando em conta as idéias apresentadas nesta aula.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada parágrafo do texto é lido, em voz alta, por um aluno e a professora corrige a pronúncia das palavras e a entonação das frases. ( )</li> </ul>	1– Metodologia tradicional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a leitura silenciosa do texto apresentado no livro didático, cada aluno deve responder, por escrito, às questões de interpretação propostas. ( )</li> </ul>	2 – Nova metodologia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora lê para a turma um trecho de um livro. Em seguida, abre espaço para que as crianças dêem suas opiniões sobre o que ouviram, para que sugiram uma continuidade da história e, então, pergunta-lhes se gostariam de ler aquele livro. ( )</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a leitura do texto, divide-se a turma em grupos, que deverão apresentar suas hipóteses de significação, elencando elementos presentes ou não, no texto, que dêem sustentação às suas argumentações. ( )</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a leitura do texto <i>Ônibus</i>, de Millôr Fernandes, a professora solicita respostas para as seguintes questões de interpretação: a) O texto fala sobre um meio de transporte de massa. Que meio de transporte é esse? b)Transcreva uma passagem do texto que relata o que o ônibus faz. c) Transcreva, do texto, uma passagem que apresenta uma opinião sobre alguma coisa. ( )</li> </ul>	

Após correlacionar as colunas, apresente, em um pequeno texto, suas opiniões sobre cada um dos procedimentos metodológicos, apontando se colaboram, ou não, para a compreensão do texto lido.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**COMENTÁRIO**

*A resposta dependerá da sua leitura, isto é, dos sentidos que você atribuiu às idéias até aqui apresentadas. Portanto, para obter garantias de que as hipóteses que defende em seu texto, são possíveis, leve suas respostas para discutir com os colegas de turma e com o tutor no seu pólo.*

**MAIS UM POUQUINHO DE CONVERSA...****Aprendendo com prazer**

Nesta aula, e na anterior, temos enfatizado a importância de se trabalhar com um projeto de leitura voltado para o desenvolvimento do prazer de ler e, ainda, temos apontado a grande contribuição das atividades lúdicas para alcançar esse objetivo.

Entretanto, percebemos que, algumas vezes, o professor, diante de duas opções em relação à leitura na sala de aula – a primeira, de impôr e tutelar a leitura do aluno, adotando a noção de certo/errado, conferindo às atividades um caráter de avaliação, fundamentada em critérios equivocados de interpretação e, a segunda, de adotar uma postura completamente desvinculada de qualquer aspecto pedagógico, ancorada no espontaneísmo, no lúdico pelo lúdico, sem qualquer engajamento com o estudo do texto –, esse professor, descuidadamente, acaba fazendo a segunda opção.

No primeiro caso, o aluno não lê, uma vez que é obrigado a reproduzir a leitura cobrada pelo professor. Por sua vez, no segundo caso, não se pode ter garantias de que o aluno tenha, efetivamente, lido, na acepção que conferimos à leitura.

Conscientes das dificuldades, muitas vezes, enfrentadas pelo professor em relação aos critérios de escolha de uma metodologia que dê conta do processo de aprendizagem de leitura e do desenvolvimento do gosto por ler, sugerimos um ponto de equilíbrio, ou seja, um projeto de trabalho nos moldes que preferimos chamar de “nova metodologia”, em que descoberta e prazer, no texto, sejam oportunizados por intermédio de atividades prazerosas.

Entretanto, tais atividades, devem permitir a construção de sentidos, oferecer condições ao aluno de mergulhar por inteiro na leitura e dela sair diferente, acrescido deste trabalho de busca pelas possibilidades marcadas nas pistas do próprio texto.

Lembramos que, nem sempre, após a leitura de um livro, principalmente nas turmas de Educação Infantil, o professor deve se preocupar com o que fazer. Vale lembrar que após uma leitura, seja ela qual for, o aluno, de certa maneira, sai modificado, acrescido de alguma informação ou mexido em sua percepção do mundo e, ainda, lembrar que, pior do que não propor atividades ou oficinas, é fazer um trabalho que afaste o aluno do livro, ou que seja um mero pretexto para lições de gramática da língua.

