



**RESSIGNIFICANDO O ENSINO
APRENDIZAGEM NA
ALFABETIZAÇÃO**

www.ibedf.com.br

BEM-VINDO AO IBE!

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua auto-aprendizagem 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

UNIDADE I.....	6
BASES CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS	
PROCEDIMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	6
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	7
2. PSICOLOGIA DA CRIANÇA: ESTRATÉGIA DE PROCESSAMENTO E	
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM.....	11
3. PRÁTICAS DE LEITURA.....	17
4. PRÁTICAS DE ESCRITAS.....	19
5. CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA.....	22
6. ESCRITA, AUTORIA E DIVERSIDADE TEXTUAL.....	22
7. LÍNGUA ORAL, LÍNGUA ESCRITA E PRÁTICA DE LEITURA.....	25
UNIDADE II.....	30
REFLEXÃO SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO.....	30
1. INSTRUMENTAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	32
2. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	34
2.1. Letramento e Gênero do Discurso.....	35
2.2. Letramento Literário.....	39
3. O CURRÍCULO.....	39
4. AVALIAÇÃO.....	44
5. AS METODOLOGIAS DE ENSINO PROPOSTAS NO REFERENCIAL	
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
6. ORGANIZAÇÕES DE ROTINAS.....	58
7. NA SALA DE AULA.....	60
8. NO RECREIO.....	63
9. ESTRUTURA DO TEMPO E DO ESPAÇO.....	64
10. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	70
11. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	70
12. PLANEJAMENTO.....	70
13. PLANEJANDO O ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO.....	71
14. PRÁTICAS PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO	
ALUNO.....	73
15. O LÚDICO COMO PONTO DE PARTIDA.....	75

UNIDADE III.....	78
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO EM AMBIENTE	
ALFABETIZADOR	78
1. CANTINHO DE APRENDIZAGEM.....	83
2. LUDOTECA.....	85
2.1. Caixas de surpresas	86
UNIDADE IV	87
PROJETOS INTERDISCIPLINARES	87
1. LITERATURA: CONTO E RECONTO.....	88
2. ATIVIDADES ALFABETIZADORAS	89
2.1. Como as histórias estimulam a linguagem e comunicação entre eles	90
2.2. Planejar atividades e escolher livros que atendam aos interesses dos alunos....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

OBJETIVOS DO CURSO:

- Destacar a importância do professor que entende a leitura como um exercício de cidadania, isto é, aquele que cria atividades complementares à alfabetização e que privilegiem o pluralismo de ideias.
- Acreditar que é possível ser um professor que vê no ensino da leitura a possibilidade de articular a participação democrática dos educandos na vida em sociedade, munindo-os de informação, conhecimento e ideias.
- Construir um projeto reunindo diferentes linguagens que sirva ao aluno como suporte para ampliar seu olhar diante da realidade para o domínio da leitura, da escrita e da arte.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Analisar as bases conceituais da alfabetização e seus respectivos procedimentos na prática pedagógica do professor;
- Propiciar uma reflexão sobre o fazer pedagógico e fornecer instrumental teórico metodológico para aprimorar as práticas de alfabetização e letramento;
- Refletir sobre propostas de organização de rotinas facilitadoras do processo de alfabetização e letramento;
- Planejar o ensino na alfabetização tendo como pressuposto a formação integral do aluno;
- Compreender a importância da organização do tempo e do espaço para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos.
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- Compreender como aplicar o currículo na perspectiva interdisciplinar;



UNIDADE I

BASES CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Para que haja aprendizagem o vínculo professor e aluno precisam estar fortalecidos. Primeiramente, o aluno deve alçar seu professor a um lugar de admiração, de modelo ideal, com identificação e fascínio pela relação pedagógica. E, em segundo lugar, o professor deve tratar seu aluno com respeito, despido de todas as suas certezas, sem ostentar sua posição de “dono da verdade”, nem de onipotente, para aberto à curiosidade e às descobertas do aluno, numa relação horizontal, construírem um processo de trocas de desejos, de aprendizagem. De acordo com Fernández, “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

Desta forma, a aprendizagem envolve inúmeras características, sendo necessária uma identificação e uma relação prazerosa, tanto com o conhecimento, como também com o educador, num processo dinâmico, ativo e contínuo; pois aprendemos desde o nascimento até a morte. O aprender envolve diferentes aspectos, competências e habilidades múltiplas. É também um processo pessoal, de forma que cada um aprende e deve buscar seu auto aperfeiçoamento, sendo também, gradativo e ascendente; pois em nossa trajetória vamos incorporando novas experiências e novos saberes de maneira a ajustar estes conhecimentos com os que já possuíamos.

O aprendizado de um sujeito é uma tarefa em constante modificação. Seu conceito já sofreu diversas alterações de acordo com as suas experiências na sociedade e o anseio carregado com o mesmo. O professor que ensinar por mera ação, de repetição, desqualifica todo o espaço educativo, que é o espaço

de relação.

Na alfabetização, ler e escrever por saber apenas, por estar meramente alfabetizado aponta para um índice quantitativo, diferente de quem realmente se beneficia deste conhecimento e o utiliza diariamente, tornando esse processo qualitativo e significativo.

Alfabetizar, também é um processo político, que promove a cidadania, a autonomia, quando for praticada com lucidez, pois oferece condições aos educandos de construir sua bagagem de conhecimentos num contexto mais amplo, sendo esse refletido e apreendido pela complexidade das interações múltiplas que os ambientes, as pessoas e os objetos implicam.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Atualmente, entendemos a Alfabetização como um processo que se inicia muito antes do ingresso dos sujeitos na escola e não tem limite para terminar, pois no decorrer da vida continuamente estaremos nos alfabetizando. Nossa sociedade é letrada e está cercada de materiais escritos, conhecimentos socialmente construídos e que transitam no cotidiano de todos nós, ao qual devemos ter acesso e domínio.

A alfabetização e o letramento são processos complementares, inter-relacionados, sendo que um facilita a aquisição e a importância do outro. Quanto mais entendemos a função social da linguagem, no uso da leitura e da escrita melhor será nosso nível de letramento.

A escola como espaço de aprendizagem, deve superar a manutenção da hegemonia social e abrir espaço para a promoção da igualdade que suporta a diferença, com uma educação transformadora e cidadã.

A Alfabetização é um processo complexo ligado à construção do conhecimento. Atualmente, este conceito está sendo desdobrado aliado a outras áreas do conhecimento, por exemplo: Alfabetização Musical,

Alfabetização Matemática, Alfabetização em Informática, além da sua origem que era para designar a aquisição da leitura e da escrita formal.

Alfabetizar é um conceito amplo, portanto, torna-se fundamental compreender as várias concepções que o envolvem. Diversos são os teóricos que analisaram este processo, são indispensáveis as abordagens do neuropsicólogo Luria sobre mediação cultural, do desenvolvimento, pensamento e linguagem de Vygotsky, das teorias da evolução da escrita de Ferreiro, estas embasadas na Epistemologia Genética de Piaget, e de Freire sobre a educação cidadã e popular. Tratando especificamente da alfabetização temos: Mary Kato, Esther Pilar Grossi, Ângela Kleiman, Magda Soares, entre outros.

Atualmente, a alfabetização não é vista como algo desconexo do mundo, ela envolve um processo de construção de conhecimentos, e carrega a pretensão de reconhecer os educandos como sujeitos autônomos, críticos na sociedade para serem sujeitos ativos, que possuam a competência de transformar a sociedade, para que seja mais justa igualitária e cidadã.

Para Vygotski a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento e só acontece quando o sujeito está envolvido num grupo ou meio cultural. A partir das experiências vivenciadas por cada indivíduo, o significado de uma palavra pode carregar sentidos diferentes a partir de uma situação que ela vivencia, a experiência individual é mais complexa do que a generalização que se apresenta nos signos.

Neste processo de alfabetização, o sujeito-alfabetizando precisa ser permeado por situações de conflitos singulares que para uns poderá ser essencial, enquanto outros o consideram desnecessário, pois não há uma linearidade e uma uniformidade nas vivências e na identidade de cada sujeito.

A estas inquietações podemos agregar os estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro, que vieram estabelecer níveis progressivos

para o desenvolvimento da escrita e que ajudam a melhor identificar a etapa vivenciada por cada sujeito em determinado espaço de tempo.

O processo de alfabetização depende também das experiências prévias de cada alfabetizando, que acontecem antes mesmo da educação escolar, através das atividades não formais que as crianças vivenciam e, assim, podem criar estratégias para tentar identificar, interpretar o que está no texto codificado pelas letras. Verificamos que as crianças quando estão mediante um texto, elaboram hipóteses e tem critérios investigativos, para descobrir e desvendar as informações que os jornais, os livros, as revistas, os outdoors, as placas, os rótulos comportam. Utilizam informações prévias como: tipo e tamanho de letra se é colorida ou discreta, retiram indícios das gravuras que o texto traz e, assim, elaborando uma possível representação da mensagem. Todo este repertório de investigação está num processo mental reflexivo elaborado desde as primeiras noções que podem construir em torno da leitura, esse conjunto é o que constitui o contexto do universo de letramento, numa mútua implicação com a alfabetização.

O processo de alfabetização vai se concretizando pelas situações reais formadas e as tentativas que o aluno faz para acertar, cometendo falhas construtivas, melhorando sua forma de pensar, escrever e ler, com o auxílio da intervenção docente, num espaço social e colaborativo. Como dito antes, a conquista da alfabetização é mediada por hipóteses que revelam o constante processo de reformulação das descobertas discentes.

Antigamente, estar alfabetizado reduzia-se a ler e escrever o próprio nome. Mas, atualmente, com as constantes transformações, consideramos necessário à alfabetização não apenas em caráter de decodificação de palavras, desejamos a leitura de mundo, compreendendo, interpretando, utilizando em plenitude esse processo em nossa comunicação.

Em virtude dessa complexidade no processo de alfabetização contemporâneo e suas consequências nos âmbitos sociais, culturais, cognitivos e na inserção social letrada, surgiu à necessidade de utilizar um termo diferente, inovador: Letramento.

