



# **ALFABETIZAÇÃO E ORALIDADE**

[www.ibedf.com.br](http://www.ibedf.com.br)

## **BEM-VINDO AO IBE!**

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua autoaprendizagem que contém a totalidade da matéria que incidirá sobre a Avaliação Final. O estudo inclui o Apoio Tutorial a distância e/ou presencial, sempre que necessário.

## **COMO ESTUDAR?**

- É importante a leitura atenciosa dos conteúdos, a fim de observar o modo como cada unidade está construída, o objetivo do estudo, os títulos e subtítulos, para se obter uma visão de conjunto e revisar conhecimentos já adquiridos.
- Leitura compreensiva rápida - permitirá uma primeira abordagem;
- Leitura reflexiva – para identificar as ideias principais;
- Consolidação da aprendizagem - caracterizada pela revisão da matéria; fase da resolução das atividades para facilitar a compreensão dos conteúdos.
- **AVALIAÇÃO FINAL:** Constituída por uma Prova escrita e individual, cujas respostas devem revelar compreensão e assimilação dos conteúdos. A Prova deve ser feita somente com caneta preta ou azul. E entregue ao IBEDF.
- **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO:** 7,0 a 7,9 – BOM; 8,0 a 8,9 – MUITO BOM; 9,0 a 9,9 – ÓTIMO- 10 - EXCELENTE
- Para melhor aproveitamento é necessário:
  - Ser auto motivado;
  - Ser capaz de organizar o seu tempo de estudo;
  - Ser responsável por seu próprio aprendizado;
  - Estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada.



## SUMÁRIO

<b>UNIDADE I</b> .....	<b>5</b>
<b>OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b> .....	<b>5</b>
<b>1. ALFABETIZAR E LETRAR: UMA PROPOSTA DE ORDEM POLÍTICA</b> .....	<b>5</b>
<b>2. DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b> .....	<b>7</b>
<b>3. REFLETINDO CONCEITUALMENTE SOBRE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO</b> .....	<b>9</b>
<b>UNIDADE II</b> .....	<b>19</b>
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSTURAS DO PROFESSOR</b> .....	<b>19</b>
<b>1. O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	<b>20</b>
<b>2. POR QUE É IMPORTANTE QUE O PROFESSOR PLANEJE O SEU TRABALHO?</b> .....	<b>21</b>
<b>3. QUAIS SÃO AS DIMENSÕES E ASPECTOS CONSTRUTIVOS DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO?</b> .....	<b>22</b>
<b>4. QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E O PLANEJAMENTO?</b> .....	<b>25</b>
<b>5. COMO SELECIONAR E ELABORAR AS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE AULA?</b> .....	<b>26</b>
<b>6. QUE PRINCÍPIOS ARTICULAM AS ATIVIDADES E OS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS?</b> .....	<b>29</b>
<b>7. QUE FORMAS DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PODEM SER EXPLORADAS?</b> .....	<b>37</b>
<b>8. COMO DEFINIR AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PLANEJAMENTO?</b> .....	<b>39</b>
<b>UNIDADE III</b> .....	<b>42</b>
<b>COLEÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE AULA</b> .....	<b>42</b>
<b>1. DA ORALIDADE AO OUTRO DA ESCRITA</b> .....	<b>53</b>
<b>2. ESCANSÕES DA VOZ E DA ESCRITA</b> .....	<b>56</b>
<b>3. PROVA BRASIL</b> .....	<b>79</b>



4. LIVRO DIDÁTICO .....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....	83

## OBJETIVOS DO CURSO

- Reconhecer a alfabetização como um processo que implica também em desenvolver no aluno a autonomia intelectual, organização de ideias e criatividade.
- Colaborar para as reflexões sobre aprendizagens mais significativas e, por extensão, que possa haver espaço para a transformação.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Proporcionar sugestões de atividades com objetivo de aperfeiçoamento maior no desempenho escrito, com maior respeito às regras ortográficas e de sintaxe da Língua Portuguesa.



## UNIDADE I

### OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

#### 1. ALFABETIZAR E LETRAR: UMA PROPOSTA DE ORDEM POLÍTICA

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a alfabetização passa a ser "entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente" (Conferência Mundial de Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990, grifo nosso). Se tomarmos como ponto de partida essa definição, constatamos que nela está explícita a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso à informação e criar novos conhecimentos. A escrita, comparável a um instrumento, é vista como capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos. Embora possamos considerar esse aspecto da escrita, devemos indagar: seria a escrita apenas um instrumental tecnológico para acesso a conhecimentos? Para responder a essa questão, podemos considerar o que Soares (2006) e Freire (1991) discutem sobre alfabetização e letramento. Soares afirma que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de



alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Sobre esse respeito, Freire (1991) afirma: "Não basta saber ler 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". Dessa forma, Freire chama a nossa atenção para o fato de que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa inserção favoreceria uma leitura crítica das relações sociais e econômicas reproduzidas em nossa sociedade.

Nesse sentido, é importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Assim, as práticas em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, tomando as palavras de Soares (2001), que se proporcione a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Esse exercício [...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo



de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001)

Trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializa as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações que se estabeleceu entre as pessoas em nossa sociedade. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita.

Dessa forma, tais questionamentos possibilitam a ampliação de nossa compreensão do mundo das relações políticas, econômicas e sociais, para as quais nos chamava a atenção Paulo Freire. Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

## **2. DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Se de um lado, cada vez mais, o termo letramento tem sido usado de maneira corrente no interior da escola, de outra essa palavra ainda suscita dúvidas. Prova disso é a distância entre o discurso e a prática pedagógica docente. As experiências nos cursos de formação docente nos têm revelado que



são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar.

Profissionais que estão iniciando o seu percurso ou mesmo os que atuam há vários anos na alfabetização questionam se suas práticas condizem com as novas teorias e concepções de ensino-aprendizagem. Observamos que angústias desses profissionais revelam o medo de que suas práticas sejam consideradas "ultrapassadas" ou "tradicionais". Não é raro observarmos professores que considerem necessária a interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor/escritor competente, mas que, na sala de aula, recorram basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização. Esse tipo de prática não possibilita aos estudantes interagir com os materiais escritos fora do espaço escolar nem refletir sobre as funções sociais desses textos e sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas por meio desses textos.

Também identificamos, no interior da escola, posturas que revelam a frequente confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e letramento. Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita. Em outros casos, observa-se o contrário: professores privilegiam a interação com textos, entretanto, não dão atenção aos aspectos específicos da alfabetização, o que compromete seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever.

Dai a importância de se perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Para que isso ocorra, é preciso o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e sua articulação da prática de ensino: é preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam



nas turmas de alfabetização. Esse equilíbrio poderá ser alcançado, se, para além do discurso-denúncia, tão presente nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil, formos capazes de produzir pesquisas empíricas e estudos comparativos que propiciem a produção de alternativas pedagógicas que possam subsidiar a prática dos professores alfabetizadores. A produção dessas pesquisas e estudos deve ser fomentada pelas reflexões e questionamentos dos professores sobre o seu próprio fazer, num estreito diálogo entre pesquisadores e alfabetizadores. Uma melhor compreensão dos limites e possibilidades dos processos escolares de alfabetização e letramento e a construção de alternativas pedagógicas que possam superar esses limites serão decorrentes desse diálogo.

Buscando superar a perspectiva da denúncia daquilo que não funciona no processo de ensino da alfabetização em sala de aula, refletiremos sobre alguns impasses e dificuldades que os professores têm encontrado no processo de alfabetizar.

### **3. REFLETINDO CONCEITUALMENTE SOBRE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso podemos afirmar que também nossas práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é, como e por que alfabetizar. Nesse processo, o medo de ser rotulado como "tradicional" tem levado o professor a mudar o seu foco de atenção: cria-se a ideia de que certos conteúdos e instrumentos devem ser abolidos do processo de alfabetização.



A partir deste momento, abordaremos, algumas questões que nos têm sido propostas por professores em cursos de formação. Essas questões revelam as preocupações e os desafios com que se deparam os professores em um contexto de inovações conceituais e práticas. As nossas reflexões serão feitas por meio de análises de atividades didáticas.

## **Deve-se ensinar as letras do alfabeto? Como fazê-lo?**

Comumente ouvimos perguntas como: "É importante aprender todas as letras do nosso alfabeto?". A respeito dessa pergunta, ressaltamos que é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto, sim, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade. Não é raro encontrarmos pessoas que sabem "recitar" perfeitamente todas as letras do alfabeto na ordem correta, mas que não são capazes de preencher os dados numa agenda, localizar informações em catálogos telefônicos ou encontrar um verbete num dicionário, ações que demandam habilidades que ultrapassam a simples memorização da ordem alfabética. Para dar sentido à memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a criar a sua agenda pessoal de endereços, e-mails e telefones dos colegas e a fazer uso dos dicionários e do catálogo telefônico.

Vale mencionar que essas atividades também podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica, ao levar o aluno a perceber a relação dos fonemas com os grafemas que os representam, percepção que ocorre na consulta ao dicionário.

Para enriquecer nossa discussão, tomemos para análise atividades propostas por professores que buscam implementar em suas salas de aula um trabalho de



alfabetização na perspectiva do letramento, considerando as possibilidades e os limites dessas atividades.

No exemplo apresentado a seguir, a professora tem como objetivo trabalhar a ordem alfabética. Ciente da necessidade de articular capacidades linguísticas próprias da alfabetização e do letramento — reconhecer a sequência alfabética tendo em vista seus usos sociais —, a professora fez o levantamento de alguns títulos de obras literárias infantis, para que seus alunos os organizassem segundo a ordem alfabética.

Na atividade, as linhas pontilhadas indicam que os alunos devem recortar as figuras e, posteriormente, organizá-las de modo que os títulos fiquem alinhados de “A” a “Z”. Além dessa atividade, outras, que podemos denominar como "escolarizadas", foram propostas pela professora no trabalho com a literatura na sala de aula: discutir na turma quais livros os alunos gostariam de ler; registrar nomes de outros títulos de livros para compor o "acervo" da turma; passar para a letra cursiva os títulos de alguns livros. Vários aspectos da escolarização implicados nessa atividade poderiam ser abordados. Entretanto, iremos nos atentar, neste momento, apenas para a questão da ordem alfabética, por considerarmos que ela é um importante aspecto, a ser trabalhado nas turmas de alfabetização, na formação do sujeito letrado.

Não podemos negar que a atitude da professora de explorar títulos de livros representa uma tentativa de levar para a sala de aula uma situação mais concreta de reconhecimento da sequência alfabética, aliada à observação — e conseqüente ampliação do conhecimento — do suporte livro. Entretanto, nesse caso, quando pensamos na ordem alfabética tendo em vista seus usos sociais, uma questão se apresenta: em que medida a atividade proposta pela professora corresponde a sistemas de classificação e organização de bibliotecas? Em bibliotecas, os livros e documentos estão reunidos por assuntos comuns. Dessa forma, livros de assuntos relacionados encontram-se em uma mesma área da biblioteca, para



facilitar o acesso do leitor. A criança precisa construir essa percepção para que possa desenvolver a capacidade de localizar livros, periódicos, documentos e outros materiais na biblioteca. Assim, a organização dos títulos proposta pela professora certamente viabilizará o aprendizado da ordem alfabética, mas não o seu uso social. A diferença é sutil, contudo, o professor deve estar atento a essa questão, como forma de promover a alfabetização na perspectiva do letramento. Vale ressaltar que a professora deveria ter explorado a ordem alfabética nessa atividade tendo como critério a autoria, entretanto após a organização temática dos livros. Isso porque, nas bibliotecas, os livros se organizam, primeiramente, por assuntos e, em segundo lugar, por autores.

## **Qual o lugar da memorização de famílias silábicas no processo de aprendizagem da escrita?**

Outra questão que temos escutado com frequência em cursos de formação é: "Podem-se propor atividades que visem à memorização?". Vamos respondê-la discutindo sobre um método de alfabetização ainda bastante utilizado nas escolas, que é o método silábico.

Durante muito tempo, acreditava-se que a prática da memorização de sílabas e de pseudotextos, por si só, era um instrumento eficaz para que o aprendizado da escrita ocorresse. Provavelmente quando você foi alfabetizado, realizou diversas atividades que visavam à memorização das famílias silábicas. Essas atividades eram vistas como condição fundamental para a posterior formação de palavras simples — monossílabos e dissílabos com estrutura silábica consoante-vogal (sílabas canônicas CV) muitas delas usadas na composição de pseudotextos. Por meio do exercício repetitivo dessa estrutura silábica e sua consequente memorização, o aluno construiria uma regra básica que, acreditava-se (e ainda se acredita), seria utilizada, posteriormente, em novas famílias silábicas e na formação de palavras e textos, compostos por sílabas dessas famílias recém



memorizadas. Dessa forma, a percepção e memorização de sílabas compostas por consoante e vogal, como BA, BE, BI, BO, BU, levaria o aluno a aplicar essa mesma estrutura na escrita de outras sílabas, como DA, DE, DI, DO, DU ou FA, FE, FI, FO, FU, e na cópia de palavras e textos compostos por sílabas dessa natureza.

O problema com a aplicação desse método de trabalho surge quando o aluno se depara com a necessidade de ler e escrever estruturas silábicas diferentes da sílaba CV. Além disso, qualquer família silábica, mesmo em estruturas diferentes da CV, não engloba todos os valores sonoros que atribuímos às vogais e às consoantes. Assim, quando apresentamos ao aluno a sequência LA, LE, LI, LO, LU — sílabas essas normalmente recitadas com o som vocálico aberto: "LÁ, LÉ, Lí, LÓ, LÚ" —, estamos excluindo outras variações sonoras, o que certamente dificultará a leitura de palavras como, por exemplo, LANCHE (em que a primeira vogal é nasal, portanto fechada), LEITE (em que a primeira vogal "e" é fechada, sendo pronunciada como "ê") e LOUCURA (em que a vogal "o" é também fechada, sendo pronunciada como "én")”.

Outro exemplo relacionado à consoantes se refere ao fato de que uma mesma letra (grafema) pode ter valores sonoros diferenciados, definidos pelo seu contexto. Por exemplo, no caso das palavras CIDADE e CARETA, a letra "c" assume diferentes valores sonoros, determinados pela vogal com que se articula. Assim, enquanto em CIDADE, o "c" tem som de "s" (como em sirene), em CARETA, ele tem o som de "k".

Os erros ortográficos cometidos pelos alunos, como em CANELA (no lugar de janela) e CABONETE (no lugar de sabonete), podem ser interpretados como uma dificuldade de lidar com essa variação dos valores sonoros dos grafemas. Uma interpretação possível é que esses erros podem ser, em parte, provocados pela memorização das famílias silábicas sem articulação com atividades de reflexão sobre os diferentes valores sonoros dos grafemas e suas relações com



as questões ortográficas. Esses erros ortográficos são, muitas vezes, considerados pelo professor como "dificuldades de aprendizagem do aluno". No entanto, a produção desses erros pode indicar o quanto a memorização de sílabas, por si só, pode limitar ou dificultar o efetivo aprendizado. O que podemos então dizer das sílabas? A simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas. Ressaltamos, contudo, que esse conhecimento/habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a memorização dessas famílias é um dos componentes do processo de alfabetização, mas não é e nem pode ser o único. Essa atividade deve ser realizada, por exemplo, juntamente com atividades que promovam a observação e a reflexão sobre regularidades e irregularidades ortográficas, características do português. Observar a escrita de palavras e refletir sobre as relações entre os modos de falar e de escrever favorece a ampliação do conhecimento do aluno sobre o caráter representacional e arbitrário da escrita. Sugestões de atividades que trabalham essas questões de forma significativa e contextualizada podem ser encontradas em Bortoni-Ricardo (2004) e Moraes (1998).

Outras atividades devem ser exploradas no sentido de favorecer a observação de que as sílabas não são constituídas apenas do padrão consoante-vogal. Essa habilidade pode ser desenvolvida por meio de jogos com nomes dos alunos. Inicialmente, utilizando jogos com alfabeto móvel, eles irão formar os seus próprios nomes e, na sequência, os nomes dos colegas, sendo desafiados a formar novos nomes, novas palavras. O conjunto de nomes dos alunos poderá apresentar sílabas de padrões diversificados, como em: Bruno, Clarissa, Flávio (sílabas CCV); Bernardo, Carla, Marta (sílabas CVC); Alice, Isabel, Eduardo (sílabas V em início de palavra).



## **Como trabalhar com gêneros textuais?**

Nos últimos anos, com o advento do conceito de letramento, novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais. As cartas, os bilhetes e os convites são alguns gêneros textuais que têm sido trabalhados com certa frequência no cotidiano escolar dos alunos, desde a entrada na Educação Infantil.

A atividade descrita e analisada a seguir pode ser compreendida como uma tentativa de responder a essas novas orientações de alfabetizar letrando, por meio da exploração do gênero carta. Em momentos de discussão e análise com a turma, a professora chamou a atenção dos seus alunos para os protocolos de uma carta, a começar pelo envelope: onde colocar o selo, onde e como registrar nome e endereço de destinatário e remetente. Na sequência, ela leu alguns modelos de cartas, utilizando cartas recebidas por ela, de uma amiga e de seu namorado. Os alunos gostaram de ouvir a leitura das cartas e, à medida que ia lendo, a professora chamava a sua atenção para características textuais daquele gênero, como a necessidade de se registrar a data e o local, as formas de se direcionar ao destinatário e os objetivos e peculiaridades de cada carta lida (diferenças entre uma carta de namorado e uma carta de amiga).