## PALAVRAS FINAIS

Para finalizar esta aula, selecionamos um trecho do livro *Como um romance*, de **DANIEL PENNAC**. Antes, porém, de transcrevermos a bela passagem a respeito da leitura, julgamos interessante que você leia o verbete a respeito do trabalho desse professor e escritor, verdadeiramente apaixonado pelos livros.

Agora, veja o que ele diz a respeito da leitura:

Ninguém se cura dessa metamorfose. Não se torna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler; e, por sua natureza mesma – essa fruição de alquimista –, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas (*sic*) (PENACC, 1998).

## SÓ PARA CONCLUIR...

Para “ensinar a gostar de ler”, o professor tem de ser, antes de qualquer coisa, um leitor apaixonado.

### DANIEL PENACC

Nascido em 1944 em Casablanca, é professor de francês e um autor que agrada tanto a adultos quanto a adolescentes. Já vendeu 117 mil exemplares de um único título. Seu primeiro livro foi publicado em 1973, mas foi a partir da trilogia *Au bonheur des ogres* (O paraíso dos ogros), *La fée carabine* (A fada carabina) e *La petite marchande de prose* (A pequena vendedora de prosa) que ele se tornou um sucesso. *Como um romance*, um ensaio delicioso sobre a leitura, “esse ato íntimo, alquimia privilegiada e misteriosa entre autor e leitor”, ajudou a fixar o fenômeno Penacc.

**RESUMO**

Diante da constatação de professores das diversas áreas do conhecimento de que os seus alunos não gostam, ou não sabem ler e do levantamento das razões que levam a esse desinteresse e/ou desconhecimento, devemos avaliar as metodologias utilizadas no trabalho com a leitura realizada na escola.

A própria dinâmica das atividades escolares, por si só, já dá conta do desenvolvimento do hábito de ler, seja pelas exigências estabelecidas nas diferentes aulas das diversas disciplinas, seja pelo próprio ambiente cercado de textos por todos os lados. A todo momento o aluno é instado a ler, criando-se, portanto, o hábito da leitura.

Entretanto, nossa dúvida quanto à validade em se priorizar a leitura como um hábito a ser adquirido pelo aluno, reside no fato de que certos hábitos podem ser abandonados, ou, mesmo, substituídos por outros.

O desenvolvimento do gosto pela leitura tem relação com o tempo, com os espaços pelos quais o indivíduo transita e com os grupos sociais com que se relaciona. E, uma vez adquirido, o gosto pela leitura jamais se perde.

**ATIVIDADE FINAL**

Inicialmente, leia o poema "Convite", de Roseana Murray. Em seguida, pense em uma atividade lúdica para propor a crianças da Educação Infantil após terem lido o poema.

Convite

Roseana Murray

Quem quer jantar comigo  
na minha casa de vento?  
tem chá de chuva,  
bolo de neblina  
empadão de pensamento.

Quem quer jantar comigo  
na minha casa encantada?  
tem macarronada de nuvem  
e pastel de trovoadas.

E a sobremesa é transparente  
na minha casa de vento:  
sorvete de orvalho,  
pavê de faz-de-conta  
e torta de tempo  
(ruim ou bom, não importa)

Você quer jantar comigo?

Agora, escreva aqui a atividade criada por você, para o trabalho com o poema de Roseana Murray.