Etimologicamente, o termo Letramento vem da Língua Inglesa: *literacy*, que provem do termo *littera*, do Latim, significando letra, com o sufixo “cy”, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Ou seja, *literacy* ou Letramento é a condição de quem assume conhecer e aprender o mundo letrado.

Para Soares, “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Na escola precisamos ensinar com leituras e produções reais, significativas, assim como ouvimos para falar, devemos cumprir essa relação entre escrever para ser lido e ler para escrever melhor, utilizando a função prática da linguagem em nossa sociedade.

A educação precisa ter uma finalidade concreta, para que também motive o desejo de aprender, ao cumprir seu propósito na comunicação. Na própria escola é construído o espaço da ação dos sujeitos para abrir possibilidades e ampliar os conhecimentos. De acordo com Marta Kohl de Oliveira:

“A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos,

dependentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. ”

A concepção acima nos remete a uma reflexão sobre a mediação realizada na escola, que precisa ser sistemática, relacionada com as vivências dos educandos nos contextos que estão inseridos. A nossa realidade, infelizmente, tolera o processo mecânico de leitura e escrita. Uma aprendizagem qualitativa exige que saibamos ler e escrever exercendo as funções sociais, com um olhar crítico, um pensamento reflexivo. Aceitar a ideia de alfabetização como ato repetitivo é concordar com a sociedade excludente, não permitindo a autonomia e a respectiva humanização imprescindível para que cada sujeito sinta-se um cidadão em plenitude.

Como educadores, é essencial que tenhamos comprometimento com o ser humano que pretendemos, queremos formar. Através de nossas práxis estará incutida a sociedade almejada. É fundamental aliar à nossa prática os ideais de transformação das desigualdades, a fim de que todos conquistem seus direitos de Educação, não apenas em acesso, mas em qualidade.

2. PSICOLOGIA DA CRIANÇA: ESTRATÉGIA DE PROCESSAMENTO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Os estudos sobre aquisição da linguagem vêm sendo desenvolvidos há mais ou menos quatro décadas, a partir de diferentes modelos teórico-metodológicos que refletem concepções de sujeito e de linguagem, também diversas. Na Psicologia, os estudos sobre linguagem centram-se na análise e na interpretação do funcionamento verbal do sujeito, enquanto condutas e comportamentos linguísticos.

O linguista, por sua vez, interessa-se, principalmente, pela descrição das unidades e regras de organização da língua. A Psicolinguística é uma disciplina que se situa entre a Linguística e a Psicologia da linguagem.

Mais recente, seu objetivo maior tem sido, como o da Psicologia da linguagem, abordar as condutas ou comportamentos relacionados à linguagem no âmbito do funcionamento psicológico global do sujeito, buscando, porém, na Linguística, recursos teóricos e metodológicos. Uma das primeiras abordagens para o estudo da linguagem e de sua aquisição pela criança foi elaborada por Skinner.

A aquisição da linguagem é um processo gradual de estocagem de reforços, onde o adulto é o provedor do modelo de palavras e frases. Muitas críticas foram endereçadas ao modelo behaviorista de estudo do comportamento verbal. A maior parte delas foi realizada por Chomsky, linguista, que achava que a teoria de Skinner não oferecia uma explicação abrangente da linguagem por três razões principais: em primeiro lugar, a teoria fora concebida a partir de experiências laboratoriais com animais; em segundo lugar, o autor utilizou uma terminologia muito geral para a descrição de termos essenciais como, por exemplo, estímulo, resposta e reforço; em terceiro lugar, o modelo do adulto não é sempre perfeito, o que leva a crer que a aprendizagem da linguagem é também motivada por necessidades internas da própria criança.

Do ponto de vista metodológico, as técnicas objetivas behavioristas foram substituídas pela escolha aleatória de exemplos que serviam como base para o desenvolvimento de análises. Para os inatistas, a linguagem é entendida como sintaxe, considerada como um conjunto de regras que a criança vai deduzir ou descobrir, independentemente de todo o uso da língua.

Segundo eles, a criança é equipada geneticamente de um "dispositivo de aquisição da linguagem" (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às

categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o input da linguagem do adulto e analisa-o. A aquisição da linguagem efetua-se a partir de um conjunto de princípios universais e de parâmetros que especificam as variações destes princípios nas línguas, princípios e parâmetros estes, que fazem parte do equipamento genético da criança (Ducrot e Schaeffer, 1994). De acordo com McNeill (1970), o manejo e o domínio da língua dependem essencialmente da atualização de estruturas anatômofisiológicas, que sustentam essa faculdade, e da exposição a uma língua particular (input) em cuja forma se realizará a gramática universal.

A linguagem, já dada ao indivíduo com suas características essenciais, é pré-construída e emerge na primeira infância em função da maturação do sistema nervoso central (Bronckart, 1977). Conforme a criança amadurece, o sistema de regras vai se modificando, em função da interpretação que a criança faz da linguagem provida pelo ambiente.

Essas transformações são a base da complexidade do output linguístico da criança. Inicia-se, então, outro momento (décadas de 70 e 80) na história das pesquisas sobre aquisição da linguagem, concentradas na Psicolinguística, e cuja característica principal é considerar que o indivíduo interage ativamente com o ambiente e que este último é a fonte de suas transformações qualitativas. Uma das vertentes do chamado interacionismo apoia-se na Teoria Piagetiana e ressalta as relações entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo geral.

Essa abordagem, sobretudo levada a efeito na Europa, partilha com as teorias linguísticas inatistas a ideia de que o desenvolvimento é, antes de tudo, guiado por uma estruturação interna e que a linguagem é um sistema simbólico governado por regras. Entretanto, a linguagem é considerada como uma das formas da cognição e sua aquisição é determinada pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais.

Para Piaget, as estruturas da linguagem da criança não são nem inatas nem adquiridas, mas resultam da interação entre certo nível de desenvolvimento cognitivo e um determinado ambiente linguístico e social.

Portanto, a escola Piagetiana também admite a existência dos universais linguísticos, mas afirma que estes se constroem durante o período que se segue ao estágio sensório-motor. De acordo com Sinclair (1971), uma das colaboradoras de Piaget que mais se interessou pela aquisição da linguagem, a universalidade de certas estruturas da linguagem não implica, absolutamente, que estas sejam inatas; no momento em que a criança adquire sua língua, ela dispõe de instrumentos cognitivos construídos durante o período sensório-motor, que lhe permitem tratar os enunciados de seus interlocutores.

Segundo Sinclair, existe um paralelo entre os tipos de regras de base, descritas e formalizadas por Chomsky, e os tipos de coordenações sensório-motoras e as estruturas pré-operatórias que as seguem.

Dessa maneira, o potencial de produzir enunciados, infinitamente, a partir de um número finito de regras tem raízes paralelas psicológicas profundas nas primeiras reações circulares e futuros esquemas integrado a estas. Outro grupo de pesquisas de inspiração piagetiana foi aquele desenvolvido por Bates e colaboradoras no princípio da década de 80.

Também influenciadas pela teoria dos Atos de Fala de Austin (1962), essas pesquisadoras procuraram evidenciar o aspecto contínuo do desenvolvimento infantil, propondo uma continuidade funcional entre os períodos pré-linguístico e linguístico. Atribuindo aos comportamentos comunicativos do período sensório-motor o status de proto-categorias linguísticas, Bates et al. (1979) estudaram a emergência dos “proto-performativos” durante o primeiro ano de vida.

As autoras examinaram o estabelecimento da comunicação intencional (gesto, contato de olho, vocalizações) antes do aparecimento da linguagem,

ligada aos seus primeiros usos. Para elas, as estruturas performativas desenvolvem-se anteriormente ao seu aparecimento no discurso e refletem o estágio cognitivo do sujeito. Ao observarem as transformações por que passa a interação mãe-filho, com crianças de dois, seis e doze meses, as pesquisadoras identificaram três fases: perlocutória, ilocutória e locutória. Na fase perlocutória, a criança, que dispõe de um sistema pré-figurado de "intencionalidade" e predisposições para fins sociais (rir mais para pessoas e vozes do que para outros estímulos visuais), exerce um efeito sistemático sobre o ouvinte sem ter um controle intencional consciente desse efeito. A mãe interpreta a atividade motora da criança como sinais e as interações estabelecem-se a partir do prazer mútuo dos parceiros, preparando as bases da interação social.

Aproximadamente dos dez meses em diante, inicia-se a fase ilocutória, em que a criança usa intencionalmente sinais não verbais para pedir e dirigir a atenção do adulto para objetos e eventos.

Essa fase é caracterizada pelo quinto estágio do período sensório-motor, momento em que a criança percebe que suas ações não são a fonte dos eventos do mundo. Isto lhe permite analisar as relações meio-fim das quais participa e, então, usar o mundo externo a serviço de seus objetivos. Ao mesmo tempo, este estágio propicia o aparecimento dos protoimperativos e protodeclarativos como, por exemplo, "mostrar o objeto", "dar o objeto" e "apontar o objeto" para conseguir a atenção do adulto. Em outras palavras, a criança aprende a sinalizar.

Na fase seguinte (a partir dos doze meses), locutória, os performativos sensório-motores cedem lugar à comunicação via palavras com um valor simbólico. A criança constrói proposições e emite sons nas mesmas sequências performativas, expressas anteriormente de forma não verbal.

A maior parte das críticas dirigidas ao trabalho de Bates e colaboradoras está relacionada justamente a essa conclusão. Para Bruner (1983), as pesquisadoras enfatizam muito os aspectos formais da linguagem em detrimento do seu aspecto funcional e deixam de considerar os diferentes contextos de utilização da linguagem. De Lemos (1986), por sua vez, observa que a descrição dos comportamentos comunicativos como derivados do desenvolvimento cognitivo não possibilita a compreensão da relação entre interação social e desenvolvimento linguístico.

A solução encontrada por Bruner foi adotar como unidade de análise para o estudo da aquisição da linguagem os esquemas interacionais encontrados na díade mãe-criança, ao invés do comportamento comunicativo individual desta última.