Essa atividade foi realizada em uma aula de aproximadamente 55 minutos. Após essa reflexão sobre o gênero carta, a professora solicitou aos seus alunos que trouxessem de casa selo e envelope, pois eles iriam escrever uma carta. No outro dia, os alunos estavam ansiosos por saber para quem iriam escrever uma carta. A professora logo disse que eles poderiam escolher um dos colegas da



turma para escrever a carta. Houve um burburinho entre eles, até mesmo certo descontentamento. "Escrever para meu colega?" A professora ainda fez seguinte lembrete: "Não se esqueçam de pôr no envelope destinatário". E assim deu tempo para sua turma escrever as cartas, passando a corrigir o caderno de dever dos alunos enquanto eles produziam a atividade proposta. Os alunos logo terminaram a atividade.

Demonstrando surpresa com a rapidez dos estudantes, a professora perguntou: "Mas já terminaram? Então quem quer ler a sua carta?". A análise da situação de produção e do conjunto de cartas escrito pelos alunos permite refletir sobre vários aspectos relacionados à apropriação do nosso sistema de escrita e ao domínio do gênero carta — questões ortográficas, fatores relacionados à coesão e à coerência textual, pontuação e outros. Entretanto, dado o limite deste texto, nos ateremos à discussão de condições de produção propostas pela professora para a atividade, particularmente da definição do interlocutor da carta a ser produzida pelos alunos.

Iniciamos a nossa reflexão a partir do questionamento feito por uma aluna à professora. Ao se prontificar a fazer a leitura de sua carta, Luana<sup>4</sup> indagou: "Professora, eu escrevi uma carta pra você, tem problema?". A professora diz: "Claro que não, obrigada, Luana, então leia para nós". A pergunta de Luana indica que ela percebe e reconhece a importância de atender às condições de produção propostas para a atividade pela professora. Ou seja, ela tem conhecimento de estar sendo avaliada pelo atendimento ou não às condições escolares de produção de textos. Nesse caso, ela demonstrou que sabia não ter atendido à orientação explicitada de que a carta deveria ter como interlocutor um colega de turma.

Uma possível interpretação para a necessidade de Luana de não atender a essa orientação seria de que essa aluna teria buscado criar um certo distanciamento entre ela e o seu destinatário. Provavelmente, essa necessidade



tenha surgido do fato de que Luana está desenvolvendo um conhecimento de que uma carta se dirige a um interlocutor ausente. Entretanto, em sua tentativa de criar distanciamento com o interlocutor, Luana faz a opção por escrever para alguém — a professora — que, embora estando presente fisicamente, distancia-se dela em termos de posicionamento social. Nesse caso, escrever para seus colegas e pares, dada a proximidade social com eles, teria provocado certo incômodo em Luana que a levou a buscar alternativas de interlocutor.

A conversa entre Luana e a professora possibilita algumas reflexões sobre o processo de ensino em sala de aula. Ela é indicativa de como as condições de produção de uma atividade em sala de aula são reconstruídas no processo de interação entre os participantes, professora e alunos. Ao planejar a atividade, a professora desconsiderou um aspecto importante que é constitutivo do gênero carta: o fato dos interlocutores não estarem em interação face a face. Como vimos, Luana é a primeira aluna que demonstra desconforto em relação a esse esquecimento, ao redefinir o destinatário da sua carta. Aceitando a contribuição de Luana como adequada, a professora legitima sua participação e dá mostras de que reconhece o dinamismo das interações em sala de aula.

Outro aluno, Diogo, que se nega a fazer a leitura da carta, dando um sorriso maroto, é mais explícito ao reagir às condições de produção da carta, propostas pela professora. Vejamos o que ele escreve ao seu colega João Marcelo.

A carta produzida por Diogo nos parece engraçada, pois nela ele zomba da proposta da professora, ao afirmar claramente que não faz sentido escrever uma carta para quem está sentado ao seu lado. A ousadia de Diogo em fazer tal registro pode estar apoiada em práticas de circulação de bilhetinhos entre alunos que procuram mantê-los em sigilo. O seu sorriso maroto e a sua recusa demonstram que ele estava consciente de que tinha contrariado expectativas do processo de ensino, isto é, aceitar sem questionamento a busca por parte dos



professores de criar para a sala de aula as condições de produção e circulação de textos presentes em outras esferas sociais.

A carta de Diogo toca em um paradoxo vivido pelos professores que buscam alfabetizar letrando por meio da exploração de gêneros textuais variados: como criar, na sala de aula, condições de produção, uso e circulação de textos que sejam similares àsquelas vivenciadas nas situações sociais que ocorrem fora do espaço escolar, nas diversas situações reais de uso da escrita? A professora, ao propor a atividade de escrita da carta, acredita que estava criando condições e necessidades reais que justificassem a produção da carta.

Afinal, no planejamento discutido com as outras professoras, ela explicitou seus objetivos: trabalhar a carta, ensinar aos alunos como escrever uma carta e como preencher o envelope. Ou seja, as ações da professora foram conduzidas no intuito de viabilizar a escrita de cartas na turma, entretanto, em sua proposta, a professora ignorou um dos elementos centrais que justificariam essa produção em um contexto não escolar: o não compartilhamento do mesmo espaço temporal e físico pelo autor e potencial leitor da carta.



## UNIDADE II

### PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSTURAS DO PROFESSOR

Nos últimos anos, ocorreram mudanças nas práticas de professores, que hoje estão mais cientes de que o aprendizado da leitura e da escrita não pode estar desvinculado dos sentidos que construímos e dos usos que fazemos do ler e do escrever. Entretanto, as tentativas de se conduzir uma alfabetização na perspectiva do letramento têm esbarrado em diversas dúvidas e dificuldades para se desenvolver estratégias de aprendizagem que realmente incorporem o conceito de letramento. Dessa maneira, as análises das atividades dos professores aqui realizadas justificam-se como um meio para identificar problemas que muitos profissionais da educação vivenciam em seu trabalho.

Compreendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas. Assim, cabe ao professor realizar o trabalho de aquisição da tecnologia da escrita, somado à interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximem do uso real da escrita fora da escola. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento



sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever.

## **1. O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O contato com professores alfabetizadores nos cursos de formação continuada tem revelado algumas de suas práticas em relação à organização do planejamento escolar. É comum ouvir depoimentos deste tipo: "Na minha escola, nós utilizamos o mesmo planejamento para todas as turmas, o que diferencia é o ritmo de aprendizagem dos alunos"; "Não temos tempo para planejar o trabalho, vivo de constantes improvisações"; "Eu sempre aproveito o planejamento do ano anterior e acrescento algumas atividades novas".

Quando analisamos esses tipos de condutas, que fazem parte do cotidiano de trabalho de muitas escolas, e avaliamos suas implicações na prática de ensino da língua escrita, compreendemos que as questões que envolvem o fracasso na alfabetização das crianças passam, entre outros aspectos, pela reflexão sobre a organização das atividades de sala de aula.

Este texto, concebido sob a forma de indagações e da apresentação de algumas possibilidades de respostas, faz parte do esforço de refletir sobre alguns aspectos que envolvem a organização das práticas de alfabetização e letramento, considerando o planejamento como algo importante para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas dos profissionais da educação.

Focalizaremos principalmente as questões que mais têm sido objeto de discussões nos cursos de formação continuada realizados pelo Ceale nos últimos anos. Na próxima seção do texto, abordaremos a importância do planejamento nas escolas, suas condições de realização e desafios a serem enfrentados no processo de sua elaboração. Em seguida, iremos nos deter nos procedimentos



didáticos que envolvem a seleção, elaboração e organização das atividades que fazei parte do planejamento cotidiano, refletindo sobre a relação entre as atividades e os conteúdos a serem ensinados, a tipologia das atividades e as formas de participação e organização das crianças visando ao desenvolvimento das atividades planejadas.

## **2. POR QUE É IMPORTANTE QUE O PROFESSOR PLANEJE O SEU TRABALHO?**

A prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins e, para ser realizada, apoia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade da sala de aula, nos conteúdos a serem ensinados, e no perfil dos alunos que são objeto desse ensino. Embora muitos profissionais reconheçam como funciona a realidade das turmas de alfabetização, as situações vividas quando o professor ensina a ler e a escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis. Por isso, o professor precisa atuar como um agente desse processo, definindo as diretrizes de seu trabalho, sabendo conduzi-las e adequá-las às condições de sua realidade concreta. Essa forma de compreensão dos processos de ensino se contrapõe a modelos hierarquizados de organização do trabalho docente, impostos às escolas no passado, em que cabia ao professor ser um mero executor de planos definidos por especialistas. Hoje, o que se critica é a realização de um planejamento escolar elaborado independentemente da participação dos professores, que desconsidere sua experiência, seus conhecimentos e sua formação.

O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades' que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Desenvolver um trabalho sistemático significa considerar, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; a previsão do ensino dos conhecimentos complexos para o aluno depois daqueles menos complexos; e a seleção de atividades adequadas



aos conhecimentos que serão ensinados. Espera-se que, orientado por esses aspectos, o trabalho docente produza resultados positivos e duráveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

### **3. QUAIS SÃO AS DIMENSÕES E ASPECTOS CONSTRUTIVOS DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO?**

Embora seja uma tarefa de responsabilidade do professor, a execução do planejamento envolve a participação de todos que atuam na escola, pois, juntos, configuram essa realidade com aspectos profissionais, materiais e organizativos.

A aprendizagem da linguagem escrita envolve conteúdos e capacidades como:

- a) A compreensão e valorização da cultura escrita, que objetiva possibilitar aos alunos a compreensão dos usos sociais da escrita e gerar a necessidade de práticas de leitura e escrita;
- b) A apropriação do sistema de escrita, que envolve a compreensão das regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa;
- c) A leitura, que abrange desde as capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas;
- d) A produção de textos escritos, que envolve as capacidades necessárias ao domínio da escrita, considerando desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos;
- e) O desenvolvimento da língua oral (oralidade) dos alunos com o objetivo de desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os diferentes espaços sociais. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, Ceale, 2005).



Possui, portanto, uma dimensão, coletiva, ao envolver todos os educadores e a comunidade escolar a fim de que participem definindo as metas e expectativas para as aquisições dos alunos e os meios adequados para alcançar esses fins. A participação coletiva também deve considerar a definição de instrumentos permanentes de avaliação e auto avaliação do trabalho realizado pelos profissionais. Esse aspecto implica no reconhecimento de que o planejamento formulado pela escola no início de cada ano letivo necessita de reformulações e adequações à medida que é desenvolvido.

Não são apenas os aspetos coletivos do trabalho que estão envolvidos no processo do planejamento. A dimensão individual que envolve a organização de sua prática docente também é outra questão que se torna objeto de reflexão. Nesse sentido, as discussões nos cursos de formação têm procurado analisar com os professores alguns estilos ou modos característicos de atuar que identificam as práticas dos alfabetizadores. Reconhecer as características individuais do seu trabalho pode ser um primeiro passo para se considerar a possibilidade de sua ampliação ou reformulação. Uma estratégia que contribui para esse tipo de reflexão é a de reconstituir com os professores suas formas de agir em sala de aula, identificando algumas de suas principais expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem de seus alunos e de como suas experiências com turmas de alfabetização vão sendo moldadas ao longo do tempo.

Muitos professores relatam seus estilos de atuação quando descrevem certas preferências para organizar seus alunos, para decorar sua sala de aula, para administrar o tempo. Outros sobre a relação escola-comunidade e processos de planejamento e avaliação escolar, ver "Indicadores da Qualidade na Educação". Esses Indicadores têm como objetivos mobilizar a comunidade escolar em torno de ações voltadas para a busca da educação de qualidade para todos e promover uma ampla avaliação da escola descrevem, por exemplo, formas de atuar apoiadas na tradição do trabalho de alfabetização` que são orientadas pelos



princípios de um determinado método de alfabetização. Também é comum alguns professores relatarem que o sucesso de suas práticas não se apoia em metodologias, mas sim no tipo de relação que estabelecem com seus alunos, sempre procurando valorizar suas capacidades de aprendizagem e criando um ambiente de cooperação entre as crianças.

Todos esses relatos evidenciam a dimensão subjetiva da prática de ensino, revelando os princípios que orientam a prática desses professores, fundamentados em suas experiências e vivências profissionais. Além disso, podemos reconhecer nesses relatos a inscrição de característica dos processos implementados em sala de aula.

Um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva e institucional. Assim, as possibilidades individuais precisam sempre estar integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva de cada escola. Por todos os aspectos discutidos acima, a organização do planejamento não pode ser considerada como uma mera formalidade técnica e burocrática que se organiza em uma lista ordenada de atividades. O planejamento também não pode ser substituído pela escolha de um método de ensino, por apostilas que estão na moda ou por um livro didático, por mais bem-sucedidas que sejam as experiências dos professores com esses recursos. Eles são elementos integrantes do planejamento por contemplarem algumas dimensões do processo educativo. Ao planejar, os profissionais da escola precisam ainda prever e articular outras dimensões, como a relação entre as diversas disciplinas a serem trabalhadas, a organização da dinâmica dos trabalhos, os desdobramentos das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem implementadas.

Além desses aspectos, os professores precisam saber administrar as expectativas dos próprios alunos (que podem variar conforme as formas de



enturmação adotadas nas escolas, as marcas deixadas pela trajetória escolar de sucesso ou fracasso e as suas diferenças socioculturais), dos familiares e dos diferentes grupos sociais que buscam, legitimamente, influenciar na definição das finalidades da escola e de seu trabalho em uma determinada comunidade. Portanto, embora necessário e importante, planejar não é uma ação simples de ser realizada: depende tanto da competência do professor quanto das condições de trabalho que ele encontra na escola em que atua.

#### **4. QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E O PLANEJAMENTO?**

A ação de planejar depende também das condições de trabalho oferecidas em cada escola. É necessário garantir tempo e espaço para que os profissionais se reúnam, discutam, elaborem e avaliem as práticas que estão sendo realizadas. É fato que, em muitas instituições escolares, o tempo para organizar e refletir sobre o trabalho é algo de que, em geral, os professores não dispõem. A maioria dos profissionais da educação trabalha em dois turnos, o que faz com que sejam responsáveis por um número excessivo de alunos e gastem grande parte de seu tempo fora da sala de aula com a correção de trabalhos. Além disso, os contratos de trabalho não preveem tempo para reuniões coletivas regulares. Planejar requer tempo de atividades extraclasse, para o trabalho individual e coletivo de planejamento.

É preciso ressaltar que nenhuma política educacional, voltada para a qualidade do ensino, obterá resultados positivos sem a alteração das condições de trabalho dos professores. Já no âmbito da formação continuada, quando discutimos as condições do trabalho com o professor, para evitar que o tema nos imobilize diante das limitações que são impostas atualmente, temos sugerido a busca de alternativas. Um ponto de partida pode ser o de se garantir, pelo menos, a primeira semana do ano letivo para a elaboração do planejamento.



Temos sugerido esse momento para os professores organizarem o trabalho pedagógico por considerá-lo um período importante, deflagrador de todo um processo a ser desenvolvido durante o ano. Esse período pode ser organizado com uma discussão coletiva das metas, dos meios e dos procedimentos mais adequados para o acompanhamento e a avaliação das práticas de alfabetização e letramento a serem realizadas.

O reconhecimento dessas necessidades do trabalho docente precisa ser encarado como elemento que mobilize uma luta por sua melhoria, uma vez que sua mudança é imprescindível para a realização do planejamento pedagógico. Quando não se alteram as condições de trabalho, os efeitos são pedagógicos e políticos. Eles são pedagógicos quando, por exemplo, os professores se tornam dependentes dos livros didáticos, das orientações prescritas por outros profissionais e da reprodução de atividades isoladas e se subordinam aos modismos metodológicos. Os efeitos são políticos quando, por exemplo, essas condições de trabalho mantêm o profissional numa condição de ingenuidade, pois não permitem que ele reflita, conheça, transforme e valorize a sua prática. A repetida dificuldade da escola em alfabetizar e letrar seus alunos podem ser reconhecidos como uma das consequências sociais e políticas graves desse quadro atual de trabalho nas escolas.

## **5. COMO SELECIONAR E ELABORAR AS ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE AULA?**

Nas seções anteriores, discutimos a importância do planejamento e suas condições de realização nas escolas. Nesta seção, refletiremos sobre procedimentos pertinentes à organização do trabalho no dia-a-dia da sala de aula:

- a) Definir quais são os conteúdos a serem ensinados e de que forma eles devem ser organizados por meio de atividades;



- b) Definir as formas de realização das atividades pelos alunos;
- c) Definir as relações entre professor e aluno para a organização do planejamento cotidiano.

O primeiro procedimento tem como foco a seleção dos conteúdos da alfabetização e sua organização por meio de atividades. Esse procedimento envolve a definição de uma determinada progressão para o desenvolvimento de tais conteúdos. Essa progressão, por sua vez, está diretamente relacionada com as metas colocadas para a aprendizagem das crianças durante o ano letivo, ou seja, com aquilo que se espera que os alunos aprendam em um mês, ao longo de bimestres, semestres e do ano. A definição dessas metas também requer a previsão do tempo que será necessário para que esses conteúdos sejam trabalhados. Geralmente essas decisões sobre o que ensinar e durante quanto tempo são tomadas com base nas informações que o professor levanta quando avalia seus alunos ao longo do ano letivo.

