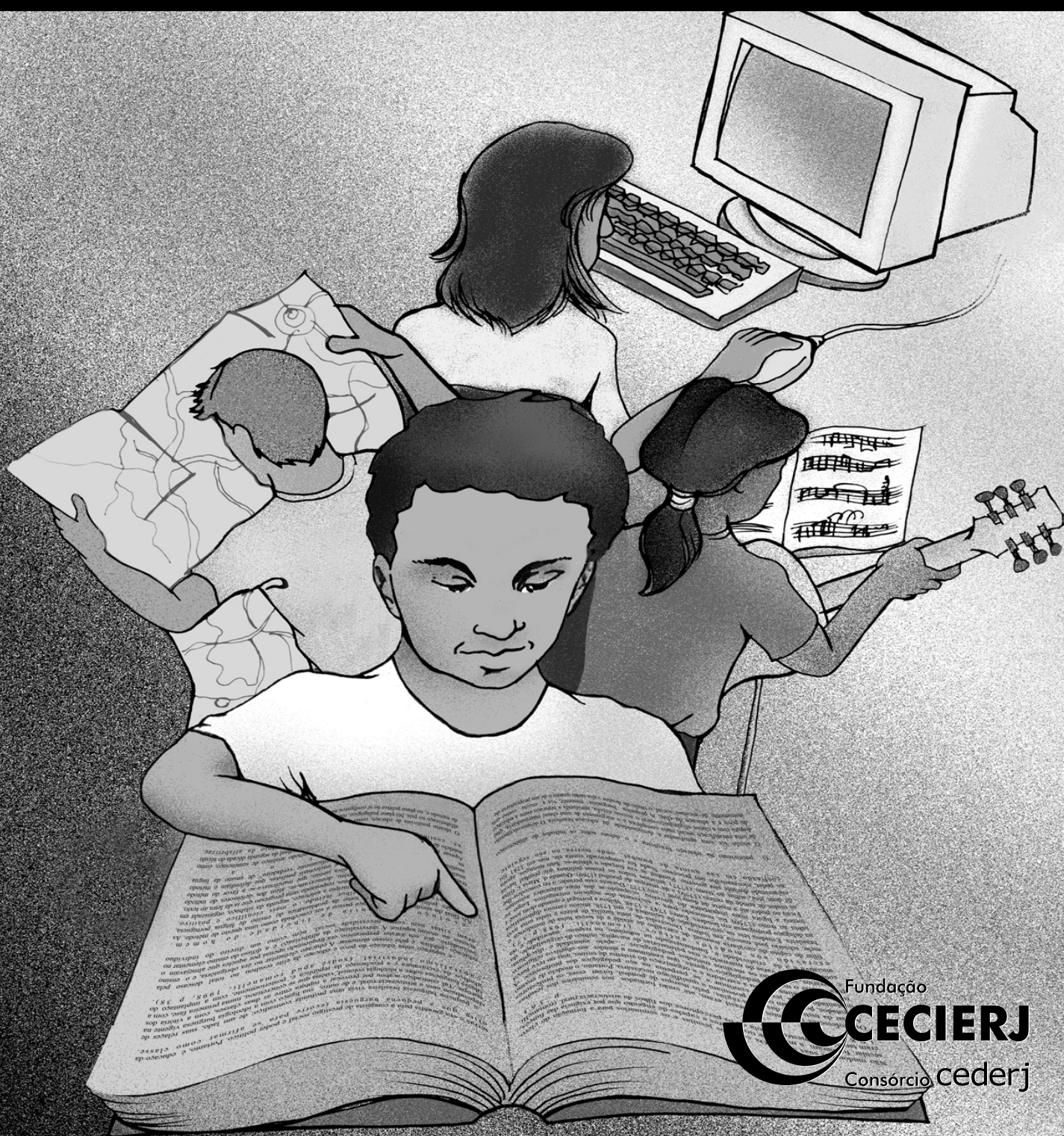


## Alfabetização: Conteúdo e Forma 1







Fundação

**CECIERJ**

Consórcio **cederj**

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

## Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

Volume 3

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) 2334-1569 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 - Rosana de Oliveira

## Material Didático

### ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mairce da Silva Araújo

Marta da Costa Lima Rêgo

Valéria Fernandes

*Colaboradora:*

Carmen Lúcia Pérez

### 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

Nilce Rangel Del Rio

### REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

### COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

### PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguar Silva

### ILUSTRAÇÃO

Fábio Muniz

### CAPA

Fábio Muniz

### PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Verônica Paranhos

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 1. v. 3 / Mairce da Silva Araújo et al.; colaboração Carmen Lúcia Pérez. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

154p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-112-X

1. Práticas alfabetizadoras sociointeracionistas. 2. Material didático. 3. Letramento. I. Rêgo, Marta da Costa Lima. II. Fernandes, Valéria. III. Título.

CDD: 370.1

2010/1

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: Ricardo Vieiralses

**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 21</b> – Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização – práticas alfabetizadoras sociointeracionistas – 1ª parte _____	<b>7</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 22</b> – Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização – práticas alfabetizadoras sociointeracionistas – 2ª parte _____	<b>19</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 23</b> – Materiais didáticos de alfabetização Cartilha: um livro para aprender a ler? – 1ª parte _____	<b>31</b>
<i>Mairce da Silva Araújo</i>	
<b>Aula 24</b> – Materiais didáticos de alfabetização Cartilha: um livro para aprender a ler? – 2ª parte _____	<b>49</b>
<i>Mairce da Silva Araújo</i>	
<b>Aula 25</b> – Alfabetização e letramento – 1ª parte _____	<b>69</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 26</b> – Alfabetização e letramento – 2ª parte _____	<b>81</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 27</b> – Diferentes tipos de materiais para alfabetizar em sala de aula – 1ª parte _____	<b>97</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 28</b> – Diferentes tipos de materiais para alfabetizar em sala de aula – 2ª parte _____	<b>109</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 29</b> – Diferentes perspectivas para olhar o erro no processo de alfabetização – 1ª parte _____	<b>127</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Aula 30</b> – Diferentes perspectivas para olhar o erro no processo de alfabetização – 2ª parte _____	<b>137</b>
<i>Marta da Costa Lima Rêgo / Valéria Fernandes</i>	
<b>Referências</b> _____	<b>149</b>





# Abordagens teórico- metodológicas da alfabetização – práticas alfabetizadoras sociointeracionistas – 1ª parte

## AULA 21

### Meta da aula

Enfocar atividades práticas que trabalhem a leitura e a escrita como práticas discursivas.

## objetivos

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

- Identificar nas atividades propostas o trabalho com os conceitos apresentados nas Aulas 19 e 20, sobre a concepção sociointeracionista de alfabetização.
- Estabelecer relações entre as práticas propostas nesta aula, a concepção sociointeracionista e a realidade, o cotidiano da sala de aula.

### Pré-requisitos

A concretização dos objetivos desta aula depende da leitura e compreensão das Aulas 19 e 20. Portanto, caso tenha permanecido alguma dúvida sobre os conceitos trabalhados, procure os tutores e busque esclarecimentos. Dessa forma, você poderá compreender a dimensão prática e tornar-se capaz de dar sentido a ela em sua sala de aula.

## **INTRODUÇÃO**

As aulas sobre a concepção sociointeracionista de alfabetização revelaram a possibilidade de ruptura com as idéias convencionais, ou seja, com as bases sobre as quais a escola vem fundamentando sua ação, no que diz respeito aos processos de alfabetização, há mais de dois séculos.

Por esse motivo, decidimos trazer para você, de forma objetiva, a dimensão da prática sociointeracionista, absolutamente indissociável da teoria, de maneira a passar do campo das idéias e dos discursos para o campo da ação.

Mas, não se esqueça de que não existe receita de bolo para a condução desse processo. Não temos a pretensão de lhe dizer o que fazer nem como fazer. O papel que nos cabe é, apenas, o de indicar caminhos para que você possa ousar, criar suas alternativas como respostas válidas às necessidades da realidade em que está inserido.

## **ALFABETIZAÇÃO SEM RECEITA**

Você se lembra do texto sobre a concepção mecanicista, extraído do livro *Receita de alfabetização*, de Marlene Carvalho, apresentado na Aula 10?

Muito bem, era apenas a metade! A melhor parte vem agora. Prepare-se para ler com o que nós chamamos de “olhos de ver”, que interrogam, surpreendem-se e mergulham fundo no sentido das palavras.

### **ALFABETIZAÇÃO SEM RECEITA**

Pegue uma criança de seis anos ou mais, no estado em que estiver, suja ou limpa, coloque-a em uma sala onde existam muitas coisas escritas para olhar, manusear e examinar.

Sirva jornais, revistas, embalagens, anúncios publicitários, latas de óleo vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, tudo o que estiver entulhando os armários de sua casa ou escola e que tenha coisas escritas.

Convide a criança para brincar e ler, adivinhando o que está escrito. Você vai descobrir que ela sabe muita coisa!

Converse com a criança, troque idéias de quem são vocês e as coisas de que gostam ou não. Depois escreva no quadro algumas coisas que foram ditas e leia para ela.

Peça à criança que olhe as coisas escritas que existem por aí, nas ruas, lojas, na televisão. Escreva algumas dessas coisas no quadro.

Deixe a criança cortar letras, palavras e frases dos jornais velhos. Não se esqueça de pedir para que ela limpe a sala depois, explicando que assim a escola fica limpa.

Leia, todos os dias, em voz alta, alguma coisa interessante: historinhas, poesias, notícia de jornal, anedota, letra de música, adivinhação, convite, mostre uma nota fiscal de algo que você comprou, procure um nome na lista telefônica. Mostre também algumas coisas escritas que talvez a criança não conheça: dicionário, telegrama, carta, livro de receita.

Desafie a criança a pensar sobre a escrita e pense você também. Quando a criança estiver tentando escrever, deixe-a perguntar ou ajudar o colega. Aceite a escrita da criança. Não se apavore se a criança estiver “comendo” letras. Até hoje não houve “indigestão alfabética”.

Invente sua própria cartilha, selecione palavras, frases e textos interessantes que façam parte da realidade da criança. Use sua capacidade de observação, sua experiência e imaginação para ensinar a ler. Leia e estude sempre e muito.

CARVALHO, Marlene (adapt). Receita de alfabetização e alfabetização sem receita.  
*In: Carpe diem*. Belo Horizonte, ano 4, jan./fev. 1994.



A segunda parte do texto da autora nos permite estabelecer relações com outras aulas já lidas até aqui, como, por exemplo, as Aulas 16, 17 e 18 sobre as práticas construtivistas. Por esse motivo, vamos parar um pouco e fazer uma atividade que favoreça a organização das idéias e o mapeamento das relações entre o que Marlene escreveu e alguns conceitos já estudados.



### **ATIVIDADE 1**

Leia atentamente o texto “Alfabetização sem receita”. Depois, leia as afirmações escritas a seguir. Agora, procure identificar no texto trechos que possam ter relação com cada afirmação proposta. Transcreva o trecho que julgar correspondente e explique com suas palavras o motivo da escolha. Dessa forma, você estará justificando sua opção, estabelecendo relações e expressando sua compreensão sobre os conceitos apresentados.

**Afirmação 1:** Na concepção mecanicista de alfabetização, o material oferecido às crianças é carente de significação na vida e na realidade delas. Na concepção sociointeracionista, emerge a possibilidade de geração de sentido para aquilo que se busca ler.

**Trecho correspondente do texto**

**Justificativa da escolha**

---

---

---

---

---

**Afirmação 2:** O processo de alfabetização transcende o espaço da sala de aula. A criança precisa conhecer o mundo real e o mundo da fantasia. Por meio da leitura cotidiana, tanto de jornais com os fragmentos de realidade quanto do conto de fada que faz sonhar e ajuda a construir a personalidade. Uma criança que sabe ouvir, provavelmente vai ter mais chances de saber ler.

**Trecho correspondente do texto**

**Justificativa da escolha**

---

---

---

---

---

**Afirmção 3:** A concepção construtivista apresenta pressupostos mais diretamente relacionados com a construção do percurso cognitivo, individual. Mesmo assim possui um importante papel, pois o conhecimento dos diferentes níveis de aprendizagem auxilia a compreensão do professor sobre o processo da criança.

**Trecho correspondente do texto**  
**Justificativa da escolha**

---



---



---



---



---

**COMENTÁRIO**

*Para a afirmativa 1, o trecho correspondente do texto pode ser encontrado nos três primeiros parágrafos, nos quais a autora oferece pistas para o trabalho com material didático diverso (assunto a ser tratado nas próximas aulas), pertencente à realidade das crianças, ou informações e conhecimentos que permitam a construção de sua identidade e personalidade.*

*Para a afirmativa 2, pode ser retirado um trecho do sétimo ou do oitavo parágrafo que apresentam a necessidade de ler em voz alta para as crianças os diferentes tipos de texto e de favorecer a reflexão sobre o próprio processo de construção da escrita, de forma coletiva e individual.*

*A justificativa para cada uma dessas duas primeiras afirmativas, deve seguir na direção da necessidade de construção de uma aprendizagem que permita criação de sentido para as crianças. O processo de alfabetização, na perspectiva sociointeracionista, é um processo sócio-histórico no qual a criança aprende interagindo com os outros e com os objetos de leitura e escrita.*

*Assim, ela estará construindo não apenas o seu conhecimento, mas sua história, sua cultura e sua concepção de sociedade. Nos dois casos, as propostas são diferentes e contrárias às encontradas na concepção mecanicista, centrada na repetição tão detestada por Pedro, o menino da Aula 19.*

*Para a afirmativa 3, o penúltimo ou oitavo parágrafo aponta que o professor deve conhecer o processo pelo qual a criança passa na aprendizagem da escrita, para poder mediar e não interferir de forma inadequada. Dessa maneira, ela nos remete à concepção construtivista, tema das Aulas 13, 14 e 15, em que aprendemos os*

*diferentes níveis pelos quais a criança passa nesse processo. É preciso conhecer para mediar. No entanto, ela nos oferece uma perspectiva ampliada, pois indica que o processo pode e deve ser muito mais rico quando permite a interação entre todos os atores envolvidos. Como você pode perceber, a justificativa já está incluída no parágrafo anterior.*

*Compare suas respostas com as propostas apresentadas e reescreva as que julgar necessárias para a organização de sua aprendizagem. Sistematize o que você escreveu, procure a tutoria e seus colegas de curso para discussão da atividade.*

### **ATENÇÃO, ALUNO! TEMOS UM TIPO DIFERENTE DE ATIVIDADE PARA VOCÊ**

A coordenação e os tutores da disciplina convidam você a postar suas respostas no fórum de discussão que estará disponível na Plataforma Cederj e é intitulado "Alfabetização sem receita", Aula 21. Caso você não tenha acesso à internet em sua casa, vá até o pólo e solicite a utilização de um dos computadores que estejam a ela conectados.

Como uma última opção, solicite ao tutor presencial de seu pólo que faça o fórum de discussões "ao vivo", com todos os alunos, no horário da tutoria presencial.



**Que tal fazer as duas coisas?**

A interação entre todos, defendida por nossa aula, deve ser vivenciada também por vocês, professores. Aprender a interagir interagindo!

As ferramentas de interação disponíveis na Plataforma, neste caso o fórum, são uma importante forma de participação ativa no seu processo de aprendizagem. A troca entre alunos, tutores e coordenadores pode ser muito rica e construtiva.

Dê o primeiro passo para a ruptura com o convencional. Fazendo isso no seu processo, você pode tornar mais fácil a ruptura com a acomodação no processo dos seus alunos!

Bom trabalho!

**ATIVIDADE 2**

Agora, nas linhas a seguir, escreva um breve texto que seja o registro da discussão realizada com seu grupo, independentemente de onde ela tenha acontecido. Não se esqueça, já aprendemos na disciplina Prática de Ensino que precisamos reconhecer a necessidade de registrar nossa aprendizagem, como forma de reflexão e crescimento.

Mãos à obra!

---

---

---

---

---

---

**Continuando nossa conversa...**

A partir da reflexão que acabamos de fazer, podemos começar a pensar, objetivamente, na prática.

Sabemos que o trabalho do professor não começa na sala de aula. Muito antes disso, é necessário planejar a ação, definir claramente o que se deseja com ela, questionar-se por que e para que realizamos cada proposta, cada atividade. Esse é um dos motivos que tornam o processo de alfabetização, na perspectiva sociointeracionista, muito mais trabalhoso para o professor do que no processo mecanicista.

No primeiro caso, é preciso investigar, conhecer o universo e a realidade das crianças. O primeiro passo é ouvi-las para saber o que já trazem de conhecimento, quais são as suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, para só então consolidar o que se pensou planejar. Já no segundo caso, no processo mecanicista basta planejar o que julgamos melhor para preparar as atividades, previamente definidas, apenas pelo professor, e oferecê-las com a certeza de que serão “muito legais” para os nossos alunos.

Vamos apresentar uma das possíveis formas de organizar as etapas do trabalho com um processo de aprendizagem, alinhado com as proposições do sociointeracionismo. No entanto, é preciso repetir que não se trata de uma receita a seguir, mas de uma proposição, de um indicador para a construção do seu caminho.

Vimos nas Aulas 16, 17 e 18, as possibilidades de trabalho com a concepção construtivista. Aqui poderemos identificar momentos em que as duas concepções podem oferecer práticas complementares, de forma que ambas forneçam importantes contribuições para o desenvolvimento dos alunos.

## **SUGESTÃO DE PERCURSO**

O planejamento das atividades pode ser iniciado com as propostas de trabalho com os nomes das crianças, pois a construção da identidade é um ponto fundamental nesse processo. Os grandes objetivos podem ser:

1. o reconhecimento e a familiarização com a escrita do próprio nome e dos demais colegas;
2. a possibilidade de nomeação das letras utilizadas e sua identificação em diferentes nomes e em outros materiais escritos;
3. a organização de variados grupos de nomes utilizando diferentes critérios, como letra ou som inicial, quantidade de letras, nomes de meninos e meninas etc.

Para isso, podemos oferecer cartões com os nomes das crianças da turma, em uma rodinha, por exemplo, perguntando quem reconhece o próprio nome e/ou o nome de algum colega. Procurar em jornais e revistas as letras usadas para escrever seu nome e os dos colegas, recortar e colar em outras folhas, montando em uma folha, de acordo com a observação do cartão. Esses são apenas exemplos, você pode e deve criar outras propostas.

Todas as propostas de organização e identificação devem, obviamente, ser lúdicas, e o prazer em realizá-las deve ser aguçado pela curiosidade. A postura do professor é determinante do sucesso ou fracasso do trabalho. O clima precisa ser desafiador, alegre e interessante, tal como as crianças são. Se o professor não demonstra envolvimento, vibração e o seu próprio prazer em estar ali, as crianças também não se envolverão.

Registros escritos das diferentes formas de organização do trabalho devem ser feitos no quadro-de-giz ou em folhas de papel pardo ou similar. É importante a criança, observar o professor escrevendo, pois começa a levantar hipóteses acerca de como pode ser feito. Não é necessário esperar as crianças “saberem como se escreve” para pedir que o façam. A partir



dos registros, dos cartões e dos materiais oferecidos, tal como vimos na Aula 19, no tópico sobre a explicação interacionista, isso pode e deve ser feito desde o começo. Dessa forma, as crianças estarão expressando suas hipóteses e favorecendo a mediação do professor para colocá-las em zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000).

Seguir adiante pressupõe ouvir as crianças, saber do que gostam, o que desejam saber sobre o mundo e a realidade que as cerca. Normalmente uma proposta de planejamento da aprendizagem começa com uma pergunta, originada sempre pela curiosidade das crianças sobre algum assunto e não por indução do professor, para questões que ele gostaria de trabalhar ou que julga mais “fáceis”.

Outra tentação que nos leva a cometer equívocos são os assuntos “da moda”. Normalmente são temas que estão na mídia ou presentes nas conversas de professores, que nem sempre são de interesse real dos alunos nem apresentam possibilidades de construção de conhecimento para além da superficialidade.

Atenção! Não estamos falando de unidades temáticas, temas geradores ou qualquer dessas nomenclaturas, nossas velhas conhecidas. Trata-se do planejamento de projetos pedagógicos, em que os objetivos e atividades são planejados por professores e alunos. O fato de envolver todo o grupo e de ser feito a partir do que eles trazem como questão não significa que o professor não necessite orientar o processo, pontuando os objetivos a serem alcançados.

O trabalho com projetos pedagógicos envolve, pelo menos, três tipos de atividades muito importantes para o processo de aprendizagem: investigação, organização de dados e registro. Portanto, muitos objetivos educacionais são traçados e contemplados ao longo do percurso de trabalho. Cabe ao professor identificá-los e fazê-los presentes, de forma concreta.

Trabalhar dessa forma no processo de alfabetização amplia as possibilidades de uma aprendizagem significativa, porque cria um contexto real para as crianças. Deixamos de lado a dimensão da reprodução e mergulhamos de cabeça na dimensão da criação. Abandonamos a perspectiva de uma aprendizagem que se dá apenas individualmente para a perspectiva de uma aprendizagem que é construída simultaneamente na interação e na individualidade.

## RESUMO

A dimensão da prática sociointeracionista é absolutamente indissociável da teoria, passando do campo das idéias e dos discursos para o campo da ação.

O trabalho do professor não começa na sala de aula. Muito antes disso, é necessário planejar a ação, definir claramente o que se deseja com ela, questionar-se por que e para quê realizamos cada proposta, cada atividade. Esse é um dos motivos que tornam o processo de alfabetização, na perspectiva sociointeracionista, muito mais trabalhoso para o professor do que no processo mecanicista.

A necessidade de discussão, antes do planejamento de qualquer atividade a ser desenvolvida com a turma, permitirá ao professor realizar uma investigação a fim de conhecer o universo e a realidade das crianças.

Não basta criticar o trabalho na perspectiva mecanicista sem, no entanto, criar alternativas que possibilitem a aprendizagem significativa em sala de aula. Trabalhar de maneira nova e interessante para alunos e professores requer muito planejamento, estudo e dedicação. Se não há uma receita pronta, inventar a sua própria com certeza será tarefa árdua e criativa. Porém, podemos garantir que será sempre um caminho mais gostoso e prazeroso do que seguir manuais “com receitas sem sal e sem açúcar”.

## ATIVIDADE FINAL

Escreva aqui uma sugestão de atividade criada por você, para o trabalho com os nomes das crianças de forma significativa.

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. 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

Suas atividades devem refletir a construção de um percurso de aprendizagem que lhe permita perceber seu crescimento pessoal e profissional. Leia as atividades que fez e procure identificar nelas os conceitos e proposições da concepção sociointeracionista de alfabetização. Caso consiga percebê-los dentro de seu trabalho, você foi capaz de estabelecer as relações entre teoria e prática. Se você não conseguir perceber em seu trabalho as marcas da construção dessa relação, procure seus tutores e, se necessário, solicite ajuda para refazê-lo.

## INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, apresentaremos um exemplo de trabalho com projetos pedagógicos, como prática sociointeracionista de alfabetização. Assim, ficará mais fácil para você estabelecer as relações com os conhecimentos construídos nas últimas três aulas e a sua prática de sala de aula.



# Abordagens teórico- metodológicas da alfabetização – práticas alfabetizadoras sociointeracionistas – 2ª parte

## AULA 22

### Meta da aula

Apresentar atividades práticas que enfatizem o processo sociointerativo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita.

## objetivos

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

- Identificar, nas atividades propostas, o trabalho com os conceitos apresentados nas Aulas 19 e 20, sobre a concepção sociointeracionista de alfabetização.
- Estabelecer relações entre as práticas propostas, a concepção sociointeracionista e a realidade, o cotidiano da sala de aula.

### Pré-requisitos

Esta aula é a continuação da Aula 21 e um desdobramento das Aulas 19, 20 e 21, portanto, a leitura e compreensão das mesmas é indispensável para que os objetivos sejam atingidos.

## **INTRODUÇÃO**

A Aula 21 apresentou a possibilidade de um trabalho prático em sala de aula, com a concepção sociointeracionista de alfabetização. O que pretendemos com esta aula é a apresentação de uma experiência prática, real, narrada exatamente como aconteceu, com o objetivo de permitir a visão geral do processo de trabalho. Nossa expectativa é que você consiga visualizar novas alternativas e que, a partir daí, seja capaz de criar caminhos e alternativas próprios para as necessidades identificadas no seu cotidiano.

Na aula anterior, sugerimos que o trabalho de construção do percurso da leitura e da escrita fosse iniciado com atividades que utilizassem o nome das crianças como ponto de partida. O trabalho que apresentaremos a você foi decorrência das atividades com os nomes de uma turma. O objetivo da professora era dar continuidade ao interesse despertado nas crianças pela construção de uma identidade.

## **O PONTO DE PARTIDA**

Para que você compreenda o processo que vamos narrar, faz-se necessário uma contextualização. Considere uma escola pública do município do Rio de Janeiro situada na zona norte; portanto, área de crianças de classe popular, próximo a comunidades carentes. A turma é formada por crianças que acabam de chegar à escola, com idades entre 6 e 8 anos, para iniciar o que chamamos de primeiro ano do ciclo, ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Chamaremos essa professora de Ana, pois assim ela nos autorizou a identificá-la.

O ponto de partida foram perguntas dos alunos sobre a origem de seus nomes, motivo da escolha por parte da família, gosto ou não pelo nome, apelidos etc. Foi necessário discutir com eles qual o caminho a ser tomado pelo grupo, pois a professora não sabia se eles queriam dedicar-se a investigações sobre a família ou sobre si mesmos e à construção de sua personalidade e identidade.

Ouvindo as perguntas e colocações, a professora foi listando no quadro-de-giz quais eram os pontos de interesse deles. Explicou o que estava fazendo e que a lista serviria para decidirem, juntos, o que estudar, pesquisar e como iriam fazê-lo.

Ao final da conversa, leu para eles tudo o que havia na lista e começou a mediar a organização. Disse às crianças que, pelas perguntas, o caminho indicado era o do autoconhecimento. Eles desejavam saber sobre sua identidade; tinham muita necessidade de falar sobre suas preferências e gostos;

sinalizavam que gostariam de ser diferentes em algumas coisas, que tinham defeitos que incomodavam, mas não sabiam como mudar. Também foi fácil perceber a baixa auto-estima do grupo e o quanto já traziam de “fracassos” projetados sobre si próprios. Falas do tipo:

“Eu vim para a escola, mas não sei se vou aprender; minha mãe já falou que é difícil e que eu tenho de parar que levar tudo na brincadeira.”

“Eu estou aqui porque minha vó mandou, disse que é para eu não ficar mais o dia todo na rua. Só que eu gosto de ficar brincando na rua, é mais divertido que ficar aqui dentro, preso.”

“Não sei se vou gostar daqui, todo mundo diz que eu sou muito levado para ficar na escola.”

A professora combinou com a turma que levaria as anotações com as perguntas e as coisas que queriam saber sobre si mesmos e sobre os amigos e que traria no dia seguinte uma proposta de trabalho.

Ana, após o término da aula, sentou com todas as anotações e começou a esboçar seu projeto de trabalho.



Atenção às etapas descritas a seguir, elas são indispensáveis na organização do seu trabalho. É nesse aspecto que a disciplina Prática de Ensino vem insistindo: a necessidade de registro e organização do fazer docente, como forma de reflexão, avaliação e crescimento, do professor, do trabalho e, conseqüentemente, dos alunos.

## ORGANIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE TRABALHO

Nada deve ser feito aleatoriamente: a escolha do tema, a determinação dos objetivos, a coleta de dados, sua análise e interpretação até o relatório final, tudo deve obedecer a um plano preestabelecido.