Aprender uma língua, porém, não consiste apenas em aprender a gramática, mas também a apreender as intenções do outro pelo uso apropriado da gramática. Também o trabalho de Bruner e seus seguidores não escaparam a certas críticas. De um lado, alguns autores puseram em questão a “caça aos precursores da linguagem”, refletida pelo uso de termos e categorias linguísticas, para a análise de um período em que o sujeito age sobre o mundo de uma forma não linguística (de Lemos, 1986; Moro e Rodriguez, 1997). No Brasil, é essa mesma autora (de Lemos, 1989) que inaugurou, por assim dizer, o filão de pesquisas realizadas sob a influência do sócio-interacionismo bruneriano.

Detendo-se também no diálogo adulto-criança, a autora buscou pistas nas relações entre os enunciados do adulto e da criança para a compreensão da aquisição da sintaxe. Criticando, em seus textos, as abordagens interacionistas que assumem que o acesso da criança ao objeto linguístico é direto e que o papel do adulto é o de "facilitar" esse acesso, a autora enfatizou o caráter

dialético da interação adulto criança e seu papel constitutivo do processo de construção da linguagem pela criança.

Também ressaltou a necessidade de procedimentos de análise que dessem conta dos enunciados iniciais da criança como pertencentes a um período em que esta se apropria da linguagem, mas não é capaz de analisá-la categoricamente, como é o caso do adulto.

Portanto, focalizando as diferentes relações que a criança estabelece com a linguagem ao longo de seu desenvolvimento, de Lemos (compartilhando essa posição com Wallon e Vygotsky) deixou mais explícito que o processo de aquisição da linguagem reflete as transformações nas relações entre sujeito e objeto e que a descrição dos enunciados iniciais da criança em termos de categorias linguísticas apaga essas transformações, impedindo o pesquisador de apreender a verdadeira ontogênese da linguagem.

3. PRÁTICAS DE LEITURA

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos no contato com um livro, enfim em todos estes casos estamos de certa forma, lendo, embora muitas vezes, não nos damos conta. Sendo a escola a instituição moderna encarregada de transmitir a cultura às novas gerações é nela que as expressões “aprender a ler” e “ler para aprender” ganham o seu significado primeiro, para posteriormente alcançar um dos objetivos básicos que é o de formar o leitor crítico da cultura.

A escola tem por responsabilidade proporcionar aos seus alunos condições para que estes tenham acesso ao conhecimento. Nesse ciclo de

criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque.

Nesta direção à escola, como espaço socializador do conhecimento, fica com a tarefa primordial de assegurar aos seus alunos o aprendizado da leitura devendo fazer circular em seu meio uma diversidade de materiais com conteúdos ricos e variados, que promovam a formação de leitores livres. Concebe-se assim, a prática da leitura, não como habilidades linguísticas, mas como um processo de descoberta e de atribuição de sentidos para que venha possibilitar a interação leitor-mundo.

A leitura é uma ação que não pode faltar no contexto escolar, portanto, é de grande importância que a escola se preocupe em formar o aluno leitor para que o processo ensino aprendizagem caminhe com sucesso. É imprescindível que todo professor saiba diferenciar leitura enquanto decodificação, de leitura significativa, para que possa melhorar a sua prática docente.

Constata-se, que todo professor quando está desenvolvendo o seu trabalho o faz com as melhores intenções, além disso, acha que está fazendo correto talvez por desconhecer as técnicas, metodologias e teorias e por isso, acabam trabalhando a leitura de maneira superficial, porque muitas vezes em sua formação profissional não obtiveram embasamento teórico para respaldar a sua prática pedagógica, ou os que tiveram, caíram no comodismo de compactar com os processos de alienação social imposto pela classe dominante.

Porém, cabe ao professor assumir o seu papel de orientador e mediador do processo ensino-aprendizagem, apropriando-se de teorias que irão subsidiar sua prática pedagógica no ensino de leitura e outros. Assim, a noção de leitura ganha em amplitude, não mais ficando restrita ao que está escrito, mas, abrindo-se para englobar diferentes linguagens e compreensões.

A leitura é o conhecimento elementar de todos os homens. Sem ela, temos nossas atitudes e valores condicionados aos “intelectuais” e nossas ações éticas, submissas aos “valores puros” da elite dominante, que mesmo desprovida de cultura geral, está mais preparada economicamente para operar a dominação. Mais do que esta realidade, educadores e educandos, devem se comunicar, num processo contínuo, para investir contra as de determinações desiguais da sociedade, em que uns indivíduos são lançados ao crescimento extremo social e político, e outros, são espezinhados socialmente.

4. PRÁTICAS DE ESCRITAS

Muitas pesquisas têm discutido a alfabetização e o ensino da escrita e programas de formação em serviço têm sido implantados buscando capacitar professores, visando à efetivação da alfabetização e à recuperação da aprendizagem de leitura e escrita pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O domínio efetivo da língua materna vem se tornando condição fundamental para a inserção na sociedade em que vivemos. Saber ler e escrever e usar esse conhecimento são fundamentais para ampliação da participação social.

Portanto, há uma significativa diferença quando as práticas de leitura e escrita acontecem na criança cheia de sentidos, fazendo uso delas em suas relações com os outros, no meio social em que transita, aumentando seu repertório de conhecimento sobre o mundo e também sobre si mesmo. Esse conjunto de práticas sociais de usos da leitura e da escrita se refere ao conceito de letramento, que dá mais sentido à alfabetização. Na verdade, saber apenas ler e escrever não é suficientemente útil para a vida dos indivíduos, as pessoas precisam usar a leitura e a escrita para responder adequadamente as demandas sociais.

Assim, o letramento compreendido como o conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita possibilita a vivência de experiências do mundo escrito cheio de significados e sentidos para a criança. Porém a alfabetização e o letramento são conceitos diferentes.

Para Soares (2003) o letramento se refere ao estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Assim, as práticas pedagógicas devem ser elaboradas a partir dos referenciais sociais, dando sentido para o aprendizado da leitura e da escrita nas diferentes realidades em que vivem as crianças.

Já a alfabetização é “caracterizada pelo domínio da tecnologia da escrita, ou seja, o período em que o aluno aprende os mecanismos da leitura e da escrita e os elementos textuais necessários para construir significados a partir os textos” (LEITE, 2001).

Segundo Leite, “as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita podem promover alterações mais adequadas nas relações que o indivíduo mantém com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais e, consigo mesmo”. Para o autor, o desafio que se impõe ao trabalho pedagógico é o de alfabetizar a partir das práticas de letramento.

Os autores salientam que tais capacidades devem ser alcançadas pelas crianças progressivamente, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alertam ainda que um eixo de trabalho determina o outro. Assim, uma capacidade é construída simultaneamente à outra ou acaba impactando nas demais. Eles propõem cinco eixos de trabalhos:

- a) Compreensão e valorização da escrita;
- b) Apropriação do sistema da escrita;
- c) Leitura;
- d) Produção de textos escritos;
- e) Desenvolvimento da oralidade.

O primeiro eixo – Compreensão e valorização da cultura escrita – trabalha para desenvolver as capacidades que os alunos devem alcançar sobre o conhecimento, a valorização e a utilização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, sobre os usos e funções sociais que a escrita tem e sobre o manuseio de objetos, ou materiais como giz, lápis, canetas, entre outros para o escrito presente na cultura escolar.

O segundo eixo de trabalho refere-se à Apropriação do sistema de escrita, visando que o aluno seja capaz de compreender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, de dominar as convenções gráficas, de conhecer o alfabeto como categorização gráfica conhecendo e utilizando diferentes tipos de letras, de dominar a relação entre fonemas e grafemas sabendo as regularidades e as irregularidades ortográficas.

O último eixo se refere ao Desenvolvimento da oralidade, assumindo a importância da linguagem oral como objeto de conhecimento a ser desenvolvido na escola.

Envolve o trabalho relacionado à participação de alunos e professores em situações diárias de interação verbal, incluindo o desenvolvimento de atitudes de respeito em relação às variações linguísticas de diferentes naturezas, como também o trabalho de ampliação dos usos orais da língua valorizada socialmente (norma culta), envolvendo o planejamento da fala em situações formais.

Muitos materiais têm sido produzidos envolvendo reflexões teóricas sobre a língua, orientações curriculares para o ensino da língua e apresentações de atividades práticas para o desenvolvimento do trabalho com a língua.

5. CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA

As práticas escolares de escrita são práticas de letramento tão importantes quantas outras práticas sociais. Lidamos com o ensino da língua como objeto cultural e como objeto de reflexão. As práticas de ensino da língua realizadas em condições concretas de uso, contando com um professor que traga informações sobre o funcionamento da escrita, que invista em certas sistematizações, que planeje intervenções tornam-se o caminho para a formação de leitores e produtores de texto competentes.

Quando definimos conteúdos e capacidades, focamos a alfabetização inicial, onde o aluno se apropria do sistema alfabético enquanto tecnologia da escrita capacitando-o à leitura, produção e compreensão de textos em situações de uso público da língua. Há várias formas de se aprender a cultura escrita e uma das situações é aquela em que se explora o trabalho de leitura em voz alta de bons textos escritos, com discussões e compartilhamento de significados.

6. ESCRITA, AUTORIA E DIVERSIDADE TEXTUAL

Ensinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal. Logo, alguns questionamentos que se podem levantar quanto ao ensino da linguagem escrita na escola são os seguintes:

- 1) Pode-se falar em ensino da produção textual e da leitura ou apenas na presença de atividades de escrita e leitura na escola?

- 2) Que procedimentos têm sido utilizados para ensinar o aluno a ler e a escrever?
- 3) Durante a história da escolarização formal, esses procedimentos têm sido sempre os mesmos?
- 4) Que pressupostos teóricos e metodológicos têm ancorado a prática de ensino da escrita e da leitura na instituição escolar, principalmente nas séries do ensino fundamental?