O segundo procedimento tem como foco a tipologia das atividades, ou seja, a descrição dos tipos de atividades necessários para o desenvolvimento de um ensino que possibilite a aquisição pelas crianças das habilidades de leitura e escrita.

As formas mais adequadas de organização dos alunos durante a realização das atividades é o terceiro procedimento a ser considerado. Para definir essas formas de organização, o professor deve se orientar pelas necessidades de aprendizagem dos alunos, sempre considerando suas aquisições, e as possibilidades que têm de realizar as tarefas a serem propostas.

O quadro apresentado a seguir faz uma síntese desses quatro procedimentos e seus desdobramentos pedagógicos.

## **PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:**



## **a) quanto à organização dos conteúdos**

- Sequenciação e complexificação dos conteúdos
- Variação do repertório de atividades
- Articulação de capacidades linguísticas e de diferentes conteúdos

## **b) quanto à tipologia das atividades**

- Atividades abertas: promovem a reflexão e/ou exigem negociação de pontos de vista ou a solução de problemas para serem realizadas
- Atividades fechadas: são realizadas individualmente e com autonomia
- Atividades contextualizadas: são aquelas que se orientam pelos usos e funções sociais da escrita
- Atividades lúdicas: atividades que têm o caráter de jogos, brincadeiras e divertimento

## **c) quanto às formas de realização das atividades pelos alunos**

- Formas diferenciadas: realização de atividades diferenciadas pelos alunos em um mesmo momento
- Formas coletivas: realização de uma atividade que envolve a participação de todos os alunos, de acordo com o patamar de aprendizagem em que cada um se encontra.

## **d) quanto ao tipo de participação dos alunos nas atividades de planejamento**

- Decisões coletivas sobre o planejamento
- Avaliação e redefinição das próximas tarefas

A articulação desses procedimentos é que define uma questão central que



desafia o planejamento das atividades de ensino: Que propostas didáticas selecionar e elaborar para o desenvolvimento do planejamento do cotidiano da sala de aula? Apresentamos alguns critérios que podem ser tomados como referência para as decisões dos professores no dia-a-dia da sala de aula.

## **6. QUE PRINCÍPIOS ARTICULAM AS ATIVIDADES E OS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS?**

As atividades a serem escolhidas ou elaboradas precisam estar de acordo com os conteúdos e metas que foram previamente definidos para o trabalho com cada turma de alunos. Isso significa que o planejamento das práticas de alfabetização e letramento objetiva o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são próprias dos conteúdos dessa área de conhecimento:

- Compreensão e valorização da cultura escrita;
- Apropriação do sistema de escrita;
- Leitura;
- Produção de textos;
- Desenvolvimento da oralidade.

A lógica para a organização desses conteúdos em atividades apoia-se, principalmente, nos princípios da sequenciação, da progressão de complexidade, da articulação de capacidades e conteúdos e da variação das atividades.

### **a) A sequenciação e complexificação dos conteúdos**

Trata-se de definir critérios adequados para a sequenciação (Brasil, 1996) e complexificação dos conteúdos e atividades sem que isso signifique uma organização fechada e inflexível do trabalho a ser desenvolvido. O que diferencia a abordagem desses conteúdos no planejamento é a progressão de



sua complexidade durante o ano letivo e ao longo de cada ano de escolaridade, como veremos na seção seguinte. Se tomarmos, por exemplo, o primeiro ano de escolarização, é preciso considerar a necessidade de enfatizar o trabalho com o eixo da aquisição do sistema de escrita, que se refere ao desenvolvimento de capacidades específicas da alfabetização, como o domínio do princípio alfabético. Essa ênfase, entretanto, deve ser dada sem desconsiderar a sua articulação com capacidades linguísticas necessárias para que o aluno possa fazer uso da escrita em diferentes situações, ou seja, se tornar letrado.

Em relação à sequenciação no trabalho com o eixo da aquisição do sistema de escrita, por exemplo, devemos considerar que a aquisição de capacidades, como saber diferenciar o sistema de escrita alfabético de um sistema de representação icônico e conhecer as letras do alfabeto e ser capaz de relacioná-las a segmentos da cadeia sonora são capacidades linguísticas que criam condições para o desenvolvimento de outras, como as capacidades de representar diferentes estruturas silábicas, de representar a cadeia sonora ortograficamente, bem como de fazer a leitura de palavras desconhecidas. Dessa forma, no processo de ensino, há de se ter o cuidado no planejamento de quais atividades favorecerão o desenvolvimento dessas capacidades no momento propício. É preciso prever no planejamento uma seqüenciação do trabalho em sala de aula, ou seja, sua apresentação e desenvolvimento devem estar adequados aos patamares e às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Queremos enfatizar que o critério da progressão de complexidade significa a adoção de uma determinada seqüência na introdução e desenvolvimento das atividades que são elaboradas a partir do nível de conhecimentos dos alunos (sua familiaridade com determinado assunto, experiências escolares) e da natureza conceitual do conteúdo a ser ensinado. Os exemplos apresentados a seguir servem de orientação para a elaboração de atividades destinadas ao ensino de diferentes conteúdos da língua escrita.



- Leitura de textos: a seleção de textos para leitura, em uma classe em fase inicial da aprendizagem, pode ser guiada pela decisão de apresentar textos mais simples e curtos, num primeiro momento, e, à medida que os alunos forem avançando nas suas aquisições, pode-se propor a leitura de textos mais complexos e mais extensos.
- Compreensão na leitura: pode-se iniciar com a exploração de textos com temas e linguagens mais próximos da realidade do aluno para aqueles com temas e linguagens mais distantes (no tempo, no espaço geográfico e cultural).
- Estudo das letras do alfabeto: as atividades iniciais podem explorar apenas as letras de forma maiúscula, e, progressivamente, à medida que a criança for dominando o princípio alfabético, o professor pode introduzir atividades com a letra cursiva.
- Desenvolvimento da consciência fonológica: as atividades iniciais podem explorar as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola, como rimas que aparecem em jogos e brincadeiras infantis, e depois o professor pode ampliar o trabalho para outras unidades desconhecidas e mais complexas, tais como reconhecer sílabas em meio de palavras e aliterações.
- Explorar os espaços em branco entre as palavras: iniciar com a exploração de palavras em frases e avançar para textos.
- Analisar estruturas silábicas: iniciar com atividades que explorem palavras pequenas e compostas por estruturas silábicas mais simples (consoante e vogal: por exemplo, pato, gato) e avançar com a análise de palavras com estruturas mais complexas (consoante-consoante e vogal: por exemplo, milho; e consoante-vogal-vogal: por exemplo, limão) e com número maior de sílabas (bicicleta, caminhão).



## **b) A necessidade de variação e diversidade de atividades**

Adotar a variação como procedimento para a elaboração das atividades objetiva a criação de um repertório diversificado que leve em conta, entre outros aspectos, o interesse dos alunos, a exploração de diferentes habilidades cognitivas e a sua sistematização durante determinado tempo. Isso significa considerar que determinadas capacidades da alfabetização, para serem consolidadas em um dado tempo, precisam ser desenvolvidas por meio da proposição de um repertório variado de situações em que serão realizadas. Um tipo de conhecimento importante de ser ensinado na fase inicial da alfabetização é o domínio pela criança das convenções gráficas do nosso sistema de escrita, sendo que uma dessas convenções é o reconhecimento das letras do nosso alfabeto. No planejamento das atividades para o ensino das letras do alfabeto, o professor precisa considerar a necessidade de o aluno identificar e saber os nomes de todas as letras. Apresentamos alguns exemplos de atividades para reconhecimento das letras de imprensa maiúsculas do alfabeto que foram selecionadas segundo o princípio da variação.

- Exploração das letras dos nomes das crianças: leitura, comparação e identificação de semelhanças e diferenças.
- Escrita e leitura das letras do alfabeto.
- Leitura de dicionários temáticos e ilustrados.
- Jogos de memória: brincadeira de "bingo" (distribuir cartelas aos alunos com grupos diferentes de letras e solicitar que reconheçam aqueles grupos que serão falados pela professora); dominó dos nomes dos alunos (formar par com as palavras iniciadas com a mesma letra); força de palavras (formar palavras, por meio de pistas sobre seu significado, adivinhando quais são as letras).



## **c) A articulação de várias capacidades de diferentes conteúdos**

A articulação de diferentes conteúdos e capacidades linguísticas envolve a decisão do professor de trabalhar diferentes eixos do ensino da língua escrita (compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade) ou algumas capacidades que compõem esses eixos de forma articulada. O exemplo apresentado a seguir possibilita compreender melhor o que estamos propondo.

Atividades para o ensino de diferentes convenções gráficas da escrita (orientação e alinhamento da escrita na língua portuguesa, função dos espaços em branco). No caso do alinhamento, avançar com a leitura de textos dispostos de forma pouco usual (de baixo para cima, de cima para baixo, em colunas); no caso dos espaços em branco, avançar com a escrita de frases e textos e reflexões sobre a segmentação da cadeia sonora no registro escrito.

O planejamento também deve prever uma organização articulada e interdisciplinar dos conteúdos de diferentes disciplinas curriculares. Vale lembrar, por exemplo, que quando um professor utiliza um texto informativo para consulta na aula de ciências, essa atividade também se configura como um trabalho de leitura e compreensão de textos.

Além disso, para que essa articulação dos conhecimentos ocorra de forma mais produtiva, recomenda-se a adoção de metodologias que potencializem o desenvolvimento da prática pedagógica. Por exemplo, a escolha pelo desenvolvimento de projetos de trabalho (Hernandez, 1998) é uma metodologia que pode ser incorporada aos planejamentos diários. A realização de projetos na sala de aula é uma estratégia didática que favorece o desenvolvimento de atividades diferenciadas, pois utiliza textos de diferentes gêneros como fonte de consulta dos temas propostos para estudo.

Como definir uma topologia para a organização das atividades?



O planejamento envolve o ensino de diferentes conteúdos, o que requer o desenvolvimento de um trabalho metódico e ordenado todos os dias na sala de aula, de modo que o resultado desse trabalho represente a aprendizagem, em determinado tempo, de algumas das capacidades da alfabetização e letramento. Alguns conteúdos, como, por exemplo, o ensino do sistema de escrita, dada a natureza arbitrária de suas regras e definições, requerem a utilização de procedimentos sistemáticos para serem consolidados em curtos espaços de tempo. Nesse caso, prevalecem as atividades do tipo abertas e fechadas. Outros conteúdos, principalmente os que envolvem o letramento, são ensinados por meio de experiências contextualizadas e pela vivência de diferentes práticas de leitura e de produção escrita na escola e, por outro lado, pela familiarização com outros ambientes letrados além da sala de aula. A partir dessas especificidades dos conteúdos, o planejamento cotidiano deve integrar e alternar esses **três tipos de atividades**, sempre considerando as metas previstas para o trabalho ao longo de cada ano.

## **i) Atividades abertas**

As atividades abertas têm por objetivo criar situações em que as crianças aprendam a negociar pontos de vista ou tenham que solucionar algum problema para elaborarem algum conceito ou definição. A escolha desse tipo de atividade está relacionada com a concepção de aprendizagem que orienta a prática pedagógica do professor ou da escola. Nesse sentido, procura-se desenvolver as habilidades cognitivas das crianças de análise e reflexão como conduta para a compreensão de determinados conceitos ou definições.

Os exemplos apresentados a seguir podem dar uma idéia sobre esse tipo de atividades.

- Análise das regras ortográficas: pedir aos alunos para ler e comparar as palavras de cada coluna: Chave chefe chicote Xarope xereta xícara



- Solicitar, em seguida, que o aluno discuta com um colega o que as palavras de cada coluna têm de semelhante.
- Análise e comparação da escrita de palavras: organizar os alunos em duplas e pedir que escrevam, com autonomia, uma lista das brincadeiras de que mais gostam. A seguir, solicitar que troquem a lista elaborada com outra dupla e leiam o que foi escrito. Pedir para cada dupla comparar a escrita das palavras nas duas listas (que brincadeiras foram semelhantes e qual é a grafia correta das palavras) e fazer as alterações necessárias. Após o trabalho em duplas, o professor pode fazer uma lista no quadro com os nomes de todas as brincadeiras indicadas pelos alunos, a qual deverá ser explorada num processo de revisão geral da escrita dos alunos.

## **ii) Atividades fechadas**

As atividades fechadas têm por objetivo apresentar conhecimentos que serão aplicados (ou repetidos) pelos alunos. Nesse caso, geralmente, as atividades precisam ser realizadas com autonomia e individualmente pelas crianças. São exemplos de atividades fechadas:

- Cópia de textos que pode ter como objetivo desenvolver uma habilidade motora e/ou a atenção;
- Escrita de textos memorizados com o objetivo de chamar a atenção do aluno para determinados aspectos da escrita;
- Ditados para concentrar a atenção dos alunos em determinados aspectos das palavras. Por exemplo, ditado de palavras com “x” e “ch”, sem a consulta dos colegas ou material de apoio;
- Atividades para completar lacunas. Por exemplo, pedir para o aluno completar a lista de palavras com “x” ou “ch”: de; \_\_\_ ave; arope.



### **iii) Atividades contextualizadas**

O terceiro tipo de atividades refere-se àquelas que promovem experiências contextualizadas de ensino e são dirigidas especificamente para as práticas de letramento. Trata-se de atividades que, ao serem realizadas, se orientam para interlocutores reais, suportes e contextos de circulação para produtos, seja da esfera escolar ou da vida em sociedade. Essas atividades caracterizam-se, de modo geral, por possibilitarem a experiência e familiarização com determinadas funções e usos da escrita, ou seja, pela proposição de situações reais de uso da escrita. Exemplos de atividades desse tipo são

- Projeto para a visita a diferentes espaços em que a escrita circula (a biblioteca escolar, a banca de jornais, a rua, as lojas do comércio) e para a exploração de textos de diferentes gêneros presentes nesses espaços;
- Projeto para a organização (levantamento, classificação, registro, formas de controle e empréstimos) e uso do acervo de livros e impressos existentes na sala de aula;
- Projeto de organização de um mini-mercado: recolhimento em casa de diversas embalagens de produtos alimentícios com o objetivo de sua identificação, classificação e consulta de informações relativas ao consumo desses produtos.

### **iv) A presença significativa de atividades lúdicas**

Para que a descoberta e a aprendizagem da leitura e escrita possa ocorrer de maneira prazerosa, é necessário que os professores elaborem atividades criativas que estimulem as crianças a buscarem novos conhecimentos. As atividades lúdicas e as brincadeiras também auxiliam no desenvolvimento do raciocínio e da criatividade. Trata-se, portanto, de um procedimento didático que deve ser utilizado em algumas situações de ensino e aprendizagem (por exemplo,



na descoberta e/ou memorização de algumas regras do sistema alfabético por meio da exploração de jogos de memória e no desenvolvimento da consciência fonológica em brincadeiras, jogos e cantigas que trabalham com rimas e aliterações) e que possibilita aos professores aliar prazer e divertimento nas rotinas de trabalho na sala de aula. Exemplos de atividades lúdicas são:

- Pif-paf de palavras: destinado aos alunos em fase inicial da alfabetização, esse jogo tem o objetivo de explorar as relações entre fonemas e grafemas. Para isso, as crianças deverão montar palavras usando cartinhas com letras. Enquanto as crianças jogam, o professor não deve corrigir as eventuais trocas de letras. O mais adequado é deixar os próprios alunos dizerem aos colegas que eles escreveram uma palavra errada. Depois de algum tempo, se ninguém tiver percebido, deve-se mostrar a grafia correta.
- Jogo da memória: seu objetivo é a memorização das letras do alfabeto. Em uma mesa ou no chão, devem-se espalhar as figuras e as letras viradas, tendo o cuidado de se ter todas as figuras e todas as letras à vista da criança. A criança deverá retirar uma ficha e, observando-a, ver se é letra ou figura. Se for letra, deverá procurar a figura que tem a inicial com aquela letra; se for figura, deverá procurar a letra que é a inicial daquela figura. O fim do jogo ocorrerá quando a criança tiver encontrado todos os pares letra-figura.

## **7. QUE FORMAS DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA PODEM SER EXPLORADAS?**

Se os critérios anteriores estavam voltados para a natureza do conteúdo a ser ensinado e a tipologia das atividades, agora se trata de considerar quais são as possibilidades de agrupamento dos alunos para a realização das atividades propostas pelo professor. Para o agrupamento dos alunos, é preciso



considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados. Nesse sentido, o professor deve estar atento aos seguintes aspectos:

- a) É preciso planejar atividades diferenciadas para a abordagem dos conteúdos, pois é preciso considerar os diferentes patamares de aprendizagem dos alunos, de forma a propor atividades que respondam à necessidade de progressão de cada um deles;
- b) As atividades são consideradas coletivas na medida em que a sua resolução acolhe diferentes formas de participação dos alunos. Um exemplo são as atividades que exploram a compreensão de textos. Todas as crianças podem realizar esse tipo de atividade, independente de seu nível de aprendizagem, desde que o texto seja lido pelo professor ou por uma criança já alfabetizada. O exemplo a seguir apresenta orientações de como uma atividade de leitura e compreensão de textos pode ser realizada em uma classe que possui crianças em diferentes fases da aquisição da língua escrita. A professora pode atuar como leitora do texto e envolver todas as crianças nas atividades de construção de sentidos.
- c) Leitura, com pausas, de um texto que "prenda" os leitores pelo desenvolvimento do enredo (como os textos de suspense, por exemplo). A cada pausa, o professor faz perguntas sobre a compreensão do texto e — mais importante — conduz os alunos a explicitarem o processo e os conhecimentos que usaram para compreender a passagem ou para antecipar (tentar adivinhar) o que acontecerá na passagem seguinte. Caso os alunos não compreendam as passagens ou façam antecipações



inadequadas, o professor dá "dicas" — traz conhecimento novo pressuposto pelo texto, estabelece relações, faz comparações.