O trabalho docente é coisa séria, portanto, os procedimentos de um profissional da Educação não devem contar apenas com o imprevisto e com a experimentação, fruto do descompromisso profissional ou do despreparo para a função de professor.

Pensando dessa maneira, elaboramos, a título de sugestão, um pequeno roteiro para a montagem de um projeto de atividades docentes com o objetivo de economizar o tempo dos colegas professores e como tentativa de garantir a organização dos seus projetos.

Este plano deverá conter as seguintes perguntas: O quê? Para quê? Para quem? Quando? Como?

Assim, o professor passará para o papel tudo o que pretende realizar, pontuando os objetivos, os recursos, sistematizando seus passos, ordenando-os metodicamente para empreender suas ações com a garantia de atingir os objetivos preestabelecidos.

Todo projeto divide-se em três partes:

#### **Pré-textual**

- Capa
- Folha de rosto
- Sumário

Parece dispensável, mas não é. Qualquer pessoa que precise poderá consultá-lo, dar continuidade a ele. Além disso, permitirá posterior publicação ou inscrição em eventos ou concursos.

#### **Textual**

- Introdução – apresente o seu trabalho, dando ao leitor uma idéia nítida e concisa do assunto.

- Justificativa – diga por que ele é importante e por que você precisa fazê-lo.

- Objetivos – precisam ser claros e curtos. As ações devem ficar bem definidas para que todos saibam quais são as metas a atingir.

- Público-alvo – caracterize seu grupo, idade, pontos comuns entre eles que estejam de acordo com seus interesses.

- Metodologia – descreva cada passo a ser dado, pelo menos aqueles previstos. Outros virão depois, serão acrescentados e modificados. Esse é o ponto central, a “espinha dorsal” do processo. É também a maior etapa, pois compreende não apenas a indicação dos processos adotados na apuração e análise dos fatos, mas também a própria descrição ou exposição narrativa da experiência ou pesquisa, da aparelhagem e do material utilizado (GARCIA, 1996 p. 403).

- Formas de registro – essa etapa pode ser considerada parte da metodologia, mas, no nosso caso, toda a produção, – escrita, textos de qualquer tipo, desenhos e fotos –, tudo isso é importante demais e precisa receber atenção especial. Diga o que será feito em grupo, e individualmente, e deixe espaço para novas idéias que irão surgindo no decorrer do trabalho.



- Resultados – escreva todo o resultado do processo e do trabalho. Avalie e analise criticamente todos os aspectos, os alunos, sua atuação, os recursos. Mas não se esqueça de se colocar dentro da avaliação. Não use apenas o olhar do examinador externo. Questiona-se frente aos objetivos traçados e à metodologia utilizada.

- Planilha de custos – ao conceber um projeto, você deve avaliar a necessidade de gastos que ele pode implicar. No caso de haver a necessidade de solicitação de apoio financeiro, seja da escola ou de qualquer outra instituição, esses custos deverão estar organizados em uma tabela que permita a visualização dos gastos em cada etapa e, também, no total geral.

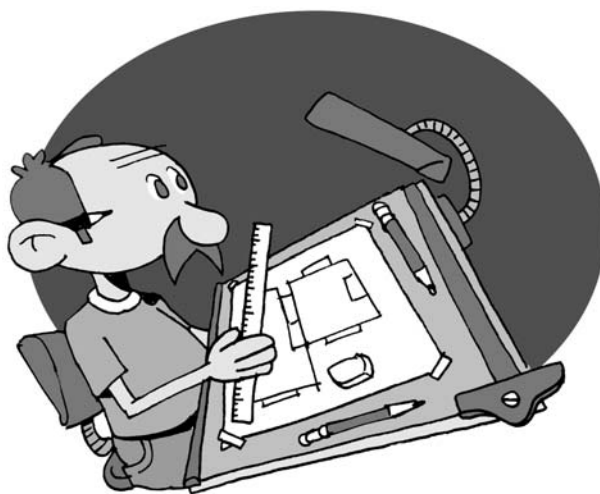
- Cronograma – ele deve ser feito antes do início e ajustado sempre que necessário. Inicialmente, nunca faça previsões de duração do trabalho, para mais de um mês ou dois. Avalie o tempo todo o interesse e amplie ou diminua o tempo se julgar necessário.



A etapa que acabamos de descrever é a parte mais importante do seu trabalho. Cada tópico deve ser cuidadosamente escrito e detalhado. No entanto, não se esqueça de que essa é apenas a primeira versão, um esboço que deverá passar pelas crianças, por modificações em conjunto com o grupo, antes que você defina uma forma final.

### Pós-textual

- Referências bibliográficas
- Anexos





### ATIVIDADE 1

Utilizando as etapas propostas no texto da aula, faça um esboço de um projeto de trabalho que você poderia realizar com sua turma. Crie uma situação hipotética, utilize sua imaginação para iniciar o processo de criação.

Nesse momento, não se preocupe em aprofundar os tópicos, mas em arriscar, fazer a estrutura proposta com os elementos que você já tem e já conhece da sua realidade.

Esse esboço, até o final da aula, poderá tornar-se um ponto de partida para o planejamento de um projeto que, de fato, possa ser desenvolvido em sua prática.

As etapas:

#### Pré-textual

- Capa
- Folha de rosto
- Sumário

#### Textual

- Introdução
- Justificativa
- Objetivos
- Metodologia
- Formas de registro
- Resultados
- Planilha de custos (quando for o caso)
- Cronograma

#### Pós-textual

- Referências bibliográficas
- Anexos

#### COMENTÁRIO

*Você deverá escrever, em cada etapa, os passos correspondentes aos explicados no texto da aula. Escolha o assunto e crie as perguntas e respostas que possam disparar a estruturação de um projeto.*

*Leve o resultado para a tutoria presencial e troque, com seu tutor e seus colegas, as idéias e alternativas criadas.*

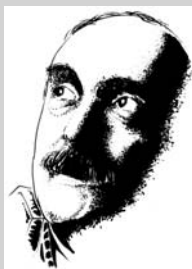


Para saber mais sobre o trabalho com projetos, leia:

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HERNANDEZ, F. ; VENTURA, M. *Organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**Fernando Hernández** – Doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona.

Tem 50 anos e há 20 dedica-se a lutar pela inserção dos projetos de trabalho na escola.

#### O que ele diz

A organização do currículo deve ser feita por projetos de trabalho, com atuação conjunta de alunos e professores.

As diferentes fases e atividades que compõem um projeto ajudam os estudantes a desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

#### Um alerta

Todo projeto precisa estar relacionado com os conteúdos, para não perder o foco. Além disso, é fundamental estabelecer limites e metas para a conclusão do trabalho (MARANGON, 2002).

Fernando Hernández apresenta a fundamentação do trabalho com projetos em dimensões diferentes. O autor propõe um trabalho com projetos educativos amplos, estruturados para a transformação da matriz curricular fragmentada e desarticulada que temos hoje.

Os projetos pedagógicos são os primeiros passos para uma transformação real da prática pedagógica, possibilitando, assim, a "libertação" das amarras que ainda nos prendem à necessidade de um método, de uma receita a seguir.

O trabalho com projetos permite a criação de alternativas reais que atendam à demanda de interesse e de curiosidade pela aprendizagem, características do ser humano.

Caso você não tenha percebido, o trabalho com projetos pedagógicos estabelece uma relação com a postura de investigação. Em outras palavras, ele se constitui na principal forma de construir conhecimentos, tal como vem sendo discutido nas disciplinas de Pesquisa em Educação e construção do PPP.

Agora, vamos seguir em frente com a experiência de nossa colega Ana.

## CAIXAS DE VIDA

A professora Ana conseguiu escrever seu projeto. Após muitos rascunhos, ajustes e conversas com as crianças, ela definiu, finalmente, todas as etapas e ações.

A primeira coisa que combinou com os alunos foi que eles teriam alguns dias para organizar suas "caixas de vida", isto é, caixas de sapato ou de qualquer outra coisa que eles conseguissem e nas quais colocariam objetos significativos para eles: coisas de casa, brinquedos, enfim, qualquer objeto de que gostassem e concluíssem que fizesse parte de sua vida e sua história. Em sala, ela pedia que eles listassem as coisas que lembravam como importantes para estar em suas caixas. Criaram um cronograma com os dias que teriam para realizar o trabalho. Primeiro marcaram a data para levar as caixas vazias, pois seriam decoradas por eles com materiais diversos conseguidos pela professora, tais como: cola colorida, papéis coloridos, jornal, hidrocor, lápis de cor etc. Depois, acertaram os dias que teriam para montar as caixas e o dia em que as trariam prontas, já com seus objetos.

A partir daí, o trabalho foi emocionante. Uma verdadeira aventura para Ana e seus alunos, pois eles passaram a falar e escrever coisas de suas vidas, de suas histórias pessoais, nem sempre fáceis, mas verdadeiras e importantes, para cada um e para todos.

Muitas foram as histórias escritas. Pesquisas sobre as famílias, acerca do bairro no qual a escola ficava e onde a maioria das crianças havia nascido; investigações a respeito da escola, pois os irmãos de algumas crianças já haviam estudado lá, registros das histórias, individualmente ou em grupos, além de muita emoção, na criação de laços, na possibilidade de reconhecer as suas dificuldades e problemas como sendo também dos outros.

A forma final de registro do projeto, planejada com o grupo, foi a escrita de uma autobiografia. Para isso, Ana foi pesquisar com as crianças o que era uma biografia. Achou na biblioteca da escola um livro com muitos dados biográficos de Monteiro Lobato. Leu com eles e para eles o livro e algumas histórias do autor. A turma, além de reescrever e ilustrar diferentes histórias, também redigiu, coletivamente, a biografia desse autor, deixando, inclusive, uma "porta aberta" para um novo projeto, de aprofundamento do conhecimento sobre Monteiro Lobato, sua obra e seu valor para o Brasil.

Somente após esse trabalho é que Ana iniciou com a turma a autobiografia. Definiram que seria um pequeno livro com as páginas assim:

- Capa – desenho individual da caixa de vida, nome do autor e data.
- Página 1 – auto-retrato do autor (cada criança fazendo seu auto-retrato, com dados pessoais).
- Página 2 – pequeno histórico do nome de cada criança e sua origem, família, parentes etc., com desenho das pessoas que moram com ela. (Houve aqui um cuidado especial com as variadas configurações familiares que encontramos hoje nas nossas salas de aula.)

- Página 3 – o que eu gosto ou minhas preferências.
- Página 4 – o que eu não gosto.
- Página 5 – eu sou assim...
- Página 6 – eu e meus amigos.
- Página 7 – o mundo que eu vejo.
- Página 8 – o mundo que eu gostaria de ver.
- Página 9 – uma mensagem sobre mim.

Cada página do livro foi escrita e ilustrada pelas crianças, um trabalho árduo, cooperativo, criativo, que exigiu muito delas e dos professores. O resultado final foi a visualização da construção de uma identidade individual e de um grupo. A produção desse trabalho permitiu o surgimento de uma cumplicidade entre todos os envolvidos. Não foi necessário inventar motivações extras para que eles escrevessem, foi um processo que se deu de forma natural. Eles desejavam escrever, porque estavam escrevendo coisas importantes e cheias de significado, plenas de sentido para cada um.

Ana também organizou uma exposição, na sala de aula, de todo o material produzido ao longo do processo. Arrumou um canto para as caixas de vida e as explicações escritas por eles (Ana tirou algumas fotos das caixas para a exposição final); distribuiu, em outro espaço, as pesquisas realizadas pela turma sobre os assuntos que surgiram, durante o trabalho, na forma de painéis com desenhos, registros e murais, e ainda criou um outro cantinho para a pesquisa biográfica e as descobertas sobre Monteiro Lobato; por fim, realizou a grande exposição dos livros autobiográficos, com direito a autógrafos, apresentações e leitura em voz alta por aqueles que desejavam contar suas histórias de vida. A duração desse projeto foi de, aproximadamente, um mês e meio.

Decidimos não colocar aqui trechos e fotos desse projeto para que você possa estar livre de imagens preconcebidas e, além disso, para manter sua imaginação em funcionamento: tente visualizar aqui o livro autobiográfico do José, da Bia, da Bruna, enfim, de cada um dos alunos, com suas histórias. Certamente, umas serão mais alegres, outras mais tristes, mas são as histórias deles, suas realidades, das quais não podemos furtá-los, mas temos a obrigação de oferecer a eles a oportunidade de fazer diferente, de fazer a diferença.

## **ATIVIDADE 2**



Relacione as atividades de produção de leitura e escrita, significativas e contextualizadas, que você identificou no relato textual do projeto de Ana. Acrescente outras que você poderia ter realizado, a partir de idéias que surgiram durante sua leitura.

### **COMENTÁRIO**

*Você deve fazer uma lista com as atividades que conseguir identificar no texto, desde a escrita de listas, relatórios de pesquisa, pequenos textos individuais e coletivos, até a leitura e reescrita de histórias e da biografia de Monteiro Lobato. Você encontrará, no mínimo, de dez a quinze possibilidades diferentes no texto, mais as que você criar. Essa lista poderá servir de apoio para a confecção da metodologia de seu projeto de trabalho. Ao descrever seu percurso, lembre-se de incluir algumas dessas atividades, independentemente da idade ou série de seus alunos. Além de serem sempre importantes, elas desenvolvem uma série de habilidades necessárias para a leitura e a escrita.*

**RESUMO**

A definição de etapas do processo de estruturação de um projeto não deve ser uma receita de bolo, mas sim um guia para você se basear e criar seu próprio percurso. No entanto, os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais devem estar sempre presentes.

Perceba que a natureza de um projeto, sua estrutura e suas características são mais ou menos rígidas; essa lógica é necessária para a estruturação de um texto eficaz. Ao mesmo tempo, você verá que isso não restringirá sua liberdade de criação, pelo contrário: facilitará a organização e o desenvolvimento de suas idéias.

O relato da professora Ana oferece pistas concretas para a construção de uma autonomia responsável do professor que busca alternativas para sua prática cotidiana, sem fazer das crianças suas “cobaias”.

Passamos algumas aulas discutindo como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita já foi concebido em tempos diferentes, mas agora o que esperamos é que você seja capaz de buscar mudanças de forma concreta, fundamentada e consistente, não mais intuitivamente, experimentalmente, sem bases para sustentação. Use o conhecimento construído para a sua aprendizagem reflexiva. Comece por você o processo que deseja começar com seus alunos.

## ATIVIDADE FINAL

Finalmente, escreva um breve texto respondendo à seguinte pergunta:

Você foi capaz de perceber no relato desta aula como o trabalho com projetos é rico em “conteúdo”, sem que se tenha de ficar repetindo, memorizando, copiando, palavras e frases sem sentido? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Seu texto deve expressar a valorização de atividades contextualizadas, da aprendizagem significativa dos elementos necessários para o processo de leitura e escrita, sem a necessidade de cumprimento dos passos repetitivos de um currículo ou de uma metodologia mecânica, sem sentido para nossos alunos.*

## AUTO-AVALIAÇÃO

Se você foi capaz de escrever o texto proposto na atividade final e conseguiu perceber que é possível a concretização de uma prática diferenciada com seus alunos, no que diz respeito à produção escrita e à leitura de textos variados com sentido para eles, é sinal de que sua caminhada está avançando muito bem. Caso não tenha conseguido perceber nesse tipo de trabalho, como o descrito, a presença de “conteúdos” necessários para o desenvolvimento de seus alunos, releia atentamente as quatro últimas aulas, tente escrever um resumo delas e leve para discussão com a tutoria. Não prossiga com dúvidas.

## INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, discutiremos, como prometido, a questão das cartilhas de forma mais aprofundada. Aproveite!



# Materiais didáticos de alfabetização Cartilha: um livro para aprender a ler? – 1ª parte

## AULA 23

### Meta da aula

Demonstrar que a cartilha, ao apresentar a estrutura da língua escrita tal como é concebida pelos métodos de alfabetização, dificulta, mais do que estimula, a aprendizagem da leitura e da escrita.

## objetivos

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

- Descrever as práticas sociais de leitura e escrita na Alta Idade Média, no Renascimento e no início do período moderno.
- Relacionar os usos sociais da alfabetização à variedade textual utilizada como suporte para o processo de alfabetização.

### Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome a leitura das Aulas 2, 10 e 11 da disciplina Alfabetização 1. Assista aos filmes *1492 – a descoberta da América* e *O Nome da Rosa*. Isso pode ajudá-lo a compreender as características dos momentos históricos assinalados.

## INTRODUÇÃO

A cartilha tem sido o recurso didático mais utilizado na alfabetização. No entanto, a cartilha nem sempre existiu, ou teve o significado e o uso que a ela atribuímos contemporaneamente. Pelo menos por cinco séculos, a alfabetização acontecia sem o uso delas. Como isto era possível? Como alfabetizar sem cartilhas? Você consegue imaginar tal possibilidade? É disto que vamos tratar nesta aula. Agora você conhecerá um pouco da história dos *textos alfabetizadores*, de seu uso e de sua função social.

## A INVENÇÃO DO LER-ESCREVER-CONTAR E OS DIFERENTES USOS DA ALFABETIZAÇÃO

Como você já pôde perceber, a partir das aulas anteriores, uma das grandes dificuldades do processo de alfabetização, em especial das crianças das classes populares, está vinculada a uma concepção estritamente escolarizada do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita: ler e escrever são aprendizagens pedagogicamente mediadas e se constituem num tipo de saber específico – o saber escolar, produzido a partir de uma lógica própria dos sistemas educativos.

No que se refere à alfabetização como um saber estritamente escolar, Barbosa (1990) nos chama atenção para o seguinte aspecto:

Procede-se sempre como se o mundo da escrita fosse apresentado à criança a partir do momento em que ela tem acesso à escola (...). Através desta iniciação, a criança vai desvendando os segredos daqueles sinais negros sobre a página branca. Parte do grau zero da aprendizagem da escritura (p. 54).

Do ponto de vista histórico, tal concepção não se sustenta, pois, historicamente, a escola não foi (ainda não é e, certamente, nunca será) o único lugar, ou o espaço preponderante, de produção e transmissão dos *equipamentos* intelectuais de uma sociedade.

Ela [a escola] desempenha um papel (menos ou mais) importante na sua definição [leitura e escrita], em particular quando enuncia as normas legítimas do seu uso. Conforme os casos, favorece ou freia sua divulgação em grupos sociais situados cada vez mais longe de seu uso técnico, erudito ou letrado (HÉRBARD, 2000, p. 37).

A história cultural por meio de estudos sobre os processos de escolarização, das produções culturais destinadas às classes populares e da difusão do livro, por exemplo, tem possibilitado a ampliação de nossa

compreensão sobre as complexas relações entre culturas orais e culturas escritas, a partir da interrogação do que Lucien Febvre chama “ferramentas mentais de uma sociedade num momento dado da sua história” (*apud* HÉRBARD, 2000, p. 37).

Assim sendo, não podemos tomar a alfabetização como uma tecnologia neutra: o significado, os usos e as convenções da alfabetização variam no tempo (diferentes momentos históricos engendraram diferentes práticas de leitura e de escrita) e no espaço (cada sociedade produz/difunde uma diversidade de equipamentos que serviram de base à alfabetização) que, nas modernas sociedades ocidentais, envolve o ler, o escrever (redigir) e o calcular por escrito.



Nesta aula, você vai aprender um pouco mais sobre os meios e os textos alfabetizadores, que em nada se assemelham às cartilhas de alfabetização, tal como as conhecemos hoje. Esperamos que, a partir desta aula, você compreenda que a cartilha, ao apresentar a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização, portanto distante dos processos sociais de significação, dificulta, mais do que estimula, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Vamos, agora, tentar compreender as relações entre os diferentes usos da alfabetização e as práticas culturais de leitura e escrita que os produziram, articulando-os a partir do conceito de **ALFABETIZAÇÃO PRÁTICA**: *alfabetização e os negócios, alfabetização e a família, alfabetização e a igreja, alfabetização e o estado.*

**A ALFABETIZAÇÃO PRÁTICA**, no dizer de Peter Burke, relaciona-se aos diferentes usos cotidianos da leitura e da escrita ao longo do processo histórico.

## A ALFABETIZAÇÃO E OS NEGÓCIOS

Como você sabe, as cidades italianas de Gênova e Veneza, nos séculos XIV e XV, eram importantes centros comerciais. Desde 1202, na Itália, estudavam-se técnicas matemáticas, pesos e medidas, câmbio, possibilitando a ampliação dos conhecimentos comerciais e financeiros do homem europeu.

O século XIV assinala o apogeu da crise do sistema feudal, representada pelo trinômio “guerra, peste e fome”, que juntamente com a morte, compõe simbolicamente os “quatro cavaleiros do apocalipse”, no final da Idade Média. Inicialmente, a decadência do feudalismo resulta de problemas estruturais, quando, no século XI, o trinômio “guerra, peste e fome”, que marcou o século XIV, afetou tanto o feudalismo decadente como o capitalismo nascente. A Guerra dos Cem Anos (1337-1453), entre França e Inglaterra, devastou grande parte da Europa ocidental, enquanto a “peste negra” eliminou cerca de 1/3 da população européia. A destruição dos campos, assolando plantações e rebanhos, trouxe a fome e a morte. Nesse contexto de transição do feudalismo para o capitalismo, além do desenvolvimento do comércio monetário, notamos transformações sociais, com a projeção da burguesia, políticas, com a formação das monarquias nacionais, culturais, com o antropocentrismo e racionalismo renascentistas, e até religiosas, com a Reforma Protestante e a Contra-Reforma.

A ampliação do comércio e do volume dos negócios incentivou a expansão, nas cidades italianas de Florença e Veneza, das chamadas Escolas de Ábaco; ao final do século XV existiam seis dessas escolas em Florença e Veneza, em 1530 numa única escola, estavam matriculados 143 alunos, o que, por si só nos dá idéia do volume dos negócios realizados.

Os romanos usaram o alfabeto para representar números. Apesar destes numerais serem suficientes para escrever qualquer número sem confusões, no entanto; no caso de números com um numeral muito grande (por exemplo, 5878 = MMMMMDCCLXXVIII), as multiplicações e divisões tornaram-se praticamente impossíveis. Os algarismos romanos não serviam para efetuar operações aritméticas, mas abreviações destinadas a notificar e reter os números. É por isso que os contadores romanos (e os calculadores europeus da Idade Média) sempre apelaram para os ábacos para efetuar cálculos. Como a maioria dos sistemas da Antigüidade, a numeração romana foi regida, sobretudo, pelo princípio da adição: os seus algarismos (I=1, V=5, X=10, L=50, C=100, D=500 e M=1000) eram independentes uns dos outros. A sua justaposição implicava geralmente a soma dos valores correspondentes: CLXXXVII = 100 + 50 + 10 + 10 + 10 + 5 + 1 + 1 = 187, MDCXXVI = 1000 + 500 + 100 + 10 + 10 + 5 + 1 = 1626. Os Romanos, contudo, complicaram o sistema introduzindo nele a regra segundo a qual *qualquer sinal numérico colocado à esquerda de um algarismo de valor superior diminui-se dele*. E assim os números 4, 9, 40, 400, por exemplo, foram freqüentemente escritos sob as formas seguintes: IV = 5 – 1, IX = 10 – 1, XL = 50 – 10, CD = 500 – 100.

Nas escolas de ábaco da Alta Idade Média (sécs. XIII, XIV XV), as quatro operações eram realizadas rapidamente através do ábaco que, de fácil manejo e aprendizagem, permitia a indivíduos analfabetos realizarem cálculos complexos e precisos. A aprendizagem da aritmética estava dissociada da aprendizagem da leitura e da escrita, embora para os negócios fossem fundamentais estes três tipos de saber. Nas escolas de ábaco ensinavam-se, também, a caligrafia própria aos negócios, a *letra mercantil*, em suas variações regionais – mercantile fiorentina, venetiana etc.

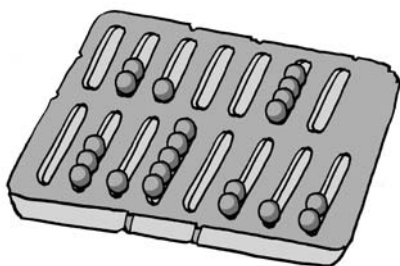
Neste período, circulavam entre os mercadores e estudantes diferentes manuais de orientação a comerciantes, que recomendavam o registro minucioso do movimento dos negócios, “um bom mercador não economiza suas penas e tem os dedos sujos de tinta” (BURKE, 1997, p. 20). O registro dos negócios era feito nos livros de contabilidade e livros-razão, que, segundo os manuais, deveriam ser abertos com a seguinte inscrição: “em nome de Deus e do lucro” (BURKE, 1997, p. 20).

As atividades comerciais exigiam dos mercadores o domínio da contabilidade, o conhecimento da escrita e uma boa caligrafia.

Segundo os manuais, tudo deveria ser minuciosamente registrado nos livros-razão. Cada despesa deveria ter um livro-razão específico: rendas, gastos, salários etc. Além disso, os mercadores deveriam também registrar seus negócios num livro principal, o “livro secreto”, que só ele ou alguém de sua absoluta confiança teriam acesso.

Fazer a contabilidade e registrá-la exigia aprendizagens específicas, que eram ensinadas nas Escolas de **ÁBACO**, cujos currículos eram totalmente voltados para a prática dos negócios.

Ábaco Romano



Ábaco Japonês



Os livros didáticos, produzidos para o ensino da contabilidade, consistiam de manuais que orientavam para questões de compra e venda de lã e conversão de medidas e moedas. É importante ressaltar que estes manuais (as **CARTILHAS** sobre os negócios) existiam em Florença e Veneza desde o século XIV, portanto, sua produção é anterior à invenção da imprensa. Inicialmente destinados aos professores, os livros didáticos (ou cartilhas de negócio – gênero que ilustra um dos usos práticos da alfabetização) com o advento da imprensa se popularizaram, sendo também utilizados pelos alunos, o que acarretou mudanças metodológicas no ensino.

### SOROBAN (ÁBACO)

Originário da China, foi introduzido no Japão há 400 anos. É um instrumento simples que permite fazer as quatro operações aritméticas com a simples movimentação das contas. No período Edo, o Soroban era um meio indispensável de cálculo para os comerciantes. Depois da Restauração Meiji, foi adotado pelas escolas, empresas e lares em geral. O ábaco utilizado nas escolas era diferente do sistema de fios usado no Japão e na China, seguia o tradicional modelo romano – uma prancha com linhas separadas entre si.

### CARTILHA

O termo cartilha é utilizado para designar manuais ou livros de introdução a qualquer assunto. No que se refere especificamente à alfabetização, as cartilhas referem-se aos livros de primeiras letras, ou seja, livros especialmente elaborados para o ensino da leitura e da escrita.

A *Suma de Aritmética*, publicada em 1521, é uma cartilha que traz orientações sobre taxas de juros e câmbio. O *Tesouro Universal*, publicado em Veneza por volta de 1530, ensinava contabilidade e “todos os métodos de negócio, dando exemplo de compra e vendas de especiarias e tempo de viagem de uma galera com destino a Creta” (BURKE, 1997, p. 21).

Os negócios dependiam de outros tipos de documento, como as cartas – que traziam notícias e eram objetos de vida ou de morte econômicas para comunidade dos mercadores. As cartas informavam sobre a oferta, a procura e os preços em outros lugares. Podia-se fazer pagamentos com tipos específicos de cartas. O Banco dos Médicis, em Burges, por exemplo, vendia o que se chamava “cartas de crédito” aos viajantes que iam para a Itália, endereçadas a sua filial em Milão – os viajantes compravam as cartas pelo valor da moeda local, que seria trocada por outra quando chegasse à Itália. Usava-se, também, as “letras de câmbio” – documento sob forma de carta que permitia o adiantamento de fundos em um lugar e sua restituição em outro. Além desses documentos, existiam ainda os recibos que comprovavam os pagamentos realizados e as transações efetivadas.