São aspectos implicados nestas questões que tentaremos discutir a partir da análise de diferentes tendências que têm orientado o ensino formal da língua escrita, não apenas no Brasil, mas também em outras realidades educacionais.

Podemos, a princípio, identificar três abordagens distintas assumidas. Subjacente a cada uma dessas diferentes abordagens encontra-se uma perspectiva epistemológica e pedagógica orientando as escolhas no que diz respeito ao quê e ao como ensinar a leitura e da escrita em contextos de escolarização formal.

Pois toda ação educativa está fundamentada em uma concepção de homem, de sociedade, de escola e responde a interesses específicos em uma dada formação social.

Ao não entrarmos nas especificidades que compõem as mediações histórico-sociais presentes nas diferentes formas de se conceber o fenômeno educativo, corremos o risco de sermos simplistas.

A diversidade de gêneros textuais é importante no contexto da escola, pois demonstra aos alunos a função social da escrita. Devemos trabalhar com textos reais para aproximar os alunos de diferentes gêneros, e é preciso que os alunos se aproximem da realidade que os cercam e se apropriem dos textos

que circulam na sociedade em que vivem, para conhecer e entender sua função social.

As quadrinhas, poesias, contos, parlendas, anúncios, dentre outros, precisam acompanhar a prática docente diariamente. O mundo que cerca nossos alunos, é composto basicamente deles, portanto são eles que devem ocupar nossas salas de aula. Quando não utilizamos outros gêneros textuais em sala de aula e nos prendemos apenas ao texto narrativo, perde o aluno porque foi limitado ou impedido de acessar outros tipos de texto, o que pode acontecer somente mais tarde, ou nem acontecer, e perde o professor porque deixou uma ótima oportunidade de aprender juntamente com os alunos.

O que podemos fazer quando trabalhamos com o texto: circular ou marcar palavras no texto, pintar intervalos entre as palavras, completar o texto com palavras que faltam ordenar frases do texto, comparar textos do mesmo assunto, dar ao texto sua função social (escrita de bilhetes para os colegas, cartazes para serem expostos na escola e etc.), criar um caderno de textos que possa ser levado para casa e compartilhado com a família.

Se ler é atribuir significado, qualquer criança, antes mesmo de estar alfabetizada é capaz de ler. Portanto, é essencial o trabalho de leitura sobre textos contextualizados em situações em que a leitura seja funcional, pois só se pode aprender a ler, lendo.

Todos os alunos precisam participar de atos de leitura para que descubram que a escrita e a fala se relacionam. É importante que todos tenham a oportunidade de manusear livros de diversos gêneros textuais. É interessante que se tenha uma caixa em sala de aula, contendo alguns livros, que podem ter sido lidos anteriormente pelo professor no momento da “leitura compartilhada” na “roda de conversa”. Esse momento consiste na leitura de um texto pelo professor para a turma. Ler pelo simples prazer de ler, não uma leitura que preceda algum tipo de atividade, mas sim uma leitura prazerosa,

por meio da qual o aluno veja o professor como um modelo de leitor, que utiliza entonações e dá vida ao texto lido.

7. LÍNGUA ORAL, LÍNGUA ESCRITA E PRÁTICA DE LEITURA

A fala deve ser concebida como meio de respeitar a integridade da língua, já que esta se constitui pela oralidade e pela escrita e, portanto, é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita (Crescitelli, 2011). Ambas são modalidades discursivas e atendem a situações comunicativas diversas. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar (Brasil, 2008). A escrita sempre esteve no centro das preocupações da escola.

A supervalorização da escrita no contexto escolar se consolidou, possivelmente, em decorrência de uma visão grafocêntrica do ensino da língua. O valor conferido à escrita, na sociedade e na escola, vincula-se ainda a uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder (Crescitelli, 2011). Segundo Barros (2000), a supremacia cognitiva da escrita não passa de um mito e se deve a questões políticas e sociais de prestígio, em que tanto a fala quanto a escrita são imprescindíveis na sociedade atual, em que fala e escrita não são sistemas cognitivos paralelos e sim modos complementares de ver e compreender o mundo, devendo ser examinadas na perspectiva de sua organização textual-discursiva. Dessa forma, é importante que todo o trabalho realizado em sala de aula se estruture em torno do uso da língua, proporcionando aos alunos a reflexão sobre as diferentes possibilidades de seu uso, utilizando textos orais e textos escritos em suas práticas comunicativas, verificando a mútua influência que

uma modalidade exerce na outra.

Não se pode considerar a escrita como uma representação da fala. Marcuschi (2004) aponta-nos que em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representada.

O autor comenta ainda que, a oralidade e a escrita são modalidades da língua que permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Para o linguista Luiz Antônio Marcuschi (2004) “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Essa visão do autor baseia-se na perspectiva sociointeracionista, que aborda as relações entre fala e escrita sob o ponto de vista dialógico, e fundamenta-se no conceito de que a fala e a escrita apresentam além da dialogicidade, funções interacionais, envolvimento, situacionalidade, coerência, dinamicidade e usos estratégicos.

A prática oral e a prática escrita cumprem o papel de promover situações comunicativas. Nessa visão de um *continnum*, a relação entre a modalidade oral e a escrita inicia-se nos gêneros textuais orais em que não se exige maior grau de formalidade e, na medida em que esse grau de formalidade torna-se maior, o gênero textual oral se aproxima do escrito.

Ocorre o contrário quando vislumbramos o início da relação entre as duas modalidades a partir dos textos escritos em que se exigem maior grau de formalidade, porque, ao passar de um gênero textual escrito mais formal

para um menos formal, há, conseqüentemente uma aproximação com a modalidade oral (Miranda, 2012).

Para explicar que não há dicotomia entre fala e escrita, mas que as diferenças situam-se mais no uso que se faz nas duas modalidades, Marcuschi (2004) apresenta a concepção de “tanto a fala quanto a escrita, em todas as suas normas de manifestação textual, são normatizadas. Ou seja, não existe fala sem normas, tampouco escrita sem normas. Por meio da pesquisa bibliográfica desenvolvida, observou-se, portanto, que o trabalho com Língua Portuguesa na escola deve ocorrer para auxiliar o aluno no conhecimento de sua língua materna e permitir que ele melhore sua atuação comunicativa.

Assim, a escola deve proporcionar um trabalho de reflexão e análise, levando o aluno a refletir sobre os recursos expressivos encontrados na oralidade e os recursos expressivos encontrados na escrita, tendo a consciência que ambas as modalidades devem ter o mesmo respeito e prestígio.

A leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a reinaugurar o que já se sabia antes.

O poder de emancipação presente na leitura, que aguça a imaginação, ativa e desenvolve a cognoscibilidade; confirma e confronta valores éticos; relativiza padrões estéticos e dialoga com as diferentes culturas, constituindo-se “um ato de abertura para o mundo”, como sugere Resende, deve constituir-se em impedimento à redução do conceito de leitura ao seu aspecto decodificador de signos linguísticos, notadamente alfabéticos. Há temeridades nesta redução. Gravidades de proporções catastróficas, sendo a

principal delas o analfabetismo funcional.

Lefa e Lopes (1994), frisam sobre a leitura como decodificação: A definição de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito. A aprendizagem da leitura encerra-se com a alfabetização; uma vez que o sujeito, partindo do código escrito da língua, for capaz de chegar ao sistema fonológico, venceu uma etapa essencial e única que o torna capaz de ir adiante e chegar ao significado, percorrendo aí um caminho que não pertence mais ao domínio da leitura.

O que distingue, portanto, o sujeito letrado do analfabeto é a capacidade do primeiro em transformar o código escrito em código oral. Feita essa decodificação, os dois percorrem o mesmo caminho. A leitura, conseqüentemente, envolve apenas a fase inicial da decodificação. O que acontece depois pode, e deve ser estudado, mas já pertence a outras áreas de conhecimento, que não o da leitura, no sentido rigoroso da palavra.

Essa concepção, na medida em que pressupõe a passagem pelo sistema sonoro da língua como condição essencial para a obtenção do significado, apresenta sérios problemas de sustentação. Um exemplo está na questão da velocidade de leitura. Se a passagem pelo sistema sonoro da língua fosse realmente condição necessária para a compreensão, ninguém conseguiria ler um texto mais rápido do que consegue pronunciá-lo, quando a prática mostra que é justamente isso o que faz o leitor fluente.

Ainda Lefa e Lopes (Ibid) grafam sobre a preferência docente pelas concepções: A preferência por uma ou outra concepção depende do que se deseja incluir ou excluir quando se procura limitar o que é específico da leitura, separando-o do que deve pertencer ao domínio da linguística, da pedagogia, da psicologia ou de ciências afins.

Supõe-se, portanto, a partir do que asseveram os PCNs, que a redução

do conceito de leitura e escrita à decodificação e à codificação grafo-fonológica, e sua consequente aplicação social como tal, equivalem privar o sujeito de compreender sua realidade e de construir conclusões sobre os aspectos constitutivos da mesma a partir do nível de letramento (leitura de mundo freiriana) que cada sujeito traz consigo ao lançar-se na empreitada de alfabetização, e constitui-se, por assim ser, em fator inibidor à prática da leitura e da escrita como instrumento de entendimento, significação, construção e transformação das realidades.

UNIDADE II

REFLEXÃO SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

A questão do fazer pedagógico tem sido bastante discutida pelos educadores preocupados, sensíveis e comprometidos com a promoção expressiva dos seus alunos, na perspectiva de favorecer o surgimento de atores autônomos, críticos e criativos na sociedade local e planetária. Segundo Freire, “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem”. A coragem do uso social do conhecimento como mecanismo de (re) construção do meio e dos pensamentos que fazem emergir uma sociedade diferente, fomentadora das necessidades mais urgentes de seus partícipes.

Portando, uma educação de qualidade está diretamente condicionada ao fato do professor compreender que o seu fazer pedagógico é também determinante para desenvolver o intelecto dos alunos e por via de consequências as dimensões sociais.

Para fazer essa relação do professor pedagógico com o processo de ensino e aprendizagem, é imperativo falar sobre as práticas educacionais, vez que o professor competente poderá organizar uma ação adequada para as reais necessidades dos alunos.