## **8. COMO DEFINIR AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PLANEJAMENTO?**

### **a) As decisões sobre o planejamento das atividades são coletivas**

Outro importante procedimento é o de submeter os alunos à organização do planejamento cotidiano. Essa é uma oportunidade de explicar as metas propostas para a aprendizagem do grupo. Nesse momento, os alunos participam avaliando e analisando as atividades já realizadas nos dias anteriores (o que fizeram, como fizeram e o que ainda precisam fazer).

### **b) Progressão: recordação e reorganização dos objetivos e definição das próximas tarefas**

A participação dos alunos constitui, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a reorganização do planejamento cotidiano e um fim (desenvolver cenários de ligações integrando as ações que vão sendo realizadas ao longo do ano letivo). Assim, a participação das crianças pode ser tanto uma fonte de reajustes no planejamento elaborado pelo professor como pode auxiliar as crianças a tomarem consciência dos aprendizados realizados. Dessa forma, o coletivo pode recordar permanentemente os objetivos fixados para a formação do grupo e propor adequações nas atividades planejadas para alcançá-los.

Particularmente, temos chamado a atenção dos professores para as formas de atuação das crianças em seu desenvolvimento em sala de aula. Isso significa considerar que, após estabelecer as metas de ensino e os procedimentos adequados para alcançá-las, os alunos podem participar da organização e desenvolvimento do trabalho cotidiano. Uma sugestão é que o professor desenvolva seu planejamento em sala de aula tendo em vista:

- A previsão de um tempo inicial da aula para elaborações conjuntas com



os alunos;

- Um momento para o fechamento da aula com os objetivos de retomada e avaliação do trabalho realizado durante o dia e da auto-avaliação dos alunos;
- A criação de propostas para a continuidade do trabalho no dia seguinte e nos próximos dias, ou seja, a construção da continuidade do trabalho.

A participação dos alunos no planejamento das tarefas cotidianas tem efeito direto na sua implicação no trabalho e na administração do tempo em sala de aula. Para isso, recomenda-se que, no início de cada aula, o professor apresente para os alunos as atividades programadas e, juntos, procurem organizar a sua distribuição ao longo dos horários previstos no trabalho da escola. Os critérios para a distribuição do tempo precisam levar em conta os procedimentos, as formas de agrupamentos dos alunos e os materiais necessários para a realização das atividades previstas. Durante essa organização, os alunos estabelecem a progressão do trabalho ao longo da aula e as formas de acompanhamento do cronograma proposto.

Uma estratégia interessante para essa organização é a elaboração de uma agenda com as crianças. Essa agenda de trabalho pode ser registrada no quadro, após ser discutida com os alunos.

Na realização cotidiana: elaborar junto com os alunos a agenda. Sua consulta ao longo do dia também contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura de horários e auxilia na identificação do uso da escrita no planejamento de atividades escolares. Outra atividade importante que professor e alunos devem prever, para o final de cada dia de trabalho, é a reflexão sobre as ações que realizaram. Com base no levantamento das atividades previstas na agenda do dia, são identificadas aquelas que foram efetivamente realizadas e avaliadas as formas como o trabalho foi desenvolvido.



Essa atividade de avaliação, fundamental no desenvolvimento do planejamento, possibilita ao alfabetizador introduzir mudanças em seu planejamento e adequar ou re planejar as ações previstas. A reflexão coletiva pode se orientar pelas seguintes questões:

- Que atividades previstas na rotina de trabalho foram realizadas?
- Que aspectos (tempo, organização dos alunos, material, imprevistos) interferiram na realização das atividades programadas?
- O tempo previsto se ajustou bem às atividades? O que poderia ser modificado?
- Como os alunos participaram das atividades previstas? Como avaliam o que conseguiram aprender neste dia? Quais foram as suas dificuldades?

Assim, propomos a previsão de um tempo na agenda de trabalho que, sem ser exaustivo nem esgotar possibilidades, seja suficiente para a reflexão de como a agenda de trabalho está sendo ou não cumprida. Ainda com base nessa avaliação do trabalho diário, cabe, finalmente, ao professor e aos alunos, tomarem decisões sobre a continuidade do planejamento entre uma aula e outra. Trata-se de conhecer, a cada dia, como o grupo de alunos está caminhando no sentido de cumprir as rotinas propostas, para vislumbrar o que poderá ainda ser previsto ou modificado a fim de ser incorporado na agenda no dia seguinte. Conseqüentemente, o processo de organização da agenda, no dia seguinte, precisa retomar as atividades previstas e não concluídas no dia anterior, para que sejam re planejadas.



## UNIDADE III

### COLEÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SALA DE AULA

Após a apresentação desses procedimentos didáticos para a organização das atividades, o que se propõe é que o trabalho de planejar suponha também a ação de re planejar, entendida como ação congruente com uma avaliação de processos e de produtos esperados. Esse movimento implica compartilhar metas — com os alunos, com suas famílias e com a equipe pedagógica —, reavaliando sempre sua pertinência e sua efetiva realização. Implica, ainda, propor formas alternativas de organização dos alunos, a partir de metas não alcançadas ou parcialmente atingidas.

O mais importante é não se perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos. Deve-se considerar que os processos de alfabetização e letramento precisam ser trabalhados de forma contínua ao longo dos primeiros anos de escolaridade, sempre estabelecendo uma visibilidade dos objetivos de trabalho a serem alcançados e sistematizando as ações para concretizá-lo. Um planejamento desprovido de metas,



metodologias e meios representa um obstáculo à autonomia do professor, pois anula sua capacidade de regular o próprio trabalho, de conhecer o impacto de sua atuação ou de mudar seu curso.

O planejamento é, portanto, condição necessária para que se mantenha nítido o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento e do domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia e se engajar em práticas sociais da leitura e da escrita.

O poeta Manuel Bandeira escreve, em *Itinerário de Pasárgada*, que sua vocação para a poesia encontra origem em sua mais remota infância. A memória do poeta busca lá nos três anos de idade o manancial de sentimentos que ele identifica como de "natureza artística". Seu primeiro contato com a poesia, com os versos, teria ocorrido, segundo suas próprias palavras, a partir da escuta de contos de fadas e histórias da carochinha e ainda faz questão de enfatizar a emoção que sentiu quando, aos seis anos, ouviu pela primeira vez a cantiga da menina enterrada viva, que aparece no conto *A madrasta*; ouçamo-la:

Jardineiro de meu pai.  
Não me cortes meus cabelos.  
Minha mãe me penteava  
Minha madrasta me enterrou  
Pelo figo da figueira  
Que o passarinho bicou.  
Xô, passarinho!

Ainda hoje, qualquer criança se extasia diante desse "xii passarinho", que marcou a infância de nosso poeta. Mais adiante, Bandeira reforça que, mesmo após sua entrada na escola, dos seis aos dez, seus ouvidos captavam os gêneros



populares, as falas da rua e os textos que vinham das seletas escolares e mesmo dos jornais. De fato, em seus poemas — como o belíssimo *Evocação do Recife* — os gritos das crianças brincando, as vozes dos adultos nos festejos juninos e a dos pregões de rua dão ao poema um tom nostálgico, de uma felicidade que, apesar de perdida, deixa seus restos ali na memória, franqueando a possibilidade poética.

Jorge de Lima, importante poeta moderno, também nascido no final do século XIX, do mesmo modo que Bandeira, mostra que a poesia esteve na base de sua escrita. Vejamos o poema que escreveu quando tinha apenas sete anos:

Eu queria saber versos  
Como o meu amigo Lau.  
Nunca vi versos mais belos  
Como ele sabe lá.  
Trocava até meu carneiro  
Meu velocípede sim  
Sem saber os seus versos  
Meu Pai que será de mim?  
Meu pai me bote na escola  
De meu velho amigo Lau.  
Quero aprender com ele  
Versos não bla, blá  
(Lima, 1978)

Bem provável que os dois poetas contaram com um berço urdido em versos e acolchoado de cantigas e histórias de toda sorte; em outras palavras, foram embalados em um ambiente parental bastante rico em poesias, tanto as de origem oral como as da escrita.



Entretanto, as coisas nem sempre são assim tão parentais. Há escritores como, por exemplo, Graciliano Ramos, que parecem não ter experimentado um contato com esse aliciante estofado materno e paterno. Em seu livro *Infância* (Ramos, 1972), constatamos, já nos parágrafos iniciais, que os primeiros versos que o escritor ouviu, quando menino, não vieram da boca da mãe ou mesmo do pai. José Bahia, homem rude, espécie de jagunço que trabalhava na fazenda de seu pai, é que abria para ele as possibilidades do verso:

Eu nasci de sete meses  
Fui criado sem mamar  
Bebi leite de cem vacas  
Na porteira do curral.

Retornos aos primeiros anos da vida, desses e de tantos outros escritores, mostram que os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal. Por exemplo, a cena de um jagunço cantando para uma criança de berço, Graciliano a recupera em *São Bernardo*, com o personagem Casimiro Lopes, jagunço ambíguo que, apesar de ser um assassino do tipo pau-mandado, mostra desvelo e carinho ao cuidar do filho do patrão, Paulo Honório:

E o filho chorava, chorava continuamente. Casimiro Lopes era a única pessoa que lhe tinha amizade. Levava-o para o alpendre e lá se punha a papaguear com ele, dizendo histórias de onças, cantando para o embalar as cantigas do sertão. O menino trepava-lhe às pernas, puxava-lhe a barba, e ele cantava: Eu nasci de sete meses, fui criado sem mamar. Bebi leite de cem vacas na porteira do curral.

Nos exemplos citados podemos notar o envolvimento dos três futuros escritores com textos bem diferentes daqueles que se poderiam transcrever a partir de uma fala coloquial (diálogo) entre pais e crianças. O que queremos dizer é que nem só de diálogo e de prosa cotidiana vive a criança pequena, pois desde o berço, sua linguagem em constituição é atravessada por uma



verdadeira polifonia textual, entretecida a partir de suas relações com os pais, com outras crianças e outros adultos.

Na tentativa de compreender esses entrecruzamentos textuais, vamos fixar aqui dois eixos linguageiros que se interpenetram de forma bem dinâmica, constituindo, entre eles, essa tessitura discursiva, que desde cedo já revela os elementos e as funções mais essenciais da linguagem, inclusive as que podem fornecer as bases necessárias à entrada da criança na escrita. A partir dessa configuração, pretendemos discutir possibilidades interessantes de ensino da leitura e da escrita, tomando como base, sobretudo durante o processo de alfabetização, o que definiremos aqui como oralidade infantil.

Para ilustrar esses dois eixos, poderíamos tão somente contrapô-los em duas faixas, constituindo o que seria uma dicotomia simples, como podemos observar na imagem da página seguinte.

Entretanto, quando levantamos os complexos fenômenos que ocorrem no cotidiano da língua, percebemos que qualquer modelo imagético teria que admitir seu fracasso. Se levarmos em conta as duas faixas, teríamos que explicar os atravessamentos, ou seja, os falantes, tanto adultos como crianças, quando fazem as formas passarem de uma para a outra sem pensar muito, na maioria das vezes por um efeito associativo; por exemplo: alguém, para dar um conselho, poderia fazê-lo contando uma história, uma fábula. Do mesmo modo, no interior de um caso, o contador faz esforços para imitar a fala cotidiana das pessoas; num telejornal, o âncora, embora esteja ancorando a sua leitura em um texto escrito, tenta expressar-se de forma espontânea, mais próximo possível da fala cotidiana.

Frequentemente, as crianças iniciam uma cantiga a partir de uma palavra que a enlaça. Graciliano Ramos mostra isso em *Infância*, quando, para se proteger de uma ameaça vinda do mundo adulto, a ideia de que o sapo boi "morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca"



(p. 74) entra em uma associação que vai evocar um outro sapo, o da cantiga de ninar:

Sapo cururu  
Da beira do rio.  
Não me bote na água,  
Maninha,  
Cururu tem frio.

Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos.

Temos aí um belo exemplo da interpenetração e do enredamento dos dois eixos na memória infantil, embora aqui recriado literariamente. Outro caso que podemos citar como exemplo é o de Júlio (três anos) que, ao ouvir alguém dizer que um "gato" havia entrado no quintal, dispara imediatamente a parlenda "cadê o toucinho daqui? O gato comeu! Cadê o gato...". Ou então o surpreendente e quase inexplicável pedido de Luíza (dois anos) à sua mãe em resposta a uma bronca que levou quando batia em uma tigela com uma colher de pau:

"— Filha, você vai quebrar a tigela! — Mãe, canta o pato!"

Aqui um fragmento da fala da mãe puxou imediatamente a música e a letra de Opató, de Vinicius de Moraes, mais precisamente o verso "quebrou a tigela", que imediatamente remete a criança ao texto da canção e ao seu título. Na repreensão da mãe, a mensagem punha a criança na posição de sujeito do verbo "quebrar"; com a associação, o pato vem ocupar esse lugar, dando à criança a vantagem — ainda que inconsciente — de sair da posição de quem merece uma bronca, além de contar com a vantagem de migrar para uma situação mais privilegiada, a de quem escuta uma cantiga cantada pela mãe.



Essa relação intertextual ou interdiscursiva, tão importante entre uma palavra ou expressão da fala cotidiana e um texto completo anteriormente memorizado, é bastante comum na vida das crianças que têm o privilégio de conviver com uma pluralidade de textos — aliás, é uma operação que abre o traçado de uma subjetividade de entre textos, ou seja, um sujeito-efeito resultante das possibilidades de relações que os dois eixos proporcionam. Esse fenômeno, que no ensino de literatura é conhecido como intertextualidade, é um dos dispositivos fundamentais do bom leitor. Essa associação — é preciso frisar bem — é imprevisível; nem o próprio falante percebe como ela se dá. A língua na infância, em seu enredamento discursivo com os textos da cultura, permite à criança exercer suas experiências estéticas e literárias, como, por exemplo, este encaixe métrico realizado por uma criança de cinco anos:

Gustavo disse a sua tia: "fiz uma música para você e para o Claudemir.

Quer ver?" E começou a cantar:

"Alecrim, alecrim dourado

Que nasceu no campo

Sem ser semeado..."

Repetiu mais uma vez sem mudar uma palavra sequer. De repente, no verso seguinte, engata, no ritmo e na métrica, a seguinte palavra:

"Foi o **Clau de miiiir**

Que me disse assim

Que a flor do campo

É o alecriiim."

Aqui notamos a associação entre a música que a tia cantava para ele cotidianamente e o nome de seu tio. O encaixe métrico aí é surpreendente, o



verso "foi o Claudemir", cantado no ritmo e na melodia da música, corresponde ao segmento métrico original "foi meu amor!", e ainda reformula o sentido geral da cantiga, assimilando a ela sua proposta inicial de fazer uma homenagem à tia, introduzindo o nome do tio na pauta. É impressionante como seu desejo, sua intenção oculta (homenagear a tia, aceitando o tio, mas sem perder o fio erótico que conduzia suas incômodas perguntas sobre o relacionamento dos casais) foi inconscientemente posta em palavras utilizando uma matriz textual que lhe veio da própria tia (a cantiga). Outro caso que recolhemos e que também impressiona é o de Rafaela (1,9 ano), no seguinte diálogo com a mãe:

Mãe: — Como se chama o seu ursinho?

Rafaela: — Se chama solidom (solidão).

Uma pessoa que não perceba os efeitos metafóricos e metonímicos da língua poderia cismar que a criança estivesse aí denunciando sua solidão; contudo temos aí um efeito associativo com a cantiga "Se essa rua fosse minha", mais precisamente com o verso "Nesta rua, nesta rua tem um bosque/que se **chama, que se chama solidão**".

A criatividade linguística de Graciliano, de Júlio, de Luiza, de Gustavo e de Rafaela tem dinâmica próxima à de um chiste, em que uma pessoa engata à conversa uma associação sem tê-la planejado. Como no exemplo a seguir, situação que se dá entre dois vizinhos da cidade de São Paulo:

— Com é que se explica essa falta de água repentina?

— É, acho que ninguém "SABESPLISCÁ" essa calamidade! (Ambos riem ao encontrar a sigla da empresa responsável pelo tratamento de água: SABESP inscrita em "sabe explicar").

Outro caso interessante que nos ajuda a questionar o conceito de consciência fonológica: Tomás (seis anos e meio), que por ser filho de um



amigo, entretinha comigo uma relação muito próxima a ponto de me chamar de tio fulano (apelido familiar), teve que enfrentar uma situação de distanciamento quando se encontrou comigo no papel de coordenador escolar. Seu pai explicou-me que nesse ambiente, na escola, ele não poderia utilizar o apelido familiar, e sim o nome Claudemir, que para o menino soava muito estranho. Ao se deparar comigo e ao me cumprimentar, cometeu esse interessante equívoco: " — Bom dia, prof. Valdemar!".