### ATIVIDADES 1 e 2

Agora você vai assistir, com atenção, ao filme *1942 – a descoberta da América*. Após assistir ao filme, descreva pelo menos uma cena que retrate a relação alfabetização e negócios.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Espera-se que a partir do filme, você relacione o conteúdo do texto, trabalhado até o momento, com as cenas de práticas sociais de leitura e escrita retratadas no mesmo.*

Como você pôde constatar no texto acima, a aprendizagem da leitura e das expressões que utilizamos hoje em dia têm sua origem num momento anterior à difusão da leitura e da escrita, com a descoberta da imprensa e a expansão da escola de massas. Pesquise e procure definir o significado atual das expressões abaixo, exemplificando-o através de uma situação de uso prático.

a) Letra de Câmbio

---

---

---

b) Carta de Crédito

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Espera-se que você pesquise em dicionários ou periódicos especializados e apresente as definições que encontrar. Se for necessário peça orientação ao seu tutor.*

## A ALFABETIZAÇÃO E A FAMÍLIA



Peter Burke (1997) situa o segundo domínio da *alfabetização prática* como o domínio da família, mais especificamente da família urbana. Segundo o autor, na Itália renascentista predominavam três tipos de documento familiar: as cartas notariais, as cartas familiares e os documentos de *ricordanze* (memórias) das famílias patricias, dos artesãos, comerciantes, mestres-de-obras, carpinteiros etc. Registrar a vida cotidiana era um hábito cultivado pelas famílias nobres, embora pouco difundido (e praticado) pelas classes subalternas. As memórias constituíam uma espécie de crônica social-urbana, embora sua ênfase recaia na vida privada, e não na pública.

As cartas dos notariais eram documentos como testamentos, contratos matrimoniais, inventários, enfim, documentos importantes que asseguravam a posse e a herança.

Já as cartas familiares, de modo geral, expressavam a ausência do chefe da família e a ele eram dirigidas – cartas escritas, ou ditadas, pelas mulheres que versavam sobre o cotidiano da vida familiar: notícias sobre casamentos, problemas com os criados, progresso dos filhos, enfim, detalhes domésticos. De modo geral, as cartas tratavam essencialmente de assuntos familiares e não individuais; assuntos como a política, por exemplo, nunca eram (ou deveriam ser) tratados sob forma de correspondência, pois não se tinha certeza se, de fato, chegariam a seus destinatários.



Burke (1997) aponta um terceiro uso da alfabetização no meio familiar – as memórias ou diários, que contavam as histórias das famílias (nobres ou plebéias). Esse hábito era tão cultivado nos séculos XIV, XV e XVI, que só em Florença foram encontrados mais de cem registros dessas memórias.

Os prólogos de determinados textos contam a mesma história, explicando que a finalidade do registro – que, se presume, era lido em voz alta ocasionalmente – era lembrar à família (*nazione*, como às vezes era chamada) sobre seu passado. Eles tratam, portanto, da origem da família ou de um ramo dela, de nascimentos, casamentos e mortes de seus membros e de aquisição de propriedade (p. 24).

As memórias possuíam uma diversidade temática, centravam-se na história local, tratavam das finanças familiares, ou retratavam provérbios e conselhos para filhos e/ou irmãos. Apesar da diversidade temática, as memórias destinavam-se exclusivamente à família e, de um modo geral, representavam uma alfabetização ativa – uma concepção de escrita fundada na mentalidade aritmética, característica da época, pois mesmo no âmbito familiar, independente de seu conteúdo, a escrita era guiada pela funcionalidade do registro dos negócios.



### ATIVIDADE 3



Você se lembra de como foi alfabetizado(a)? Se não se lembra pergunte a parentes ou irmãos mais velhos. Após refletir sobre sua alfabetização, escreva um pequeno texto contando sua história. A releitura da Aula 11 pode ajudá-lo a recordar.

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

A alfabetização ativa refere-se à função e ao conteúdo prático da aprendizagem da leitura e da escrita; não havia um material específico para a aprendizagem da escrita – as cartas, os diários e as memórias constituíam ao mesmo tempo o conteúdo e o “material didático” para a aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura era ensinada oralmente por meio de recitações de poemas, baladas e contos, além dos sermões públicos e dos dramas sacros. A leitura praticada na Idade Média era fragmentada, lia-se palavra por palavra, depois (se tivesse boa memória) juntava-se tudo procurando algum sentido, enfim, era um processo muito demorado. A leitura de uma carta, por exemplo, poderia durar semanas; escrevê-la, meses. Segundo Postman (1999), o leitor medieval lia palavra por palavra, murmurando para si mesmo, pronunciando em voz alta, o dedo apontando cada palavra. É importante ressaltar que estes procedimentos ainda se constituem em práticas e metodologias adotadas pelas cartilhas atuais.



**ATIVIDADE 4**

Recorte e cole no quadro abaixo atividades de leitura e escrita propostas em uma cartilha atual, que exemplifiquem a afirmação feita nas duas últimas frases do parágrafo anterior.

**COMENTÁRIO**

*Espera-se que você pesquise em cartilhas e analise as atividades propostas tentando estabelecer um paralelo entre as práticas alfabetizadoras do passado e do presente.*

Na Idade Média era fundamental que os padres fossem alfabetizados, pelo menos o suficiente para cumprir o seu ofício de *dizer a missa* – leitura pública de um livro de culto, o “Missal”. Portanto, a aprendizagem da leitura, para a maioria do clero, poderia restringir-se em decorar o “Missal” e a recitar as orações, também decoradas de outro livro – o Breviário. A Igreja, preocupada com o pouco domínio da leitura da maioria de seus membros, incentivou a alfabetização do clero, inclusive exigindo que aqueles que não soubessem ler outros textos além dos mencionados seriam definitivamente suspensos de suas funções.

O movimento da Contra-Reforma, ou Reforma Católica, tinha, como um dos pilares de sustentação, a ampliação dos níveis de domínio de leitura e escrita do clero. A Igreja Católica amplia e difunde a educação sistematizada entre seus membros, incentiva a socialização dos conhecimentos sagrados a todas as ordens e cria os **SEMINÁRIOS** para a formação intelectual do clero.

**SEMINÁRIOS**

Os seminários para formação dos futuros padres, foi uma criação da Contra-Reforma católica. Os seminários tinham como objetivo dar uma formação intelectual, moral e “profissional” ao novo clero, ampliando o nível cultural dos padres por meio de uma educação sistematizada diferente da oferecida aos leigos. É importante ressaltar que os níveis de alfabetização dos leigos (nobres ou não) haviam aumentado, significativamente, a partir da Reforma Protestante, o que fragilizou o clero e a Igreja.



Para a igreja, a população leiga, alfabetizada ou analfabeta (nobres ou não), representava um problema. Os analfabetos eram supersticiosos, o que no século XVI significava ser adepto da magia, praticantes ou não, com certeza acreditavam nos seus efeitos. Por não dominar a leitura e a escrita, a população analfabeta acreditava nos *usos mágicos da escrita* – a escrita como meio de estabelecer uma comunicação (proibida) com as forças sobrenaturais.

Segundo Peter Burke, esses usos se constituíam em usos mágicos da alfabetização, ou seja, usos da alfabetização para (e pelos) analfabetos. Os registros da Inquisição dos séculos XVI e XVII revelam a mitificação do poder da escrita na cura de doenças, por exemplo.

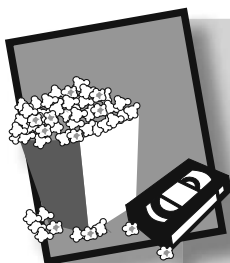
O desenho a seguir representa um amuleto (BURKE, 1997), muito utilizado na Idade Média, com a palavra ABRACADABRA escrita em forma triangular na seguinte sequência:

A  
AB  
ABR  
ABRA  
ABRAC  
ABRACA  
ABRACAD  
ABRACADA  
ABRACADAB  
ABRACADABR  
ABRACADABRA

Acreditava-se que tal amuleto, usado pelo doente ao redor do pescoço, não só curaria febres como as evitaria. Um outro uso mágico da escrita eram os papéis de benevolência – palavras escritas na forma de cruz, ou triângulo, que ao serem tocadas por uma pessoa evitaria o rancor dessa pessoa em relação à portadora do papel. Receitas mágicas, encantamentos, palavras escritas por uma virgem em um papel imaculado, ou na folha de uma erva, em amêndoas, no pão ou em uma hóstia, expressavam a grande circulação de material escrito, cuja leitura traduzia práticas culturais que se apoiavam nos usos mágicos da escrita.

Na Idade Média coexistiam e interagiam intensamente a cultura oral e a cultura escrita. Apesar de a grande maioria da população ser analfabeta, as práticas culturais de leitura e escrita circulavam amplamente na vida cotidiana, conferindo à escrita um caráter mágico e à leitura um poder especial, que somente os iniciados (clérigos ou não) possuíam.

#### MOMENTO PIPOCA



Assista ao filme *O Nome da Rosa*, que retrata as superstições e as práticas de magia, no interior da própria Igreja Católica. O filme também retrata a tensão entre o conhecimento científico (nascente) e o conhecimento teológico (dominante), colocando no centro destas tensões o livro (como objeto desejado e proibido), a escrita (como um saber iniciático) e a leitura (como um saber proibido).

#### ATIVIDADE 5



Você conhece alguma superstição (simpatias ou receitas populares) ligada ao uso da escrita? Então, registre sua simpatia ou receita. Caso não conheça, pesquise entre familiares, amigos, alunos etc. e registre aqui o resultado de sua pesquisa.

---



---



---



---

#### COMENTÁRIO

*Espera-se que você ao pesquisar superstições, receitas, simpatias, perceba que os usos mágicos ou sobrenaturais da escrita, permanecem até hoje nos saberes e práticas culturais populares.*

Embora em número restrito, os leigos alfabetizados também se constituíam em um problema para a Igreja. A imprensa ampliou as possibilidades de circulação de livros – “cinquenta anos depois da invenção do prelo, mais de oito milhões de livros tinham sido impressos” (POSTMAN, 1999, p. 39) – trazendo consigo a preocupação de que as pessoas lessem os livros errados. Tal preocupação está associada à expansão, por toda a Europa, da literatura protestante. Para a Igreja Católica, os leigos alfabetizados estavam sob ameaça constante da heresia, pois a leitura da Bíblia em vernáculo, como praticavam os protestantes, conduzia a interpretações erradas da “Palavra”.

A Igreja da Contra-Reforma vivia o impasse de incentivar ou não a alfabetização – se a incentivasse, criaria condições de ampliar a heresia e a perda de fiéis, se não a incentivasse, perpetuaria e até se expandiriam as práticas supersticiosas, ou, o que é pior, deixaria a cargo dos protestantes a tarefa da alfabetização, o que em ambos os casos significaria perda de fiéis. A hegemonia da fé católica estava ameaçada tanto pela alfabetização quanto pelo analfabetismo do povo.

Assim sendo, a Igreja decidiu pela difusão controlada da alfabetização: incentivou a criação de escolas de doutrina cristã, nas quais eram ensinados os rudimentos da leitura e da escrita a partir dos textos sagrados tais como orações e histórias dos santos. Folhetos impressos com o Pai-Nosso, a Ave-Maria e o Credo, em latim e vernáculo também eram distribuídos à população. O incentivo à alfabetização vem acompanhado das práticas da Inquisição, que passa a controlar a formação de mestres-escolas, as formas e os instrumentos de comunicação e estabelece a censura das publicações. O controle das crenças e do comportamento do povo era feito pela confissão (obrigatória), pela comunhão e pelas cartas de denúncia de heréticos e blasfemos, o que dava àquele que sabia escrever um enorme poder, pois permitia denunciar quem quisesse através da escrita de uma carta denúncia.

Para a Igreja Católica, a alfabetização cumpria a função de controle social, que, associada às práticas de confissão, comunhão e posteriormente catequese, se constituía em um importante instrumento de preservação do seu poder político. É este modelo de alfabetização que herdamos. Portanto, não é de se estranhar que o Brasil do início do século XXI, ainda não tenha conseguido garantir a alfabetização da maioria de nossa população.

## ALFABETIZAÇÃO E ESTADO

A alfabetização como controle das classes populares subalternizadas foi praticada também pelo Estado. A relação alfabetização/burocracia criou, desde a Antiguidade, um uso administrativo para a escrita. Em 1501, a administração pública das cidades de Roma e Veneza empregavam “funcionários” analfabetos, cuja função era selar documentos importantes. O analfabetismo e a alfabetização cumpriam funções políticas nos Estados Renascentistas e no início da Idade Moderna.



Assim como a Igreja, o Estado também não via com bons olhos a alfabetização da população, em especial a dos funcionários da administração. No entanto, a crescente organização burocrática e administrativa exigia a alfabetização como condição básica para o trabalho. Para controlar a ameaça de quebra de sigilo que a alfabetização representava, a máquina administrativa criou a **CIFRA**.

A escrita burocrática dos Estados renascentistas italianos produziu diferentes tipos de documentos tais como os relatórios (escrita diplomática extremamente detalhada que versava sobre a geografia, a história e a estrutura política do Estado visitado, a personalidade do governante, sua política externa etc.), o censo (que exigia um amplo domínio da escrita e conhecimentos específicos de aritmética: cada declaração apresentava um resumo e servia de base à organização dos serviços do Estado, como a distribuição de pão mediante a apresentação do bilhete ou cartão de cadastro), os passes (como as autorizações para portar armas, ou os passes de saúde, exigidos para as pessoas ou mercadorias em trânsito

### CIFRA

É a chave ou a explicação de uma escrita enigmática ou secreta.

na época da peste), os avisos públicos, os regulamentos e listas de toda espécie (tudo era listado e registrado na administração pública).

Além dos documentos citados, existiam, também, as declarações secretas que, ao modo das cartas de denúncia da Igreja, cumpriam a função de denúncia de dissidentes e eram depositadas em caixas postais de pedra com aberturas em formato de boca de leão.

Ao mesmo tempo em que a alfabetização servia para o controle dos súditos pelo Estado, também servia ao protesto político. O uso político da alfabetização produziu um tipo inédito de escrita: os grafites ou cartazes, escrita não oficial, de protesto e denúncia que, estampados nas ruas, incitavam a rebeldia ou ridicularizavam os governantes.

## **CONCLUSÃO**

A alfabetização prática, embora não universalizada como domínio do saber, foi produzindo, desde o século XVIII, nos âmbitos privado e público, uma diversidade de formas de escrita que circulavam na vida cotidiana da Alta Idade Média, do Renascimento e do início do Período Moderno, engendrando tanto um modo matemático de pensar (livros-caixa, relatórios e censos), quanto o desenvolvimento da autoconsciência (os diários e as memórias).

Foi a partir da variedade textual que a escrita produziu e a imprensa difundiu que a alfabetização foi se universalizando nos Estados europeus do século XVII e XVIII. A humanidade produziu a escrita e difundiu a alfabetização a partir de textos socialmente significados. Tal fato nos permite problematizar a real necessidade das cartilhas de alfabetização, pois, como vimos, há pelo menos cinco séculos, homens, mulheres e crianças, aprendiam a ler e a escrever sem cartilhas ou qualquer outro “texto” específico.



**RESUMO**

O conceito de alfabetização prática nos ajuda a pensar como os usos da alfabetização variaram no tempo (práticas culturais de leitura e escrita em diferentes momentos históricos) e no espaço (âmbitos privado e público). Conhecer os diferentes usos da alfabetização ao longo do processo histórico nos permite identificar os diferentes suportes por eles produzidos e as práticas pedagógicas que os sustentavam. A cartilha como texto alfabetizador é uma produção recente na história da alfabetização. Foi profundamente difundida no século XIX e popularizada no século XX, como livro didático específico da alfabetização.

**ATIVIDADE FINAL**

Numere a coluna da direita de acordo com a da esquerda.

1. Relatórios

2. Censo

3. Grafites

4. Declarações secretas

5. Passes

( ) Cumpriam a função de denúncia de dissidentes e eram depositadas em caixas postais de pedra com aberturas em formato de boca de leão.

( ) Escrita não oficial, de protesto e denúncia, que estampados nas ruas, incitavam a rebeldia ou ridicularizavam os governantes.

( ) Autorizações escritas para executar determinadas ações.

( ) Exigia um amplo domínio da escrita e conhecimentos específicos de aritmética.

( ) Escrita diplomática extremamente detalhada.

**RESPOSTA**

(4,3, 5, 2,1)

## **AUTO-AVALIAÇÃO**

Você é capaz de identificar os diferentes suportes que, ao longo do processo histórico, deram sustentação às práticas alfabetizadoras? É capaz de perceber a relação entre ler-escrever-contar e a dimensão prática da alfabetização? Se você é capaz de estabelecer estas relações, é capaz de problematizar a relação cartilha-alfabetização. No entanto, caso as proposições anteriores não estejam claras para você, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

## **INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na próxima aula, estudaremos um pouco sobre as cartilhas de alfabetização e as práticas a elas associadas, procurando problematizar a seguinte questão: cartilhas de alfabetização: um mal necessário?

# Materiais didáticos de alfabetização

## Cartilha: um livro para aprender a ler? – 2ª parte

# AULA 24

### Meta da aula

Compreender que a cartilha, ao apresentar a estrutura da língua escrita tal como é concebida pelos métodos de alfabetização, dificulta, mais do que estimula, a aprendizagem da leitura e da escrita.

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

- Elaborar uma análise crítica sobre o uso e a função da cartilha como texto alfabetizador.
- Relacionar os usos e funções sociais da leitura e da escrita à variedade textual utilizada como suporte para a alfabetização.

### Pré-requisitos

Para o bom entendimento dos conceitos trabalhados nesta aula, sugerimos que você retome as leituras das Aulas 2, 3, 8, 9 e 10 do Módulo 1 e as Aulas 11, 12, 13 e 14 do Módulo 2 desta disciplina.

Acessar a Plataforma e assistir ao trecho do vídeo especialmente elaborado para esta aula, é fundamental para a compreensão de seu conteúdo e para a realização das atividades propostas.

## **INTRODUÇÃO**

Como vimos na aula anterior, a *alfabetização prática*, embora não universalizada como domínio do saber, produziu uma diversidade de formas de escrita e uma variedade textual que a imprensa propagou. A história das práticas culturais demonstra que a humanidade produziu a escrita e difundiu a alfabetização a partir de textos socialmente significados. Tal fato nos permite problematizar a real necessidade das cartilhas de alfabetização, pois, como vimos, a humanidade aprendeu a ler e a escrever sem cartilhas ou qualquer outro “texto” específico. Nesta aula, vamos abordar as cartilhas de alfabetização e as práticas a elas associadas, problematizando sua função de texto alfabetizador.

## **CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM PASSADO AINDA PRESENTE**

A abordagem histórica nos permite compreender a alfabetização como prática cultural implicada no processo de transformação social: o uso cotidiano da leitura e da escrita penetra os domínios da vida social, produz formas de organização, engendra significações e representações e modela relações sociais. No entanto, apesar de a alfabetização se efetivar a partir dos usos práticos e funcionais da leitura e da escrita, metodologicamente podemos verificar a permanência de uma “tradição”.

Antes mesmo da invenção da imprensa e da popularização da tipografia, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita se realizava com auxílio de um recurso didático específico: as “cartinhas”. Nos mosteiros portugueses do século XV, a alfabetização do clero se iniciava a partir das **CARTINHAS DE APRENDER A LER** – procedimento que também se aplicava ao ensino da língua portuguesa ministrado nas escolas de leitura, escrita e religião das colônias portuguesas. Os jesuítas utilizavam a soletração como método de alfabetização, tendo como fundamento didático as “cartinhas” impressas em Portugal.

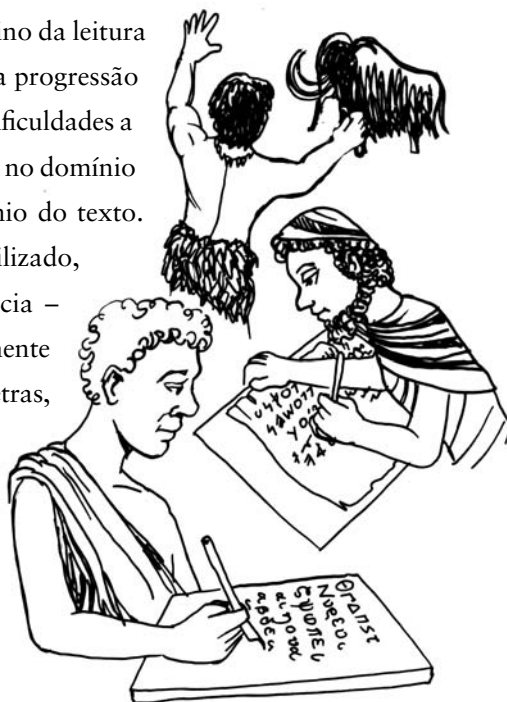
Intimamente vinculada à história da alfabetização, encontra-se a tradição metodológica a partir dos elementos não-significativos da língua (o fonema e a sílaba), para se chegar à palavra. A história da escrita assinala o caminho percorrido pela humanidade, da significação ideográfica à produção do sistema alfabético. Ao associar o desenho ao som, o homem produziu os primeiros sinais escritos – consoantes que, com a posterior introdução das vogais, originaram a sílaba.

### **CARTINHAS DE APRENDER A LER**

Posteriormente denominadas cartilhas, consistiam em pequenos livros que apresentavam o abecedário, o silabário e pequenos textos de catecismo.

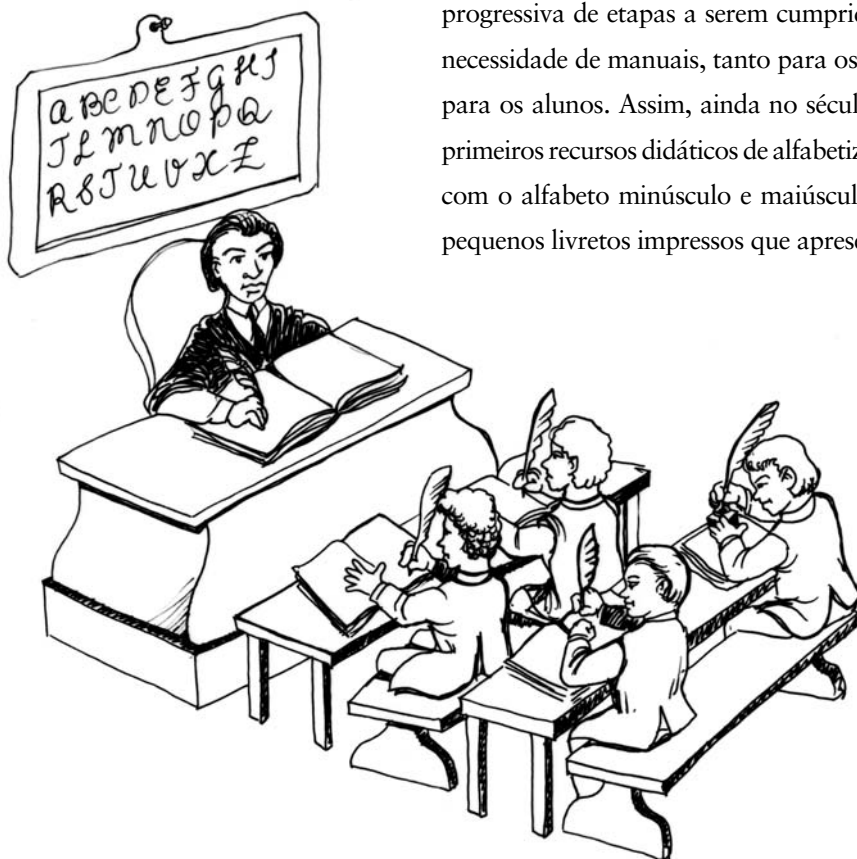
A escrita, assim como a fala, está profundamente implicada no processo de hominização. A articulação mão-cérebro confere ao *homo sapiens* uma racionalidade sensorial e organicamente mediada, e se traduz na capacidade humana de produzir, registrar e ler símbolos. À medida que a humanidade vai se desenvolvendo, novos símbolos vão sendo produzidos e novas formas de registro da vida cotidiana são elaboradas. Os Povos do Mar (fenícios) desenvolveram um sistema fonográfico em que o agrupamento de elementos gráficos (as letras) representavam um único som (a palavra), que organizados em conjunto constituíam o alfabeto consonântico. No entanto, foi nas cidades-estado gregas que o sistema consonântico desenvolvido pelo fenícios, transformou-se no sistema alfabético consonântico-vocálico de escrita. O “milagre grego” associa-se à produção de um modelo de comunicação escrita consonântico-vocálico: processo que se caracteriza pela redução e fixação de sons básicos e autônomos – as vogais. Formado por 24 caracteres (consoantes e vogais), o alfabeto grego, ao adotar uma orientação gráfica da esquerda para a direita, produz a escrita alfabética que, organizada morfológica e sintaticamente, engendra um pensamento analítico-reflexivo e uma nova racionalidade. A escrita representa uma tecnologização da palavra, que se opera pela articulação entre o cérebro e a mão, através da visão, transformando a fala e ampliando o pensamento. Como toda tecnologia, a escrita necessita de uma aprendizagem específica – um longo processo formativo, que a escolarização dividiu em fases de aprendizagem associadas a diferentes níveis de compreensão e produção.

Até meados do século XVIII, o ensino da leitura e da escrita estruturava-se a partir de uma progressão linear de etapas com ordem crescente de dificuldades a serem vencidas: a primeira etapa consistia no domínio das letras e a última referia-se ao domínio do texto. Independentemente do suporte textual utilizado, o procedimento metodológico permanecia – para ler, o aprendiz necessitava primeiramente conhecer o alfabeto e o nome de todas as letras, para em seguida combinar consoantes e vogais. A etapa da soletração – Bê + A = BA – era uma das mais demoradas e exigia muito esforço tanto do professor, quanto do aluno.



Importadas de Portugal, as cartilhas disponíveis eram em número limitado e insuficiente e dificilmente chegavam às províncias. Os professores elaboravam seus próprios materiais didáticos, produziam textos manuscritos e utilizavam cartas, ofícios e documentos como material de aprendizagem da leitura e escrita. O material utilizado na alfabetização consistia de: uma carta manuscrita do ABC, seguida de uma série de cartas com as sílabas, o bê-á-ba, cartas de nomes e por último as cartas de fora (ofícios e correspondência oficial), utilizadas para exercitar os alunos nas dificuldades das letras manuscritas (tanto na leitura quanto na escrita). A escassez de material impresso, a adoção tardia do impresso nos documentos oficiais do Império e a necessidade de os professores confeccionarem manualmente seus materiais didáticos explicam a tradição do uso de letras manuscritas na alfabetização. A alfabetização iniciava-se pela letra manuscrita e as letras de fôrma só eram apresentadas ao aprendiz numa etapa mais avançada da aprendizagem da leitura, a partir do uso escolar dos livros impressos.

O método tradicional de alfabetização baseado na soletração foi aperfeiçoado e deu origem ao “moderno método de silabação” – organizado a partir de uma sequência progressiva de etapas a serem cumpridas – acarretando a necessidade de manuais, tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, ainda no século XVIII, surgem os primeiros recursos didáticos de alfabetização: quadro mural com o alfabeto minúsculo e maiúsculo acompanhado de pequenos livretos impressos que apresentavam as *lições*.



As cartilhas se estruturavam a partir de uma orientação metodológica que tomava como ponto de partida para o ensino da leitura o conhecimento das letras e seus nomes. Primeiro eram apresentadas as vogais seguidas das consoantes.