É importante que os educadores internalizem a convicção de que um trabalho mantenedor de bons resultados acontece quando sua dedicação é total, limitado não somente em sala de aula junto aos seus alunos, mas na procura para inovar a sua prática. O saber não chega sem a procura, e os docentes precisam se conscientizar de que o fazer pedagógico só tem

eficiência quando mudamos nossa prática educativa buscando atender as necessidades reais e urgentes dos nossos alunos. Para Zabala (1998), a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas.

E essa interação sobressai em toda a extensão do ser pessoa, ser aluno inserido na alfabetização e letramento 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.

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.

1. INSTRUMENTAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na 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.

Sobre esse respeito, Freire 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 favorecerá uma leitura crítica das relações

sociais e econômicas (re) produzidas 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, que se proporcione a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializam 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. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Depois de em alguns países terem sido minimamente resolvida à questão do analfabetismo e de terem emergido em nosso mundo diversas novas práticas de leitura e de escrita, tornou-se visível um novo problema: algumas pessoas, mesmo tendo aprendido a ler e a escrever, não incorporaram, nesse processo de aprendizagem, a prática da leitura e da escrita a ponto de terem adquirido competência para envolver-se com práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2005).

Para nomear essa capacidade de que recentemente se deu conta, e que é o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita" (Soares, 2005), surge à palavra letramento que, aos poucos, é incorporada ao vocabulário do campo educacional. Doravante não basta ensinar a ler e a escrever; torna-se necessário conduzir os indivíduos "a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2005). E continua fazendo um adendo ao ato de distinguir, nesse sentido, alfabetização de letramento, definindo a primeira como o processo de ensinar a ler e a escrever e o segundo como a condição do indivíduo que não apenas lê e escreve, mas que exerce efetivamente práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Se o substantivo "letramento" (conceituado anteriormente de modo parcial, posto tratar-se de um fenômeno complexo e, conseqüentemente, requer complexas definições) conduz ao adjetivo "letrado", que caracteriza o indivíduo que não apenas aprendeu a ler e escrever, mas que com frequência e competência faz uso da leitura e da escrita, então ressalta Soares (2005):

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento [...] Assim teríamos de

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

Ana Luiza Smolka (2003) acrescenta que a alfabetização (também o letramento) é um processo discursivo, pois implica momentos discursivos. Seu processo se dá em uma "sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação" (Smolka, 2003).

Por tratar de signos e por lidar com signos, a alfabetização e letramento são ainda práticas ideológicas tanto no que diz respeito ao caráter inerentemente ideológico dos signos (Bakhtin; Volochínov, 2004), quanto no que tange ideologia presente nas finalidades e nas metodologias dos processos de alfabetização e das práticas de letramento em questão, podendo tais ações se efetivar: segundo Soares (2005), de modo liberal, ao propagarem e reproduzirem a ideologia dominante, ou de modo revolucionário, ao proporem uma ruptura para com a ordem dominadora (Soares, 2005); e, segundo Paulo Freire (1989), de um lado na forma ingênua, conduzindo a práticas espontaneístas ou na forma "astuta" levando a práticas manipuladoras, e de outro lado na forma crítica ao promoverem práticas libertadoras (Freire, 1989).

2.1. Letramento e Gênero do Discurso

Considerando-se o aspecto discursivo e ideológico do processo de alfabetização e das práticas de letramento, é importante atentarmos para a relação entre letramento e gêneros do discurso. Para tanto, é fundamental apresentarmos, em poucas palavras, a definição e as

relações entre discurso, enunciado, gêneros do discurso e campos da atividade humana.

O discurso, afirma Mikhail Bakhtin (2010), só existe na forma concreta das enunciações, fundido em forma de enunciados pertencentes a um dado sujeito do discurso. Pelo fato de as enunciações materializarem e concretizarem o discurso por meio de signos, tanto o enunciado quanto o discurso são atravessados por ideologias tanto sociais quanto concernentes ao sujeito que o profere. O enunciado é, pois, para Bakhtin (2010), a unidade real da comunicação discursiva.

Se os enunciados são produzidos com base no modo como vemos a realidade e em conformidade com seu contexto de produção, recepção e circulação, os gêneros do discurso, por sua vez, são modalidades de percepção da realidade inseridas na consciência humana de acordo com as esferas ideológicas por ela vivenciadas (Bakhtin; Medvedev, 1994).

Para Bakhtin (2010), "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominaram gêneros do discurso". É somente por meio dos gêneros do discurso que nós falamos, portanto, todos os nossos enunciados vinculam-se a "formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo" (Bakhtin, 2010), a gêneros do discurso.

É a relativa estabilidade dos gêneros que lhes dá mutabilidade, flexibilidade e plasticidade em meio às interações entre os sujeitos de dada cultura. Os gêneros poderiam ser exemplificados por meio de práticas linguísticas corriqueiras, como o registro de uma receita culinária, a escrita de uma carta ou de um torpedo, a narração de uma piada, uma conversa telefônica ou um bate-papo etc. Em cada uma dessas práticas, há aspectos que dizem respeito a um tema esperado, a um estilo esperado e a uma forma composicional esperada. Portanto, é essa coerção genérica que

dá aos gêneros sua estabilidade, levando-nos a produzir enunciados dentro de um tipo relativamente estável de enunciados, dentro de um gênero do discurso, isto é, daquilo que se espera socialmente que seja uma receita culinária, uma carta, um torpedo, uma piada, uma conversa telefônica, um bate-papo em seus usos sociais.

Segundo Bakhtin (2010), "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Mas o que seria esfera ou campo da atividade humana?

As esferas ou campos da atividade humana, de acordo com Bakhtin (2010), estão vinculados à produção de formas da língua, e o enunciado vai se referir à esfera pela qual foi produzido, desde a seleção dos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais), como também na composição estética e nos temas abordados. Entre os mais diversos campos de atividade humana, poderíamos destacar o jurídico, o escolar e o religioso.

O discurso educacional é um exemplo pertinente de campo da atividade humana; nele, são produzidos inúmeros gêneros do discurso orais e escritos, como exercício escolar, prova, relatório, pauta, boletim, plano de curso, plano de aula, ementa, grade curricular, horário escolar, projeto político-pedagógico, diploma, reunião de pais, conselho de classe, ficha de matrícula, autorização, aula, entre tantos outros. Poderíamos citar ainda os campos da atividade humana: jornalístico (exemplos de gêneros do discurso: reportagem, editorial, boletim do tempo, entrevista, carta do leitor, anúncios classificados, notícia de TV, agenda cultural, entrevistas radiofônicas, televisivas e jornalísticas, tirinha), interpessoal (exemplos de gêneros do discurso: carta pessoal, bilhete, relato, diário pessoal, lista de compras, recado, conversa espontânea, aviso, ameaça, bate-papo

virtual), da saúde (exemplos de gêneros do discurso: bula de remédio, receita médica, conselho médico, consulta médica, atestado médico, prontuário, diagnóstico, exames, laudos), entre outros campos da atividade humana com seus inúmeros gêneros do discurso.

A autora sugere, portanto, que, nas práticas de alfabetização, se trabalhe não apenas o conhecimento do alfabeto, mas principalmente que tal conhecimento seja abordado em sua presença nos textos, considerando-se os gêneros de circulação social concreta. "Em práticas de alfabetização como estas, ao se alfabetizarem, os alunos terão interesse e prazer, bem como compreenderão a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas" (Rojo, 2006).

Outro ponto a ser destacado diz respeito à conceituação de gêneros secundários e de gêneros primários. Segundo Bakhtin (2010),

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana.

Cabe ao professor, enfim, prezar por promover em sala de aula suas práticas de alfabetização e de letramento a partir dos mais diversos gêneros do

discurso, favorecendo assim ao aluno a leitura do mundo, a leitura de si, a leitura da vida, a leitura da sociedade, a leitura literária.

Goulart (2001) lança-nos um desafio, o de estabelecermos uma relação entre de um lado à polifonia presente nas várias vozes, enunciados e ideologias presentes no discurso, e de outro o letramento, de modo que ambos contribuam para que melhor se compreenda o processo de alfabetização, aproximando-se assim do sentido aqui proposto de "alfabetizar letrando", de Soares (2005).

2.2. Letramento Literário

O letramento literário é uma prática social, afirma Rildo Cosson (2012). Sua prática deve ser promovida na escola de modo que se viabilize o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento.

Tal modalidade de letramento diz respeito às práticas de recepção/produção de textos literários relacionadas ao aspecto estético alcançado por um modo especial de elaboração da linguagem que também permite a constituição de universos imaginários e ficcionais.

3. O CURRÍCULO

Nos anos iniciais, a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre apenas em Língua Portuguesa. Também se aprende a ler e escrever no trato didático dos demais componentes curriculares. Por outro lado, tanto as coisas da natureza como as contagens e operações estão integradas à comunicação oral e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da escrita. Desse modo, não se pode conceber que o domínio da leitura e da escrita seja pré-requisito para a aprendizagem de variados conteúdos, nem se deve acreditar que se aprende a

ler e escrever apenas em “aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa”. Pode-se, portanto, estruturar um aprendizado em contexto, no qual representações pictóricas, gráficas e escritas, bem como a localização geográfica e social são articuladas com foco na produção e interpretação de informações (Menezes, 2007).

Partindo do princípio de que todas as crianças podem aprender e que a criança, a partir dos seis anos de idade, encontra-se em uma idade ótima para a apropriação, de maneira sistematizada, do sistema alfabético, no desenvolvimento do currículo do ciclo de alfabetização, especialmente no que se refere à área da Linguagem e do componente curricular Língua Portuguesa, a alfabetização precisa ser entendida para além da simples aquisição de um código que a criança precisa investir esforços para codificar e decodificar.