Note que a troca de Claudemir por Valdemar se dá por meio de uma homofonia das mais interessantes; vejamos o pareamento das sílabas e fonemas:

A pergunta que cabe nesse caso incomodaria muito os defensores, por exemplo, do método fônico, que sustentam seu sistema na ideia de consciência fonológica, ou mesmo dos construtivistas, que veem um sujeito ativo e consciente em cada operação criativa: que consciência ou subjetividade mobilizou essa forma semelhante (Valdemar) no lugar da forma dita antes pelo pai (Claudemir)? Para nós, já fica clara aí a presença de uma dimensão inconsciente, de um sujeito intervalar e de um movimento próprio da língua, com seus efeitos metafóricos e metonímicos.

Esse dinamismo da língua, que implica o inconsciente e uma memória textual/discursiva, de fato não condiz com o modelo das duas colunas discutido páginas atrás e, talvez, nenhum modelo, por mais sofisticado que fosse, recobriria as inúmeras possibilidades associativas entre a palavra cotidiana e os textos lúdico-poéticos. Entretanto, vamos adotar aqui um modelo que, por sua complexidade, julgamos mais adequado: a faixa de Moêbius — superfície uni (bi) lateral criada em 1858 pelo matemático August Ferdinand Moêbius.

Esse objeto topológico permite pensar que o Eixo A e o B, quando parados, estruturados, podem formar dois lados de um fenômeno (como a metáfora da folha de papel proposta por Saussure, 1960); mas quando em



processo, quando no calor da ação, há sempre a possibilidade da interpenetração entre eles.

Note que a intenção aqui não é captar todos os fenômenos, mas apenas entender que a qualquer momento, com a língua em processo, as duas dimensões podem convergir para uma única fita alongada. O que é bidimensional se torna unidimensional. Lacan e os lacanianos em geral utilizam a faixa de Moêbius para efetivar suas "mostrações" paradoxais, o modo como o signo cede vez ao significante ou para compreender a interpenetração das cadeias significantes que fazem a dinâmica da língua e do psiquismo.

Para compreender melhor, retomemos nossos dois eixos de forma dicotomizada, isolando os textos possíveis da fala cotidiana (com função comunicativa) e os chamados lúdico-poéticos (função poética):

- **Na faixa A**, elencamos os diálogos cotidianos, as conversas que, em geral, são encaminhadas para orientar as diversas possibilidades de ação entre as pessoas. São os chamados textos comunicativos, diálogos, produções linguísticas que estariam subordinadas à **Função Comunicativa** e a uma rede discursiva mais ligada à ideia de língua-ação, que podemos também chamar de **função pragmática**.
- **Na faixa B**, incluímos todos aqueles textos que a tradição veio peneirando, formatando e reatualizando a partir da memória dos pais, dos filhos, das crianças e dos adultos em geral. O que os caracteriza é que, em geral (quero dizer, não rigorosamente!), são mais formalizados, mais completos, que os da faixa A, além de serem ativados por uma intenção outra, que vai além da utilidade comunicativa. São, como diria Manoel de Barros, "desúteis", ou seja, servem para o "de brinca", para o jogo, para o lazer, enfim, expressam emoções. Quando alguém repete uma parlenda ou canta uma cantiga a uma criança, só espera dela uma participação jubilosa, esfuziante, alegre, enfim, propõe um enlace marcado pela



afetividade, pela emoção. Para que o adulto possa se envolver de fato, suas memórias mais primitivas são acionadas. De onde tiramos, por exemplo, uma brincadeira como o "Serra, serra, serrador" se não de uma memória vivenciada na infância?! Nos ludismos que se dão entre adulto e criança, o que se vê é o reencontro de uma criança do passado (na memória do adulto) com a que está no presente. A produção desses textos se vincula à função poética e formam uma rede de memória que já enraíza potencialidades para o gosto literário, como mostrou Bandeira.

Em nosso esquema, mesmo no dicotômico, note que é possível dar meia torção nas duas faixas. Se as deixamos com as pontas quase se juntando é porque já queríamos com isso mostrar que essa divisória entre os eixos só é estanque porque precisamos efetivar didaticamente distinções, mas, no processo, no frege dos eventos discursivos, os dois lados podem figurar como apenas um, ou seja, o que aparentava dois fenômenos muito distintos acaba revelando uma dinâmica de encontros entre eles. No entanto, esses encontros podem ser bem marcados, percebidos e apreciados, ou cair no esquecimento. Por exemplo, uma pessoa pode ter sua fala e suas decisões marcadas por alguns provérbios ou adágios, mas não identificar a gênese dessas relações — o que lembra o esquecimento número 1 de Pêcheux (1988) ou mesmo o recalque freudiano, pois um paciente em análise, ao remontar esses fragmentos perdidos, poderia dar um passo importante em sua análise.

Entre um eixo e outro, esses inusitados vínculos intertextuais constituem dinâmicas languageiras e subjetivas que, como veremos, funcionarão como verdadeiras matrizes sobre as quais se estenderão muitas habilidades linguísticas e discursivas — entre elas, as que aqui mais nos interessam são as que potencializam posições subjetivas que favorecem a leitura verdadeiramente significativa, como demonstramos antes. Essa nossa hipótese pode ser assim



formulada: apesar das interpenetrações possíveis entre esses dois eixos (função pragmática e função poética), temos aí duas modalidades distintas de uso da língua com possibilidades de dominância de uma ou de outra na infância. Por exemplo, para algumas crianças, a fala cotidiana pode se reduzir a imperativos, frases curtas e fragmentadas, muito dependentes do contexto, sempre instruindo ações ou inibições no mundo; para outras, a flexibilidade pode dar o tom, ou seja, haverá mais relações com esses textos in absentia. Nesse caso, esse repertório funcionaria como uma rede de facilitação languageira, que é a base das habilidades exigidas pela escrita, tanto em sua dinâmica de leitura como de produção textual. Isso significaria que a função poética estaria sempre de prontidão, mas dependeria, no entanto, de um posicionamento subjetivo para se efetivar — como veremos mais adiante.

Encontramos em várias pesquisas alunos que trazem na memória um repertório razoável de textos marcados pela predominância da função poética e outros com repertório mais encurtado e até mesmo quase inexistente. Evidenciaremos que essas defasagens requerem escutas diferenciadas (Belintane, 2010), sobretudo quando se parte de uma concepção que quer pensar a entrada na escrita, facultando possibilidades de posicionamentos subjetivos mais propensos à leitura. Os exemplos que vimos e essa primeira distinção que fizemos têm como objetivo abrir caminhos para um reposicionamento de algumas concepções teóricas da Psicanálise, da Linguística e da Análise do Discurso no universo infantil, mais precisamente nas relações de ensino e de aprendizagem (escolares e parentais) que marcam a entrada da criança tanto na língua como na escrita.

## **1. DA ORALIDADE AO OUTRO DA ESCRITA**

Outro balizamento importante para a nossa abordagem é o fato de concebemos fala e leitura, oralidade e escrita, imagem e letra também



medianamente. Do mesmo modo que instituímos essa relação para a função comunicativa e a função poética, também usaremos o mesmo modelo para esses pares. Isso quer dizer que, em nossa concepção, a escrita, apesar de utilizar um suporte diferente da fala, não deixa de ser uma manifestação da linguagem, do funcionamento simbólico, o que nos põe diante de uma concepção de leitura próxima à De Lemos (1998), ou seja, compreende-se a entrada da criança na escrita pelo mesmo viés discursivo que permitiu sua entrada na fala, embora sempre levando em conta que não se trata de oposição entre a fala como aquisição natural e a escrita como aprendizagem de uma representação secundária.

Sempre levando em conta que a oralidade se inicia no berço com as cantigas parentais, é interessante pensar como as histórias também têm uma gênese parecida, que vai desde o nicho parental à grande literatura.

Entre os trabalhos orientados por De Lemos, destaca-se, neste campo da aproximação entre oralidade-escrita, o de Borges (1995), que também concebe a oralidade e a escrita como manifestações da linguagem e não como secundariedade representativa, visão que costuma marcar o campo mesmo nas teorias cognitivistas como a de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky (1989). A diferença entre nossa abordagem e a elaborada por Borges em seu doutorado se dá no recorte do objeto. Borges, apesar de considerar oralidade e escrita como processos que, embora mantendo suas diferenças, podem ser abordados como fenômenos originários de uma mesma dinâmica constitutiva, põe seu foco nas produções escritas de crianças. Já, nossa visão busca as diferentes possibilidades subjetivas que a dinâmica discursiva dos diferentes gêneros orais da infância permite, quando a criança entra em contato com a dinâmica visual e simbólica da escrita. Cada gênero originário da cultura oral, desde que retomado em sua performance oral (se é um conto, então será ouvido e recontado; se é uma cantiga, então será cantada, de tal modo que o texto seja memorizado ou, em



caso de provir da própria memória do aluno, seja reatualizado), traz importantes elementos estéticos e linguageiros que favorecem a alfabetização e a leitura significativa.

No estado da arte atual, contamos com diversos pesquisadores que consideram o par oralidade-escrita de forma não dicotômica — Marcuschi (2001), Tfouni (2001), Gnerre (1998), Correia (2004), entre outros. Nossa concepção guarda uma proximidade maior com as pesquisas de Tfouni (2001), não só por sua compreensão de que se pode falar em letramento mesmo quando se trata da produção oral de pessoas não alfabetizadas, mas também por...

Considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita, quanto vice-versa, ou seja, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse pode ocupar a posição de autor.

Nosso foco insiste, portanto, em desvelar uma subjetividade que se posiciona entre diversos tipos de textos estruturados pelo grande outro da tradição, a partir de procedimentos estéticos tipicamente orais (jogos linguageiros) que, em nossa opinião, constituem as bases para que a escrita seja assimilada e, ao mesmo tempo, inserida como uma importante possibilidade de expressão e meio de manifestação da língua. A afinidade que a criança tem com esse universo discursivo da oralidade expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das artes do que para os do ambiente imediato de letramento, que exigem posicionamentos e legitimações outras.

Neste ponto, nossa abordagem se avizinha a um paradoxo: se as bases linguageiras da oralidade são também as matrizes fundamentais para a aquisição da escrita, como entender as imensas dificuldades que a educação experimenta para alfabetizar crianças na escola pública? Se de fato as crianças tiveram na infância um verdadeiro enredamento discursivo-textual, se foram compelidas por meio de metáforas e metonímias a constituir uma subjetividade de entre



texto, por que muitas delas não leem ou leem de forma precária? Como se dá esse enlace entre fala e escrita, entre oralidade e leitura? Como a escolarização atravessa a infância com sua proposta de ensinar a escrita? Seria possível detectar na aprendizagem da escrita situações que não favoreceriam a emergência dessa subjetividade de entre textos? Como se dá a conjunção entre a oralidade advinda dos meios parentais e a escrita proposta pela escola? Conjunção ou conflito? Haveria modos de usar a língua e a oralidade que não favoreceriam a entrada da criança na escrita?

Para enfrentar essas questões, nos tópicos seguintes, pretendemos buscar outra vertente de pesquisa, oriunda da historiografia da escrita (Février, 1948; Gelb, 1976), que, apesar de não ter afinidades teóricas com a Psicanálise, parte dela já forneceu subsídios importantes para Freud (1988), Lacan (2003), Safouan (1987), Pommier (1993), Alouch (1995) e outros. Além de a História da escrita, retomaremos também os estudos da chamada equação oralidade-escrita (Havelock, 1995), ou seja, as contendas e as aproximações entre as culturas orais e grafocêntricas, discutidas, entre outros, por Havelock (1995; 1996a; 1996b; 1996c); Ong (1998); Olson (1995, 1997), além de alguns historiadores da leitura (Chartier, 1999; Cavallo e Chartier, 1998; Gnerre, 1998).

## **2. ESCANSÕES DA VOZ E DA ESCRITA**

Para Lacan (2003), a escrita é uma decorrência do próprio funcionamento do psiquismo e, se a tomarmos em seus fundamentos, não se poderia dizer com tranquilidade que ela suceda cronologicamente a fala — como consensualmente assume boa parte dos historiadores da escrita. Deixar marcas em superfícies externas ou mesmo internas ao corpo e retomá-las mais tarde como significantes que podem ser relidos é característica geral do ser humano:

A escrita como material, como bagagem, esperava — em seguida a um processo sobre o qual retornarei: o da formação, diremos da marca, que hoje



encarna esse significante de que vos falo — a escrita esperava para ser fonetizada, e é na medida em que ela é vocalizada, fonetizada como outros objetos, que a escrita aprende, se posso assim dizer, a funcionar como escrita.

O que Lacan quer dizer com esse aparente disparate? Que escrita é essa que esperava para ser fonetizada? Os exemplos dados páginas antes nesse mesmo seminário já apontam certo caminho: o rébus como estratégia central das escritas antigas que permite transformar uma imagem em som é um dos fundamentos dessa reflexão, sobretudo quando levamos em consideração que essa imagem será apagada e estilizada, resumindo-se a nada mais do que um traço diferencial que permitirá ler um som e olvidar a antiga relação de significado que originou essa letra — o exemplo mais citado é o da letra A, cuja origem seria o esboço da cabeça do boi, e em semítico, seria o Aleph.

Lacan recorre às escritas cuneiforme, egípcia e chinesa para evidenciar os processos básicos de qualquer escrita:

- Substituir a coisa representada;
- Apagar a imagem da coisa e se tornar traço;
- Possibilidade de ser lida como um significante (ou seja, um traço que evoca um som cujo sentido pode evocar um outro significante e implicar um sujeito em vez de simplesmente significar).

Se a escrita parece escandir o contínuo dos sons humanos em representantes fonéticos (letras) e, para isso, usa uma materialidade externa (o suporte e a própria figurabilidade da letra), a voz também porta a mesma dinâmica: no espaço entre o isso (id) e o eu (ego), a língua arma seu jogo de fisgar "pensamentos", mas ao mesmo tempo se deixa marcar por ideias não percebidas, investidas de um outro lugar (do inconsciente):

Finalmente, chegamos ao ponto em que o papel das representações-de-



palavras se esclarece por completo. É por seu intermédio que os processos internos se tornam percepções. Tudo se passa como se a seguinte afirmação se comprovasse: todo o conhecimento provém de percepções externas. Quando uma camada adicional de investimento de carga é superposta ao pensar (Denken), os pensamentos serão, então, percebidos como se fossem provenientes de fora e tomados, por esta razão, como reais. (Freud, 2007)

Para se ter uma ideia mais completa desse aparelho linguageiro, retomaremos aqui o velho esquema psicológico da representação de palavra (1891), de Freud, do qual James Strachey, editor inglês da obra de Freud, reedita um trecho como anexo C, Palavra e Objeto no artigo O inconsciente (1915), (Freud, 1988, v. XIV). Ao retornar essa antiga elaboração conceitual do Freud "neurólogo", Strachey reafirma a importância tanto do esquema como da concepção de representação aí presente, mostrando que esta continuará firme nas reflexões posteriores do pai da Psicanálise. Lacan, em boa parte de sua obra, também não deixou de enfatizar a importância desses textos iniciais de Freud, incluindo o renegado Projeto para uma psicologia científica. O que se nota, nesses trabalhos de Freud, como muito bem reforçam Garcia-Roza (2004) e Rego (2006), é um psiquismo-linguagem.

Esse ato de considerar a escrita e a leitura (recepção e produção) como áreas localizáveis, ou como elementos de uma cadeia ou rede das possibilidades da linguagem, era uma estratégia própria do paradigma neurológico e psicológico do século XIX, pois havia sempre a possibilidade de ocorrência de afasias, em que o paciente não conseguia falar espontaneamente, no entanto soletrava, lia ou escrevia, ainda que sem obter sentido (ou o contrário, perder a capacidade de entender o que ouvia ou lia). Dessa forma, boa parte dos esquemas de Brocca, Wernicke, Lichtheim, Grashey e outros (Freud, 1977) trazia as ramificações para cada uma dessas habilidades de recepção e de



expressão e, nessas ramificações, a leitura e a escrita figuravam como fenômenos associados a uma localidade do cérebro.

Freud, nos seis pontos que alinha nesse artigo para discutir o funcionamento normal ou patológico do aparelho, faz diversas referências às fases de aprendizagem, tanto da escrita como da fala. Os cinco primeiros tópicos iniciam com expressões do tipo:

- 1) Aprendemos a falar...;
- 2) Aprendemos a linguagem...;
- 3) Aprendemos a soletrar...;
- 4) Aprendemos a ler...;
- 5) Aprendemos a escrever;

Se os neurólogos utilizavam as lesões e as autópsias, ou seja, o estado patológico de um sujeito como recursos para conhecer melhor o cérebro e sua topografia, Freud introduziu também as disfunções presentes no funcionamento normal do aparelho, por exemplo, os esquecimentos, as trocas languageiras, os gaguejamentos e outras parafasias motivadas pelo cansaço, pela distração, ou então, "sob a influência de estados afetivos que o perturbam..." (Freud, 1977, p. 35), o que acrescentava um empecilho nas conclusões inferidas a partir da localização das lesões. Como se pode considerar apenas a lesão como causa, se um indivíduo sem lesão também apresenta, em suas trocas languageiras, parafasias momentâneas? Essa consideração levava Freud a pensar não em funcionamentos ou distúrbios localizados, mas sim em um articulado tecido cortical..., uma complexidade menos evidente. Ou seja, o pesquisador já trazia nesse texto tão pioneiro a ideia de um enredamento funcional.