Organizados em função da progressão do grau de dificuldade, os manuais apresentavam a seguinte sequência de etapas:

1ª etapa – Apresentação das letras e de seus nomes:

Lição 1	Lição 2
A E I O U a e i o u	B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S, T, V, X, W, Y, Z  b, c, d, f, g, h, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, w, y, z

2ª etapa – Combinação das vogais formando encontros vocálicos:

Lição 3
ai, ei, eu, ia, oi, ou, ui, uai, uau

3ª etapa – Combinação das vogais com uma das consoantes e apresentação da chamada *família silábica* e suas derivações:

Lição 4
v + a = <b>va</b> v + e = <b>ve</b>
v + i = <b>vi</b> v + o = <b>vo</b>
v + u = <b>vu</b> v + ai = <b>vai</b>
v + ia = <b>via</b> v + ou = <b>vou</b>

4ª etapa – Apresentação das palavras formadas pela combinação das sílabas:

<u>Lição 5</u>		
<b>a</b>	<b>+ ve</b>	<b>= ave</b>
<b>u</b>	<b>+ va</b>	<b>= uva</b>
<b>o</b>	<b>+ vo</b>	<b>= ovo</b>
<b>ui</b>	<b>+ va</b>	<b>= uiva</b>
<b>vo</b>	<b>+ vô</b>	<b>= vovô</b>
<b>vi</b>	<b>+ ve</b>	<b>= vive</b>
<b>vo</b>	<b>+ a+ va</b>	<b>= voava</b>

5ª etapa – Apresentação das frases formadas pela combinação das palavras:

<u>Lição 6</u>
<b>Vovô viu a ave.</b>
<b>Vovô viu o ovo.</b>
<b>A ave voava.</b>
<b>A ave vê a uva.</b>

6ª etapa – Apresentação de frases agrupadas, formando pequenos “textos” para o treino da leitura:

<u>Lição 7</u>
<b>Vovô viu a ave.</b>
<b>A ave voava.</b>
<b>A ave vê a uva.</b>
<b>Vovô viu o ovo.</b>
<b>Viva o vovô!</b>



Precursos das cartilhas de alfabetização, os manuais priorizavam a aprendizagem da leitura, restringindo o ensino da escrita ao exercício da caligrafia, da cópia e do ditado. À organização progressiva, por nível de dificuldade, dos materiais impressos para a aprendizagem da leitura, correspondia à produção de uma representação de infância que associava os níveis de aprendizagem da leitura aos estágios (evolutivos) do desenvolvimento da criança:

O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler (...) a leitura devia começar aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita, e depois, gradualmente, deveriam ser acrescentados assuntos mais sofisticados... (POSTMAN, 2002, p. 56).

O termo caligrafia vem do grego *kallós* (belo) e *graphos* (escrita) e caracteriza uma escrita manual, em que se destacam a beleza, a uniformidade e a elegância. A caligrafia está intimamente vinculada à difusão da escrita e à alfabetização. A Igreja, no século XV, detinha o monopólio da escrita e de seu ensino. Escrever era uma arte, que foi desenvolvida exclusivamente pelo clero no período medieval, tornando-se uma das heranças culturais e artísticas da Igreja. A escrita como arte necessitava de treino e técnica – saber específico que gerou um grupo de especialistas artistas calígrafos conhecidos como *Chancelaria Apostólica*, mantidos na Cúria romana até os dias de hoje. A caligrafia utilizada não era elaborada. Era uma escrita rápida e sem enfeites, porém, muito bonita. Esta ficou conhecida como *Manuscrita Cursiva*, transformando-se através dos séculos em modelo de escrita para a alfabetização do povo. Como vimos na aula anterior a expansão comercial na Europa a partir do século XV, estabelece a necessidade da alfabetização ao ampliar a difusão da escrita: mãos necessitam ser treinadas e para isso manuais de caligrafia começam a ser produzidos de (o primeiro manual de caligrafia de que temos notícias data de 1522). Eles se expandem por toda civilização ocidental moderna entre os séculos XVI e XIX, transformando-se em material didático indispensável à alfabetização. Até meados do século XX, o uso dos cadernos de caligrafia era corrente nas séries iniciais da escolarização, sendo substituído a partir da década de 1960 pelos cadernos de pauta dupla. A boa caligrafia ainda é hoje, em pleno século XX, uma exigência da alfabetização – fato que se explica pela manutenção do uso da letra cursiva na fase inicial de aprendizagem da escrita.

A progressão por nível de dificuldade no ensino da leitura e a organização das classes escolares por idade cronológica, passaram a determinar os estágios do desenvolvimento infantil, articulando aprendizagem e desenvolvimento a partir de pré-requisitos previamente estabelecidos.

A vinculação dos conteúdos de ensino à idade cronológica e à capacidade de aprendizagem da criança articulava-se ao conceito de pré-requisito que, ao mesmo tempo que passou a organizar o currículo escolar por meio de etapas hierarquizadas de aprendizagem da leitura, definiu, a partir de uma perspectiva evolucionista, a estrutura do desenvolvimento infantil:

...uma criança evolui para a idade adulta adquirindo um tipo de intelecto que esperamos de um bom leitor: um forte senso de individualidade, a capacidade de pensar lógica e sequencialmente, a capacidade de se distanciar dos símbolos, a capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade de adiar o prazer (POSTMAN, 2002, p. 60).

Gesta-se assim uma concepção psicológica da infância, que nos séculos XVII e XVIII exerce grande influência na escolarização da criança, passando a embasar todo o processo educativo a partir do século XIX, quando a Psicologia ganha estatuto científico e passa a constituir um campo de conhecimento.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, desde o século XVII, já eram adotados, especialmente nos países protestantes, os métodos analíticos de ensino (palavração e sentencição) da leitura, em contraposição aos métodos sintéticos (soletração e silabação), adotados pela Igreja Católica. Os métodos analíticos partem das palavras ou frases, chegando, por meio da decomposição, às sílabas. A aprendizagem era sistematizada por meio de exercícios de fixação, também fundamentados na cópia e na memorização.

As cartilhas utilizadas no Brasil até finais do século XIX se estruturavam a partir dos métodos sintéticos de alfabetização (soletração e silabação). É somente em 1876 que chega às terras brasileiras a primeira cartilha estruturada a partir do método analítico: a *Cartilha Maternal*, do poeta português João de Deus Ramos.

**ATIVIDADE 1**

Relacione as palavras-chave da coluna da esquerda à sua definição correspondente na coluna da direita:

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| 1 – Vogais                | ( ) Método de base analítica que parte de pequenas frases, decompondo-as até chegar às sílabas.  |
| 2 – Cartilha              | ( ) Sons da fala humana produzidos por um fluxo de ar contínuo, acompanhado de vibração das cordas vocais. O que as diferencia na maioria das línguas não é a intensidade nem a frequência, mas o timbre. Diferentes timbres são produzidos pelo posicionamento da língua na boca, que muda a forma da cavidade bucal. |
| 3 – Métodos sintéticos    | ( ) Arte desenvolvida pelo clero, que tornou-se uma das heranças culturais e artísticas da Igreja, caracterizava-se por uma escrita rápida com letras manuscritas, sem enfeites, porém, muito bonita, que ficou conhecida como <i>manuscrita cursiva</i> .   |
| 4 – Método de sentencição | ( ) Instrumento de ensino e de orientação metodológica e não o suporte material da aprendizagem do aluno.  |
| 5 – Caligrafia            | ( ) Métodos de silabação e fônicos.  |

**RESPOSTA**

(4, 1, 5, 2, 3)

**COMENTÁRIO**

*Espera-se que com este exercício você relacione as palavras a sua definição correspondente. Se tiver alguma dúvida procure seu tutor no pólo.*

As reformas da instrução pública de São Paulo realizadas na década de 1890, sob forte influência da pedagogia norte-americana, apontam os métodos de base analítica (palavração e sentencição) como procedimento mais adequado ao ensino da leitura e da escrita, pois contempla as necessidades “biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética” (MORTATTI, 2000, p. 43).

### CONCEPÇÃO INATISTA

Segundo esta concepção inatista o homem “já nasce pronto” e a educação pode apenas aprimorar sua natureza, mas o que ele é, ou virá a ser já está dado. Portanto, é necessário conhecer, por meio de testes e medidas os níveis de maturidade físico-motora, as aptidões individuais e o coeficiente de inteligência de cada criança em fase de alfabetização, pois estes dados podem determinar o seu sucesso ou o seu fracasso, permitindo ao professor elaborar estratégias pedagógicas que possam minimizar as dificuldades ou potencializar as habilidades latentes. Entre os testes de mensuração do nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, merece destaque o teste do ABC de Lourenço Filho, amplamente utilizado nas escolas brasileiras até a década de 1970.



Lourenço Filho

No entanto, é somente em 1915, que os métodos analíticos passam a representar as diretrizes da alfabetização no estado de São Paulo, embora amplamente rejeitados pelos professores.

Como vimos na Aula 3 do Módulo 1 desta disciplina, a “querela dos métodos” que se instalou entre os partidários dos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos) e os *moderníssimos* métodos analíticos, suscitou grandes debates entre os educadores, mas não produziu mudanças significativas: a discussão girava em torno do processo de ensino e dos procedimentos didáticos que priorizavam o desenvolvimento de habilidades visuais, auditivas e motoras como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A circulação, no pequeno mercado editorial brasileiro, de cartilhas de base sintética – *Cartilha da Infância* de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, que teve 122 edições desde que foi lançada em 1880 até 1931, sendo editada até 1978 e totalizando 225 edições; *Cartilha Nacional*, editada em 1880, e *O Primeiro Livro de Leitura*, lançada em 1883 e com 122 edições até 1924, ambas de Hilário Ribeiro – não favoreceu a ampliação da adoção do método analítico nas escolas. Os professores resistiram à inovação e mantiveram a tradição da silabação.

Toda essa discussão abriu espaço para a penetração e incorporação dos chamados métodos mistos à prática alfabetizadora, o que, segundo Barbosa (1990), foi considerado um grande avanço no campo das metodologias de alfabetização. Os métodos mistos ou ecléticos tentam conciliar as orientações analítico-sintéticas, por meio de procedimentos didáticos voltados para a aceleração do processo de decodificação da leitura e para a melhoria do desempenho da criança na escrita.

Profundamente influenciados por uma **CONCEPÇÃO INATISTA** de desenvolvimento e apoiados em testes de mensuração dos níveis de inteligência, prontidão e aptidões individuais, os métodos mistos, ao estabelecerem pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita (como os níveis de maturidade e de prontidão), conferiam à prática pedagógica um estatuto de cientificidade, ao mesmo tempo que inovavam ao recomendarem a adoção de um período preparatório, sugestão muito bem recebida pelos professores.



## ATIVIDADE 2

Você conhece a vida e a obra de Lourenço Filho? É capaz de identificar sua contribuição para o pensamento educacional brasileiro? Já ouviu falar do teste do ABC?

Vá ao pólo e realize uma busca na internet sobre a vida e a obra de Lourenço Filho. Elabore um pequeno dossiê, com dados sobre a vida do educador, seu pensamento educacional e uma descrição dos testes do ABC. Nesta tarefa você contará com a ajuda de seu tutor. Após a elaboração do dossiê, produza um pequeno texto com seus comentários pessoais sobre a vida e a obra do educador.

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Espera-se que você conheça um pouco mais a história do pensamento pedagógico brasileiro, através da vida e a obra de Lourenço Filho, realizando uma pesquisa que utilize uma outra modalidade de linguagem, a informática.*

*Mostre sua pesquisa ao tutor no pólo.*

A partir de 1930, verifica-se um considerável aumento da produção de cartilhas na literatura didática brasileira, sendo a maioria delas fundamentadas na matriz analítico-sintética dos métodos mistos. É importante ressaltar que as *cartilhas mistas* vinham acompanhadas de um manual destinado ao professor (o Livro do Professor), que explicava passo a passo o desenvolvimento do método adotado, o que possibilitava à professora uma maior segurança na aplicação do método.

O quadro a seguir relaciona as cartilhas mais utilizadas nas escolas brasileiras no século XX.

**Alfabetização: Conteúdo e Forma 1** | Materiais didáticos de alfabetização  
Cartilha: um livro para aprender a ler? – 2ª parte

Nome da cartilha	Autor	Orientação metodológica	Data da 1ª edição	Nº de edições	Nº de exemplares
<i>Cartilha da Infância</i>	Thomas Galhardo	Método Silábico	1880	225 ed. até 1978	
<i>O Primeiro Livro de Leitura</i>	Hilário Ribeiro	Método Silábico	1883	122 ed. até 1924	
<i>Cartilha Maternal</i>	João de Deus Ramos	Método Analítico	1876		
<i>Nova Cartilha Analytico Synthetica</i>	Mariano de Oliveira	Método Misto	1916	162 ed. até 1949	
<i>Cartilha de Ensino Rápido da Leitura</i>	Mariano de Oliveira	Método Analítico	1917	1.134 ed. até 1965	
<i>Cartilha do Povo. Para ensinar a ler rapidamente</i>	Manuel B. Lourenço Filho	Método Palavração	1928	1.176 ed. até 1978	20 milhões
<i>Cartilha Sodré</i>	Benedita Stahl Sodré	Método Misto	1940	253 ed. até 1978	30 milhões
<i>Nossa Cartilha</i>	Helena Ribeiro São João	Método Misto	1940		
<i>O Livro de Lili</i>	Anita Fonseca	Método Analítico	1942	170 ed. até 1970	
<i>Brincar de Ler</i>	Renato Sêneca Fleury	Método Misto	1944	33 ed. até 1970	72. 500
<i>Caminho Suave</i>	Branca Alves de Lima	Método Silábico	1949	81 ed. até 1979	40 milhões
<i>A Casinha Feliz</i>	Iracema Meireles	Método Silábico	1950		
<i>Onde está o Patinho</i>	Cecília B. dos R. Amoroso	Método Misto	1955	12 ed. até 1967	
<i>No Reino da Alegria</i>	Doracy de Paula Falheiros de Almeida	Método Misto	1970		
<i>Cartilha Pipoca</i>	Paulo Nunes de Almeida	Abordagem Construtivista	1981		5 milhões
<i>É Tempo de Aprender</i>	Iracema e Heloisa Meirelles	Método Silábico	1992	8 ed. até 1995	
<i>O sonho de Talita</i>	Manoelita M.P. Bueno	Método Palavração			
<i>Porta de Papel</i>	Isabella Capaneda	Método Misto			6 milhões até 1989
<i>Descobrimos a Vida</i>	Vanda Garcia	Abordagem socioconstrutivista	1994		266 mil na 1ª ed.
<i>Alfabetização, Análise, Linguagem e Pensamento</i>	Maria Fernandes Cócco	Abordagem Construtivista	1995		100 mil na 1ª ed.



**COMENTÁRIO**

*Espera-se que você elabore uma análise crítica da situação escolhida, enfatizando aspectos relativos à aprendizagem da criança. Não se esqueça de ir ao pólo e discuti-la com seu tutor.*

## **UM LIVRO FEITO APENAS DE LETRAS**

A incorporação, na década de 1980, das abordagens construtivista e sociointeracionista ao pensamento pedagógico brasileiro, desconstruiu, pelo menos teoricamente, uma tradição de nosso ideário educacional – por quase 500 anos e mais especificamente nos últimos 120 anos, os métodos e as cartilhas direcionaram o processo de alfabetização nas escolas brasileiras.

As idéias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky colocaram em xeque a adoção de cartilhas e o uso de métodos mecânicos de alfabetização, instaurando um movimento de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras. Hoje, compreendemos que a apropriação da leitura exige mais do que o domínio mecânico do código alfabético: ler não é simplesmente codificar e decodificar um texto. A apropriação da leitura se dá através do acesso, uso e manipulação da diversidade de textos que circulam socialmente, do conhecimento de suas funções e dos procedimentos adequados para interpretá-los e produzi-los.

Textos socialmente significados constituem o ponto de partida e o suporte que dará sustentação à aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetizar a partir de uma variedade textual como livros, revistas, jornais, calendários, agendas, cadernos de receitas, rótulos, letras de músicas etc., é muito diferente de memorizar “famílias silábicas”, por meio do treino mecânico e da cópia repetitiva das cartilhas.

No entanto, a força da tradição de alfabetizar fazendo uso de cartilhas é tão presente na prática pedagógica da alfabetização, que até mesmo os adeptos das abordagens construtivista e sociointeracionista se renderam a ela. Como demonstra o quadro apresentado anteriormente, as chamadas cartilhas construtivistas têm encontrado boa recepção junto aos professores.



Segundo seus autores, as cartilhas construtivistas têm contribuído para transformação da prática alfabetizadora. Associando uma tradição pedagógica da alfabetização a uma outra proposta metodológica, buscam estabelecer uma interação da criança com a linguagem escrita (pela leitura e compreensão do significado dos textos, sejam eles literários, informativos ou funcionais), estimulando a escrita espontânea (a criança é desafiada a produzir seus próprios textos, criando histórias, registrando suas idéias, opiniões e sentimentos, comunicando-se por meio de cartas ou bilhetes), além de oferecerem à professora opções e sugestões de atividades que podem ser desdobradas em outros momentos, oportunizando às crianças novas possibilidades de interação e outras experiências com a linguagem escrita.



#### ATIVIDADE 4

E você? Concorda com os autores das cartilhas construtivistas? Retorne as Aulas 12,13 e 14 do Módulo 2 desta disciplina, e reveja a concepção construtivista de alfabetização. Após esta releitura, responda a seguinte questão:

As cartilhas construtivistas não estarão em contradição com as formulações teóricas de Ferreiro e Teberosky?

---

---

---

---

---

---

---

---

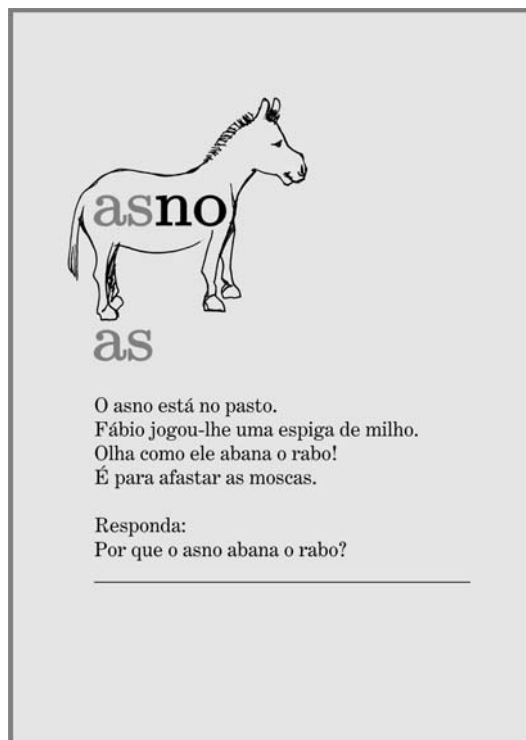
#### COMENTÁRIO

*Espera-se que você, ao reler as aulas assinaladas, tenha condições de responder teoricamente a questão apresentada. Converse com seu tutor. Ele poderá lhe ajudar a realizar esta atividade.*

## CONCLUSÃO

Quando o assunto é alfabetização, o tema cartilha sempre gera polêmica. As cartilhas devem ser tratadas não a partir das abordagens metodológicas que sustentam (analíticas, sintéticas, construtivistas, sociointeracionistas), e, sim, a partir da concepção de leitura e escrita que fundamenta a prática alfabetizadora. Não pretendemos, nesta aula, julgar, recomendar ou refutar o uso das cartilhas, mas, sim, problematizar sua função de texto alfabetizador. Assim sendo, concordamos com Dietzsche (1991), quando afirma que *a cartilha é um espaço de ausência: falta um texto, falta um leitor* e quando se pergunta: *será que existe na cartilha, um escritor?*

Apoiada em Roland Barthes (1987), a autora busca assinalar tais ausências. Para ela, um texto é muito mais do que uma sequência de palavras que emitem uma única mensagem. O texto se complementa na leitura e na interpretação do leitor, portanto, ler é criar significados e construir sentidos: o leitor escreve um outro texto nos espaços abertos pelo autor, o que do ponto de vista pedagógico aponta para uma inversão da prática alfabetizadora – é mais importante interrogar o que o leitor compreendeu do texto lido, do que perguntar o que o autor quis dizer.



O trecho acima, extraído da cartilha *Caminho Suave*, confirma a análise de Dietzsche, quando afirma que do ponto de vista da leitura e da escrita, a cartilha é um espaço de ausência, pois

... o que prevalece na cartilha é a justaposição de enunciados desconexos, o desfile de entidades anônimas e ordens a serem cumpridas. Nesse contexto, o autor, longe de falar pela linguagem, no sentido de sua polissemia, tenta aprisionar o leitor em uma malha de artifícios, saturando possíveis espaços de significações com sílabas desgarradas, fonemas sem sentido e frases exemplares (1991, p. 41).

Sendo a cartilha um espaço de ausência do texto, do leitor e do autor, não se constitui num suporte à aprendizagem da leitura e da escrita, pois limita-se ao ensino de uma técnica de leitura (decifração de elemento gráfico em um elemento sonoro) e de escrita (a codificação de sinais gráficos associados aos sons correspondentes), a partir de um modelo uniforme, cumulativo e homogêneo de aprendizagem.

Tais críticas aplicam-se tanto às cartilhas tradicionais quanto às chamadas cartilhas “construtivistas” de alfabetização. No que se refere às cartilhas construtivistas, temos percebido que a maioria é construtivista apenas no nome. Algumas delas expressam suas contradições no próprio nome, como é o caso da *Cartilha Pipoca*, que tem como subtítulo o seguinte enunciado: *Método Lúdico de Alfabetização. Uma proposta construtivista e interacionista lúdica*.

Discordando dos autores de cartilhas construtivistas e concordando com Dietzsch, concebemos as cartilhas não como um mal necessário, mas como um vício das escolas brasileiras: herança da tradição pedagógica jesuítica, que ao longo dos séculos, como todo o vício, vem causando grandes males a seus consumidores, tornando dependentes professoras alfabetizadoras e contribuindo significativamente para produzir o fracasso das crianças – em especial das classes populares – nos anos iniciais da escolarização.

## RESUMO

As cartilhas sejam elas construtivistas, silábicas, fonéticas de palavração ou sentencição contribuem muito pouco para o processo de apropriação da leitura e da escrita da criança. Ao colocar em evidência aspectos estruturais da língua escrita, segundo orientações metodológicas parciais reducionistas, as cartilhas apresentam uma escrita sem significado formando apenas decifradores de letras.

## ATIVIDADE FINAL

Consulte o quadro de cartilhas apresentado anteriormente e escolha duas cartilhas (que podem ser diferentes das listadas no quadro), uma construtivista e outra de método sintético, analítico ou misto. Analise as cartilhas, estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas. As questões a seguir lhe ajudarão a realizar esta análise.

1. A leitura e a escrita são apresentadas exclusivamente a partir dos textos da cartilha? Se a resposta for afirmativa, exemplifique com situações retiradas da própria cartilha. Se a resposta for negativa, registre os procedimentos que se diferenciam, exemplificando-os também com situações retiradas da mesma.
2. Os textos apresentados possuem nexos e fazem sentido para a criança? Se a resposta for afirmativa, exemplifique com situações retiradas do material escolhido. Se a resposta for negativa, registre os procedimentos que se diferenciam, exemplificando-os com situações encontradas na cartilha consultada.
3. A cartilha possibilita que a criança interaja com a linguagem escrita, expressando suas idéias e opiniões, ou se limita à reprodução do texto apresentado? Ilustre sua resposta com situações da cartilha.
4. Do ponto de vista metodológico, como a escrita é apresentada na cartilha?
5. As ilustrações são estimulantes e adequadas? As imagens são utilizadas apenas como ilustração das palavras, ou são apresentadas como objetos de mediação da produção escrita?

Agora que você já analisou as cartilhas e anotou em seu caderno de registro suas observações, preencha o quadro abaixo.

Cartilha construtivista			Cartilha não-construtivista	
Semelhanças				
Diferenças				

### COMENTÁRIO

*Espera-se que com este exercício você identifique as semelhanças e diferenças entre essas modalidades de cartilhas. Converse com seu tutor sobre suas opiniões, ouça suas orientações. O diálogo com seu tutor é fundamental para o seu bom desempenho.*

## **AUTO-AVALIAÇÃO**

Você é capaz de identificar os diferentes métodos que ao longo do processo histórico deram sustentação às práticas alfabetizadoras? É capaz de perceber as diferentes orientações metodológicas subjacentes às cartilhas? Se você é capaz de estabelecer estas relações, você é capaz de problematizar a função da cartilha como texto alfabetizador, por meio da reflexão crítica e da elaboração teórica. No entanto, caso você não se sinta em condições de realizar tais formulações, retome a leitura e procure a tutoria para discutir suas dúvidas e questões.

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

A próxima aula abordará outros suportes para a alfabetização, a partir de exemplos de aproveitamento de diferentes tipos de materiais (jornais, revistas, receitas, sucata etc.) para o trabalho em sala de aula. Até lá!



# Alfabetização e letramento – 1ª parte

## AULA 25

### Meta da aula

Apresentar concepções de alfabetização, de leitura, de escrita e de letramento sob a perspectiva de que constituem um conjunto de ações pedagógicas concomitantes.

## objetivos

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

- Reconhecer as especificidades da alfabetização, da leitura, da escrita e do letramento.
- Identificar, como fundamentalmente concomitantes, ações pedagógicas que levam à aquisição do código escrito, do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e do contínuo processo de letramento.

### Pré-requisitos

Estamos em um percurso de aprendizagem que vem permitindo o conhecimento das diferentes concepções sobre o processo de alfabetização. Você já deve ter percebido que não se trata de colocar-se contra ou a favor de um ou outro autor (ou um ou outro estudo), mas de compreendê-los, de apropriar-se de suas propostas para a fundamentação e sustentação de sua prática profissional.

Sugerimos que, antes de iniciar a leitura desta aula, você verifique se não restou nenhuma dúvida sobre as concepções trabalhadas até aqui.

Releia também as Aulas 15 e 16 do Módulo 2 de Língua Portuguesa 1.

## INTRODUÇÃO

Nesta aula, você poderá comparar as diferenças entre alfabetização, leitura, escrita e letramento a partir dos estudos apresentados sobre as especificidades de cada um dos processos. O letramento, tomado no sentido que lhe foi conferido por Magda Soares pode ser compreendido como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam (SOARES, 2003b, p. 47).

Usando, como Soares (ibid, p. 47), o verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento, enfocamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas com relação entre si. Hoje já não se concebe alfabetizar e ensinar a ler/escrever fora do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Portanto, a questão a que nos prenderemos, nesta aula, é a da importância de alfabetizar letrando.

Nessa perspectiva, ensinar a ler e a escrever são ações que se ligam inevitavelmente a alfabetizar e a letrar, formando, do ponto de vista sociointeracionista, um conjunto indissolúvel no processo de aprendizagem.

## ALFABETIZAÇÃO

Etimologicamente, o termo *alfabetização* significa “levar à aquisição do alfabeto”. Entretanto, dada a contribuição dos estudos de diferentes áreas de conhecimento como a Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Pedagogia, o processo de alfabetização ganha novos significados, tanto pela pluralidade de enfoques e pela multiplicidade de perspectivas, quanto pela natureza complexa do processo, que envolve professores, alunos e seus contextos culturais, métodos, material e meio.

Até aqui, não há novidade, uma vez que, nas aulas anteriores, você teve a oportunidade de estudar um pouco da história, dos conceitos e das concepções de alfabetização. Agora, vamos falar um pouco sobre a tendência, muito comum ultimamente, de atribuir um sentido bem mais abrangente a esse termo e de considerar alfabetização um processo ininterrupto de aprendizagem da língua materna.