Objetivo

---

---

---

Descrição da atividade

---

---

---

Forma de registro

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Sua atividade deve contemplar o caráter lúdico da aprendizagem, ou seja, deve ser planejada em forma de brincadeira. A dinâmica precisa envolver as crianças, despertar sua curiosidade e seu interesse pela leitura. Lembre-se de que estamos falando de crianças na fase inicial da leitura e da escrita, independentemente de idade, pois sabemos que a realidade de nossas escolas é diversa. Por esse motivo pense em uma atividade que atenda a diferentes grupos. Não se esqueça: brincadeira é coisa séria e toda criança gosta!*

### AUTO-AVALIAÇÃO

Seus comentários devem conter uma crítica aos projetos de leitura que utilizam o texto como “pretexto”, comprometendo, desta forma, a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Se você tiver dificuldades para apresentar suas críticas e defender seus argumentos, procure seu tutor para discutir os pontos em que você ainda apresenta dúvidas.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula continuaremos os estudos sobre Literatura Infantil e Alfabetização com a apresentação de sugestões para a elaboração de um projeto de leitura para turmas da Educação Infantil.



## Alfabetização: Conteúdo e Forma 2

---

Referências

## Aula 1

---

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina L. *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. *Cultura, escrita e educação*: conversa de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Os filhos do analfabetismo*: propostas para alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artmed, 1990.

PEREZ, Carmen Lúcia V. Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Alfabetização das crianças das classes populares*: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1992.

SANCHES, Carmen; PEREZ, Carmen Lúcia V. A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora*: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Alfabetização das crianças das classes populares*: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1992.

## Aula 2

---

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina L. *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora*: reflexões a partir da prática. São Paulo: Cortez, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



ARAÚJO, Mairce S. Os caminhos da prática alfabetizadora: uma contribuição ao debate. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, v.10, n. 57, maio/jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Ambiente alfabetizador na Educação Infantil: uma viagem além das letras. *Boletim Eletrônico*. GRUPALFA, jun. 2004. Online. Disponível em: <<http://www.uff.br/grupalfa/boletins/boletimjunho2004.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1978. (Coleção Mestres da Literatura Contemporânea).

SANCHES, Carmen; PEREZ, Carmen Lúcia V. A pré-escola em Angra dos Reis - tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (Org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina L.(Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Alfabetização das crianças das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1992.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. MEC. SEF. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

CHARLES, E.M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

GARCIA, Regina L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 1998.

JOBIM, Solange *et al.* *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia *et al.* *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. *Em defesa da educação infantil*. São Paulo: DP&A, 2001.

## Aula 5

---

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CHARLES, E. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

GARCIA, REGINA L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 1998.

JOBIM, Solange *et al.* *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações na Teoria de Piaget*. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1992. 100p.

KRAMER, Sonia *et al.* *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. *Em defesa da educação infantil*. São Paulo: DP&A, 2001.

THIESEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. *Pré-escola, tempo de educar*. 6.ed. Rio de Janeiro: Ática, 1995. 200p. (Coleção Segundo Grau).

## Aula 6

---

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CHARLES, E. M. *Piaget ao alcance dos professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

GARCIA, REGINA L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 1998.

JOBIM, Solange *et al.* *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia *et al.* *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. *Em defesa da educação infantil*. São Paulo: DP&A, 2001.

---

## Aula 7

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTE, Nieta Lindember. *Novos frutos da floresta: registros de práticas de formação*. Rio Branco: AMAIC, 2003.

PERES, Américo Nunes. *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* 2.ed. Porto: Profedições, 2002,

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Pré-escola: tentativa de construção de uma prática pedagógica coletiva*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

---

## Aula 8

ARAÚJO, Mairce. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. *In: GARCIA, Regina L. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras de mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. *In: GARCIA, Regina L. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. O Prazer de descobrir e conhecer. *In: GARCIA, Regina L. (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Ambiente alfabetizador na pré-escola – uma construção. *In: GARCIA, Regina L. (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## LEITURA RECOMENDADA

MORIN, Edgar. *Articular os saberes*. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

### Aula 9

---

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

### Aula 10

---

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

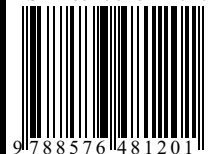
MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PENACC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.



ISBN 85-7648-120-0



9 788576 481201



**UENF**  
Universidade Estadual  
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério  
da Educação