Esse denso artigo apresenta uma versão do aparelho psíquico/de linguagem em que o conceito de representação é central e assume um modelo



complexo, que vai além do associacionismo empirista da época e que até hoje surpreende pela sua atualidade. O psiquismo, ao reconhecer um estímulo exterior, não o faria por uma condução direta que vai da periferia do aparelho (regiões sensoriais) até um centro no córtex onde se imprimiu essa experiência anterior. Se, para os neurólogos da época, a condução do estímulo não representava um grande problema, já que esta era considerada neutra, ou seja, as fibras apenas conduziam sem afetarem ou modificarem o estímulo, para Freud, essa condução não seria simples ou mesmo direta, mas era parte de um sistema, sujeito a mudanças funcionais no percurso.

No Projeto para uma psicologia científica (1988, v. III), Freud, já em 1895, utilizará o conceito de "diferença", ou seja, um estímulo não seria igual a outro que lhe antecedeu, haveria sempre uma diferença perceptível e é essa diferença que pode produzir um novo sentido. Isso já nos permite pensar que a escuta de uma palavra é, sobretudo submissão à diferença e que a própria ideia de repetição — como processo fixador de uma forma — só pode ser aceita como fenômeno complexo, sujeito a efeitos de um sistema complexo. A contestação que Freud apresenta aos modelos de Brocca, Wernicke e de Lichtheim, que separavam os fenômenos da associação psíquica e o da representação — como se os processos ocorressem em centros distintos e interconectados por linhas neutras de condução — é o ponto de partida da ideia contemporânea de representação, presente depois nas concepções de Lacan, Derrida e outros. Vale a pena constatar algumas palavras desse incrível momento fundador:

Rejeitamos, portanto, as hipóteses de que o aparelho da linguagem consista em centros distintos, separados por regiões corticais isentas de funções e além disso que as representações (imagens mnésicas) que servem para a linguagem estejam acumuladas em determinadas áreas corticais denomináveis centros, ao passo que à sua associação procederiam exclusivamente as brancas massas fibrosas subcorticais. Só nos resta, pois,



formular a hipótese de que a região cortical da linguagem seja um articulado tecido cortical dentro do qual associações e as transmissões em que se apoiam as funções da linguagem procederiam com uma complexidade não propriamente compreensível. (Freud, 1977)

Ao privilegiar a dimensão acústica do processo como elemento fundamental da representação, Freud praticamente gesta as raízes da "prevalência do significante" e, ao enfatizar a ligação entre representação de palavra e apresentação de objeto como um complexo, já elimina aqui a possibilidade de uma concepção naturalista de representação, em que o mundo externo figuraria como referente, como elemento que a palavra designaria diretamente, ou ainda a que prevalecia na época, que via a linguagem ou mesmo o psiquismo como epifenômenos do funcionamento neurológico. Para Freud, o fisiológico e o psíquico não constituem uma relação causal, com o primeiro sendo a causa do segundo: o psíquico é um processo paralelo ao fisiológico (a dependente concomitante) (1977). Reforça na sequência que o correspondente fisiológico da representação é da natureza de um processo em que sensação (estímulo fisiológico) e associação (enredamento das sensações) fazem parte de uma mesma dinâmica. Como mencionado, o aprender tem a sua relevância na constituição do aparelho, como diz Garcia-Rosa, comentando esse artigo de Freud: "Diferentemente de um aparelho perceptivo, que nos colocaria frente a coisas a serem percebidas, o aparelho da linguagem nos coloca em presença de um outro aparelho de linguagem que nos introduz no registro da troca simbólica" (2004).

Esse aparelho interessa à nossa concepção por incluir a leitura e a escrita como parte inerente do sistema, ou seja, de qualquer modo, é como se a escrita fosse uma decorrência da fala — na impossibilidade de alcance do aparelho, lança-se mão de uma impressão não mais na ondulatória do ar, mas em alguma superfície sensível a marcas.



Em *A interpretação dos sonhos*, Freud amplia as comparações do funcionamento do aparelho com a escrita: os restos diurnos, imagens ou sons de memória recente são reinvestidos durante o sono e reaproveitados como material de escrita. Lacan, em sua formulação do significante, apenas segue Freud, que interpretou o processo onírico como uma dinâmica de escrita, realçando a dinâmica do rébus:

O conteúdo do sonho, por outro lado, é expresso, por assim dizer, numa escrita pictográfica cujos caracteres têm de ser individualmente transpostos para a linguagem dos pensamentos do sonho. Se tentássemos ler esses caracteres segundo seu valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seríamos claramente induzidos ao erro [...]. O sonho é um quebra-cabeça pictográfico desse tipo, e nossos antecessores no campo da interpretação dos sonhos cometeram o erro de tratar o rébus como uma composição pictórica, e como tal ela lhes pareceu absurda e sem valor. (1987)

Ainda oriundo da relação entre representação-de-palavra e representação-de-objetos, Freud faz uma comparação, nesta mesma obra, que nos abre um caminho curioso para as aproximações entre psiquismo e escrita, *Psicanálise e História da Escrita*. Trata-se de sua explicação das distorções de palavras no sonho:

As malformações verbais nos sonhos se assemelham muito às que são conhecidas na paranoia, mas que também estão presentes na histeria e nas obsessões. Os truques linguísticos feitos pelas crianças, que, às vezes, tratam realmente as palavras como se fossem objetos, e além disso inventam novas



línguas e formas sintáticas artificiais, constituem a fonte comum dessas coisas tanto nos sonhos como nas psiconeuroses.

No livro *O chiste e sua relação com o inconsciente*, Freud explicita melhor essas brincadeiras infantis, citando a linguagem secreta (criptológica) do *Zittersprach*, na qual as crianças acrescentam o som *Zitter* para atrapalhar a pronúncia (veremos isso no próximo capítulo quando abordarmos as linguagens secretas). Ao longo dos anos, a criança vai deixando esses nonsenses e assumindo a linguagem dos adultos. Na adolescência, como mostra Freud, esse prazer de explorar o nonsense é retomado e, muitas vezes, exageradamente. Vejamos este trecho de Freud e o comparemos com um extraído da obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, de Bakhtin, quando tematiza a parodização de temas e gêneros religiosos na Idade Média:

Igualmente, mais tarde, os estudantes universitários não prescindem destas demonstrações contra a compulsão da lógica e da realidade, cujo domínio, entretanto, percebem crescentemente mais intolerante e irrestrito [...] Com o eufórico nonsense de seu *Bierschwefel*, por exemplo, o estudante tenta recuperar seu prazer na liberdade de pensar, da qual vai sendo mais e mais privado pela aprendizagem da instrução acadêmica.

Mais adiante, comenta outra patuscada que ocorre entre congressistas, o "*Kneipzeitung*, que distorce em nonsense as novas descobertas como compensação oferecida ao novo acréscimo em sua inibição intelectual".

Vejamos agora o excerto de Bakhtin reinterpretando a questão para os jovens da Idade Média:

As recreações escolares e universitárias tiveram uma importância muito grande na história da paródia medieval. [...] Durante as recreações, os jovens repousavam do sistema das concepções oficiais, da sabedoria e do regulamento escolares e, além disso, faziam deles alvo dos seus jogos e das suas brincadeiras jocosas e degradantes. Eles liberavam-se, antes de mais nada, dos pesados



entraves da piedade, da seriedade ("da incessante fermentação da piedade e do temor divino") e também do jugo das categorias lúgubres: "o eterno", "o imutável", "o absoluto". Opunham a elas o aspecto cômico alegre e livre, do mundo inacabado. (1999)

Na obra de Freud, encontramos muitos outros exemplos que estabelecem essas relações entre a liberação das tensões do recalque a partir de algum folguedo linguístico ou mesmo da retomada de uma narrativa folclórica.

Outro elemento interessante nessas aproximações entre psiquismo e escrita é o nome próprio. Lacan tenta extrair o efeito intrínseco de escrita presente no nome próprio já que de uma língua para outra os traços principais da estrutura do nome se mantêm, ou seja, o nome não se traduz, pois, sua tradução perderia a essência de sua nomeação, no dizer de Lacan, o traço unário, o elemento mínimo que o permitiria identificar um único objeto. A ideia de traço, de marca, evoca sempre um objeto perdido, não uma positividade, uma presença, mas antes uma ausência. Mais que o traço, é o traço apagado, que, apesar de não estar mais lá, ainda continua evocando uma presença. No luto, por exemplo, pode-se notar a luta contra o esquecimento, seja na manutenção do nome ou de qualquer objeto que evoque a pessoa perdida. Entre os povos ágrafos, o nome, muitas vezes, será assimilado a um totem, a um fenômeno da natureza, como forma de lidar com, como diz Derrida, "a desapareição da desapareição". Entre os egípcios, por exemplo, crime pior que o parricídio seria apagar o nome do pai (crime hediondo praticado por Amenófis IV, Akhenaton, que matou o pai e mandou martelar seus nomes dos monumentos).

No campo da decifração, levando em conta as decifrações de Champollion, o nome do faraó Ramsés (um nome verdadeiramente egípcio, talvez, Rameses), permitiu ao francês superar as tentativas do inglês Thomas Young, que até então se esbarrava no entrave de que os nomes decifráveis eram de origem grega (Ptolomeu, Cleópatra e Alexandre) — a suposição do



pesquisador inglês era correta, os nomes dos faraós eram circundados por um cartucho (ou cártula) e suas escritas eram fonéticas e não semasiográficas (com valor de imagem — como se acreditava até meados do século XVIII); no entanto, como não conseguia avançar na decifração de nomes verdadeiramente egípcios (a língua não era conhecida), abandonou o desafio. Champollion sustentou e levou adiante a concepção de Young, mas foi buscar recursos no estudo do copta — antiga língua egípcia preservada na liturgia da igreja Copta Cristã (Singh, 2001). Sua primeira suposição baseou-se no princípio do rébus, já que o primeiro hieróglifo da cártula de Ramsés era o desenho do disco solar:

A inferência do francês, segundo Singh (2001), foi a seguinte: os novos relevos que estava estudando não poderiam conter nomes gregos, como era o caso dos nomes encontradas na pedra de Rosetta, pois eram muito antigos. Ao concentrar-se sobre essa estranha cártula e supor que a língua de base fosse o copta, experimentou o som "ra" para o primeiro elemento (o disco solar). Reutilizando os dois ideogramas do nome de Alexandre, supostos por Young em suas tentativas de decifração, o francês conseguiu chegar a RSS (levando em conta que os escribas não usavam vogais, aproximou o som para Rameses). Pela primeira vez na história da decifração dos hieróglifos, ocorria a decifração de um nome próprio egípcio. Com isso, consolidou-se uma linha de decifração, que, além de dar conta da escrita egípcia, constitui-se como paradigma para as demais decifrações (cuneiformes, linear b e outras).

O uso do nome próprio e o conhecimento ainda que rudimentar de sua pronúncia (mesmo que a sonoridade tenha vindo de outras línguas) também estará presente nas decifrações dos cuneiformes da Mesopotâmia e da escrita linear b, da ilha de Creta. O alemão G. E Grotenfend recorreu aos nomes de Dano e Xerxes (Império Persa), mas usando as formas do grego, hebraico e avéstico, conseguiu isolar as letras da estrutura de cada nome. O mesmo



ocorreu na decifração da escrita linear b (da ilha de Creta) em cujas inscrições Michel Ventris procurou os nomes das localidades de Amnisos e Cnossos, já que também esses eram considerados nomes cujas estruturas consonantais seriam invariáveis. O interessante é que os nomes de lugares e de imperadores, citados por historiadores gregos, funcionaram como elemento de traços esvaziados de sentido pela ação do tempo e pelas sobreposições de línguas e culturas. Os decifradores, de posse de elementos sem sentido, procuravam sempre o nome próprio como ponto de partida. A criança, em geral, faz a mesma operação ao entrar em contato com a língua — embora nem todas, pois existe perfeitamente a possibilidade de a criança tratar o nome do pai como um objeto indecifrável.

As reflexões de Lacan, partindo do inconsciente linguageiro de Freud, abrem um caminho promissor nessas correlações entre escrita e inconsciente; no entanto, sua intenção de correlacionar o automatismo de repetição ou mesmo o traço da coisa perdida (das Ding freudiana) a um certo modo de inscrição e repetição significativa ou, ainda, comparar as principais características da escrita a ideia de inscrição psíquica (conservar rastros, traços e usar outros suportes para expressão; funcionamento como rébus no sonho ou no sintoma) para ajustar a sua teoria de que o inconsciente funciona como um linguagem, por vezes, reduz o complexo fenômeno da relação oralidade-escrita a alguns de seus traços, como, por exemplo, o próprio conceito de letra que, em sua obra, é muito difícil de ser isolado — como mostra Rego (2006), desde A instância da letra no inconsciente até seus últimos seminários, passando pelo Seminário 9 (Da Identificação), Lacan vai além do uso metafórico da escrita, passa a conceber alguns fenômenos do universo da escrita como um modelo do funcionamento psíquico, ou seja, encontra uma "escrita psíquica":

Certamente, a etapa da metáfora já revelava o isomorfismo entre o funcionamento do inconsciente e a escrita, percepção esta que possibilitou a importação dos significantes escriturais. Na segunda etapa, a escrita deixa de



ser a escrita visível, fonética ou ideogramática, e passa à escrita psíquica, fundamento de todas as formações do inconsciente e das produções culturais.

A formulação de uma teoria a partir do uso da metáfora como recurso epistêmico corre sempre o risco da redução excessiva das fontes, das metáforas originárias. Tanto Lacan como Derrida (1973) tentam retirar a escrita da dependência da fala, procuram concebê-la como uma linguagem autônoma, com traços de funcionamento que permitem estudos que vão além da ideia triunfante da secundariedade representativa, ou seja, de que a escrita seria apenas um desdobramento secundário da língua, espécie de subproduto da fala. Essa valorização do fenômeno da escrita em si, que permite considerá-la não um efeito da fala, mas um fenômeno intrínseco da linguagem humana, cuja existência, como suspeitava Lacan, já se põe como potência emergente pari passu com a emergência da fala. Os exemplos que apresentamos no Capítulo 1 podem aqui ser re-evocados: a menina de dois anos, Luiza, que, ao escutar a bronca da mãe, "filha, você vai quebrar a tigela", isola o fragmento quebrar a tigela e o aproxima de um fragmento ouvido antes "[...] quebrou a tigela" e, nessa associação, traz o nome de uma letra de música, "mãe, canta o Pato", põe em jogo simultaneamente elementos de fala/oralidade e de escrita. A associação inconsciente entre as duas formas aciona "algo perdido" de uma cena anterior, então o jubiloso pedido dessa criança vem no sentido de recuperar o instante de prazer perdido. Vemos aqui que a fala serviu como suporte de uma outra inscrição e, nesse jogo — que guarda semelhanças com o fenômeno do rébus — uma forma se esvazia de seu sentido imediato e contextual (ou seja, da fala em ação) para receber um outro sentido e com isso desguiar totalmente a fala em seu percurso de sentido (em sua dinâmica de representação). Podemos dizer que os fenômenos essenciais de uma escrita latente estão aí presentes: um objeto (ou cena) perdido (a) que fez sua marca e se associou a uma outra marca menos visível (marca inconsciente, desejo de retorno ao aconchego materno) se inscreve, por efeito metafórico e



metonímico, sobre a fala e sua cena discursiva. Há algo silencioso operando por detrás dos fonemas que faz com que ocorram a homofonia e o efeito de rébus (esvaziamento do sentido do primeiro fragmento para que o segundo se inscreva). Trata-se de uma nomeação singular; entre a primeira tigela (da música do Pato) e a dita pela mãe em outro contexto, corre uma subjetividade movida pelo desejo de recuperar o instante de prazer esvanecido.

De algum modo, temos efeitos da mesma ordem dos que ocorrem na escrita: para ler uma simples frase como "O macaco comeu a banana", o sujeito passará por vários efeitos de alienação e separação:

1. Deverá se desprender da forma das letras, ou seja, se a identificação de cada forma ainda tiver relevo (devemos lembrar que a forma das letras varia: letra cursiva, bastão, letra de imprensa e outras; além de variarem também de acordo com a grafia de cada pessoa). Aliás, Saussure (1969), ao discutir a questão do valor linguístico, mostra que o mesmo fenômeno ocorre com a escrita. Os fenômenos da "diferenciação", como elemento básico da discriminação dos elementos significantes e significados, ocorrem tanto na fala (audição) como na escrita (visão). Na fala, para isolar uma unidade e associá-la a um sentido, é preciso que o contínuo dos fonemas e dos sentidos seja matriciado por um sistema diferencial: "bata", só se distingue de "pata", por um traço diferencial: o fonema /p/ é surdo (não vozeado), enquanto /b/ é sonoro (vozeado). Na escrita ocorre o mesmo; vejamos o exemplo dado por Saussure:

Como se comprova existir idêntico estado de coisas nesse outro sistema de signos que é a escrita, nós o tomaremos como termo de comparação para esclarecer toda a questão. De fato:

- 1) Os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra t e o som que ela designa;



- 2) O valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever “t” com variantes tais como:



A única coisa essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do l e do d etc.

????????????????

Saussure prossegue com mais dois itens, no terceiro reforça a ideia de oposição recíproca entre os signos e, no quarto, insiste na ideia de que o meio de produção é totalmente indiferente"— Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto-relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação”.