De certa forma, a aprendizagem da língua, tanto na modalidade oral como na escrita, não se esgota no período visto pela escola como sendo de alfabetização. Esta aprendizagem, no entanto, constitui-se no processo



de desenvolvimento da língua, que não se completa nunca e apresenta características diferentes do processo de aquisição do código escrito, tomado, aqui, como alfabetização.

Nessa direção, Magda Soares apresenta três formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização e propõe uma teoria que se baseie em um conceito mais abrangente, na qual se incluam três abordagens:

(...) a “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003a, p. 18).

Ainda que considerando alfabetização no sentido restrito do termo, concordamos com Soares quanto à importância de focar o conhecimento do código escrito como instrumento para as práticas da leitura e da escrita, tanto para uso nas atividades escolares quanto nas práticas sociais.

Se o processo de alfabetização tiver sua atenção calcada apenas no estudo dos signos lingüísticos, ou seja, do alfabeto, importando apenas o saber sobre a língua, isto é, o reconhecimento e o domínio do código escrito, o indivíduo, uma vez alfabetizado, será capaz de transcrever os sinais gráficos e fazer a correspondência grafofonêmica. Nessa perspectiva de domínio do código, o alfabetizado chegará a oralizar o escrito e a representar graficamente o oral, mas isso não assegura que atingirá o que categorizamos como leitura, isto é, produção de sentido.

No processo de leitura, o saber sobre o conteúdo da escrita é o que possibilita “associar a realidade a juízos já construídos”, a fim de transformá-los e produzir novos conceitos.

Alfabetização e leitura são, pois, dois processos distintos, que resultam em comportamentos diferentes, sendo compreensível que, em se tratando do texto escrito, encontremos muitos alfabetizados não-leitores: para ler é imprescindível conhecer o código, porém, este conhecimento por si só, não garante a leitura como produção de sentido.

A decodificação é uma das habilidades necessárias à leitura, assim como, por um lado, a forma, a estrutura e o conteúdo do texto; e, por outro, o leitor com suas expectativas, seus conhecimentos.

O desenvolvimento da competência leitora, como vemos, é fruto de várias habilidades. Não está preso, exclusivamente, ao conhecimento dos signos lingüísticos, mas resulta da interação de aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos. Estes últimos, aqui entendidos como um conjunto de ferramentas por meio das quais o indivíduo realiza operações lógico-formais, constrói sua identidade socioafetiva e, por meio da linguagem, constrói juízos representacionais.

Contemplando como distintos os processos de alfabetização e de leitura, a importância excessiva aos aspectos físicos da língua não deve obstruir a possibilidade da formação do leitor. Segundo Villardi,

o ato de ler ultrapassa, num primeiro patamar, habilidades de simples decodificação; num segundo, a capacidade de atribuir sentido ao que foi codificado; e ancora-se, finalmente, na habilidade de compreender o que nos chega por meio das informações colhidas, analisando-as e posicionando-nos criticamente frente a elas (1996, p. 12).

Nesta perspectiva, entendemos que, como para ler é necessária a utilização simultânea dos indicadores grafofonêmicos, dos textuais e dos contextuais, então, trabalhar o código lingüístico de forma descontextualizada contribui para a idéia equivocada de que ler é apenas dizer os sons das letras e das palavras.





### ATIVIDADE 1

Você já viu nas aulas anteriores vários exemplos de atividades na concepção de alfabetização mecanicista. Todas elas fundamentadas na repetição, na cópia, na memorização e na decodificação.

Esta atividade propõe um desafio para você!

Construa uma proposta de atividade para uma turma de crianças na fase inicial do processo de alfabetização, que privilegie a leitura e a escrita contextualizadas. Dessa forma, você estará favorecendo à criança a apropriação da função social da escrita.

Como sugestão, pense em materiais que estejam ao alcance das crianças e do professor, como jornais, revistas, livros de histórias, anúncios, encartes de supermercado etc.

Você já utilizou este quadro na preparação de uma atividade na Aula 21, aproveite o modelo e bom trabalho!

Objetivo	
Descrição da atividade	
Forma de registro	

### COMENTÁRIO

*Sua atividade deverá contemplar os princípios apresentados até aqui fundamentados no trabalho de Magda Soares, que apontam a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização. A perspectiva de compreensão das três abordagens sugeridas pela autora, conforme citação, também deve ser levada em consideração. Leve sua atividade para a tutoria presencial e discuta com o tutor e os colegas a sua construção.*

## LEITURA

Para acompanhar melhor a concepção de leitura com que trabalharemos aqui, releia as Aulas 15 e 16 do Módulo 2 de Língua Portuguesa 1.

Se considerarmos, amplamente, leitura como produção de sentido, podemos, então, considerar todas as experiências da criança também como leitura. Ao pegar objetos, selecionar um dentre outros, levá-los à boca; ao preferir o colo de alguém especificamente; ao imitar sons; ao

escolher prender a atenção a uma determinada cena etc. a criança está lendo. Em uma nova etapa, mais adiante, a criança, ainda desconhecendo o código escrito, passa a fazer inferências diante de objetos, logomarcas etc. Isto significa dizer que, uma vez em interação com o mundo que o cerca, mesmo o indivíduo analfabeto, de certa forma, lê.

Essa concepção ampliada de leitura é de Paulo Freire, de quem, certamente, você já ouviu falar bastante. É dele a frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Pausa para uma dica: Para aprofundar seus conhecimentos a respeito da relação ver e ler o mundo, leia A importância do ato de ler, de Paulo Freire, e leve para seu grupo de estudo e a tutoria presencial a discussão sobre “leitura de mundo”.

### **Depois da paradinha, é hora de continuar!**

Ao chegar à escola, a criança é formalmente apresentada ao código escrito, iniciando o processo de alfabetização, esperando, assim, que esta a instrumentalize para a leitura dos signos gráficos (palavras).

Vendo dessa forma, pode-se ter a idéia de que ser alfabetizado corresponda, portanto, a ser leitor. No entanto, o conceito que se tem hoje de leitura implica considerar a alfabetização como um pré-requisito para um tipo de “leiturização”, mas não como segurança de leitura.

A democratização do acesso à escola, na década de 1970, fez surgir o sonho da inclusão de crianças de classes populares no mundo da cultura letrada e tecnológica. No entanto, os obstáculos que uma criança desse segmento social encontra à sua inserção neste mundo são substantivados, muitas vezes, pela própria escola, sendo a leitura e a escrita requisitos essenciais àquele que almeja integrar-se a uma cultura letrada. É natural que a criança, nascida de um meio social em que o contato com essa cultura seja esparso, veja a escola como a possibilidade de acesso a melhores condições de vida. Assim, com suas expectativas depositadas nos anos de escolarização, a criança chega à sala de aula desejosa de aprender a ler e a escrever; no entanto, com o passar do tempo, começa a perceber que tanta erudição, horas de “decoreba”, reproduções de idéias alheias, somadas a outros tantos fatores, de pouco ou de nada lhe serão úteis para constituir-se como um sujeito/agente social.

A criança, principalmente a oriunda das camadas populares, ao chegar à escola não se adapta ao regime de horas sentada diante de um professor a dizer-lhe coisas indecifráveis sobre assuntos incapazes de aguçar sua curiosidade e interesse, sem contar com o fato de que este professor/orador, que lhe impõe idéias, conceitos ininteligíveis e incompatíveis com os reconhecidos pelo seu grupo social de origem, a impede de pensar de forma autônoma, pois é ele quem determina o quê e como se deve entender, o quê e como se deve responder, o quê e como se deve pensar.

Assim, cria-se um aluno dependente de alguém que lhe aponte, todo o tempo, o que deseja que ele faça.

A criança aprende a decodificar textos, acostuma-se a fazer a leitura que o professor impõe como a única possível e a responder o que ele deseja ouvir. A escola perde o encanto. Não lhe proporciona condições para questionar, compreender e empregar o que aprendeu para melhorar, de algum modo, a sua vida. O aluno é levado a desinteressar-se da escola e do saber por ela difundido.

Entre sua entrada para a escola e o momento em que o fracasso se abate sobre a criança, dá-se um longo percurso: inicialmente, ela adora estar envolvida pela descoberta do código verbal escrito e vislumbra a possibilidade de ler e escrever cada vez melhor. Nas séries seguintes, as aulas vão adquirindo um tom austero e passam a ser preenchidas por questões gramaticais pouco acessíveis a seu nível de compreensão. Apresentam-se nomes e conceitos, sem que a criança perceba qualquer ligação entre a gramática ensinada e aquela da qual, intuitivamente, faz uso para se comunicar. O ensino dessa gramática – tão distante – reina, quase absoluto, por todo o restante da escolarização. À leitura fica reservado um tempinho para as tradicionais avaliações em voz alta, ou para responder o questionário de interpretação do texto, de preferência de um texto bem pequeno, já que não se pode mais “perder tempo” com essas questões, em detrimento do extenso programa de conteúdos gramaticais. E assim, a leitura só é encontrada nas aulas de Língua Portuguesa, que se transformam em aulas de gramática normativa, – sob a falsa alegação de que assim se estaria ensinando a língua culta.

No mais, indica-se, quando muito, a leitura de uma obra por bimestre, que será verificada por meio de teste, prova ou do preenchimento de uma ficha suplementar que, via de regra, acompanha o livro. Não se

costuma trabalhar essas leituras em sala de aula, pois isso demandaria tempo, e “há muito o que ver em gramática”. Quanto às respostas aos questionamentos sobre a leitura, estes nem sempre satisfazem o aluno que, naturalmente, fez uma leitura diferente da realizada pelo professor. Se ler é produzir sentidos a partir de experiências vivenciais aportadas ao texto, não é possível esperar que duas pessoas façam uma mesma leitura de um mesmo texto. No entanto, a escola desvaloriza os sentidos produzidos pelo aluno e desmotiva-o para novas descobertas, tutelando-o e impondo-lhe uma leitura que não é a sua.

Estas são, sem dúvida, algumas das razões geradoras do conflito entre o livro e a criança, especialmente a das classes populares, que, em muitos casos, tem o seu primeiro contato com o livro na escola. As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda.

Apostamos que a inadequação do trabalho com o texto escrito, seja ele literário ou não, afasta o aluno do livro e, conseqüentemente, afasta a possibilidade de formar-se um leitor. A criança, diante do texto escrito, vê-se sufocada por um “excesso de didatismo, pela burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras”, que, invariavelmente, fazem-na associar o exercício da leitura a uma verdadeira sessão de tortura. O constante sentimento de frustração gera o de incapacidade para ler, fazendo com que a criança rejeite a sua leitura como uma possibilidade e passe a considerar apenas os dados que caminham para a resposta esperada pelo professor.

Prisioneiro de leituras alheias, o aluno começa a questionar, então, a serventia dos saberes escolares para fins que vão além de preencher fichas de livros ou de reproduzir respostas que agradem ao professor e que lhe garantam uma boa nota nas provas.

Antes de estigmatizar a criança como má leitora ou como incapaz de ler textos escritos, é preciso que se repense o tipo de trabalho que se faz para desenvolver suas habilidades de leitura.

Se o acesso à leitura é responsabilidade da escola, e se a criança falha no processo de desenvolvimento das habilidades indispensáveis à efetivação da leitura, numa perspectiva autônoma, certamente não se deve imputar-lhe, de antemão, a culpa por esse fracasso. É preciso verificar até que ponto as atividades de promoção de leitura vêm favorecendo, principalmente para crianças oriundas das classes populares, sua inserção na cultura letrada.



Vamos refletir sobre o que foi lido e organizar as idéias? Agora, que tal um pouquinho de ação?

### ATIVIDADE 2



Procure uma professora de turma de Educação Infantil e combine de assistir a uma aula de leitura. Observe o tipo de trabalho realizado com as crianças. Anote os passos das atividades desenvolvidas após a narração da história. Ao final da aula, pergunte à professora qual concepção de leitura norteia o seu trabalho. Por fim, escreva, em poucas linhas, se foram criadas situações em que as crianças expressassem suas leituras ou se foi imposta a leitura da professora.

---



---



---



---

### COMENTÁRIO

*Sendo uma atividade dividida em procedimentos de observação e anotação, não há, portanto, uma previsão de resposta. Mas fica a sugestão para 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!*



## RESUMO

Ensinar a ler e a escrever são ações que se ligam inevitavelmente a alfabetizar e a letrar, formando, do ponto de vista sociointeracionista, um conjunto indissolúvel no processo de ensino e aprendizagem.

Etimologicamente, o termo *alfabetização* significa “levar à aquisição do alfabeto”. No entanto, se o processo de alfabetização tiver sua atenção calcada apenas no estudo do código, importando o saber sobre a língua, o reconhecimento e o domínio do código escrito, o indivíduo, uma vez alfabetizado, será capaz de transcrever os sinais gráficos e fazer a correspondência grafofonêmica. Nessa perspectiva de domínio do código, o alfabetizado chegará a oralizar o escrito e a representar graficamente o oral, mas isso não assegura que atingirá o que categorizamos como leitura, isto é, produção de sentido.

## ATIVIDADE FINAL

Elabore um pequeno texto relatando as suas experiências de leitura quando cursava a escola básica. Registre suas impressões sobre o trabalho que a professora realizava com a turma e as conseqüências para a formação do leitor.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Leve seu texto, juntamente com a resposta da Atividade 2, para o encontro presencial no pólo e discuta com seus colegas e com o tutor.*



## **AUTO-AVALIAÇÃO**

A proposta desta aula centra-se na possibilidade de diferenciação dos processos de alfabetização, aprendizagem da leitura e de letramento. Busque identificar nas suas respostas às atividades se a distinção entre esses três elementos ficou clara para você.

## **INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na Aula 26 continuaremos os estudos sobre Alfabetização e Letramento com a apresentação das concepções de Escrita e Letramento.



## Alfabetização e letramento – 2ª parte

# AULA 26

### Meta da aula

Apresentar concepções de alfabetização, de leitura, de escrita e de letramento sob a perspectiva de que constituem um conjunto de ações pedagógicas concomitantes.

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

- Reconhecer as especificidades da alfabetização, da leitura, da escrita e do letramento.
- Identificar, como fundamentalmente concomitantes, ações pedagógicas que levam à aquisição do código escrito, do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e do contínuo processo de letramento.

### Pré-requisitos

Dando continuidade aos estudos iniciados na aula anterior, esta aula amplia o leque de opções oferecidas de autores e de estudos sobre diferentes concepções acerca do processo de alfabetização e letramento.

Estamos em um percurso de aprendizagem que vem permitindo o conhecimento das diferentes concepções acerca do processo de alfabetização. Você já deve ter percebido que não se trata de se colocar contra ou a favor de um ou outro autor ou um ou outro estudo, mas de compreendê-los.

O importante é que você possa se apropriar de suas propostas para a fundamentação e sustentação de sua prática profissional.

No Módulo 1 de Língua Portuguesa 1, você teve a oportunidade de conhecer algumas concepções de língua e de linguagem. Pôde, no Módulo 2, realizar leituras sobre: a relação entre língua e identidade cultural, a função social da língua e a diversidade lingüística no Brasil. Estudou ainda, no Módulo 3, a diferença entre erro e agramaticalidade, aquisição da linguagem – o aluno leitor e o aluno autor. Lembra-se dessas aulas? Esses conhecimentos são fundamentais ao professor que pretenda ensinar o aluno a ler e escrever, bem como são importantes, também, para que você possa acompanhar esta aula sem dificuldades. Portanto, sugerimos que você verifique se não há dúvidas

a respeito dos assuntos tratados em Língua Portuguesa 1, pois é importante que você seja capaz de estabelecer ligação entre eles e o que trataremos nesta aula.

Somente interagindo com seus parceiros de curso, colegas de turma e tutores você poderá certificar-se de que, efetivamente, compreendeu as propostas até aqui apresentadas. É, portanto, fundamental que você tenha discutido com eles as suas leituras e as respostas das atividades propostas na Aula 25.

## INTRODUÇÃO

Sendo a continuação da Aula 25, esta aula concluirá nossas investigações sobre as diferenças entre alfabetização, leitura, escrita e letramento a partir dos estudos apresentados sobre as especificidades de cada um dos processos.

A questão a que nos prenderemos, nesta aula, é, ainda, a da importância de alfabetizar letrando.

O pré-requisito básico para o ensino da língua materna é que o professor usufrua, ele próprio, da leitura e da escrita, que seja um leitor e produtor de textos experiente e que, em sua formação profissional, tenha adquirido as condições de domínio de conhecimentos e técnicas para sustentar os processos de produção de leitura e escrita do seu aluno.

Um professor bem formado deve estar familiarizado com as práticas de leitura e de escrita, sendo, portanto, capaz de interagir com diversos tipos de registros escritos, desde aqueles de estrutura mais simples aos que, em razão do próprio tema, apresentam uma estrutura de nível mais complexo.

Partindo desse ponto de vista, nas aulas deste módulo, procuramos lhe oferecer e sugerir leituras que julgamos fundamentais à sua formação profissional e, ainda, temos procurado propor atividades em que a produção textual seja uma constante.

## ENSINANDO A LER E A ESCREVER

O professor que pretende instrumentalizar seus alunos para as práticas de leitura e de escrita deve, antes de qualquer coisa, reavaliar seu papel como professor, seus conceitos de leitura, de aprendizagem e de linguagem, uma vez que, numa sociedade letrada e tecnológica, exige-se que ele mesmo seja um leitor proficiente.

- Consideramos “leitor proficiente” o indivíduo leitor autônomo, reflexivo, crítico e letrado, capaz de expressar suas opiniões sobre as leituras que realiza; de conscientizar-se de si; de seu papel social e do mundo.
- É fundamental que todo professor tenha bem definida a concepção de leitor proficiente, bem como as de alfabetização, leitura, escrita e letramento. Sendo o saber difundido pela escola veiculado por textos diversificados, isto é, nas mais variadas modalidades, independentemente de ser professor de língua materna, cada professor é, portanto, responsável pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos seus alunos.

## Voltemos ao nosso estudo

Ao *status* de leitor/autor de textos vincula-se a noção de poder e de prestígio, uma vez que as habilidades de leitura, assim como as de escrita, alcançaram, como observa Descardecí (2000),

um grau tal de importância social que passaram a ser, senão os únicos, os mais valorizados parâmetros de classificação do progresso cultural de uma comunidade como um todo ou de um indivíduo em particular.

Se há vinte anos “o saber-decifrar ainda podia parecer suficiente para 80% da população”, hoje, mediante a demanda crescente de letramento da sociedade urbana, a questão que ganha relevância é o “saber ler e escrever”.

Conseqüentemente, a alteração daquilo que se esperava do cidadão determinou, igualmente, uma mudança do perfil do professor. Assim, aquele que treinava o aluno para traduzir o código lingüístico, que transmitia a informação e cobrava a memorização hoje cede lugar a um profissional reflexivo, que reformula suas práticas pedagógicas e seus conceitos de aprendizagem. Enfim, esse novo professor é consciente de que suas intervenções se confrontam com as representações que o meio faz para si da escrita e com os usos dela decorrentes.

O professor pouco familiarizado com as redes de comunicação escrita e com a multiplicidade comunicativa, por meio das quais se presentifica o crescente letramento da sociedade urbana, contribui para desenvolver nos alunos atitudes que estão longe de ser, efetivamente, aquilo que a coletividade à qual pertencem espera deles.

Embora consideremos esse perfil necessário a todo e qualquer professor inserido nesse tipo de sociedade, exige-se algo específico do professor de Língua Portuguesa. O cerne de seu trabalho reside em oferecer ao aluno situações de aprendizagem que, utilizando a estrutura e os mecanismos de funcionamento da língua, possam gerar um conhecimento socialmente relevante tanto para o aluno quanto para o grupo em que atua. Em se tratando de crianças de classes populares, que, comumente, não têm a variedade culta da língua como materna, essa responsabilidade se amplia. Cabe a esse professor oportunizar a vivência de situações que permitam a paulatina assimilação e internalização das estruturas inerentes àquela variedade, desenvolvendo sua capacidade de compreensão daquele *novo* código, utilizado pela escola.

Ufa! Estamos apenas iniciando esta aula, e você já tem muito em que pensar. Dê uma parada na leitura e respire fundo. Reflita um pouco sobre a sua prática pedagógica. Agora, pense em respostas para as duas questões a seguir, lembrando-se de que não é necessário escrever as respostas, basta pensar nelas.

- Qual é o seu papel como professor?
- Com quais conceitos de leitura, de aprendizagem e de linguagem você tem trabalhado?



## ESCRITA

Entendendo linguagem como todo sistema simbólico que permita a comunicação entre seres, não há possibilidade de interação entre os homens sem a ação mediadora de uma linguagem. É ela que viabiliza a autoconstituição do sujeito, bem como sua inserção na cultura e na sociedade que o recebe. Sob esse enfoque, a linguagem humana, articulada, tem um papel de destaque, embora seja apenas uma dentre a infinidade de possibilidades que, igualmente, servem à comunicação.

A capacidade de comunicação humana não se restringe às palavras. Existem na faixa de mediação significativa entre o nosso mundo interno e externo outras linguagens além das verbais.

O domínio de uma linguagem articulada possibilitou a complexificação dos corpos sociais, determinando a necessidade de uma nova modalidade comunicativa, que perdurasse para além da existência de cada homem – a escrita.

Entre o aparecimento das primeiras formas de registro escrito e os dias atuais muito se avançou na compreensão da linguagem, tanto como instância viabilizadora de comunicação quanto como constituidora do próprio homem.

Hoje já se sabe que, ao se comunicar fazendo uso de sistemas linguísticos, o homem aciona processos físicos e cognitivos.

A língua escrita é um instrumento fundamental na estruturação do pensamento reflexivo, em função do nível de organização e elaboração intelectual que exige. Nas culturas em que a educação ocorre pela tradição oral, ou nas culturas ágrafas, isto é, que não possuem registro escrito, o pensamento estruturado existe; no entanto, não podemos desprezar o impacto da escrita como uma tecnologia do intelecto.

José Juvêncio Barbosa, em seu livro *Alfabetização e leitura*, apresenta brilhantemente a história da escrita. Portanto, resolvemos transcrever, a seguir, o trecho em que o autor trata da escrita em funcionamento.

## A LÍNGUA ESCRITA EM FUNCIONAMENTO

Podemos analisar a escrita, procurando entender o funcionamento do sistema alfabético e tendo em vista descobrir o princípio fundamental que rege esse sistema: diferenças gráficas que indicam diferenças sonoras.

Nesse sentido, a tentativa humana nos seus primórdios foi reproduzir um sistema gráfico que espelhasse a fala. Com base nesse aspecto específico dos sistemas alfabéticos, originaram-se todas as metodologias de alfabetização em uso até os dias atuais pois, durante muitos séculos, a escrita foi utilizada pela maioria da população, usufruindo essa característica desses sistemas.

O alfabetizado é aquele que foi ensinado e convencido pelo processo escolar de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha, o texto escrito, tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade que, o mais das vezes, lhe soa estranha.

Tendo em vista o precário dispositivo que lhe foi ensinado, quando o alfabetizado passa em frente a uma grande livraria ou entra numa biblioteca pública, ou mesmo repara numa banca de jornais das grandes cidades, ele deve perguntar como? por quê? pra quê? A chegada do século XX inaugurou uma fase de explosão da informação, redimensionando o papel da escrita nas sociedades modernas.

De acordo com Jean-Pierre Benichou, imobilizada pela concepção de leitura propagada pelas metodologias tradicionais, a escola não se deu conta:

1. da importância da leitura na vida cotidiana do trabalho e do lazer;
2. da variedade de situações de uso da escrita instituída pelo mundo contemporâneo;
3. do que fazemos quando lemos;
4. do papel da intencionalidade do leitor nos usos que faz do impresso.

Com base nestes novos referenciais, bem diferente é entender como funciona o sistema alfabético na dinâmica do seu uso (a leitura). Um traço distintivo, visto como pertinente na análise da língua escrita enquanto sistema elaborado de acordo com certo princípio, pode não ser o traço distintivo utilizado por leitores competentes no ato de ler.

Essa questão é também sugerida pelas descrições realizadas sobre a natureza da escrita no ato de ler, que demonstra que o leitor utiliza os sinais gráficos como ideogramas. Isto parece indicar que aquele dispositivo desenvolvido pelo processo de alfabetização, fundado no princípio fundamental do sistema alfabético enquanto tal colocado à disposição dos indivíduos, não é uma estratégia eficaz para a leitura eficiente (BARBOSA, 1994, pp. 39-40).



"Já sei ler e escrever."



## ATIVIDADE 1



Refleta sobre a mensagem da ilustração anterior. Em seguida, responda se o título da ilustração é adequado para o que você entende como *aluno leitor/aluno autor*. Para justificar sua resposta, fundamente-a com o que você leu nas Aulas 25 e 26 sobre Alfabetização, Leitura e Escrita.

[illegible]

## COMENTÁRIO

*Para justificar a sua resposta você deve considerar que, tradicionalmente, ser capaz de decodificar era suficiente para classificar o indivíduo como alfabetizado. No entanto, atualmente, o conceito de saber ler e escrever contempla o desenvolvimento de habilidades de uma outra ordem. A fundamentação deve ser construída com as concepções de alfabetização, de leitura e de escrita trabalhadas nas Aulas 25 e 26.*

*Leve sua atividade para a tutoria presencial e discuta com seu tutor e seus colegas a resposta que você construiu.*

## Continuando nossa conversa...

## Variedades lingüísticas e o mito do déficit lingüístico

O conceito de deficiência linguística foi criado por sociólogos e psicólogos pautados na premissa de que pode haver línguas ou variedades linguísticas superiores e inferiores. Essa premissa é inaceitável e cientificamente falsa tanto do ponto de vista antropológico quanto sociolinguístico. Para linguistas e sociolinguistas, o conceito por ela sustentado revela a ignorância de estudiosos de outras áreas de conhecimento a respeito das ciências da linguagem.

Embora entenda que o meio físico e o contexto cultural exercem influência sobre a língua e sobre o comportamento lingüístico de seus falantes, a Antropologia já demonstrou a impropriedade de se classificar uma cultura como superior, inferior, primitiva, civilizada, simples ou complexa.

Veja o que Soares diz a esse respeito:

O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social (2002, p. 39).

A afirmação de que não há relação de superioridade ou inferioridade entre as línguas é, hoje, aceita por todos. Os estudos antropológicos e sociolingüísticos apenas as classificam como línguas diferentes.

Se afirmar a superioridade de uma língua sobre a outra é cometer um equívoco científico, é igualmente impróprio, por tratar-se do mesmo fenômeno, afirmar a superioridade de uma sobre outras variedades de uma mesma língua.

A identidade cultural de um povo é elemento de unificação e de confirmação de que existe um traço comum dentro de uma nação, e a língua faz parte da construção dessa identidade. Entretanto, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme.

Nesse sentido, reflita sobre o que diz Soares:

A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade lingüística resulta em um correspondente processo de diferenciação lingüística, que pode dar-se nos níveis fonológico, lexical e gramatical. (...) A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e níveis de fala, ou registros, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos (registro formal, registro coloquial) (2002, p. 40).

Assim, fundamentados nos estudos lingüísticos e, sobretudo, nos sociolingüísticos, podemos afirmar que o conceito de “deficiência lingüística” é resultado de um preconceito social, que estigmatiza como inferior, ou mesmo como errado, o uso que o falante das classes sociais desprestigiadas faz da língua.

## Erro ou diversidade lingüística?



### ATIVIDADE 2



Releia as Aulas 10 e 13 dos Módulos 2 e 3, respectivamente, de Língua Portuguesa 1 e reflita sobre diversidade lingüística. Deixe seu livro perto de você, mas fechado.