Compreende-se que a criança tem direito à apropriação de um sistema alfabético complexo e que só estará alfabetizada quando se apropriar deste sistema, ou seja, além de ela aprender a codificar e decodificar este código, ela reconhece e domina grafemas, fonemas, morfemas com compreensão, fluidez e proficiência da língua escrita por meio de palavras, textos e livros em contextos significativos de leitura e de escrita, ou seja, em situações reais de uso social da língua. Portanto, é preciso o desenvolvimento de um currículo que leve as crianças a dominar os princípios alfabéticos e compreender como se estrutura esse sistema de escrita.

É importante destacar que um ciclo de três anos para a alfabetização das crianças, compreendendo a faixa etária de seis a oito anos de idade, exige o comprometimento da gestão em todas as suas esferas, pois quando se assume a alfabetização enquanto política pública de Estado e se estabelece um período para que isso ocorra, tal decisão demarca e qualifica um tempo para que haja investimentos efetivos, assegurando que todas e cada uma das crianças do sistema educacional brasileiro de fato sejam alfabetizadas. Sendo assim, o

ciclo de três anos para a alfabetização faz sentido, pois ele, enquanto compromisso de gestão pública, explicita e define para os professores alfabetizadores e gestores educacionais objetivos precisos do que de fato se concebe como uma criança alfabetizada ao final de três anos, bem como demarca para as redes e sistemas de ensino os direitos de aprendizagem fundamentais e básicos para o aprendizado da leitura e da escrita no decorrer desse tempo.

O ciclo de três anos é um tempo necessário para que a gestão imprima uma sistematização, uma regularidade de rotina para as aprendizagens da leitura e da escrita e assegure todas as condições para que isso ocorra. Nesse tempo, a criança deverá: apropriar-se do processo inicial da aquisição da leitura, ou seja, do domínio do código; criar correspondências inteligentes entre as letras e as raízes da língua; dominar a morfologia das palavras; dominar a correspondência grafemas/fonemas. Mas é também necessário que, paralelamente a essas aprendizagens, a criança possa se apropriar da leitura com fluidez, proficiência e compreensão em relação direta com o uso social deste sistema alfabético em ambientes, situações e momentos significativos de leitura e escrita, para assim construir conhecimentos que a conduzam, com sucesso, a partir do 4º ano, ao processo mais aprimorado da apropriação do sistema alfabético: a organização gramatical mais complexa da língua.

Para tanto, precisa-se de um currículo em que a parceria inteligente alfabetização e letramento qualifiquem o processo de alfabetização e possibilite a organização, de forma racional, de situações e atividades de leitura e escrita significativas em contextos também significativos para a criança. Exige-se, assim, um currículo que promova um trabalho intelectual exaustivo por parte das crianças de compreensão das combinações grafofônicas; de mobilidade entre letras e grafemas; de correspondência espaço temporal; de compreensão das regularidades das correspondências

grafemas/formas; de compreensão da frequência dos grafemas; de compreensão da complexidade das estruturas silábicas; de realização de escolhas inteligentes e racionais de fonemas e grafemas para a construção das palavras.

A criança tem direito a se apropriar do sistema alfabético em contextos reais e significativos de leitura e de escrita, de forma que ela possa elaborar saberes que possibilitem a transformação cultural por meio da leitura e da escrita, para além do registro da palavra. Essa é uma das belezas da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a conquista da leitura e da escrita como uma ferramenta política de inclusão e transformação social!

Entender o percurso educativo destas crianças, tendo em vista o direito à alfabetização, é compreender seus direitos de aprender, brincar, serem únicas e respeitadas, por exemplo. Esta compreensão situa a alfabetização como um elemento integrador entre as áreas de conhecimento, especialmente as linguagens.

O conceito de currículo, conforme Sacristán (1999) é a ligação entre a cultura, como por exemplo, a escola e a educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. O currículo não surge do nada e sim de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural. Portanto, é construído pela sociedade e centralizado e envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos na nossa identidade, na nossa subjetividade.

O currículo assume uma função social, é entendido como um percurso a ser trilhado da formação escolar. Segundo Oliveira (2010), o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e

permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

A criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais, nos quais se insere. A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura. A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência, através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizarem poemas, representar uma paisagem, através de um desenho, consolar um coleguinha que chora etc., não é fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias,

valores e tecnologias. Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança, uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento e formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas, tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora etc..., são criadas condições para desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem e desenvolvimento diferentes de crianças, que têm menos oportunidades de interação e exploração.

Face essa visão de criança, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não da do adulto.

4. AVALIAÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o letramento é o sistema escolar (embora não seja impossível, como Scribner & Cole (1981) demonstraram ser letrado sem ter tido escolarização); segundo

Cook-Gumperz (1986), "é consenso social, nos dias de hoje, que o letramento é tanto o objetivo quanto o produto da escolarização". Mas o que se entende por esse letramento proposto como objetivo e produto da escolarização, e como é ele avaliado e medido em contextos escolares?

Para resolver o conflito entre a falta de uma definição precisa de letramento e a necessidade de sua avaliação e medição, o sistema escolar enfrenta condições simultaneamente favoráveis e desfavoráveis.

Condições favoráveis advêm do fato de que o letramento é, no contexto escolar, um processo, mais que um produto; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de um não alfabetizada.

Por outro lado, da natureza "teleológica" do sistema escolar advêm condições desfavoráveis para o enfrentamento do conflito entre a falta de uma definição precisa de letramento e a necessidade de sua avaliação e medição. As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para alcançar tal objetivo, o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em "partes" o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida.

Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas

e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais. O conceito de letramento toma-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar — um letramento escolar, nas palavras de Cook-Gumperz (1986).

A instituição escola redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes.

Essa estreita relação entre letramento e escolarização controla mais do que expande o conceito de letramento, e seus efeitos sobre a avaliação e medição do letramento são significativos, embora não sejam os mesmos em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Nos países desenvolvidos, onde os sistemas escolares são rigorosamente organizados, o letramento escolar é, em geral, definido por meio do estabelecimento de determinados padrões de progresso desejado em leitura e escrita, e os níveis alcançados pelos estudantes tendo como parâmetro esses padrões são considerados uma representação adequada de letramento. Devido ao caráter "teleológico" do sistema escolar, esses padrões de progresso são definidos, em grande parte, por testes padronizados e/ou informais; como consequência, o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. Desse modo, os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem

sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

Essa é, provavelmente, uma explicação (dentre outras) para o fato de o letramento ainda ser um grande problema entre adultos de países desenvolvidos, apesar de, neles, a educação fundamental obrigatória atingir praticamente a todos: tendo alcançado um letramento escolar, os adultos são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares. Por exemplo, Kirsch & Jungeblut (1990) alegam que os problemas de leitura e escrita identificados em adultos jovens na América do Norte evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que os adultos sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades. Do mesmo modo, uma análise dos problemas de leitura e escrita de jovens adultos na Grã-Bretanha (Albsu, 1987) revela que eles enfrentam dificuldades na vida cotidiana e também no trabalho, o que sugere que, talvez, o conceito de letramento adotado pela escola esteja de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária.

Nos países em desenvolvimento, os efeitos da estreita relação entre escolarização e letramento são bastante diferentes.

Em primeiro lugar, a maioria dos países em desenvolvimento ainda não provê educação fundamental para todos e, obviamente, esse fato tem sérias implicações para a avaliação e mesmo para a conceituação de letramento. Por um lado, como a escolarização é a principal responsável, nas sociedades contemporâneas, por promover e garantir o letramento, a incapacidade do sistema escolar em oferecer uma escolarização universal resulta em altos índices de analfabetismo e baixos níveis de letramento:

quase toda a população analfabeta do mundo encontra-se em países em desenvolvimento, enquanto que o índice de analfabetismo nos países desenvolvidos pode ser considerado desprezível (UNESCO, 1990). Por outro lado, e como consequência do fato de o analfabetismo resultar da falta de escolarização, o conceito de letramento nos países em desenvolvimento é bastante diferente do conceito mais difundido nos países desenvolvidos: nesses ser iletrado significa ter dificuldades para ler e escrever; naqueles ser iletrado significa ser incapaz de ler e escrever. Por essa razão, enquanto que nos países desenvolvidos o letramento é o principal problema, e não o não letramento (o analfabetismo), como afirma Kirsch & Jungeblut (1990), nos países em desenvolvimento, pelo contrário, o não letramento (o analfabetismo) é o principal problema, não o letramento.

Em segundo lugar, nos países em desenvolvimento, apesar de os sistemas escolares serem em geral rigidamente regulamentados, a adesão às normas e regulamentos não é rigorosamente controlada, de modo que se torna difícil assegurar padrões de resultados. No caso do letramento, a ausência de padrões estabelecidos de forma mais geral permite a utilização de critérios vagos e aleatórios de avaliação e medição, de modo que alunos da mesma faixa etária ou série evidenciam o domínio de habilidades de leitura e escrita bastante diferenciadas e níveis variados de letramento escolar. Quase sempre, nos países em desenvolvimento, em geral sociedades com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o status social e/ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos das classes trabalhadoras são

sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas. Desse modo, como afirma Lankshear, "a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social"

Em síntese, dois pontos principais devem ser enfatizados em relação à avaliação e medição do letramento em contextos escolares. O primeiro deles diz respeito ao conceito de letramento escolar, que decorre dos critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola. O segundo ponto diz respeito aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse letramento escolar em países desenvolvidos e em desenvolvimento: nos países desenvolvidos, sistemas educacionais fortemente organizados prescrevem padrões estritos e universais para a aquisição progressiva de níveis de letramento, enquanto que, nos países em desenvolvimento, um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento. Essas questões têm uma influência significativa na definição de critérios para a avaliação e medição do letramento em censos populacionais, como se discute a seguir.

Tradicionalmente, os levantamentos censitários coletam dados sobre o letramento basicamente através de um de dois processos: o primeiro é a auto avaliação, ou seja, o próprio informante responde se é alfabetizado, letrado, ou se é analfabeto, iletrado; o segundo é a obtenção de informação sobre a conclusão, ou não, pelo informante, de uma determinada série escolar, ou seja, a obtenção de dado sobre a escolarização formal. A definição de letramento e os critérios para avaliá-lo variam, assim, enormemente, pois dependem do ponto específico escolhido, seja pelo recenseado seja pelo

recenseador, como linha divisória entre indivíduos alfabetizados e analfabetos, letrados e iletrados, ao longo do contínuo que é o letramento.