Então, a subjetividade de nosso pequeno (ou grande) leitor tem que se haver com um traço, que permita fixar o limite de cada letra independentemente de sua materialidade e de sua estilização. Constatamos sempre em nossas pesquisas com crianças que não conseguiram se alfabetizar nos anos iniciais do Fundamental, que nem sempre isso é tão fácil, Michael, por exemplo, implicava com o “P” que eu cacografava na lousa para escrever a primeira letra do nome de seu pai (Paulo): "esse não é o “P” do meu pai, o do meu pai é assim ó..:' e desenhava um “P” mais caprichado, fugindo de minha estilização.

Sabemos que a afirmação de Saussure de que o "meio é indiferente" para o sentido é questionável, pois desde que existe escrita há muitos usos (como o da publicidade ou mesmo da poesia concreta) que fazem as letras tomarem o caminho da motivação signica: o “S” da marca Sadia, por exemplo, sugere a textura e o movimento de salsicha ou linguiça; luzes trocando de cores e de



formas num letreiro reforçam a ideia de alegria, de festa, de ambiente animado.

2. O sujeito tem que se separar da pregnância (alienação) que as relações da escrita-fala (ou vice-versa) podem suscitar — isto desde a relação grafema-fonema aos níveis maiores (palavra, frase), ou seja, sair do efeito da leitura subvocalizada, conferida, que não consegue abstrair o sentido. O dedo, por exemplo, apontando para cada fragmento de palavra ou mesmo para a palavra, é uma cena típica de leitura conferida, de fixação na correlação grafe-ma-fonema (alienação). A boa leitura exige fluência, ou seja, desprendimento das correlações ("descontextualização"), mas, ao mesmo tempo, exige também certa prontidão para diferenciar efeitos de sentido que exploram justamente essas correlações. Trata-se da dialética da alienação e da separação, ou seja, é necessário passar pela letra, pelo som, mas numa dinâmica de desprendimento e de captação do essencial, do traço metonímico de cada elemento e de suas formas maiores, como na leitura esperta de um poema, como este, de José Paulo Paes, em que a palavra violino é uma palavra-valise, que contém também duas possibilidades de frase: vi o uno; ouvi o uno:

Havia um pernilongo  
Chamado Lino  
Que tocava violino.  
Mas era tão pequenino  
O Lino  
E tocava tão fino  
Seu violino  
Que nunca ouvi o Lino nem  
vi o Lino  
(Paes, 2006)



Aqui se rompe com o impasse entre leitura ideográfica (global) e leitura fônica, que suscita a chamada "guerra dos métodos".

3. Ao conseguir reunir os cinco signos (o macaco comeu a banana) e obter o seu sentido mais imediato (a cena), ainda resta ao leitor a operação mais sofisticada da leitura: o efeito de retroação, ou seja, a possibilidade de uma leitura em que a correlação entre significantes e significados irá oscilar em função do contexto, do gênero, do discurso. Por exemplo, essa frase poderia significar "o ingênuo acaba de cair na armadilha" — pois, sobre essa primeira camada de sentido, uma outra se inscreve (à revelia dos signos) e mesmo sem um querer objetivo. Em outras palavras, despeja-se sobre essa leitura algo de um não sabido, vindo de outra cena da vida (uma letra apagada), que pode, por exemplo, investir nessa frase o gozo de uma vingança. Da reflexão sobre o funcionamento da letra e do nome podemos extrair o que poderíamos chamar de essência primária da leitura, que nada mais é do que a possibilidade da retroação e do esvaziamento de signos, fazendo valer a camada significante.

A Linguística, a Análise do Discurso, a Psicanálise de Freud e Lacan e as reflexões pós-estruturalistas, como as de Derrida, abrem perspectivas interessantes no campo do ensino. As duas mais importantes consistem nessas possibilidades de se conceber a escrita como uma imanência da linguagem e como um fenômeno que pode ser pensado de forma autônoma — com isso é possível sair da pregnância que a correlação fala-escrita ordena e abrir perspectivas para análises mais minuciosas do processo de entrada da criança na escrita. Mesmo a comparação de Saussure entre fala e escrita permite ir além de uma secundariedade representativa, já que os fenômenos que prevalecem tanto em um sistema como no outro podem ser pensados como uma linguagem, ou seja, perceber pela visão ou pela audição (ou por ambas) as diferenças entre elementos, abstrair o som ou a letra de tal maneira que vários de seus



elementos sejam apagados, exercer a retroação para perceber o sentido, ou ainda, para esvaziar o sentido primeiro e inscrever um segundo. Tudo isso constitui um conjunto de habilidades de linguagem comuns aos dois sistemas, o que nos permite afirmar certa imanência da escrita, como considerada no esquema de Freud e em sua comparação entre a linguagem do sonho e uma escrita pictográfica.

Por outro lado, como estamos no campo do ensino de língua e não na clínica psicanalítica e nem na gramatologia derridiana, temos que observar o efeito da redução teórica ocorrida na extração dessas importantes iniciativas teóricas. Em Belintane (2008), procuramos mostrar que alguns psicanalistas, entre eles Pommier (1993), ao retomar essas reflexões sobre escrita e psiquismo, em suas rearticulações teóricas, acabam não levando em conta que essas reduções precisam ser revisitadas ou relativizadas. No caso, em seu *Naissance et renaissance de l'écriture*, Pommier, seguindo uma pista freudiana, retoma com muita propriedade a história da escrita e tenta provar que a origem do alfabeto está ligada ao surgimento do monoteísmo, inicialmente no Egito com Akhenaton, e após, entre os povos semíticos com o êxodo dos hebreus do Egito liderados por Moisés. Na tentativa de aproximar a filogênese da escrita de sua ontogênese, o psicanalista francês insiste na ideia de parear as articulações do complexo de Édipo com as articulações possíveis dos elementos estruturais da escrita (imagem, desenho, letra, consoantes e vogais). Associa o modo de fazer prevalecer o desenho ou a imagem (fase dos pictogramas e ideogramas) ao gozo mítico do corpo (o gozo do Outro, *Jouissance de l'Autre*), momento hipotético em que a criança experimentaria a angústia diante do perigo de ser tragada pelo gozo do Outro — lembrando os três tempos da castração de Lacan (1999), seria o tempo da identificação imaginária com o objeto de desejo da mãe. A imagem remeteria, portanto, ao paraíso perdido, à estabilização, ao domínio completo do imaginário, como diz Pommier.



À articulação da escrita em que a imagem é lida como rébus, o pesquisador francês associa o recalque primordial, recalque do gozo do Outro ("refoulement primordial").

O autor utiliza esse quadro para interpretar as fases (ou estruturas) de aprendizagem da escrita na ontogênese, baseando-se, para isso, entre outras, nas pesquisas de Evelin Levy, que, possivelmente, tenha feito seu trabalho na trilha de Ferreiro e Teberosky (1989) — pesquisadoras que colocam toda a ênfase na progressão por fases: garatuja, desenho e fases da escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética).

Ao trazer para nossa pesquisa os enfoques que redescobriram na história da escrita o embate entre oralidade e escrita (Parry, Lord, Havelock, Ong, Olson, Saenger, Chartier, Svembro, Cavallo, Denny), podemos acrescentar uma dúvida ao quadro de Pommier (1993), já que em seus esquemas, ao privilegiar a passagem da imagem e do pictograma para a escrita fonética, deixa de fora a oralidade ritualística e, ao fazer isso, exclui a possibilidade de o recalque se pôr entre o que imobiliza o corpo e fixa os olhos (a leitura silenciosa) e o que põe verdadeiramente o corpo em gozo, a catarse por meio da voz, a escrita que se faz com o corpo, àquela que se produz a partir do contato direto com os deuses ou com o real do corpo, a escrita da inspiração. Revisitando esses autores, também pretendemos lançar mão de algumas descobertas que a aproximação desses dois campos nos proporcionou.

A passagem das formas pictográficas para formas menos dependentes do contexto, mais propensas a funcionar como suporte da língua, deu-se, em geral, sob forte influência dos textos da tradição oral de poetas, sábios e religiosos. Havelock (1996) conclui que a oralidade grega não só resistiu às possibilidades de ser totalmente subjugada pelo alfabeto, como também paradoxalmente o modificou, criando o algoritmo silábico que hoje conhecemos (consoante-vogal) a partir da influência da métrica, do ritmo e



dos recursos de sua vigorosa tradição oral. Então, a visibilidade das vogais entre as consoantes seria apenas uma metonímia de um universo realmente perdido, o mundo dos bardos, menestréis e sacerdotes das culturas orais, ou seja, se os símbolos para as vogais foram criados para que a escrita se adaptasse melhor à leitura em voz alta do texto poético, o acréscimo desse recurso dispensou de vezo o corpo do bardo como portador de texto e emprestou um uso amplo à voz sem corpo:

A musa que cantava traduz-se num escritor: ela, que requeria pessoas para ouvirem, convida-as agora a ler. Faz-se justiça ao atribuir-lhe ambos os papéis. Não foi o alfabeto inventado sob a sua égide, quando o seu canto ainda era supremo? Devemos negar-lhe o crédito pela sua invenção e pela sua capacidade para o usar?

Svembro (1998) afirma que o termo *kleos*, "fama", é um dos elos entre a oralidade e a escrita nascente. A fama que era a glorificação do herói se dava por este termo, *kleos*, cujo sentido demarca a sonoridade, o ato de cantar ou de se fazer ouvir:

A glória de um Aquiles é, portanto, uma glória para o ouvido, uma glória sonora, acústica. No plural, *kleos* é de fato o termo técnico que Homero utiliza para designar sua própria poesia épica. Em sua sonoridade, a palavra é eficaz, é ela que faz existir o herói.

Nesse contexto de passagem da Grécia oral para a da escrita, Svembro introduz uma pergunta instigante e fornece uma resposta que explica como e por que a escrita ganhou prestígio:

Para que serviria a "escrita muda" em uma cultura na qual a tradição oral se acredita capaz de assegurar sua própria permanência sem outro suporte além da memória e da voz dos homens? A resposta mais simples parece ser a seguinte: justamente para a produção de mais *kleos*, por exemplo, graças às inscrições funerárias, que garantiram uma nova forma de posteridade ao morto.



A escrita passa, então, a refletir o *kleos* da cultura oral e isso justifica a predominância da leitura em voz alta na Grécia. Analisando o vocabulário grego para o fenômeno da leitura, ou mais precisamente para os cinco vocábulos que expressavam o verbo ler, "némein" — que significa "distribuir", o autor atesta alguns usos deste verbo e de suas variações por autores da época, no sentido de "ler em voz alta", ou seja, compartilhar uma informação lida por alguém nas tabuinhas (por exemplo, conferir uma lista de guerreiros ou de pretendentes) ou, ainda, recitar algo (uma lei, uma genealogia) que se tem na memória.

É imprescindível ressaltar que as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item no desenvolvimento de uma habilidade. Na verdade, são inúmeras as possibilidades que o professor pode lançar mão em sala de aula, e que, em uma avaliação como esta, devido às limitações operacionais e à metodologia utilizada, às quais permitem medir apenas uma habilidade por item, não são passíveis de serem mensuradas.

Outro dado interessante da leitura na Grécia é que o ato de ler era considerado passivo. A leitura, em geral, era feita em voz alta por uma pessoa que poderia se submeter, por exemplo, um escravo. Leick (2003) mostra que também na Mesopotâmia a escrita se deu a partir da transcrição de textos orais, por exemplo, na formação de escribas, prevalecia a cópia de listas de provérbios, classificadas a partir de temas, tais como "pobreza", "casamento", "cidade" etc. Na tentativa de registrar fielmente os textos, em geral sagrados ou socialmente muito valorizados em razão de seu poder civilizatório, o escriba produzia ajustes na fonetização, transformando a escrita burocrática em uma escrita literária profundamente enraizada na tradição oral. Discutindo as "instruções de Churupaque", Leick mostra os conselhos de um pai (Churupaque) a seu filho, uma longa e copiosa lista (sessenta linhas) de instruções, provérbios e exortações sempre introduzidas pelo refrão "Churupaque deu instruções a seu filho" (p. 92). Aqui o texto escrito tenta ser fiel à própria cena oral em que o



conselho teria acontecido; procura-se preservar o tom e a postura em que o sábio, o rei ou mesmo o senhor dono da casa manifesta a sua sabedoria e estende o seu poder. Vejamos a seguinte observação de Leick:

“Com a modificação da escrita de uma forma de registro burocrático para um sistema baseado na fala torna-se mais difícil adquirir instrução. Entretanto, no que dizia respeito aos escribas, suas possibilidades de exercer maior influência aumentaram, sobretudo quando penetraram nas estruturas administrativas de templos e outros grandes domínios onde eram indispensáveis não só para cuidar da administração, mas também pela capacidade de se dedicarem à disseminação de propostas ideológicas para influenciar a opinião pública”. (2003)

Havelock (1996b) fornece abundantes exemplos de sobrevivência das fórmulas orais nos textos escritos na Grécia no período em que o alfabeto começa a se disseminar. "Os gregos antes da escrita", de A revolução da escrita na Grécia, extraímos uma de suas conclusões:

O alfabeto grego, tanto na época em que foi inventado como muitas gerações depois, não foi usado, em primeira instância, para transcrever enunciados coloquiais, mas sim para transcrever o que antes se tinha composto segundo as regras de memorização. É por isso que a literatura grega, até a morte de Eurípides, é predominantemente poética. Essa literatura, portanto, escapará à nossa compreensão enquanto efetuarmos a nossa crítica exclusivamente de acordo com as regras da composição letrada. Essas regras, quaisquer que sejam, pode-se dizer que se introduziram lenta e gradualmente em uma condição de tensão crescente entre as modalidades oral e escrita da linguagem. (1996b, p. 190)



Pommier toma como base o recalque e o retorno do recalcado nas passagens da escrita pictográfica para a escrita alfabética (com vogais), mas parece desconhecer ou elidir outros elementos importantes da consolidação do alfabeto na Grécia e no Ocidente — por exemplo, quando associa o retorno da vogal no alfabeto (é preciso lembrar que, para essa visão psicanalítica, a vogal é sempre da ordem do gozo), qualifica o fenômeno como o "retorno do recalcado", ou seja, o esquelético alfabeto fenício, cujo silabário reduziu-se em um sistema consonantal, com os gregos receberem novamente o sopro vocálico. Claro, não dá para ter dúvida, as vogais de fato foram suprimidas (reprimidas?!) e repostas pelos gregos, mas as grandes reprimidas mesmo foram a voz e a pantomima do rapsodo, que ele exercia sob a inspiração das filhas de Mnemosine, as musas. Quando as epopeias retornam nas produções europeias humanista e renascentista, sobrara apenas uma matriz textual que servirá para os poetas da escrita simularem o que foi oral, o que era composto a partir da inspiração, da invocação das musas. As musas do Tejo de Camões não passam de uma ficção assumida, pois seu poema não é canto, é escrita, produzida na solidão e não recriada em ato diante de uma plateia que tinha fé nas musas e nos heróis.

Retomando uma reflexão de Vico e outras de autores que enfrentaram a questão homérica, Rancière estende a questão para o jogo moêbia-no entre consciente (pensamento que pensa) e inconsciente (pensamento que não pensa), puxando, na esteira de Homero, a figura emblemática do Édipo:

A figura do Édipo, como tema trágico exemplar e universalmente válido, tem como antecedente essa figura hermenêutica do "verdadeiro Homero". Ela pressupõe um regime de pensamento em arte em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário, em suma a identidade de um logos e de um pathos. (2009)



Nesse sentido, a própria epopeia de Camões vai além de uma produção técnica ou de um mero engajamento estético, pois em sua produção vincam-se a faixa do logos — seu domínio da técnica — e a do pathos, seu contributo singular, oriundo talvez de seus tormentosos delírios de homem do mar em momento de façanha única.

O retorno das vogais ao alfabeto paulatinamente representou o silenciamento do Rapsodo (contador de histórias), mas, por outro lado, abriu o caminho para uma estética em que uma nova corporalidade se projetou, mas agora sem o símile diante dos olhos; em outras palavras, os novos efebos e seus sucedâneos tiveram que aprender a extrair os músculos, os cabelos longos e loiros, a armadura e o gládio em punho do herói Aquiles, não mais da pantomima do rapsodo, mas de um emaranhado de traços inscritos na superfície de um pergaminho enrolado (volumem). As mãos, em vez de brandir o gládio e o escudo junto com o herói, estarão ocupadas em desenrolar e enrolar o volumem. Como mostra Havelock (1996a), muitos efebos e rapsodos resistiram, não suportaram essa gigantesca perda, essa exigência de imobilidade do corpo. Entretanto, com o tempo, outras gerações foram assimilando a perda, mas compensando-a com a agilidade de "um corpo" apenas imaginado, um software já não tão dependente dos periféricos (rosto, braços, mãos e outras partes do corpo que se implicavam na pantomima da recitação), mas um corpo que também podia (e ainda pode) produzir calafrios, fazer suar e até pôr-se junto com o herói em guerras e amores pelo mundo afora, sem que se tirem as nádegas da poltrona. Embora, frisemos, para se obter esse privilégio — até hoje — é necessário que se dominem completamente não só o sisteminha enjoado dos rabiscos no papel, mas também o jogo de distanciamento e aproximação entre a pregnância da letra enquanto corpo físico diante dos olhos e os instantâneos que a sua fluência vai liberando ao longo da experiência.



Embora, na época socrática, já fosse possível ler com um alfabeto completo, ainda restavam duas dificuldades complexas: resolver o problema do suporte (pois os rolos tinham suas limitações) e ampliar o público leitor para que as obras pudessem chegar mais longe.