Observe a situação apresentada na tira:



Partindo do que você estudou sobre diversidade lingüística, elabore um pequeno texto comentando a atitude da professora e diga qual deveria ser, na sua opinião, o encaminhamento dado por ela à situação. Leve seu texto para a tutoria presencial e discuta com seus colegas e com o tutor. Essa interação é importante para que você tenha mais garantias de que está, efetivamente, compreendendo os assuntos estudados até aqui. Lembre-se de que, segundo Vygotsky, a construção do conhecimento se dá a partir da interação do indivíduo, não só com o objeto de conhecimento, mas também, com os seus pares sociais, ao que ele chamou *zona de desenvolvimento proximal*.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

Sua resposta deve contemplar as concepções de erro de português e de diversidade lingüística.

### Vamos seguir com nossa conversa...

#### LETRAMENTO

Aprendemos que a melhor maneira de se conhecer o significado de uma palavra é procurar sua definição no dicionário. Procurando pela palavra *letramento*, você irá encontrar os termos antônimos *letrado* e *iletrado* que significam, respectivamente, *indivíduo versado em letras, erudito* e, *claro*, o seu contrário, *aquele que não tem conhecimentos literários, analfabeto, ou quase analfabeto*. Entretanto, a palavra *letramento* ainda não está dicionarizada, dada a sua recente introdução na Língua Portuguesa pelo livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo. Ática, 1986.

#### Leitura recomendada

É interessante que você conheça um pouco da história da palavra *letramento* para isso, consulte SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, pp. 32-33.

Depois dessa paradinha, vamos em frente.

A partir da referência de Kato (1986) a *letramento*, a palavra tornou-se corrente no mundo da educação e passou a nomear um fenômeno que, se já existia, não tínhamos um nome específico para ele.

Aqui nos importam os sentidos conferidos por Soares (2003, p. 39) ao termo *letramento*:

- resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita;
- estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Estabelecendo a diferença entre *alfabetização* e *letramento*, Soares apresenta uma como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, e o outro como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (2003, p. 47).

Entretanto, preferimos considerar a etimologia do termo alfabetização. Consideramos alfabetizar como o ato de “levar à aquisição do alfabeto”, e não a confundimos com *leitura*, *escrita*, nem *letramento*. Entendemos que alfabetização, leitura, escrita e letramento são quatro processos diferentes, mas que não devem ser tratados isoladamente. Pelo contrário, o professor que se propõe a alfabetizar deve ter como objetivos: preparar o aluno para ler, escrever e ter um grau de letramento que lhe permita acompanhar as exigências de uma sociedade letrada e tecnológica. Neste ponto, concordamos com a afirmação de Soares na qual “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando...” (2003, p. 47).

A questão do letramento é marcada pela maneira como a leitura está incorporada à vida do leitor, isto é, como ela intervém na sua relação com o mundo. O grau de letramento, ou de iletramento, é determinado pelos objetivos que levam o leitor a procurar a escrita e pelo nível de familiaridade e de autonomia diante da multiplicidade de textos que se apresentam.



O iletramento não se caracteriza pela ausência de leitura, pois, uma vez alfabetizado, o indivíduo de uma sociedade cercada por textos escritos não consegue escapar de sua leitura e, ainda que analfabeto, realiza leituras outras, não constituídas lingüisticamente. Em certos casos, a leitura apresenta-se como uma imposição. Alheio à intencionalidade do leitor, o texto surge-lhe à frente e impõe a leitura em *outdoors*, luminosos, embalagens de produtos; enfim, em tantas outras situações em que o leitor não está à procura e não objetiva, portanto, a leitura. Assim, do mesmo modo que a visão de uma paisagem, por exemplo, é registrada pelos olhos do observador, o texto é decifrado pelo “leitor”.

É a incorporação da leitura multiforme à vida cotidiana, seja por lazer, seja como fonte de informação ou como prática social, fator característico do nível de *letramento* do indivíduo. O leitor incapaz de ler com autonomia variados tipos de textos, aquele que não incorpora a leitura a seu cotidiano e que somente por imposição social ou profissional recorre à escrita já pode ser considerado portador de um certo nível de iletramento, que se amplia de acordo com o grau das dificuldades encontradas na compreensão desses textos ou com a frequência com que a eles recorre.

A questão do iletramento é marcada pela maneira como a leitura está incorporada à vida do leitor, isto é, como ela intervém na sua relação com o mundo. O grau de letramento, ou de iletramento, é determinado pelos objetivos que levam o leitor a procurar a escrita e pelo nível de familiaridade e de autonomia diante da multiplicidade de textos que se apresentam.

Nesse sentido, podemos dizer que um indivíduo analfabeto pode ser letrado. Veja o que Soares diz a respeito:

Um adulto pode ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da língua escrita, evidenciando que conhece peculiaridades da língua escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa de rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É *analfabeto*, mas é, de certa forma, *letrado*, ou tem um certo nível de letramento.

Uma criança pode ainda *não ser alfabetizada*, mas *ser letrada*: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. (...) Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser *letrada*: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é *alfabetizada*, mas não é *letrada* [sic] (2003, p. 47) (Grifo nosso).

Desse modo, é possível perceber a importância do trabalho do alfabetizador que, levando o aluno a adquirir o conhecimento do código lingüístico, deve, simultaneamente, oferecer-lhe as condições necessárias para ler, escrever e envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.



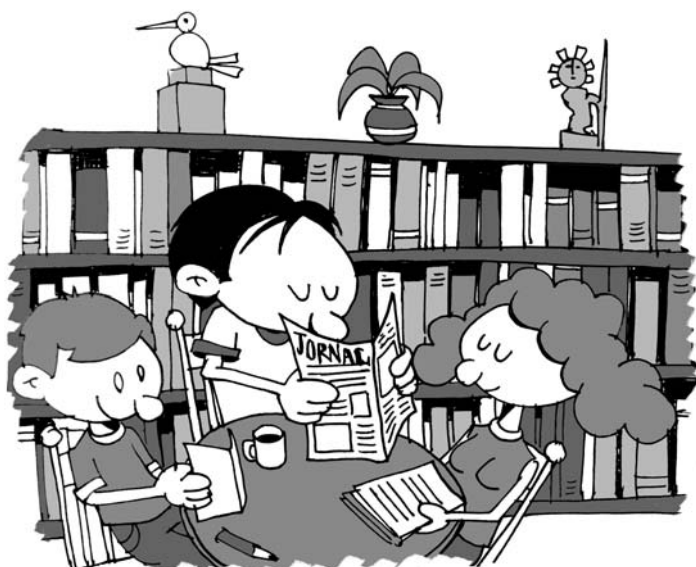
### ATIVIDADE 3



Esta atividade será um pequeno desafio para você. Planeje e descreva uma atividade para uma turma de Educação Infantil, que contemple: aquisição do código lingüístico, leitura, escrita e letramento. Tente! Será uma boa oportunidade para pôr em prática os conhecimentos que você construiu sobre *alfabetização, leitura, escrita e letramento*.

#### COMENTÁRIO

*Sendo um planejamento de atividade, não há uma previsão de resposta. No entanto, sugerimos que você mostre sua resposta aos colegas de turma e ao tutor. Veja a respostas de outros colegas. É muito importante, para seu desenvolvimento, fazer dos encontros no pólo um momento de troca de idéias.*



#### RESUMO

Se há vinte anos “o saber-decifrar ainda podia parecer suficiente para 80% da população”, hoje, mediante a demanda crescente de letramento da sociedade urbana, a questão que ganha relevância é o “saber ler e escrever”.

O conceito de “deficiência lingüística” é resultado de um preconceito social, que estigmatiza como inferior, ou mesmo como errado, o uso que o falante das classes sociais desprestigiadas faz da língua.

A questão do letramento é marcada pela maneira como a leitura está incorporada à vida do leitor, isto é, como ela intervém na sua relação com o mundo. O grau de letramento, ou de iletramento, é determinado pelos objetivos que levam o





### **AUTO-AVALIAÇÃO**

Após ter participado da tutoria presencial do seu pólo, em que foram discutidas as suas respostas e as de seus colegas, sob a mediação do tutor, decerto você identificou, nas suas respostas, elementos que garantem sua compreensão das idéias trabalhadas nesta aula. Sendo assim, você pode seguir adiante no seu curso. Caso tenha encontrado alguma dificuldade, releia a aula e refaça as atividades.

### **INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA**

O processo de alfabetização exige que as crianças estejam, o tempo todo, em contato com diversas formas de registro escrito, aprendendo a utilizá-los e a interagir com eles na realidade, no seu cotidiano.

Na próxima aula, apresentaremos sugestões de atividades com diferentes tipos de materiais para você desenvolver com seus alunos em sala de aula.

# Diferentes tipos de materiais para alfabetizar em sala de aula – 1ª parte

## AULA 27

### Meta da aula

Apresentar diferentes tipos de materiais para a alfabetização em sala de aula.

## objetivos

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

- Estabelecer a importância de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre língua escrita.
- Planejar atividades pedagógicas levando em conta a importância social da leitura e da escrita.
- Criar situações que levem à aquisição do código escrito, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e ao contínuo processo de letramento, utilizando os mais variados recursos materiais que oportunizem à criança interagir com as diversas formas de registros escritos existentes em uma sociedade letrada e tecnológica.

### Pré-requisitos

A concretização dos objetivos desta aula depende da leitura e compreensão das Aulas 25 e 26. Portanto, caso tenha permanecido alguma dúvida sobre os conceitos trabalhados, procure os tutores e busque esclarecimentos e explicações. Dessa forma, você poderá compreender a dimensão prática e tornar-se capaz de dar sentido a ela em sua sala de aula.

## **INTRODUÇÃO**

Com suas expectativas depositadas nos anos de escolarização, a criança chega à escola desejosa de aprender a ler e a escrever; no entanto, com o passar do tempo, começa a perceber que tanta erudição, horas de coreografia, reproduções de idéias alheias, somadas a outros tantos fatores, de pouco ou nada lhe serão úteis para constituir-se como um sujeito/agente social.

O professor, como mediador e organizador do processo de construção do conhecimento na sala de aula, deve criar situações que oportunizem o contato da criança com diferentes formas de registro escrito. No entanto, é preciso que, ao planejar as atividades, reconheça a importância de “alfabetizar letrando”. Nesta aula, você encontrará algumas sugestões de atividades para desenvolver com seus alunos. Algumas vezes, será necessário que você faça algumas adaptações à realidade da turma com a qual esteja trabalhando. Portanto, use sua criatividade!

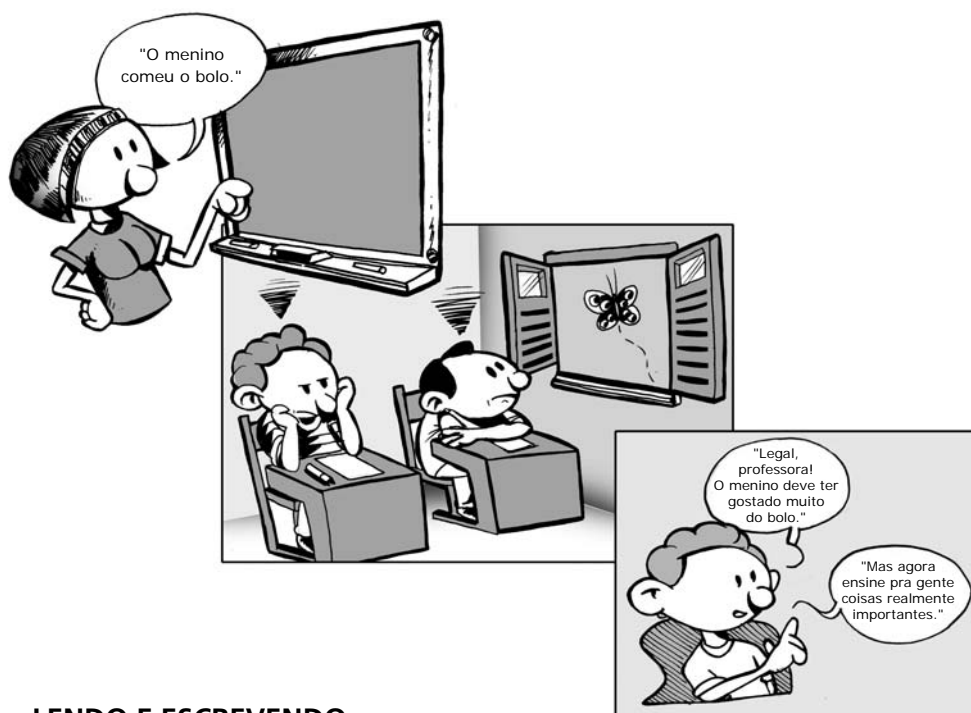
## **A CRIANÇA E A ESCOLA**

A criança, principalmente a oriunda das camadas populares, ao chegar à escola não se adapta ao regime de horas sentada diante de um professor a dizer-lhe coisas indecifráveis sobre assuntos incapazes de aguçar sua curiosidade e seu interesse. Além disso, esse professor/orador, que lhe impõe idéias, conceitos ininteligíveis e incompatíveis com os reconhecidos pelo seu grupo social de origem, a impede de pensar de forma autônoma, pois é ele quem determina o que e como se deve entender, o que e como se deve responder, o que e como se deve pensar. Dessa forma, cria-se um aluno dependente de alguém que lhe aponte, todo o tempo, o que quer que ele faça.

A criança aprende a decodificar textos, acostuma-se a fazer a leitura que o professor impõe como a única possível e a responder o que ele deseja ouvir. A escola perde o encanto. Não lhe proporciona condições para questionar, compreender e levar o que aprendeu para melhorar, de algum modo, sua vida. O aluno é levado a desinteressar-se da escola e do saber por ela difundido.

Entre sua entrada para a escola e o momento em que o fracasso se abate sobre a criança, dá-se um longo percurso: inicialmente, ela adora estar envolvida pela descoberta do código verbal escrito e vislumbra a possibilidade de ler e escrever cada vez melhor. Nas séries seguintes, as aulas vão adquirindo um tom austero e passam a ser preenchidas por questões gramaticais pouco

acessíveis a seu nível de compreensão. Apresentam-se nomes e conceitos, sem que a criança perceba qualquer ligação entre a gramática ensinada e aquela da qual, intuitivamente, faz uso para se comunicar. O ensino desta gramática – tão distante – reina, quase que absoluto, por todo o restante da escolarização. À leitura fica reservado um *tempinho* para as tradicionais avaliações em voz alta, ou para responder o questionário de interpretação do texto – de preferência de um texto bem pequeno, já que não se pode mais “perder tempo” com essas questões em detrimento do extenso programa de conteúdos gramaticais. E assim, as aulas de Língua Portuguesa transformam-se em aulas de gramática normativa – sob a falsa alegação de que assim se estaria ensinando a língua culta.



## LENDO E ESCRREVENDO

Antes da sua chegada à escola, a criança já tem contato com o código lingüístico. Os rótulos dos produtos usados pela família, o jornal, as revistas, os livros da casa, os anúncios da TV, os cartazes de rua, os letreiros das lojas etc., tudo isso desperta na criança o desejo de aprender a ler e a escrever socialmente. É preciso que a escola não frustrate as expectativas da criança insistindo nas aulas de repetição e memorização de assuntos sem qualquer relevância social para a sua vida.

Veja o que Cocco e Hailer dizem a respeito da percepção que a criança tem do “mundo escrito”:

Antes mesmo de a criança saber ler socialmente, ou seja, ler como as pessoas alfabetizadas, ela já observa, pensa e vai adquirindo concepções individuais a respeito dos símbolos lingüísticos. Essas concepções, que serão muito importantes para desenvolver a consciência do valor social da língua, começam a ser construídas desde o nascimento. Por volta dos 6 a 8 anos, em geral, a criança tem uma percepção mais apurada do “mundo escrito”:

- Tem consciência de que existe diferença entre leitura silenciosa e leitura em voz alta.
- Reconhece que a leitura de histórias é feita em livros e que as notícias são lidas em jornais.
- Percebe que a leitura de uma bula de remédio serve para saber como usá-lo.
- Sabe que as receitas podem ser lidas, compreendidas e transformadas em algo concreto.
- Compreende que os manuais de brinquedos e jogos servem para entender como eles devem ser montados e usados. Além disso, já se verifica a concepção de quantidade, qualidade e direção:
- Quantidade --- as palavras têm muitas letras;
- Qualidade --- as palavras apresentam letras variadas;
- Direção --- a leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para a direita.

(CÓCCO, Maria Fernandes, e HAILER, Marco Antônio. *Didática de Alfabetização/Decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo*. São Paulo. FTD, 1996.)

A criança não chega à escola como uma “tábula rasa” e, tampouco, deve ser considerada um mero receptor de conhecimentos. Ela deve ser percebida como elemento ativo do processo de aprendizagem e como mediador desse processo. O professor precisa considerar os conhecimentos que a criança, ao chegar à escola, já possui sobre a língua escrita, uma vez que já viu seu nome escrito ou já participou de atividades sociais em que a leitura ou a escrita são elementos importantes.

Portanto, entendendo a sala de aula como um espaço estimulador que deve viabilizar o contato da criança com diversos materiais escritos, o professor deve recorrer a livros, jornais, gibis, cartazes, receitas culinárias, bulas de remédio, listas telefônicas, tampinhas de refrigerantes, rótulos, cheques, contas de luz, placas de rua etc., para oferecer como material nas atividades desenvolvidas pelas crianças.







- Peça às crianças que procurem as fichas correspondentes aos objetos.
- Após ter retirado as primeiras, apresente-lhes outras fichas apenas com o nome dos objetos e peça-lhes que associem as segundas fichas aos objetos.
- Ofereça jornais ou revistas às crianças e peça-lhes que recortem palavras que tenham a mesma letra inicial do nome dos objetos e cole-as em uma folha de papel ofício.
- Leia para elas as palavras que colaram.
- Peça para que desenhem os objetos que estão sobre a mesa, distribua entre os alunos tiras de papel ofício com o nome impresso de cada um deles para que colembaixo dos desenhos.

## 2. TRABALHANDO AS VOGAIS

- Invente e conte historinhas em que as vogais sejam personagens. Deixe que as crianças interajam com contribuições para o enredo das histórias.
- Dê revistas às crianças para que recortem e colembem em papel ofício as vogais.
- Dê para as crianças o desenho das vogais em papel ofício para que elas os contornem com barbante, palitos, grãos etc.

Esta atividade pode ser desenvolvida com uma vogal por vez, ou com todas. Pode-se, também, desenvolver a atividade com uma consoante.

## 3. ELEGENDO A PALAVRA GERADORA

- Peça que as crianças digam o nome de dez objetos e liste-os na lousa.
- A turma elege uma dentre as dez palavras.
- Explore a palavra: o que é, para que serve, como é, tamanhos, textura, temperatura etc.
- Explore funções, semelhanças e diferenças.
- Recorte letras de jornais e revistas e cole-as, montando a palavra desejada.
- Desenhe o objeto representado pela palavra.
- Dramatize em torno de um tema que centralize a palavra.





#### 4. CAMINHADA DE LEITURA

- Leve a turma para uma caminhada pelo quarteirão da escola.
- Durante a caminhada, o professor vai apontando, lendo e registrando, no papel, tudo o que estiver escrito ao seu redor, esclarecendo a função de cartazes, nomes de lojas, placas de trânsito, nomes das ruas etc.
- Já na sala de aula, o professor fará um cartaz com as palavras anotadas e deixando-o exposto em um espaço reservado.
- Pode-se pedir que as crianças relatem oralmente suas impressões sobre a experiência da caminhada.

#### 5. TEXTO COLETIVO

- A partir da escolha de um tema gerador, que pode ter sido estimulado por um passeio feito com a turma, pela leitura de uma notícia de jornal ou de um artigo de revista, ou, ainda, pela leitura de uma história infantil, as crianças criam, coletivamente, uma história.
- O professor será o mediador da fala das crianças e o redator da história.
- Ele escreverá a história na lousa, negociando suas interferências e orientando quanto à composição geral do texto.
- Depois de pronto, o texto deve ser copiado em uma cartolina e fixado no mural da sala de aula para que sirva de referencial para outras atividades.
- Pode-se pedir que as crianças ilustrem o texto com desenhos, que escolham palavras do texto e as procurem em revistas, recortando-as e colando-as em folha de papel ofício.

- Pode-se, também, escolher uma música que sirva como tema para a história e levar a fita ou o CD para cantá-la com as crianças.

## 6. LENDO NA COZINHA

Para esta atividade, o professor deverá providenciar um forninho elétrico, os ingredientes da receita, aventais para as crianças, sabonete e toalha de mão.

- Leve para a sala de aula um cartaz com uma receita culinária. Por exemplo:

### BISCOITINHOS DE COCO

#### Ingredientes

- 1/3 de xícara de maisena
- 3/4 de xícara de açúcar
- 1 colher (café) de fermento
- 1/2 xícara de margarina
- 2 gemas de ovo
- 100g de coco ralado



#### Preparo

- Misture bem todos os ingredientes em uma tigela grande.
  - Faça uma massa bem consistente.
  - Separe pequenas porções da massa e faça bolinhas.
  - Amasse as bolinhas com a palma da mão.
  - Passe levemente um garfo para frisar os biscoitos.
  - Arrume-os em uma assadeira untada com margarina e polvilhada com maisena.
  - Leve ao forno quente, por 10 minutos.
- Agora, é servir e se fartar dessa gostosura!

- Pergunte às crianças:
  - Para que serve esse texto?
  - Onde ele é utilizado?
  - Quem o utiliza?
  - Que palavras do texto vocês reconhecem?
  - Por que é importante que o cozinheiro saiba ler?
  
- Mostre às crianças as embalagens dos ingredientes e peça para que “leiam” o nome dos produtos. Ajude-as na leitura dos rótulos.
- Motive-as a fazer a receita.
- Permita que perguntem livremente e vá esclarecendo suas dúvidas.
- Chame a atenção das crianças para as medidas, a ordem dos ingredientes e a importância de seguir, rigorosamente, o indicado no texto da receita.
- Esta atividade pode servir como referencial para:
  - relatos orais sobre a atividade;
  - pesquisa de novas receitas em livros de culinária, em revistas, em jornais, ou mesmo, na internet;
  - discussões sobre o preconceito contra homens na cozinha;
  - discutir sobre a importância e a valorização da profissão de cozinheiro.
- Como motivação para a leitura do livro *O bolo de Natal*, de Elza Fiúza (São Paulo: Moderna, 2003).



## ATIVIDADE 2

Considerando as atividades sugeridas nesta aula, escreva um pequeno texto que aponte os elementos trabalhados pelas crianças na direção da alfabetização, da leitura, da escrita e do letramento.

---

---

---

---

### COMENTÁRIO

*Sua resposta deve ter como fundamentação teórica as concepções de alfabetização, leitura, escrita e letramento das Aulas 25 e 26. É muito importante que você interaja com seus colegas de turma e troque idéias sobre as infinitas possibilidades de atividades utilizando, na sala de aula, diferentes formas de registros escritos. E para isso, a melhor opção é levar sua resposta para discutir na tutoria presencial do seu pólo.*

## RESUMO

A criança chega à escola desejosa de aprender a ler e a escrever. No entanto, com o passar do tempo, começa a perceber que tanta erudição, horas de decoreba, reproduções de idéias alheias, somadas a outros tantos fatores, de pouco ou nada lhe serão úteis para constituir-se como um sujeito/agente social.

A criança aprende a decodificar textos, acostuma-se a fazer a leitura que o professor impõe como a única possível e a responder o que ele deseja ouvir.

A escola perde o encanto. Não lhe proporciona condições para questionar, compreender e levar o que aprendeu para melhorar, de algum modo, a sua vida. Pensando nessas questões, apresentamos algumas sugestões de atividades que contemplam a alfabetização, a leitura, a escrita e o letramento, utilizando jornais, revistas, livros, cartazes, receitas culinárias etc. não como modelos para você seguir à risca, mas como idéias para que você, com criatividade, possa adaptá-las à realidade dos seus alunos, selecionando aquelas que atendam à etapa de desenvolvimento em que suas crianças se encontrem.



## **AUTO-AVALIAÇÃO**

A leitura desta aula o levou a:

- Questionar a serventia dos saberes escolares para fins que não vão além de preencher fichas de livros ou de reproduzir respostas que agradem ao professor e que garantam ao aluno uma boa nota nas provas?
- Planejar e desenvolver, com seus alunos, atividades que tenham como objetivo “desenvolver habilidades de leitura e escrita, numa perspectiva de autonomia e de crítica”, favorecendo o letramento e a inserção na cultura letrada?

Se você respondeu positivamente a estas questões, prossiga seu estudo com a leitura da Aula 28. Se não teve firmeza para responder às questões ou se as respondeu negativamente, procure a tutoria presencial para discutir os pontos que não ficaram claros para você.

## **INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na Aula 28 continuaremos os estudos sobre Alfabetização e Letramento com a apresentação de mais sugestões de atividades utilizando diferentes tipos de materiais para a alfabetização em sala de aula.

# Diferentes tipos de materiais para alfabetizar em sala de aula – 2ª parte

## AULA 28

### Meta da aula

Completar a apresentação de diferentes tipos de materiais para a alfabetização em sala de aula. Enfatizar a importância de “alfabetizar letrando” e, para isso, apresentar sugestões de trabalho com as diversas formas de registro escrito disponíveis na sociedade.

## objetivos

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

- Estabelecer a importância de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre língua escrita.
- Planejar atividades pedagógicas considerando a importância social da leitura e da escrita.
- Criar situações que levem à aquisição do código escrito, do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e do contínuo processo de letramento, utilizando os mais variados recursos materiais que oportunizem à criança interagir com as diversas formas de registros escritos existentes em uma sociedade letrada e tecnológica.

### Pré-requisitos

A concretização dos objetivos desta aula depende da leitura e compreensão das Aulas 25, 26 e 27. Caso tenha permanecido alguma dúvida sobre os conceitos trabalhados, procure os tutores para ter esclarecimentos e explicações. Dessa forma, você poderá compreender a dimensão prática e tornar-se capaz de dar sentido a ela em sua sala de aula.

## **INTRODUÇÃO**

Sendo a continuação da Aula 27, esta aula apresentará mais algumas sugestões para o trabalho em sala de aula com textos diversificados.

Reiterando que hoje já não se concebe alfabetizar e ensinar a ler/escrever fora do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, a questão a que nos prenderemos é, ainda, a da importância do professor, como mediador e organizador do processo de construção do conhecimento na sala de aula. Ele deve ser o criador de situações necessárias para que a criança estabeleça contato com diferentes formas de registro escrito, a partir de atividades que sejam úteis à constituição de um sujeito/agente social.

## **PUXANDO O FIO**

Nesta aula, apresentaremos mais algumas sugestões de atividades para você desenvolver com seus alunos. Entretanto, é importante que não as considere como receitas, ou como modelos rígidos, que devem ser seguidos à risca. Veja-as como a ponta de um novelo de infinitas possibilidades. “Puxe o fio” e vá desenrolando, isto é, use os conhecimentos que construiu na leitura das aulas anteriores e muita criatividade para selecionar os recursos materiais a serem utilizados. Esses conhecimentos, somados à verificação da etapa de desenvolvimento das crianças, permitem proceder às adaptações à realidade da turma com a qual esteja trabalhando.

Em cada uma das atividades propostas, você encontrará inspiração para utilizar diferentes materiais e planejar novas atividades. Portanto, as palavras de ordem são “conhecimento” e “criatividade”.

A primeira sugestão desta aula está alicerçada na leitura de *O bolo de Natal*, de Elza Fiúza. Logo, é conveniente que a sugestão nº 5 da Aula 27 tenha sido realizada com os alunos, antes daquela que apresentaremos com o título “Onde Come Um, Comem Dois, Comem Três. Fazemos Rimas ao Gosto do Freguês”.