Na verdade, a decisão sobre que ponto escolher como linha divisória é determinada pelo estágio histórico da sociedade em análise, ou seja, por suas condições culturais, sociais e econômicas específicas num determinado momento, e depende das práticas reais de usos da leitura e da escrita e dos processos através dos quais esses usos são transmitidos naquelas condições específicas e naquele momento. Assim, a linha divisória escolhida para distinguir o "alfabetizado", o "letrado" do "analfabeto", do "iletrado" varia de sociedade para sociedade: pessoas classificadas como alfabetizadas ou letradas em um determinado país não o seriam em outro.

Mais ainda: em um mesmo país, os conceitos de alfabetizado e analfabeto, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro.

A própria escolha entre coletar dados sobre o letramento através de auto avaliação ou de identificação de nível de escolarização depende do estágio de desenvolvimento social e econômico da sociedade e, conseqüentemente, de seu sistema escolar.

Os países em desenvolvimento optam, em geral, pela coleta de dados através do processo de auto avaliação a avaliação feita pelo próprio informante sobre suas habilidades de leitura e escrita é considerada a mais adequada, por várias razões: primeiramente, porque as práticas sociais de leitura e escrita não estão suficientemente difundidas entre a população, não sendo pertinente, por isso, pretender avaliar nível ou níveis de letramento; em segundo lugar, porque a educação fundamental universal e obrigatória ainda não foi inteiramente alcançada, de modo que o critério de nível de

escolaridade seria improcedente; além disso, e em terceiro lugar, porque os sistemas escolares estão organizados de modo inconsistente e não são homogêneos, funcionando em níveis de qualidade muito diferentes, de modo que haveria pouca concordância sobre o que pode significar a conclusão de determinada série escolar em diferentes regiões, em diferentes escolas.

Os países desenvolvidos, ao contrário, geralmente utilizam-se de dados sobre nível de escolarização para aferir o grau de letramento da população: considera-se necessária a conclusão de um certo número de anos de escolarização formal para caracterizar a população letrada, porque a vida social exige habilidades e práticas de letramento em inúmeras e diferentes ocasiões, a educação fundamental básica para todos já foi praticamente atingida, e os sistemas escolares são rigorosamente organizados.

Entretanto, tanto a auto avaliação quanto informações sobre conclusão de série escolar são processos problemáticos para a coleta de dados a respeito do letramento, como se discute a seguir.

5. AS METODOLOGIAS DE ENSINO PROPOSTAS NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o Referencia Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o currículo na Educação Infantil não deve privilegiar apenas conhecimentos de ensinar-aprender, mas ordená-los e organizá-los. Ele deve ser flexível e adaptável aos diversos contextos, porém, o currículo serve como conexão entre as escolas e a comunidade, é a base para a formação do conteúdo escolar. Ele não é uma montagem de conhecimentos sem efeitos que aparece nos livros didáticos e nas escolas. E sim, uma produção de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos, que são organizados ou não pelas pessoas. A sua

construção se deve pelos acontecimentos e as experiências cotidianas da vida, que não são isoladas, são analisadas em relação à dominação e exploração permeadas pela sociedade de modo geral. Por isso, não pode ser considerado algo técnico, neutro e desvinculado da construção social.

É uma referência para estruturação de currículo, de caráter nacional, para a Educação Infantil. O Referencial acabou sendo um marco, em termos de reforçar a importância da Educação Infantil.

É necessário ressaltar que todas as ideias e propostas contidas no Referencial são tão-somente sugestões. Não há obrigação de segui-las.

As Diretrizes são obrigatórias. O Referencial foi organizado em três volumes, sendo que o primeiro livro, denominado de Introdução, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil.

Na parte “Algumas considerações sobre creches e pré-escolas”, é apresentado um breve histórico sobre as creches e pré-escolas. Reforça-se a ideia da necessidade de integração entre educar/cuidar.

Na parte denominada A criança, comenta-se sobre as diferentes concepções de infância. Outra parte é sobre “Educar”, que significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”. Sobre “As aprendizagens em situações orientadas”, o Referencial apresenta as seguintes condições gerais relativas às aprendizagens infantis: interação; diversidade e individualidade; aprendizagem significativa e conhecimentos prévios; resolução de problemas; proximidade com as práticas sociais reais; educar crianças com necessidades especiais.

Na parte “O professor de Educação Infantil”, afirma-se que muitos dos profissionais ainda têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. A estrutura do Referencial Curricular Nacional foi pensada na intenção de tornar visível esta articulação,

relacionando objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, conforme apresentamos abaixo.

- Organização por idade – (0 a 3) e (4 a 6) anos.
- Organização em âmbitos – de caráter instrumental e didático.
- Formação pessoal e social.
- Identidade e autonomia de (0 a 3) anos.

4 a 6 anos

- Autoestima;
- Escolha;
- Faz-de-conta;
- Interação;
- Imagem;
- Cuidados;
- Segurança.

Cuidados pessoais

- Nome;
- Imagem;
- Independência e autonomia;
- Respeito à diversidade;
- Identidade de gênero;
- Interação.

Jogos e brincadeiras e conhecimentos de mundo

- Motivo;
- Expressividade;



- Equilíbrio.

Música

- O fazer musical;
- Apreciação musical.

Artes

- O fazer artístico visual;
- Apreciação em artes visuais

Linguagem oral e escrita de 4 a 6 anos

- Falar e escutar;
- Práticas de leitura;
- Práticas de escrita.

Natureza e sociedade de 4 a 6 anos

- Organização de grupos;
- Os lugares e suas paisagens;
- Objetos e processos de transformação;
- Os seres vivos;
- Os fenômenos da natureza.

Matemática de 4 a 6 anos

- Números e sistema de numeração;
- Grandezas e medidas;
- Espaço e formas.



Os Componentes curriculares apresentam-se por meio dos objetivos, dos conteúdos e das orientações didáticas. Os objetivos explicitam as intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor; auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil, as crianças que são provenientes de famílias que a leitura e a escrita são marcantes, apresentam maior facilidade para lidar com as questões da escrita, do que aquelas que não têm este modelo de práticas de leitura em seu lar, portanto os conteúdos significam que as diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento.

Nesses termos, há:

- Conteúdos conceituais – conhecimento de conceitos, fatos e princípios;
- Conteúdos procedimentais – significa saber fazer;
- Conteúdos atitudinais – valores, atitudes e normas.

Sobre a seleção de conteúdos, é destacado o fato de que eles devem estar ligados ao grau de significado que têm para as crianças e para o professor. O documento também destaca a integração dos conteúdos.

Com relação às orientações didáticas, remete-se ao “como fazer”.

Assim, são explicitadas algumas considerações:

- Organização do tempo;
- Organização do espaço e seleção dos materiais;
- Observação, registro e avaliação formativa.

No capítulo dos “Objetivos Gerais da Educação Infantil” são apresentadas oito diferentes capacidades que as crianças devem desenvolver a partir da prática da Educação Infantil. São elas:



- Desenvolver uma imagem positiva de si (independência e confiança);
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites (hábitos de cuidado com a saúde e o bem-estar);
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças (comunicação e interação social);
- Estabelecer e ampliar as relações sociais (atitudes de ajuda e colaboração);
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade (participante ativo do ambiente);
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Desenvolver e utilizar suas diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita);
- Conhecer manifestações culturais demonstrando interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade.

Em outro capítulo, “A Instituição e o Projeto Educativo” é afirmado que, para a elaboração do projeto educativo de instituições de Educação Infantil, é preciso estar atento a duas dimensões complementares:

- Condições externas – são as características socioculturais da comunidade e as necessidades e expectativas da população atendida;
- Condições internas – são a estrutura de funcionamento (horário, turmas que atende etc.) e a proposta curricular (um dos elementos do projeto educativo e deve ser realizada coletivamente).

Nas “Condições Internas”, há outros aspectos de grande relevância para o desenvolvimento do projeto pedagógico, que são:



- 1) Ambiente institucional – cooperação e respeito entre profissionais e entre esses e as famílias;
- 2) Formação do coletivo institucional;
- 3) Espaço para formação continuada;
- 4) Espaço físico e recursos materiais;
- 5) Versatilidade do espaço.

Critérios para formação de grupos de crianças: no Referencial, aconselha-se esta relação criança/adulto:

- De 0 a 12 meses – 6 crianças para um adulto (com ajudante);
- De 1 a 2 anos – 8 crianças para um adulto (com ajudante);
- De 2 a 3 anos – 15 crianças para um adulto;
- De 3 a 6 anos – 25 crianças para um adulto.

- 6) Organização do tempo;
- 7) Ambientes de cuidados;
- 8) Parceria com as famílias;
 - Respeito aos vários tipos de estruturas familiares;
- 9) Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças;
- 10) Estabelecimento de canais de comunicação;
- 11) Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo;
- 12) Acolhimento das famílias e das crianças na instituição;
- 13) Substituição de professor (deve ser pensado como projeto educacional);
- 14) Acolhimento de famílias com necessidades especiais.

São estas as questões fundamentais apresentadas no importante documento do MEC, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que precisam servir de balizamento mínimo à prática na Educação Infantil no nosso país.



6. ORGANIZAÇÕES DE ROTINAS

Nos últimos anos, mais e mais professores iniciam suas aulas definindo, juntamente com seus alunos, a agenda de atividades do dia que será desenvolvida pela turma. Denominada por Agenda ou Rotina, a lista de atividades e os horários em que elas deverão acontecer são registrados no quadro, enquanto o professor apresenta suas propostas de trabalho e os alunos fazem seus comentários, indagações e, às vezes, contestações.