Até aqui, apenas tentamos mostrar que reconhecemos a força pulsional e desejante que faz sua letra (Freud e Lacan) e que abre vertentes para uma escrita fonetizada, mas como enfiemos nesse meio as nossas reflexões, as tensões sobre oralidade escrita, tentando buscar um "recalcado" mais extenso e amplo que o retorno das vogais defendido por Pommier (a corporalidade do rapsodo), tentaremos, no restante deste capítulo, pontuar essas tensões com o auxílio de autores que as tematizaram, mas que não têm compromissos com a concepção de psiquismo e linguagem da Psicanálise. Após, essa digressão, retornaremos nos capítulos seguintes com os dados de nossa pesquisa, produzida a partir dessa esquisita concepção de escrita-oralidade, que tem um pé nessa trajetória do inconsciente estruturado como linguagem e o outro na história da escrita e das tensões desta com a oralidade.

As duas diferenças mais marcantes entre nossa perspectiva de trabalho e as vigentes hoje no discurso educacional brasileiro, a construtivista e a sociointeracionista, estão na concepção de sujeito e na possibilidade produtiva da relação inconsciente-consciente. Os construtivistas, por exemplo, partem sempre de uma escrita que se constrói por meio de uma subjetividade ativa, centralizada.

### **3. PROVA BRASIL**

Trata-se de um documento de 200 páginas, no formato de livro, que apresenta a "Prova Brasil", com "uma decorrência do direito de aprender". Já no título deixa claro que é em nome do direito que a Prova Brasil vai ser apresentada. Após o primeiro parágrafo, já temos a citação de um excerto de



Antonia Nóvoa, que vem para situar o leitor dentro de uma trilha ideológica bastante comum na Educação hodierna, a ideia de educar para integrar e libertar o indivíduo. Assim, a Prova Brasil seria urna das maneiras de verificar se o aluno está aprendendo as competências cognitivas básicas da cidadania. Em razão de certa equanimidade do direito às competências cognitivas, o documento defende a pertinência da "padronização" e do "uso de medida". Na sequência, procura mostrar a escala de pontuação da Prova Brasil, que vai de zero a 500. Após apresentar um "item" (uma questão) para ilustrar os pontos dessa escala e o efeito que o posicionamento das escolas (nessa escala) pode ter sobre o ensino no Brasil, o documento apresenta um conjunto de questões de provas já aplicadas nos últimos anos (Saeb e Prova Brasil). Ainda nessa introdução, encontra-se a explicação mais interessante para a nossa crítica, o cruzamento das Matrizes de Referência, que em 2001, foram atualizadas "em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)", com "uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação". "As matrizes de referências (MR) e a TRI se cruzam para garantir certa cientificidade à comparação entre os diversos ciclos do ensino". Só faltou averiguar se o campo da leitura pode ser expresso por essas "referências" e se cada questão pode de fato constituir um item avaliável nos moldes preconizados pela TRI. De qualquer modo, faltam também análises epistêmicas sobre essa associação, ou seja, indagar se do ponto de vista metodológico, a TRI e a Tábua de Habilidades, assim associadas, poderiam dar conta do campo da leitura ou mesmo do leitor em formação.

#### **4. LIVRO DIDÁTICO**

Como não é possível analisar todos os livros didáticos, vamos nos ocupar



apenas de três deles, os que encontramos nas escolas e cidades onde se processa nossa pesquisa em rede:

**1. Manual didático enviado; "LER: ESCRITA E REFLEXÃO" — 1º Ano".** Belém/PA: FTD (PNLD 2010, 2011, 2012).

Levando em conta que este livro se destina a crianças de seis anos, de uma escola da periferia de Belém, já temos aí uma significativa discrepância. O imaginário da Amazônia sequer aparece no livro, talvez um texto que poderia resvalar seria a história da onça, em O velório da onça. Além de a quantidade ser insuficiente, o conjunto de narrativas do livro não tem a missão de encantar, de pôr a criança na narrativa e/ou mesmo diante de um imaginário entusiasmante para motivar a leitura.

**2. Pensar e viver: letramento e alfabetização linguística.** São Paulo — Escola de Aplicação da FE-USP: Ática, 2010 (PNLD 2010, 2011, 2012).

Como todo manual didático, este também procura recobrir o trabalho cotidiano do professor, apresentando desde a trivial atividade com os nomes dos alunos (neste manual é extenso e redundante, ocupando muitas páginas) até abordagens de temas bem atuais, como, por exemplo, o bullying, que norteia, por exemplo, a escolha do texto Ninguém é de ninguém para tematizar os apelidos que são dados para caracterizar diferenças. Há uma grande quantidade de tirinhas e de excertos de quadrinhos, por exemplo, da turma da Mônica. Boa parte das atividades de leitura, seja de quadrinhos ou de textos literários, fica no entorno do texto (autor, personagem, capa de livro, balão de quadrinho etc.), ou seja, não produz leitura.

**3. Pau dos Ferros (sertão do Rio Grande do Norte): Infância feliz: letramento e alfabetização linguística.** Escala Educacional



Dos três manuais analisados, o Infância feliz é o que mais propõe atividades oriundas da cultura oral. Não enfatiza tanto os textos úteis do cotidiano (receitas, textos instrucionais), ou seja, não assume ao pé da letra a palavra de ordem dos usos da língua e do universo de letramento do cotidiano. Quase todas as atividades partem de brincadeiras que são encetadas a partir de performances e, ao mesmo tempo, valorizam os elementos estéticos dos textos escolhidos. Mesmo os poucos textos instrucionais estão voltados para o jogo, para a brincadeira. Traz também alguns projetos interessantes, que levam as crianças a pesquisar brincadeiras de antigamente, histórias, cantigas, animais (e as canções que falam de animais). Seu "Hora da História" reúne alguns contos brasileiros, embora ainda prevaleça o conto europeu.

Nos programas escolares e nos livros didáticos, como vimos, em geral, não há um planejamento que forneça aos alunos uma ambiência propícia a essas habilidades.

A Assiduidade é fundamental — boa parte dos alunos que entram em defasagem de nível, apesar da oferta de acompanhamento paralelo, tem como causa a baixa frequência. Durante os atendimentos, era comum um aluno experimentar avanços tanto na expansão de sua memória oral como no domínio do alfabeto, mas sofrer igual retrocesso após uma ausência prolongada. Uma das pesquisadoras direcionou sua pesquisa às famílias, tentando compreender como elas explicavam essas ausências. Encontrou um conjunto complexo de motivos, que vão desde dificuldades familiares (por exemplo, conflitos parentais) a outras ligadas ao trabalho da família (saem cedo de casa, a criança fica sozinha e decide por si) ou mesmo a moradia e transporte (Giorgion, 2011).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
2. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Original em Inglês. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: mar. 1990.
3. FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
4. LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios, n. 104).
5. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
6. OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
7. MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.
8. MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.
9. OLIVEIRA, M. A. Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).



10. SOARES, NI. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B. Escolarização da leitura literária. 1999.
11. SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V M. (Org.). Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.
12. SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
13. SOARES, M. O letramento e a alfabetização — Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? Letra A — O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2, p. 3, jun./jul. 2006. Edição Especial.
14. BASIL, B. A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
15. CEALE/FaE/UFMG. Coleção Instrumentos da Alfabetização, v. Belo Horizonte, 2005.
16. HERNANDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
17. SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. S. A organização do trabalho da alfabetização em sala de aula. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2006.



## CADERNO DE AVALIAÇÃO

**Curso: Alfabetização e Oralidade – 180h**

**Nome:** .....

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

**Nº Doc. de Id.:** .....**Órgão Exp.** ...../.....

**Data da prova:** ...../...../.....

**Desempenho: Nota:** .....**Conceito:** .....

### QUESTÕES:

1. Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização passou a ser entendida:

- a) Como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação.
- b) Como eventos educacionais direcionados à técnica.
- c) Como instrumentos mediadores de coleções mundiais.
- d) Como seletores de educação dirigidos ao público alvo.

2. Quando Freire (1991) afirma: "Não basta saber ler 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Essa afirmação do autor é chamando atenção para:



- a) O fato de serem colhedores de tudo que se planta para seu sustento.
- b) O fato de que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico.
- c) O fato de produzir suas ideias num campo de tecnologias avançadas.
- d) As perspectivas de ensino moderno no contexto social atraentes.

3. Comumente ouvimos perguntas como: "É importante aprender todas as letras do nosso alfabeto?". A respeito dessa pergunta, ressaltamos o seguinte:

- a) É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade.
- b) Não devemos dar importância à memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto.
- c) Vale mencionar que essas atividades com letras do alfabeto também podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica.
- d) Devemos implementar em suas salas de aula um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento.

4. Por meio do exercício repetitivo dessa estrutura silábica e sua conseqüente memorização, o aluno construiria uma regra básica que, acreditava-se (e ainda acredita-se):

- a) Que essa regra básica seria utilizada, posteriormente, em novas famílias silábicas e na formação de palavras e textos, compostos por sílabas dessas famílias recém-memorizadas.
- b) O problema com a aplicação desse método de trabalho surge quando o aluno não se depara com a necessidade de ler e escrever.
- c) Os valores sonoros dos grafemas e suas relações com as questões ortográficas não contribuem para o letramento.



d) Os diferentes valores sonoros podem ser pré-determinados pela vogal com que se articula.

5. Nos últimos anos, com o advento do conceito de letramento, novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Neste sentido, pode-se afirmar que:

- a) Há uma dificuldade de lidar com essa variação dos valores sonoros dos fonemas.
- b) Nesse contexto, devemos introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções.
- c) Podemos então dizer das sílabas simples de memorização das famílias silábicas.
- d) Qualquer família silábica, mesmo em estruturas diferentes dos valores sonoros que atribuímos às vogais e às consoantes.

6. As discussões em torno da alfabetização e do letramento não se configuram num modismo passageiro, e sim em importantes temáticas a serem debatidas e articuladas no trabalho em sala de aula, como o professor conduz essas situações:

- a) O professor conduzirá o seu trabalho sendo crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais.
- b) A ação do professor é entendida como ação congruente com uma avaliação de processos e de produtos esperados.
- c) O mais importante é não se perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos.



- d) Estabelecendo uma visibilidade dos objetivos de trabalho a serem alcançados e sistematizando as ações para concretizá-lo.

7. O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades' que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Essa afirmativa refere a qual situação:

- a) Espera-se que, orientado por esses aspectos, o trabalho docente não produzirá resultados positivos e duráveis.
- b) Dessa forma de compreensão dos processos de ensino não se aplica e contrapõe a modelos hierarquizados de organização do trabalho.
- c) Um trabalho sistemático significa considerar, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; a previsão do ensino dos conhecimentos complexos.
- d) As situações vividas quando o professor ensina a ler e a escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis.

8. Podemos citar como desafio a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, considerando as possibilidades articuladas:

- a) A articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva e institucional.
- b) Não é apenas entender que a qualquer momento, com a língua em processo, as duas dimensões podem convergir para uma única fita alongada.
- c) A produção desses textos se vincula à função poética e formam uma rede de memória que já enraíza potencialidades para o gosto literário.



- d) Mostrar que essa divisória entre os eixos só é estanque porque precisamos efetivar didaticamente distinções.

9. No contexto oral e escrito, O poeta Manuel Bandeira escreve, em Itinerário de Pasárgada, que sua vocação para a poesia encontra origem em sua mais remota infância. O poeta demonstra:

- a) O que queremos dizer é que nem só de diálogo e de prosa cotidiana vive um adulto frustrado.
- b) Seu primeiro contato com a poesia, com os versos, teria ocorrido, segundo suas próprias palavras, a partir da escuta de contos de fadas e histórias da carochinha.
- c) Reconhecer que entre a poesia e realidade há impasses. Não há teoria que se mantenha inabalável diante das diferenças.
- d) A memória do poeta, busca lá nos três anos de idade o manancial de sentimentos que ele identifica como de "natureza filosófica".

10. Esse ato de considerar a escrita e a leitura (recepção e produção) como áreas localizáveis, ou como elementos de uma cadeia ou rede das possibilidades da linguagem, era uma estratégia:

- a) Própria do paradigma neurológico e psicológico do século XIX, pois havia sempre a possibilidade de ocorrência de afasias.
- b) De expressão e, nessas ramificações, a leitura e a escrita figuravam como fenômenos. Pontos que alinha nesse artigo para discutir o funcionamento normal ou patológico do aparelho.
- c) Com o objetivo de privilegiar a dimensão acústica do processo
- d) N.D.A.



11. Na obra de Freud, encontramos muitos outros exemplos que estabelecem essas relações entre a liberação das tensões, do recalque a partir de algum folguedo linguístico ou mesmo da retomada de uma narrativa folclórica; que outro elemento favorece essas relações:

- a) O elemento de criar e ser criado a cada segundo a psicologia.
- b) O elemento de suas vidas passadas.
- c) O elemento interessante nessas aproximações entre psiquismo e escrita é o nome próprio.
- d) Como elemento principal a fala e a fonética de cada palavra citadas como chaves dos problemas.

12. A Linguística, a Análise do Discurso, a Psicanálise de Freud e Lacan e as reflexões pós-estruturalistas, como as de Derrida, abrem perspectivas interessantes no campo do ensino. Sendo as duas mais importantes:

- a) Conceber a escrita como uma imanência da linguagem e como um fenômeno que pode ser pensado de forma autônoma.
- b) Perceber o sentido, ou ainda, para esvaziar o sentido primeiro e inscrever um segundo.
- c) Afirmar certa imanência da escrita, como considerada no esquema de Freud e em sua comparação entre a linguagem.
- d) Observar o efeito da redução teórica ocorrida na extração dessas importantes iniciativas teóricas.

13. Nesse sentido, a própria epopeia de Camões vai além de uma produção técnica ou de um mero engajamento estético, pois em sua produção vincam-se a faixa do logos — seu domínio da técnica é:

- a) Pantomima do rapsodo, mas de um emaranhado de traços inscritos na superfície de um pergaminho



- b) São os periféricos rosto, braços, mãos e outras partes do corpo que se implicavam na pantomima.
- c) A do pathos, seu contributo singular, oriundo talvez de seus tormentosos delírios de homem do mar em momento de façanha única.
- d) São os instantâneos que a sua fluência vai liberando ao longo da experiência.

14. Embora, na época socrática, já fosse possível ler com um alfabeto completo, ainda restavam duas dificuldades complexas; são elas:

- a) Resolver o problema do suporte (pois os rolos tinham suas limitações) e ampliar o público leitor para que as obras pudessem chegar mais longe.
- b) A leitura silenciosa com baixa dificuldade e alta potencialidade em desenvolver.
- c) A entonação de acordo com a interpretação atribuída ao trecho e ditada oral.
- d) Ler lentamente com certa dependência da fala, como se o leitor não fosse capaz de extrair os sentidos.

15. As duas diferenças mais marcantes entre nossa perspectiva de trabalho e as vigentes hoje no discurso educacional brasileiro, são importantes. Podemos citar como tendências atuais:

- a) As diferenças de abordagem.
- b) Planejamento e Orientações Didáticas do Programa.
- c) A construtivista e a sociointeracionista, porque estão na concepção de sujeito e na possibilidade produtiva da relação inconsciente-consciente.
- d) Habilidades linguageiras da oralidade e apontando para seus misteriosos simbólicos da função poética.



16. Em razão de certa equanimidade do direito às competências cognitivas, o documento defende a pertinência da padronização e do uso de medida. A respeito disso podemos afirmar:

- a) Trata-se de um documento de 200 páginas, no formato de livro, que apresenta a "Prova Brasil", com "uma decorrência do direito de aprender".
- b) Trata-se de um acordo judicial para as crianças de baixo rendimento.
- c) O documento segue nessa toada, um texto para cada habilidade, e comportamentos.
- d) O teste seguinte baseia-se em uma tirinha do Maurício de Sousa (Brasil, 2009, p. 27).

17. Sobre as formas de trabalhar a leitura é correto afirmar:

- a) São inúmeras as possibilidades que o professor pode lançar em sala de aula.
- b) As formas de trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item no desenvolvimento de uma habilidade.
- c) A leitura deve ser trabalhada separada das outras disciplinas.
- d) As alternativas a e b estão corretas.

18. Dos três manuais estudados qual é o que mais propõe atividades oriundas da cultura oral:

- a) Casinha Feliz
- b) Infância Feliz
- c) Poema Infantil
- d) Conto Infantil

19. É correto afirmar sobre a oralidade:

- a) Inicia-se no berço com as cantigas parentais.



- b) A criança já nasce em contato (enredada) pela linguagem.
- c) Aprendem a linguagem ouvindo histórias.
- d) Todas as alternativas estão corretas.

20. Boa parte dos alunos que entram em defasagens de nível, tem como causa principal:

- a) Falta de motivação;
- b) Baixa frequência;
- c) Dificuldades familiares;
- d) Moradia e transportes;



## CARTÃO RESPOSTA

**Curso: Alfabetização e Oralidade – 180h**

**Nome:** .....

**Telefone:** .....

**Nº Doc. de Id.:** ..... **Órgão Exp.** .....

**Data:** ...../...../.....

**Desempenho: Nota:** ..... **Conceito:** .....

● **FORMA CORRETA DE PREENCHIMENTO**

respostas com caneta AZUL ou PRETA.

### ATENÇÃO!

1. Marque abaixo nas 20 questões, apenas uma resposta em cada.
2. Faça cada marcação do gabarito, conforme o modelo ao lado.
3. Assinale as suas

**A      B      C      D**  
**A      B      C      D**

11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