Esta é mais uma maneira de se “puxar um fio”.





### Passemos, agora, às sugestões de atividades

Brincando e aprendendo: texto/jogos/brincadeiras

#### 1. ONDE COME UM, COMEM DOIS, COMEM TRÊS. FAZEMOS RIMAS AO GOSTO DO FREGUÊS

- Leia para a turma o livro *O bolo de Natal*, de Elza Fiúza.
- Discuta a tese popular: “Onde come um, comem dois, comem três.”
- Aproveite para apresentar outros ditos populares.
- Pergunte às crianças se elas acham que os ditos populares encerram uma verdade. Deixe que opinem livremente. Respeite as opiniões apresentadas.
- Pergunte se alguém conhece algum dito popular, se ele é usado por alguém de suas relações: avós, pais, tios, amigos etc.
- Registre alguns ditos populares na lousa.
- Converse sobre a importância do trabalho do cozinheiro: alimentar e tornar as pessoas mais felizes.
- Chame a atenção das crianças para as rimas do texto: sonoridade e beleza.
- Peça que digam palavras que rimem umas com as outras e liste-as na lousa. Veja o exemplo:
  - Cantar – abanar – alegrar – parar
  - Carneirinho – bonitinho – soninho – fofinho
  - Rita – fita – irrita – cabrita

- motive-os a construir quadrinhas rimadas. Veja um exemplo de atividade:

→Vamos completar as quadrinhas?

→Faça cartazes com quadras incompletas ou escreva-as na lousa.

Veja um exemplo:

“Olá, amiguinho,  
Aonde vai assim tão .....?  
Cuidado com o lobo danado  
Que seguiu por esse ..... .”

A criançada gosta muito de teatro. Que tal convidar a turma para dramatizar a história lida?

### ACRÓSTICO

[Do grego *akrostikhís*, *idos*, pelo francês *acrostiche*.] S.m. Composição poética na qual o conjunto das letras iniciais (e por vezes as médias ou finais) dos versos compõem verticalmente uma palavra ou frase (FERREIRA, 1999, p. 44).

### 2. ACRÓSTICO, QUE BICHO É ESTE?

- Explique às crianças o que é um **ACRÓSTICO**.

- Convide-as a fazer um acróstico, primeiramente, com seus nomes, e em seguida, com outras palavras. Observe os exemplos a seguir:

A miga	E nvolver
M enina	S aber
A alegre	C conhecer
N otável	O rganizar
D ivertida	L azer
A mada	A prender

- Você poderá ir anotando na lousa as contribuições das crianças. Em seguida, faça cartazes e coloque-os no mural da sala de aula. Uma boa sugestão é que as crianças façam margens decorativas ou que ilustrem com desenhos os acrósticos.

### 3. LENDO OBRAS DE ARTE

- Leve para a sala de aula a reprodução de uma obra de arte, como a foto de uma pintura, e mostre-a às crianças; peça que a observem atentamente; pergunte-lhes:

→Onde este “texto” pode ser encontrado?

→Que tipo de material [lápiz, pincel, tinta, cola etc.] foi utilizado para produzi-lo?

→Que sentimento vocês têm ao olhar para a obra?

→Que cores vocês vêem?

→Que formas (humanas, geométricas etc.) aparecem mais?

→Se você estivesse dentro do quadro, como se sentiria? Por quê?

→Que nome você daria a esse quadro? Por quê?

→Vocês gostaram da obra? Por quê?

- Leve uma fita ou um CD de uma música que tenha a ver com a obra para ouvi-la com as crianças durante a atividade.

- Peça que as crianças desenhem o que vier à cabeça, ou que façam mímicas sobre suas impressões sobre a obra do artista, durante a observação da pintura.

- Faça cópias em xerox da reprodução e peça que as crianças interfiram na obra, mudando ou acrescentando elementos ou colorindo, de modo que passem a ser os novos autores da obra.

- E para finalizar, leve essa garotada para uma visita a uma exposição de artes.



Hora da paradinha para refletir um pouco sobre:

- as atividades que você tem desenvolvido com seus alunos;
- a utilidade social dos conteúdos trabalhados;
- as habilidades que os alunos desenvolvem nas atividades que você tem proposto em suas aulas;
- que competências vêm sendo construídas.

Refletiu? Se as atividades que você tem proposto a seus alunos contemplam a alfabetização, a leitura, a escrita e o letramento, parabéns!

Agora, um pouco de *ação*!

### ATIVIDADE 1



Releia as três atividades sugeridas nesta aula. Verifique se contemplam questões de alfabetização, de leitura, de escrita e de letramento. Escreva um pequeno texto relatando suas observações.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### COMENTÁRIO

*Sendo uma observação e anotação, não há, portanto, uma previsão de resposta. Sugerimos 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.*

## POR QUE TRABALHAR COM TEXTOS DIVERSIFICADOS

Antes de continuarmos com as sugestões de atividades, é importante que você reflita sobre a importância de desenvolver com seus alunos atividades pedagógicas em que sejam utilizados diferentes tipos de textos.

Cócco e Hailer foram tão esclarecedores ao tratar desse assunto que resolvemos transcrever na íntegra o trecho dos autores. Desculpe-nos pela extensão da citação, mas a julgamos de grande importância para seus estudos.

## ACESSO A TEXTOS DIVERSIFICADOS

A instituição escolar, de maneira geral, tem realizado um trabalho com texto que prepara o educando para ler e escrever narrações, descrições e cartas. O aluno é treinado para reproduzir textos modelares, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem “escolar”, distante da realidade. Esse trabalho geralmente leva o aluno a decodificar sem compreender, e escrever sem expressividade.

A exploração de textos diversificados – verbais e extraverbais – é uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura e da reflexão sobre o mundo.

Em todos os momentos é possível fazer a leitura e a escrita de textos diversificados. No caso da escrita, a classe toda poderá participar da criação do texto e o professor será o redator; ou, então, elaboração em grupos de alunos, nos quais haja uma criança alfabetizada que possa escrever o texto; ou, ainda, em duplas ou individualmente. Quando a criança estiver escrevendo, é necessário respeitar sua hipótese conceitual lingüística [de pré-silábica a alfabética].

Todos os textos existentes no ambiente podem ser utilizados em atividades, a partir da proposta do professor ou do aluno. Quanto à sua natureza, esses textos, grosso modo, são divididos em práticos, informativos, literários e extraverbais.

Textos práticos são aqueles utilizados no cotidiano, em diversas situações. Eles contribuem para uma melhor comunicação entre as pessoas e facilitam as atividades do dia-a-dia. Exemplos: bilhete, anúncio, cardápio, convite, manual de instrução, bula de remédio.

Textos informativos têm a função de transmitir conhecimentos, descobertas, conclusões. Exemplos: texto jornalístico, enciclopédia, dicionário, gramática, mapa.

Textos literários são registros de pensamentos e fantasias do homem e de sua relação com o mundo que o cerca. Têm o objetivo de divertir e expressar pensamentos e idéias por meio de conteúdo e forma escolhidos pelo autor. Exemplos: poema, conto, crônica, fábula, novela.

Textos extraverbais utilizam códigos não-lingüísticos, como formas, cores, sons e gestos. Exemplos: pintura, escultura, música, mímica, arquitetura (CÓCCO e HAILER, 1996).

O caráter lúdico das atividades sugeridas pode levar a entendê-las como ações inconseqüentes, ações espontâneas e sem comprometimento pedagógico. No entanto, um olhar mais cuidadoso sobre elas, acompanhado do conhecimento teórico que você construiu ao longo das leituras das aulas de Alfabetização, revelará que as brincadeiras propostas aos alunos sustentam-se em questões muito sérias.

O trabalho com textos diversificados, principalmente com os classificados como práticos, desperta o interesse do aluno, que, percebendo a importância social dos conhecimentos que constroem, participam ativamente das aulas e, melhor, divertindo-se muito.

Trabalhar com uma proposta que favoreça o letramento do aluno não é tão simples quanto trabalhar tendo um método de alfabetização, segui-lo à risca e, no caso de fracasso, ficar conjecturando sobre os possíveis responsáveis. Desenvolver atividades que preparem o aluno para as práticas sociais da leitura e da escrita exige que o professor possua conhecimentos científicos da área, que pesquise, que planeje com antecedência e que use sua criatividade.

### **Agora, voltemos às sugestões de atividades**

#### **4. BULA NA BULA**

Para esta atividade, você deve pedir, com antecedência, que as crianças tragam de casa caixas e bulas de remédios dos mais variados tipos, inclusive os de uso veterinário, e em grande quantidade.

- Faça cédulas da moeda corrente em tiras de papel ofício.
- Escreva em etiquetas o nome dos remédios.
- Inicie perguntando se alguém conhece os significados da palavra “bula” usada no título da atividade.
- Escreva na lousa os significados das duas palavras.
- Chame a atenção para o fato de uma palavra ter mais de um significado e apresente um cartaz com alguns exemplos:
  - MANGA (com o desenho da fruta);
  - MANGA (com o desenho da manga de uma camisa);
  - SONHO (com o desenho de uma criança dormindo e tendo seu sonho representado num balão);
  - SONHO (o desenho do doce que tem este nome);
- Peça às crianças palavras que tenham mais de um significado e vá anotando na lousa.

- Em um canto da sala, arrume as embalagens como numa farmácia. Cole etiquetas com o preço nas caixas.

- Selecione vinte alunos para serem os pacientes, dois alunos para serem os farmacêuticos e quatro para serem os médicos.

- Cada paciente poderá levar um acompanhante para a consulta. Assim terá com quem trocar idéias acerca do que lhe for receitado.

- Divida a sala em espaços: os quatro consultórios, a sala de espera e a farmácia.

- Cada médico atenderá cinco pacientes, e as consultas terão preços diferenciados.

- Os pacientes receberão um maço de cédulas para pagar a consulta e comprar os remédios.

- Os alunos pacientes relatarão os sintomas de alguma doença, e os médicos prescreverão a medicação.

Com turmas analfabetas, os receituários poderão ser preenchidos com hipóteses de escrita das crianças. No entanto, no lugar do nome do remédio, deverá ser colada, aleatoriamente, a etiqueta que representa o nome do remédio.

- Os pacientes irão à farmácia comprar os medicamentos.

- Pela receita, os farmacêuticos selecionarão os medicamentos.

Finalizando:

- Forme um círculo com os alunos. Leia as bulas e discuta com eles se os remédios receitados eram adequados para cada caso relatado.

- Discuta, ainda, as seguintes questões:

- Quais as dificuldades encontradas por cada uma das equipes: de médicos, farmacêuticos e pacientes?

- O dinheiro distribuído aos pacientes foi suficiente?

- Qual a postura de cada um diante das situações encenadas?

- Qual a importância de ser um leitor experiente?

- Faça um quadro com as conclusões obtidas e, na próxima aula, apresente-o à turma.



Que tal experimentar com seus alunos as atividades sugeridas?

Faça as adaptações que julgar necessárias, inove, rompa com o tradicional, com a acomodação ao comum. Ouse desenvolver um trabalho com diferentes ferramentas de interação. Faça da sua aula um momento de prazer e de aprendizagens que tenham, efetivamente, utilidade social para seus alunos.

No entanto, perceba que o número de etapas das atividades aqui sugeridas pode ser desmembrado em muitas aulas.

Portanto, calma! Não queira concluir tudo em uma só aula.

Dê o primeiro passo para a ruptura com o convencional e bom trabalho!



**ATIVIDADE 2**

Leia o texto a seguir:

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. 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.

Agora, refletindo sobre as idéias do texto e relacionando-as ao conhecimento que você construiu com a leitura das Aulas 25, 26 e 27, construa uma proposta de atividade para uma turma de crianças na fase inicial do processo de alfabetização, que privilegie a leitura e a escrita contextualizadas.

Como sugestão, pense em materiais que estejam ao alcance das crianças e do professor, como jornais, revistas, livros de história, anúncios, encartes de supermercado etc.

Você já teve oportunidade de fazer uma atividade como essa na Aula 25. Portanto, agora será bem mais fácil para você.

Você já utilizou esse quadro na preparação de uma atividade nas Aulas 21 e 25. Aproveite o modelo e bom trabalho!

Objetivo	
Descrição da atividade	
Forma de registro	

**COMENTÁRIO**

*Sua atividade deverá favorecer a apropriação da função social da escrita, por parte da criança.*

*Pense em materiais que estejam ao alcance das crianças e do professor, como jornais, revistas, livros de história, anúncios, encartes de supermercado, embalagens de produtos, músicas etc.*

*Leve sua atividade para a tutoria presencial e discuta com seu tutor e os colegas a sua construção.*

## Vamos continuar com novas atividades...

### 5. USANDO O CORPO COMO LETRAS

Divida os alunos em grupos de seis ou oito e peça que montem uma letra, usando o próprio corpo. Todas as crianças devem participar. Ao terminar a montagem, as crianças que ficaram de fora dizem palavras que comecem com aquela letra.

Esta atividade pode ser feita para formar números.



### 6. VAMOS ÀS COMPRAS

- Escreva, na lousa, uma lista de compras com as sugestões de produtos oferecidas pelas crianças.
- Faça cópias da lista em papel ofício e dê uma lista para cada criança.
- Leve a turma para uma visita a um supermercado.
- Peça que identifiquem os nomes na lista com os produtos expostos nas prateleiras.
- Ao retornar à sala de aula, conversem sobre o fato de o supermercado ser repleto de letras e números.
- Chame a atenção das crianças para a importância da leitura na vida das pessoas.
- Peça que as crianças listem ações cotidianas em que a leitura seja fundamental.

- Peça que as crianças tragam de casa rótulos e embalagens de vários tipos de produtos: pacotes, caixas ou latas de alimentos, de material de limpeza, de higiene pessoal etc.

- Leia as embalagens e discuta com a turma sobre cores, desenhos e figuras que aparecem nos rótulos.

- Peça que identifiquem letras e números.

- Ofereça material aos alunos para que, em grupos, montem cartazes classificando os rótulos em produtos de higiene pessoal, limpeza, alimentos etc.

- Escreva na lousa o nome do produto escolhido pelo grupo e discuta com a turma a sua utilidade.

- Em seguida, peça ao grupo para criar um novo rótulo para o produto selecionado.



## 7. GIBITECA

Para despertar o interesse das crianças em montar uma gibiteca na sala de aula, sugerimos que você reserve uma aula para leitura de gibis. Após a leitura, provoque as crianças a construir um espaço na sala de aula para guardar gibis.

- Providencie uma caixa grande de madeira, pinte-a e ponha rodinhas nela. Arrume vários gibis na caixa. Pronto. Vocês têm, agora, uma gibiteca volante!

- Deixe que as crianças “leiam” os gibis e instigue-as à leitura de quadrinhos sem balões de fala.

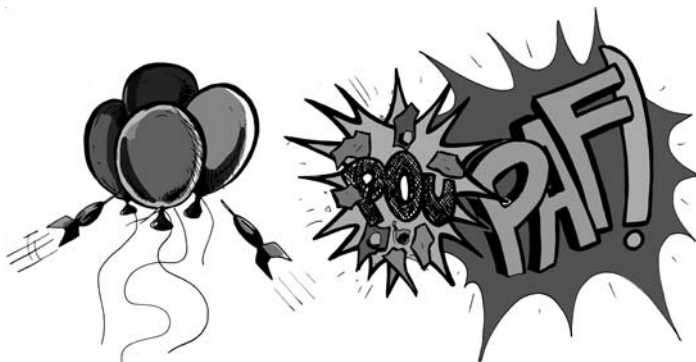
- Chame a atenção delas para os balões de pensamentos, sonhos, **ONOMATOPÉIAS** etc.

### ONOMATOPÉIA

Só para refrescar a memória!

Onomatopéia é uma figura de linguagem que consiste na representação de certos sons, produzidos por animais ou coisas, ou mesmo certos sons humanos.

- Leve-as a “ler” as gravuras e os anúncios nos gibis.
- Peça que alguma criança conte a história para o restante da turma.
- Ofereça folhas de ofício coloridas para que as crianças desenhem cenas com personagens em ação e com balões de onomatopéias.



#### 8. POR DENTRO DAS NOTÍCIAS

- As crianças assistem a um telejornal ou alguém lê uma notícia para elas no jornal do dia anterior à aula.
- Cada criança contará a notícia para a turma.
- Faça um cartaz com as notícias que a turma achar mais interessantes e deixe o “jornal” exposto na sala de aula.

Outra forma de explorar essa atividade é ler um jornal com as crianças em sala de aula.

Esta atividade pode servir como referencial para:

- facilitar a classificação das notícias quanto ao assunto;
- encenar um “telejornal” com os alunos;
- montar um jornalzinho da turma.

#### 9. O BAZAR

- Peça que as crianças tragam de casa objetos que não têm mais uso: brinquedos, utensílios domésticos, objetos de decoração etc.
- Classifique os objetos de acordo com a letra inicial de seus nomes.

- Coloque-os em sacos plásticos transparentes ou em caixas de sapatos, distribuídos de acordo com a classificação feita.
- Deixe esse material ao alcance das crianças, permitindo que elas o manipulem e que, durante um certo período, acrescentem mais objetos aos sacos ou às caixas, quando quiserem.
- Peça que a turma estipule o preço para cada categoria de objetos.
- Com as reproduções de moeda corrente, feitas em papel ofício, simule um dia de compras no bazar dos pequeninos.

### **Puxando o fio da conversa...**

Se fosse possível, ficaríamos aqui, num processo interminável, sugerindo atividades com utilização de diferentes ferramentas para o trabalho em sala de aula, visando preparar o aluno para as práticas sociais da leitura e da escrita.

Entretanto, o espaço é curto e, portanto, esperamos que a sua criatividade – somada ao conhecimento construído acerca da importância do trabalho com a alfabetização, leitura, escrita e letramento – o leve a romper com o modelo de aula em que a mera exposição das normas gramaticais por parte do professor e a sua memorização e reprodução por parte do aluno sejam prioridade.

Crie bingos com nomes, dominós, caixas com tiras de nomes, jogos da memória, quebra-cabeças, pescaria, mensagens enigmáticas, parlendas, trovas, brincadeiras de roda, mímicas, encenações – enfim, lance mão de todos os recursos para alfabetizar letrando e – o que também é importante – para tornar sua aula divertida e prazerosa para as crianças e para você.

Mãos à obra e bom trabalho!

## RESUMO

Há sugestões de atividades que facilitam e orientam seu trabalho com os alunos. Entretanto, é importante que não as considere como receitas, ou como modelos rígidos, que devem ser seguidos à risca. Veja-as como a ponta de um novelo de infinitas possibilidades.

“Puxe o fio” e vá desenrolando, isto é, use os conhecimentos que construiu na leitura das aulas anteriores e muita criatividade para selecionar os recursos materiais a serem utilizados, somados à verificação da etapa de desenvolvimento das crianças, para proceder às adaptações à realidade da turma com a qual esteja trabalhando.

Reforçamos a importância de explorar textos diversificados – práticos, informativos, literários e extraverbais – como uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura e da reflexão sobre o mundo.



## **AUTO-AVALIAÇÃO**

Se você teve dificuldades para perceber:

- que a inadequação do trabalho com o texto escrito, seja ele literário ou não, afasta o aluno do livro e, conseqüentemente, afasta a possibilidade de formar-se um leitor;
- que a criança, diante do texto escrito, vê-se sufocada por um “excesso de didatismo, pela burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras”, que, invariavelmente, a fazem associar o exercício da leitura a uma verdadeira sessão de tortura;
- que o constante sentimento de frustração gera o de incapacidade para ler, fazendo com que a criança rejeite a sua leitura como uma possibilidade e passe a considerar apenas os dados que caminhem para a resposta esperada pelo professor;
- que o aluno, prisioneiro de leituras alheias, começa a questionar, então, a serventia dos saberes escolares para fins que vão além de preencher fichas de livros ou de reproduzir respostas que agradem ao professor e que lhe garantam uma boa nota nas provas;

Então, tente reavaliar as idéias discutidas nesta aula e procure seus tutores para discutir os pontos sobre os quais você ainda apresenta dúvidas.

## **INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Na próxima aula, apresentaremos elementos que permitam a discussão sobre as diferentes formas de compreender os erros dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.



# Diferentes perspectivas para olhar o erro no processo de alfabetização – 1ª parte

## AULA 29

### Meta da aula

Apresentar elementos que permitam a discussão sobre as diferentes formas de compreender os erros dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

## objetivo

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

- Identificar as diferentes possibilidades de compreender os erros dos alunos para que possa decidir por intervenções eficazes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

### Pré-requisitos

Estamos quase no final do percurso de nossa disciplina. A leitura desta aula, que apresenta uma reflexão dos diferentes olhares sobre o erro, exige que você tenha a certeza de que não permanece com nenhuma dúvida sobre as concepções de alfabetização, apresentadas até aqui: mecanicista (Aulas 10,11 e 12), construtivista (Aulas 13,14 e 15), sociointeracionista (Aulas 19 e 20) e letramento (Aulas 25 e 26), além das aulas iniciais sobre as questões políticas e sociais, que envolvem o erro dos alunos e o conseqüente fracasso escolar.

## **INTRODUÇÃO**

Após a leitura das diferentes concepções de alfabetização, você já deve ter percebido que existem diferentes formas de compreender o processo pelo qual a criança passa ao longo do percurso de aprendizagem. No entanto, se os hábitos e tradições que carregamos conosco permanecerem estagnados, não será possível modificar a prática. As correções com caneta vermelha, u “c” imenso de certo, bem no meio do texto das crianças e rabiscos por cima das palavras escritas com equívocos de ortografia, são algumas dessas tradições que estão incorporadas em nosso cotidiano.

Por toda a vida vimos nossos trabalhos corrigidos dessa forma e, talvez por esse motivo, continuamos a fazê-lo com os trabalhos de nossos alunos, sem nos dar conta de que poderíamos fazer de maneira diferente.

Por que será que precisamos mudar a forma de ver e corrigir os possíveis erros de nossos alunos? O que mudou, ao longo desses anos, que precisa nos fazer mudar também?

Passamos a conhecer diferentes estudos sobre o processo de aprendizagem da escrita, mas como temos desdobrado a aprendizagem de todas essas concepções em nossas salas de aula? Como fazer para que todo esse conhecimento construído por nós, professores, não fique apenas no discurso, para ser “recitado” quando nos perguntam se os dominamos, ou para ser escrito, porque sabemos que é correto, em uma prova de concurso?

Como pensamos e compreendemos a questão do erro, em nós mesmos, para poder descobrir alternativas e possibilidades no trabalho com os erros de nossos alunos?

Essa reflexão se faz necessária porque olhar o erro significa olhar o outro, a partir de mim mesmo. Precisamos ser capazes de nos despirmos de pré-conceitos sobre o erro para conseguir olhar a pessoa do meu aluno, que se revela por trás do erro que se manifesta em uma folha de papel. A atitude de um professor nesse momento, por um lado, pode ser construtiva da aprendizagem, da auto-estima e da confiança de uma criança em si mesma. Por outro lado, a atitude de um professor, frente ao erro pode decretar o fracasso, a descrença e a morte em vida de uma criança que um dia desejou aprender.

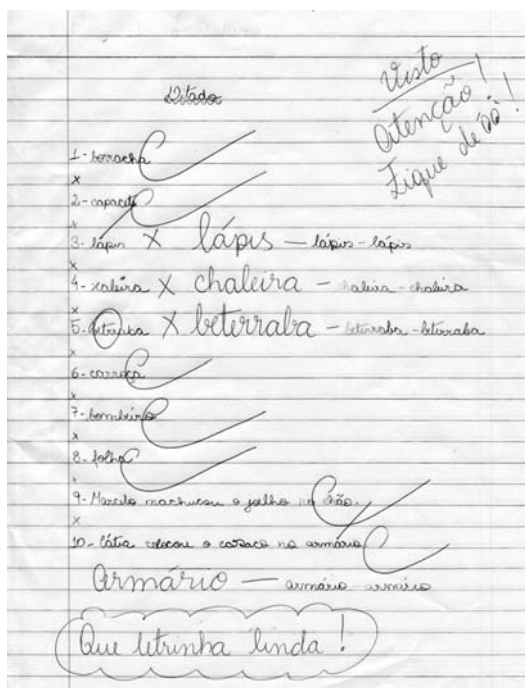


Figura 29.1: Ditado de uma criança de 8 anos, de classe de alfabetização.

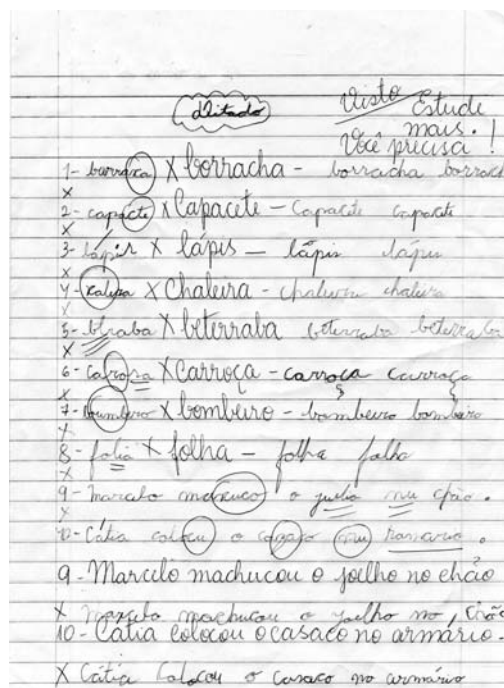


Figura 29.2: Ditado de uma criança de 7 anos, da mesma classe.

## ERRO E FRACASSO: DE MÃOS DADAS EM MUITAS OCASIÕES

Observando as Figuras 29. 1 e 29.2, podemos verificar a veracidade das afirmações sobre a caneta vermelha e a maneira tradicional de o professor agir sobre o erro do aluno. Os dois ditados foram realizados no mesmo dia, na mesma classe, pela mesma professora, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

Uma análise inicial nos permite levantar a hipótese de que as palavras foram previamente escolhidas pelo professor. Mesmo que tenham sido utilizadas em sala de aula em algum momento, nessa atividade estão descontextualizadas, soltas, portanto, muito mais difíceis de gerar sentido para as crianças. Esse grupo trabalha com uma professora que atua há quase dez anos em sala de aula. Usa o livro didático indicado e ainda traz alguns exercícios auxiliares que ela afirma retirar e copiar de outros livros didáticos aos quais tem acesso, algumas cartilhas que ela tem em casa e que as editoras sempre doam para a escola.

Ao perguntar para a professora se podíamos ficar com uma cópia da atividade, omitindo os nomes das crianças, data e demais dados de identificação, ela relutou, mas concordou. Aproveitamos para fazer-lhe algumas perguntas, que relataremos a seguir.

Ao perguntar para a professora qual havia sido seu objetivo ao fazer o ditado, ela respondeu prontamente que era para “treinar ortografia”. O trabalho foi feito no início do segundo semestre e, segundo ela, “já é tempo de cobrar que escrevam direito, caso contrário, como seguirão adiante?”

No momento seguinte perguntamos por que fazia a correção daquela forma, com caneta vermelha, usando o “c” de certo e o X para os erros. Sua resposta foi exatamente a esperada: “ora, professora, a senhora conhece outra? Desde que me entendo por gente, corrige-se assim. Até no normal a professora ensinou assim. Principalmente escrever a palavra de novo para eles copiarem. Isso ajuda a gravar o certo.”

Em seguida fizemos um pedido que a deixou bastante confusa. Solicitamos a releitura do ditado da **Figura 29.2** e que ela apontasse quais as palavras que a criança havia escrito de forma errada. Logo após, pedimos que dissesse se as palavras estavam escritas da forma como aquela criança falava, ou da forma como ela havia percebido que as sílabas se organizavam, em correspondência com os sons.

A professora ficou surpresa e insegura. Ao mesmo tempo que percebia a busca da criança por reproduzir na escrita a correspondência do som das sílabas, ela tentava justificar a falta de letras para que ficasse correto.

A última pergunta foi muito importante e reveladora. Perguntamos se conhecia os estudos de Emília Ferreiro sobre o processo de aprendizagem da escrita. Sua resposta caiu como uma pedra sobre nossas cabeças:

“Claro que conheço, não é aquela que diz que não se deve usar cartilha e que inventou uns níveis para a criança escrever? Queria ver ela aqui, ensinando esses níveis para meus alunos sem livro para seguir. Do jeito que eles são levados, só botando para escrever muito para ficarem quietos.”

Se ela soubesse como as duas crianças que fizeram esse ditado estão bem no processo de alfabetização, não teria do que reclamar! Em lugar disso, estaria lendo muitas histórias para elas e levando-as a construir textos, como parte do seu projeto pedagógico. Uma pena que essa professora não consiga enxergar o potencial que essas crianças apresentam e a quantidade de alternativas que ela tem à mão para fazer um trabalho significativo.



*Terceiro ponto: suas atividades devem privilegiar o trabalho com textos e palavras que tenham sentido para a criança, ou seja, que tenham sido vistos, discutidos e questionados em sala de aula. A produção escrita deve ser uma atividade decorrente de um outro momento em que ela tenha sido identificada, pelas crianças, como necessária e prazerosa.*

## **ONDE ENTRA O FRACASSO?**

A forma como o professor age sobre as produções escritas das crianças é muito importante no processo de aprendizagem. No entanto, podemos nos perguntar se no cotidiano da sala de aula, sob estresse e pressão de classes lotadas de crianças tão diversas, nos lembramos de cuidar tão seriamente de nossas ações sobre o que julgamos erro de nossos alunos.

Produção escrita como punição? Correção como castigo? Avaliação como instrumento de poder? São questões muito importantes e que serão retomadas, de forma mais aprofundada, na disciplina Alfabetização 2, mas que precisam ser despertadas porque são, muitas vezes, consequência da forma como o professor vê e compreende os erros de seus alunos.

Cabe aqui um questionamento sobre alguns porquês de tantas crianças retidas nas séries iniciais, tantos alunos encaminhados para as turmas de progressão ou aceleração, sendo indiferentes o nome ou o município. A realidade é a constituição de classes “depósito” de alunos que têm “muita dificuldade” para aprender a ler e a escrever.

Se os professores conseguissem ver os erros de seus alunos de forma construtiva, ou enxergar as pessoas por trás dos erros, essas crianças ficariam retidas? Qual tem sido o nível de exigência com a produção desses alunos que nunca correspondem?

Talvez seja hora de pararmos de pensar tanto em resultados para pensarmos mais um pouco no processo, pensarmos menos em produto e mais em matéria-prima. Como enxergamos as crianças que nos chegam para aprender? O que vemos quando olhamos em seus olhos (quando olhamos...)? O que sabem sobre o mundo, a leitura e a escrita? Quais serão suas expectativas sobre a escola e sua idéia de futuro?

Voltamos ao ponto de partida sinalizado em diversas aulas diferentes de nossa disciplina: para buscarmos alternativas válidas de trabalho e de mediação do processo de aprendizagem, precisamos nos despedir de nós mesmos e conhecer nossos alunos como de fato eles são, e não como julgamos que eles sejam.

O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo a democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando fracasso escolar, tem tido grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo de legitimá-las.

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2000, p. 6).

A democracia, essa forma de governo na qual todos apostamos, demanda, requer, exige indivíduos alfabetizados. O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores) (FERREIRO, 2002, p. 18).

## RESUMO

Há elementos importantes para a reflexão, por parte do professor, sobre sua responsabilidade de intervenção na aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula. As atitudes tomadas podem contribuir para a construção do conhecimento no processo de aprendizagem, mas podem, também, decretar o fracasso de alunos, sem que isso seja percebido de forma consciente.

A análise de uma prática comum em nosso cotidiano, como a do ditado das **Figuras 29.1 e 29.2**, deve servir para nos alertar que não é possível aceitar mais, de forma tão natural, determinados procedimentos enraizados em nós, pela vivência de uma escola que apenas reproduz. Fazer diferente requer um olhar diferente sobre o processo, sobre os alunos e, talvez o mais importante, sobre nós mesmos. Cada professor, comumente, reproduz em sala de aula a experiência que teve com seus erros, seja para não fazer do mesmo jeito, seja para repetir exatamente as mesmas ações punitivas das quais foi vítima em seu processo de aprendizagem.

Por esse motivo, é necessária a reflexão acerca do ponto de partida do qual não abrimos mão, na imensa maioria de nossas aulas. Para oferecer aos alunos um processo de aprendizagem significativo, é preciso conhecê-los. Mais ainda: só será possível fazê-lo se o professor estiver disposto a (re)conhecer-se a cada dia, junto com eles, em um processo contínuo de aprendizagem para todos.





### **AUTO-AVALIAÇÃO**

A construção de seu texto deve refletir sua compreensão acerca da relação existente, no processo de alfabetização, entre os diferentes olhares sobre o erro a postura do professor e o fracasso escolar. Se você teve dificuldades para estabelecer essa relação, ou não foi possível percebê-la, releia atentamente esta aula e procure seus tutores para discutir os pontos em que você ainda tem dúvidas.

### **INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA**

Continuaremos a discutir as diferentes formas de olhar e compreender o erro no processo de alfabetização, a postura e a ação do professor, em seu contexto, em sua realidade.

# Diferentes perspectivas para olhar o erro no processo de alfabetização – 2ª parte

## AULA 30

### Meta da aula

Apresentar elementos que permitam a discussão sobre as diferentes formas de compreender os erros dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

## objetivo

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

- Identificar as diferentes possibilidades de compreender os erros dos alunos para que possa decidir por intervenções eficazes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

### Pré-requisitos

Para esta última aula, é importante que você releia a Aula 29, pois estaremos retomando e concluindo nossa proposta de reflexão, sobre as diferentes formas de compreender o erro no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É necessário que você tenha compreendido a relação entre a postura do professor frente aos erros dos alunos e a produção de fracasso escolar, no cotidiano da sala de aula.

## INTRODUÇÃO

Na aula anterior, iniciamos nossa reflexão acerca das relações entre o olhar do professor sobre o erro de seus alunos e a produção de fracasso escolar. Agora, vamos pensar na questão do erro a partir de uma situação real, da prática cotidiana. Ao longo da disciplina, trabalhamos com dados de realidade, ou seja, com elementos teóricos relacionados a elementos da prática, sempre concretos. Trabalhamos também com leituras que permitiram a visualização das situações e a identificação delas em seu cotidiano.

A situação que apresentaremos agora também é real. Porém, os nomes assim como as informações mais detalhadas, serão omitidos, por motivos de preservação da identidade e da privacidade dos atores desta história.

No município do Rio de Janeiro, as classes de progressão continuada se destinam a receber alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Na maioria das vezes, são alunos que não conseguiram se alfabetizar ao final do primeiro ciclo, composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O ciclo tem por objetivo, justamente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A figura a seguir é a reprodução de uma produção escrita de um aluno da rede pública do município do Rio de Janeiro. O aluno é um menino de 13 anos que frequenta uma classe de progressão continuada. A escola fica situada em uma comunidade carente e muito famosa na mídia pelos altos índices de violência registrados lá.

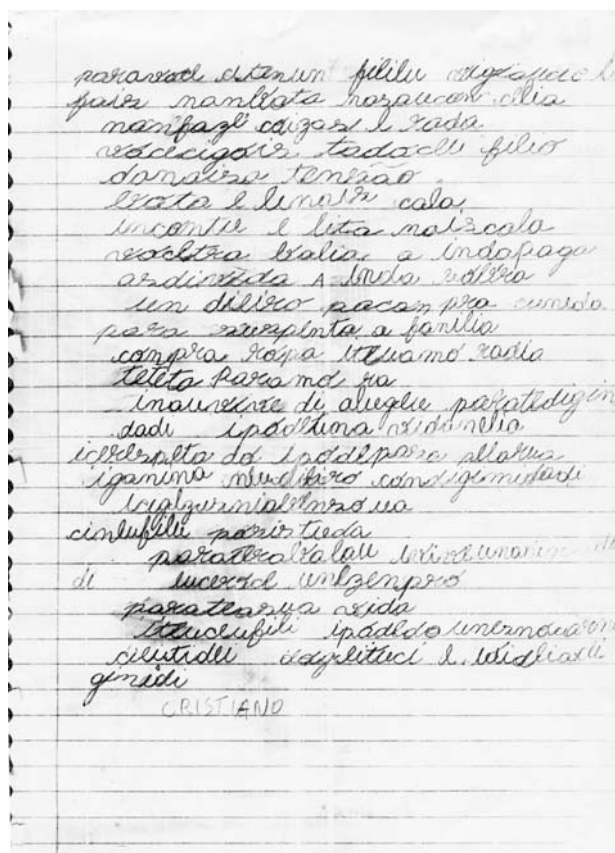


Figura 30.1

O aluno produziu este texto após uma conversa iniciada em sala de aula sobre o Dia dos Pais. Algumas crianças começaram a falar sobre a proximidade dessa data comemorativa e fizeram diversas perguntas. O assunto foi abordado de diferentes maneiras: o papel que um pai deveria desempenhar na educação dos filhos; as ausências, os abandonos, os vícios e os problemas que afastam os pais das famílias ou que, simplesmente, fazem com que essa figura não exista ou não tenha forma, para muitos alunos.

Com a discussão sobre as diferentes faces dessa questão, a professora propôs à turma a produção de um texto coletivo, no qual eles poderiam registrar o resumo da conversa com as opiniões e conclusões do grupo.

O aluno e autor do texto é considerado muito fraco, porém interessou-se em produzir um texto individual, porque se sentiu motivado a registrar por escrito sua opinião e sua conclusão sobre o assunto discutido.

A leitura dessa produção escrita, inicialmente, nos parece impossível. Antes do estudo de nossas aulas, alguns professores provavelmente se desesperariam ao ler esse texto, considerando esse aluno fraco ou incapaz. Hoje, após o estudo das concepções de alfabetização, é possível apresentar para você um questionamento importante sobre essa produção, que será o tema da atividade a seguir.

Releia o texto do aluno, faça uma pequena pausa para pensar em seu significado e, então, inicie a atividade.

## ATIVIDADE 1



A partir da leitura do texto da **Figura 30.1**, responda às perguntas:

- a. Você considera que esse aluno, estando em uma classe de progressão continuada, apresenta-se em processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Ou, por se encontrar com muitas dificuldades, deverá permanecer por mais tempo retido nessa classe?
- b. Você acredita que o aluno autor do texto possui a exata dimensão da utilidade da escrita e da leitura? Por quê?
- c. Supondo que você acredite que esse educando está em franco progresso em sua aprendizagem e que você poderia ser seu professor ou professora, que alternativas de mediação e de atividades você planejaría para dar continuidade ao processo dele?

[illegible]

## COMENTÁRIO

*Um aluno que pertence a uma turma de progressão já foi considerado aluno com dificuldades, caso contrário, não estaria lá. No entanto, apesar dos obstáculos, demonstra estar em processo de apropriação da escrita e da leitura de forma bastante significativa. Além de sentir necessidade de registrar suas próprias opiniões, ele percebe que também pode transmitir suas conclusões para as pessoas que desejem ler o seu texto. Podemos considerar que essa percepção é característica de uma escrita produzida a partir da compreensão da utilidade do registro e da possibilidade de recuperação dos pensamentos e idéias, pela leitura.*

*O aluno, autor desse texto, necessita de muitas oportunidades e incentivos para expressar suas idéias. A principal tarefa do professor, nesse momento, deve ser a descoberta de seus interesses, perguntar-lhe sobre quais assuntos gostaria de falar, discutir com o grupo, para depois*

*poder escrever e registrar suas idéias. Após muitas e prazerosas experiências de escrita, a mediação do professor deve optar, gradualmente, pela chamada “limpeza de texto” em vez de correção tradicional. Assim, sem rabiscar ou rasurar a produção do aluno, ele deve pedir que a criança leia seu texto, buscando encontrar palavras que supõe estarem incompletas ou escritas de maneira errada, dentro do padrão culto da língua.*

*Esse processo deve ser feito com muita cautela, pois o aluno não pode sentir-se sentenciado por seus erros. Permita que os alunos perguntem sempre, e muito, de que forma se escreve uma ou outra palavra. Antes de responder ou escrever a palavra em algum local para ser copiada, pergunte se alguém na turma sabe como ela é, peça que outro colega escreva para aquele que tem dúvida, nunca se recuse a oferecer-lhes a forma correta. Não é vergonha nem cola dizer ao seu aluno como se escreve uma palavra. Todos nós, apesar de professores, temos dúvidas freqüentes e solicitamos ajuda. Por que negá-la? Se mesmo nós, professores, preferimos perguntar aos colegas como se escreve uma palavra a pegar um dicionário, pelo trabalho que dá, por que obrigá-los a fazer isso logo no início?*

## RETOMANDO A PRODUÇÃO DO NOSSO ALUNO...

Na Aula 29 iniciamos uma reflexão sobre as relações entre a forma como a escola e o professor percebem o erro e a produção de fracasso escolar. Após a leitura da produção do aluno, fica mais fácil perceber o quanto a escola torna-se responsável pela legitimação do fracasso, quase sempre imposto aos alunos das classes populares.

Perguntamos à professora qual é a compreensão que ela tem sobre o texto de seu aluno. Ela afirma que percebe o imenso progresso que a produção representa para um aluno que nunca havia conseguido escrever muito mais do que seu nome. Contou-nos que estava muito feliz e decidiu mostrar a seus superiores o texto do aluno, afirmando que, caso ele continuasse a se desenvolver dessa forma, seria importante reintegrá-lo a uma classe regular – talvez de segunda ou terceira série, em função da sua idade. A resposta que recebeu foi desanimadora. As pessoas consultadas recusaram-se a aceitar seu ponto de vista, dizendo: “Um aluno desse tem muito tempo de classe de progressão pela frente, pois está longe de encontrar-se pronto. Somente integrará uma classe regular no dia em que escrever decentemente.”

O que será “escrever decentemente” para alguém que está apenas iniciando sua aprendizagem? Por que a escrita desse aluno é tão errada assim? E se considerarmos que ele escreveu seu texto, exatamente da maneira como o concebe em sua fala, já não seria um avanço?

Estamos tratando de uma situação real. Difícil de ser trabalhada, mas não impossível. O que teremos para oferecer a essa criança como alternativa: auxílio, apoio e possibilidades ou repetência, rótulos e fracasso?

Encontrar erros mais comuns e mais fáceis de serem percebidos como equívocos no processo não nos parece tarefa tão árdua. Podemos afirmar que, agora, conhecendo os processos pelos quais as crianças passam na aprendizagem da leitura e da escrita, conseguimos não apenas identificá-los, mas também propor diferentes possibilidades de intervenção e progresso. Porém, o caso apresentado nos desafia a refletir sobre as questões mais complexas, e não menos reais, com as quais nos deparamos em nossas salas de aula. Será que estamos preparados para mudar nossa forma de ver e compreender o que sejam os erros de nossos alunos? Se eles começarem a escrever utilizando um registro da língua que falam e não do padrão culto da língua, único reconhecido pela escola, saberemos o que fazer?

No início do processo, quando o principal objetivo do trabalho é a apropriação do registro escrito, sua utilidade de forma significativa é importante e necessária para que o aluno possa manifestar-se da forma como compreende o código. Isso fará com que desenvolva uma relação de prazer e intimidade com o ato de escrever. O direito à autoria passa, necessariamente, pela auto-estima e pela segurança que ele precisa desenvolver, junto com as habilidades necessárias à escrita. No entanto, deixar que seu aluno permaneça escrevendo sempre do mesmo jeito também é descompromisso, é enganá-lo. Cada professor, portanto, deverá descobrir o melhor momento para iniciar as “limpezas de texto” e, a partir delas, fazer as intervenções e mediações que permitam ao aluno compreender que, além do registro pelo qual ele se expressa, existe um outro, diferente, porém igualmente importante e verdadeiro. Precisarás ainda conscientizá-los de que, mesmo sendo muitas vezes imposto, esse registro é o único aceito pela sociedade, da qual ele precisará fazer parte para não ser mais um excluído.



A compreensão e o compromisso com esse processo são essenciais ao professor que pretenda fazer da construção da leitura e da escrita uma maneira de desenvolver a autonomia e as condições necessárias ao exercício pleno da cidadania, independentemente da idade do aluno.

A ampliação das possibilidades de desenvolver diferentes olhares sobre o erro no processo de aprendizagem torna-se, nessa perspectiva, condição fundamental para repensar e construir alternativas para o processo de avaliação, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação é um dos pilares que sustentam todo o trabalho docente, pois significa a consolidação ou o redimensionamento de todo planejamento e de toda ação proposta.

A concepção sociointeracionista de alfabetização favorece a construção de novas alternativas de intervenção, que permitem ao professor olhar de diferentes formas os erros de seus alunos e, portanto, chegar à compreensão de que a correção e a avaliação são possibilidades de desenvolvimento e de crescimento, e não mais instrumentos de poder e coação.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1998) contribui também para um novo desenho da prática de avaliação ao ressaltar a descontinuidade evolutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tradicionalmente, imagina-se a aprendizagem como reflexo de um desenvolvimento que é resultado da acumulação de informações que vão se somando umas às outras, de modo progressivo e sempre em direção a uma posição “superior”. Tal compreensão, muito difundida, reforça as idéias hegemônicas de progresso tecnológico e progresso social.

A compreensão de que a aprendizagem não ocorre de forma linear e acumulativa revela um processo estruturado também por saltos e rupturas. A internalização de novas estruturas, compreendidas como ferramentas cognitivas, promove mudanças qualitativas, nem sempre graduais, na atividade mental. Nessa direção, os erros passam a constituir o processo, fazem parte do percurso, passam a ser característica das tentativas de acerto de um aprendiz colocado em zona de desenvolvimento proximal. Os erros podem expressar as diferentes hipóteses construídas a partir da interação com outros e dos conflitos cognitivos gerados pelas novas informações. Em alguns momentos, podem gerar até retrocessos como resultado de insegurança e de incerteza. Caberá ao professor administrá-los na direção da superação e do crescimento.

A sala de aula, como espaço plural, deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Perguntar por que alguns alunos aprendem e outros não deixa de ser suficiente; há que se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um e os mecanismos utilizados para responder às questões postas. O professor precisa apropriar-se da compreensão de que o aluno, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas de conhecimento que ele possuía (ESTEBAN, 2001, p. 133).

A citação faz retornar nosso foco ao texto inicial da aula. A produção escrita da **Figura 30.1** está errada ou foi construída com os recursos cognitivos, com o conhecimento de mundo, com a bagagem cultural desse aluno como sujeito sócio-histórico, naquele momento?

Olhar nossos alunos com “olhos de ver a alma” pode ser o início de um caminho que permita, de forma concreta, a construção de um processo de aprendizagem que seja verdadeiramente deles, e não mais um processo forjado para ser como gostaríamos que fosse. A ruptura com as relações entre erro, fracasso escolar e evasão, sejam elas implícitas ou explícitas, depende necessariamente da forma como cada um de nós encara e redimensiona os próprios erros. Compreender os erros de outrem demanda compreender e aceitar que também somos sujeitos em construção e que errar faz parte do nosso processo de busca do acerto.

**RESUMO**

A apresentação de uma situação real de sala de aula permite a reflexão acerca do erro no processo de aprendizagem de forma concreta. Trabalhar com o erro como elemento constituinte do processo requer do professor preparo, conhecimento, postura crítico-constructiva e, principalmente, comprometimento com a aprendizagem como forma de construção do sujeito e, conseqüentemente, da cidadania plena. O olhar do professor sobre o erro de seus alunos pode determinar um caminho de descobertas e novos conhecimentos ou pode decretar a morte em vida de toda a vontade de conhecer e aprender. A maneira como lidamos com os equívocos característicos do percurso está diretamente ligada à forma como compreendemos e lidamos com os nossos próprios erros. Se somos sujeitos que erramos e nos sentenciamos, punimos e desistimos de fazer diferente, assim seremos com nossos alunos. Porém, se compreendemos que errar pode significar dar uma resposta diferente da esperada, digna de análise, pesquisa, de perguntas para posterior compreensão, podemos estar abrindo espaço para a produção de novos conhecimentos, como respostas válidas para cada momento.

Dessa forma, estaremos possibilitando a transformação da compreensão do que possa ser avaliação nos processos educacionais.

Aguardem a disciplina Alfabetização 2, no próximo semestre, com novas possibilidades de reflexão acerca das possibilidades de compreensão da avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

## ATIVIDADE FINAL

Escreva no quadro a seguir, para cada concepção apresentada, uma possível forma de conceituar e significar o erro no processo de aprendizagem.

Concepção de alfabetização	Significado do erro	Proposta de intervenção
mecanicista		
construtivista		
sociointeracionista		

### COMENTÁRIO

De acordo com a concepção mecanicista, o erro é uma forma inadequada de aprendizagem. É a expressão de um resultado que não é satisfatório, pode revelar problemas na forma de o aluno aprender, nunca da forma como o professor ensina. Já na perspectiva construtivista, o erro é parte do processo de desenvolvimento, pode expressar as hipóteses levantadas para a solução dos conflitos cognitivos que vão revelar em que etapa do desenvolvimento o aluno se encontra. Por fim, na perspectiva sociointeracionista, o erro também é parte do processo de aprendizagem e pode revelar muito mais sobre o aluno do que os tradicionais instrumentos de avaliação. Ao permitir que um aluno expresse suas hipóteses e criar oportunidades para que o faça, o professor passa a ter, nas mãos, muito mais que a possibilidade de fazer diagnósticos. O professor passa a ter a chance de conhecer seus alunos, o que pensam, quem são, como aprendem, respostas fundamentais para a construção de um processo de aprendizagem no qual eles sejam os verdadeiros autores de suas histórias.

## AUTO-AVALIAÇÃO

Se você concluiu a leitura da aula e conseguiu distinguir as diferentes formas de olhar e compreender o erro dos alunos, sob as diversas perspectivas apresentadas, significa que conseguiu realizar as atividades propostas sem muitas dificuldades. Porém, se ainda não consegue perceber que diferentes concepções propõem variadas formas de conceber o erro no processo de aprendizagem, significa que você precisa reler as Aulas 29 e 30. Verifique em sua leitura se você é capaz de perceber as relações entre erro, fracasso escolar e avaliação. Isso ajudará a refazer as atividades propostas. Não deixe de levar suas atividades e questões para a tutoria, seja a distância ou presencial, porque esse movimento se caracteriza como participação ativa no seu processo de aprendizagem. Não permaneça parado e sozinho com suas dúvidas ou conclusões. Compartilhar, interagir são ações importantes para a consolidação de sua aprendizagem.

## PALAVRAS FINAIS

Já íamos esquecendo... Deixamos para você a “tradução” que se revelou na leitura do texto produzido (**Figura 30.1**), feita pelo seu autor para a professora, após alguma insistência, e do estabelecimento de uma confiança mútua: ela não o ouviria apenas para proceder com a correção como ele temia, mas para conhecer suas idéias, muito importantes para ela poder conhecê-lo melhor.

Para compreendê-lo, além do que as palavras revelam, tente usar os “olhos de ver a alma” de que falamos ao longo da aula:

“Para você que tem um filho, vigia o seu filho, o que ele faz. Não bata, mas aconselha a não fazer coisas erradas. Você que gosta do seu filho dá mais atenção, bota ele na escola, enquanto ele está na escola você trabalha, ainda paga as dívidas, ainda sobra um dinheiro para comprar comida, para sustentar a família, comprar roupa e ter uma moradia, ter teto para morar e não viver de aluguel para ter dignidade poder ter uma vida melhor e ser respeitado e passar pela rua e ganhar meu dinheiro com dignidade e que Jesus abençoe que meu filho possa estudar, possa ter uma vida dignidade. Eu quero ser um exemplo para sua vida e ter seu filho e poder dar o mesmo carinho que eu te dei a dignidade.”



## Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

---

Referências

## Aula 21

---

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de entre-culturas. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Marlene (Adapt). Receita de alfabetização e alfabetização sem receita. *Carpe diem*, Belo horizonte, ano 4, jan./fev. 1994.

CONSTRUTIVISMO: grandes e pequenas dúvidas. *Cadernos do Ceale*, Belo Horizonte, Formato, ano 1, v. 1, fev. 1996.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREZ, Carmen L.V.E.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## Aula 22

---

ARAÚJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como um lugar de entre-culturas. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSTRUTIVISMO: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: Formato, 1996. (Cadernos do Ceale, v. 1)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed São Paulo: Cortez, 1993.



\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17.ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo *Os novos pensadores da educação: conheça as idéias de seis teóricos sobre temas fundamentais para o professor moderno*. Nova escola, São Paulo, n. 154, ago. 2002. [Online]. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/154\\_ago02/html/repcapa.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa.htm)>.

PEREZ, Carmen L.V.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

---

## Aula 23

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas,SP: Mercado das Letras, 1999.

ALPERS, Svetlana. *A arte de descrever: a arte holandesa do século XVII*. São Paulo: EDUSP, 1999.

BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas,SP: Mercado das Letras, 1999.

BURKE, Peter. Os usos da Alfabetização no início da Itália moderna. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy. (Orgs). *História social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1999.

HÉRBARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas,SP: Mercado das Letras, 1999.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

## Aula 24

---

ABREU, Márcia (org). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas. Mercado das Letras, 1999.

BARBOSA, José J. *Alfabetização e Leitura*. S. P. Cortez, 1990.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular*, leituras de operárias. 6a. ed. São Paulo: Vozes, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, Maria Helena (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa, Difel edit., Ltda, 1987.

\_\_\_\_\_, *A ordem dos livros*, Brasília, D.F., Ed. UnB, 1994

DIETZSCHE, Mary Julia M. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, Maria Helena (org). *Questões de Linguagem*. São Paulo. Contexto, 1991.

MAGALHÃES, Justino P de. *Alquimias da Escrita*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco-CDAPH, s/d.

MORATTI, M<sup>a</sup> do Rosário L. *Os Sentidos da Alfabetização*. São Paulo. UNESP-CONPED, 2000.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. RJ. Graphia, 1999.

## Aula 25

---

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003 (a).

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (b).

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler*. Rio de Janeiro: Dunya, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 40.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DESCARDECI, Maria Alice A.S. In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. *O Ensino e a Formação do Professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2002.

- COCCÓ, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. *Didática de Alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo*. São Paulo: FTD, 1996.
- Fiúza, Elza. *O bolo de Natal*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Didática de Alfabetização: Decifrar o mundo: Alfabetização e socioconstrutivismo*. São Paulo: FTD, 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIÚZA, Elza. *O bolo de Natal*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. Petrópolis: Vozes, 2002.

## Aula 29

---

CONSTRUTIVISMO: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: Formato, 1996. (Cadernos do Ceale, v. 1)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Presente e passado dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época; v. 95)

PEREZ, Carmen L.V.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## Aula 30

---

CONSTRUTIVISMO: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: Formato, 1996. (Cadernos do Ceale, v. 1)

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4.ed São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Presente e passado dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da nossa época; v. 95)

PEREZ, Carmen L.V.; SAMPAIO, Carmen S. A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 17.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



ISBN 85-89200-39-6



9 788589 200394



**UENF**  
Universidade Estadual  
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

**uff**



**UNIRIO**



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



**GOVERNO DO  
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ministério  
da Educação**