Pois aos 5 ou 6 anos de idade, as crianças percebem mais claramente que existem outras formas de representar o mundo sem ser por meio de desenhos cheios de traços e cores. Descobrem, enfim, a presença e a importância da escrita, que permite a todos comunicar ideias e opiniões por meio, por exemplo, de cartas, bilhetes, notícias e poemas. Mas, para que cada um dos pequenos dê esse grande salto no aprendizado, é preciso que a atuação do professor no Ensino Fundamental de nove anos esteja ajustada a esse propósito.

O passo inicial é definir com antecedência as atividades que vão fazer do ano letivo um encadeamento de descobertas, cada uma delas mais desafiante que a outra. O educador precisa ter uma visão geral do trabalho para prever em que ritmo as propostas de leitura e escrita vão se aprofundar ao longo do período.

O planejamento é importante considerar que cada criança já está em processo de alfabetização. "Antes de irem para a escola, os pequenos tiveram contato com práticas de leitura e de escrita, com maior ou menor grau de espontaneidade, ao escutar os pais lerem histórias, ao folhearem livros ou ao verem adultos e outras crianças escreverem", pontua.

O que muda é que na escola esse processo passa a ser intencional e sistemático, ganhando sentido e contando com a participação ativa de cada estudante. Para chegar ao detalhamento da rotina semanal de uma classe de 1º

ano, o educador precisa ter clareza de que itens devem ser combinados e com que regularidade deve ser praticada para permitir às crianças entender em que situações se leem e se escreve, para que se lê e se escreve e quem lê e escreve. E não é necessário ter sempre novidades programadas.

A continuidade dá segurança aos alunos e, associada à diversidade de assuntos, amplia o repertório dos alunos. Um planejamento seguido de rotina contempla a Atividade permanente.

São essenciais para o processo de alfabetização. Por isso, devem ser praticadas diariamente ou com periodicidade definida e em horário destinado exclusivamente a elas. Vejamos quais são elas:

- 1) A leitura pelo professor: feita diariamente, em voz alta, caprichando na entonação para aumentar o interesse e tomando cuidado para variar os gêneros durante o ano: conto, cartas, notícia e poemas etc.
- 2) A leitura pelos alunos: feita em dias alternados com atividades de escrita, sempre tendo como objeto textos que eles conheçam de cor, como cantigas, parlendas, trava-línguas, textos e informativos etc.
- 3) A escrita pelas crianças: feita em dias alternados com atividades de leitura, tendo como objeto a produção de listas de nomes de colegas, de frutas, de brinquedos etc., que podem ser escritas pelos estudantes com lápis e papel ou com letras móveis.
- 4) A produção de texto oral com destino escrito: feita em dias alternados com atividades de leitura, quando os alunos criam oralmente um texto e o ditam para o professor, trabalhando o comportamento escritor.
- 5) Sequência de atividades: é organizada para atingir diversos objetivos didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Necessariamente apresentam um nível progressivo de desafios. A duração varia de acordo com o conteúdo eleito. Pode levar dois meses ou chegar a quatro, sendo praticada duas ou três vezes por

semana. Visam levar as crianças a construir comportamentos leitores associados a propósitos como ler para aprender, ler para comparar diferentes versões de uma mesma obra e ler para conhecer diversas obras de um mesmo gênero. Em um bimestre, pode ter como objetivo trabalhar a leitura de contos de autores variados. Em outro, pode eleger a leitura de seções de jornal para que a turma se habitue a outro tipo de texto.

- 6) Projetos didáticos: São formas de organização dos conteúdos escolares que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita ao articular objetivos didáticos e objetivos comunicativos. A sequência de ações de um projeto culmina na elaboração de um produto final (um livro de receitas saudáveis para as merendeiras da escola, uma gravação em CD ou fita cassete com a leitura de poesias para alunos de Educação de Jovens e Adultos, um jornal de bairro a ser distribuído para a comunidade etc.). Pode durar todo um semestre e ter ou não conexão com o projeto didático proposto para o segundo semestre. No primeiro, por exemplo, os alunos ouvem a leitura de poesias e decidem quais farão parte de um livro escrito pelo professor (que atua como escriba) e ilustrado por eles. A destinação da obra deve ficar clara. Pode ser o acervo de livros da professora, a biblioteca da escola, a família das crianças ou colegas de outra turma. No segundo semestre, uma proposta poderia ser a leitura pelos alunos de poesias que sabem de memória para depois serem declamadas em público em um sarau organizado por eles, reunindo os pais, os estudantes e a comunidade.

7. NA SALA DE AULA

Apesar de essa prática de trabalho se tornar cada vez mais frequente nas salas de aula, não se examinou, ainda, se, o que e como os alunos em fase



inicial de alfabetização podem aprender sobre a escrita ao participar de uma atividade como essa. Enfim, indagamos: O que os alunos podem aprender sobre a escrita quando participam, com seu professor, da elaboração e registro da Agenda ou Rotina de atividades no início de cada dia de aula?

Tal registro faz parte do cotidiano da sala de aula e suas características foram sendo estabelecidas e modificadas durante o ano. No início do ano escolar, a professora costumava escrever os itens da rotina no quadro e, em seguida, solicitava aos alunos que realizassem com ela a leitura oral das anotações que havia feito. Na medida em que os alunos apresentaram um domínio maior da leitura e da escrita, a professora solicitou que eles soletrassem as palavras que compunham a Rotina para que ela pudesse escrevê-las no quadro.

Com esse progressivo envolvimento dos alunos, chegou o momento em que eles passariam a escrever no quadro as palavras que a professora soletrava. A cada dia, um aluno era escolhido como o escriba da turma. Essas várias situações possibilitaram diferentes oportunidades de aprendizagem da escrita para os alunos. O nosso estudo é orientado pelo entendimento de que os participantes da sala de aula (professora e alunos) vão estabelecendo padrões para agir e usar a linguagem, ou seja, vão construindo a cultura da sala de aula', que é tomada como referência para o engajamento nas atividades que serão desenvolvidas pela turma.

Há uma infinidade de descobertas a serem feitas por seus futuros leitores e escritores, e eles vão precisar de muitos desafios para dizer o que pensam e compreender o que leem. A seguir apresentamos algumas dicas para você professor, seguida de rotina e planejamento:

- **Ter um jeito próprio de se organizar:** Não existe certo ou errado quando se fala em rotina profissional. Cada professor precisa descobrir as ferramentas que melhor se encaixam ao seu estilo de trabalho. Pode

ser um bloco do tipo agenda, um caderno tradicional ou um arquivo de computador.

- **Planejar com antecedência:** Separar o material didático previsto para ser usado na semana seguinte e reservar um dia para rever o roteiro de atividades é sempre bom para garantir que nenhum detalhe seja esquecido.
- **Reservar espaço para estudar:** Manter-se atualizado, tanto em relação aos conteúdos quanto à prática de sala de aula, é fundamental. Você pode fazer um mestrado, uma especialização ou apenas estabelecer uma rotina de estudos em casa ou na escola com algum colega (com muitos livros e pesquisa via internet). O que vale é crescer sempre.
- **Organizar o espaço:** As atividades previstas para o dia serão desenvolvidas individualmente ou em grupos? Prever a melhor maneira de ambientar a sala de aula é o primeiro passo. Organize o espaço com antecedência para não perder tempo com os alunos.
- **Compartilhar o planejamento:** "Contar aos alunos o que será feito ao longo do dia é importante por dois motivos. Em primeiro lugar, porque eles ficam mais confortáveis, sem aquela euforia de 'o que será que vem agora? '. Depois, porque faz com que saiam da postura passiva de quem está sempre aguardando um comando", explica Karen Elizabete Nodari, coordenadora do núcleo de Orientação e Psicologia Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- **Definir as tarefas:** Cada conteúdo exige um tipo de atividade (leia mais nesta reportagem). Enquanto os alunos produzem textos ou resolvem problemas, uma boa dica é circular pela sala, acompanhando a produção de cada um. "Se você decide passar um filme, por exemplo, é essencial preparar um pequeno roteiro para a turma, com pontos a ser

observados", diz Valéria Roque.

- **Prever atividades extras:** Nem tudo sai conforme o previsto, certo? Portanto, ter na manga algumas tarefas capazes de envolver a turma é sempre bom. No dia-a-dia, isso vale também para aqueles alunos que sempre terminam tudo antes dos outros - mas não podem ser deixados de lado.
- **Antecipar a aula seguinte:** Encerrar o dia informando o que será realizado no dia seguinte é uma ótima estratégia porque gera uma expectativa positiva e permite que os alunos se preparem melhor ao compreender que há continuidade no processo educativo.
- **Trocar ideias na escola:** Reuniões com os colegas, a coordenação pedagógica e a direção são fundamentais para revisar o planejamento e encaminhar as questões mais relevantes.
- **Pensar grande:** "É preciso ter uma visão de conjunto para poder planejar a rotina diária", resume a professora Lúcia, de Porto Alegre. "Mecanismos de registro ajudam muito nesse sentido. Alguns preferem escrever, outros preferem fazer esquemas. Só não pode mesmo é fazer tudo de cabeça."

8. NO RECREIO

Para que a descoberta e a aprendizagem da leitura e escrita possam 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. 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 letras-figuras.

9. ESTRUTURA DO TEMPO E DO ESPAÇO

As palavras tempo e espaço são utilizadas cotidianamente no âmbito da escola, porém o que se constitui como abordagem desta pesquisa, não é o uso rotineiro das noções dessas palavras, mas, de refletir o significado de tempo e espaço como elementos mediadores do processo de aprendizagem. É preciso observar que há possibilidades de organização e distribuição do tempo e do espaço para efetivar de maneira significativa a aprendizagem dos alunos.

Apresenta-se uma experiência de reagrupamentos, cujo objetivo era atender de diferentes maneiras as necessidades acadêmicas dos alunos. Refletir a questão da temporalidade e da espacialidade na escola é inicialmente fazer uma referência de como a unidade escolar foi edificada em um determinado tempo e espaço social que a configura em termos organizacionais e, até mesmo, existenciais, pois o humano estabelece a condição de tempo.

O tempo físico, personificado em Cronos, representa a marcha constante que modifica as coisas, dita a contagem em segundos, minutos, horas e dias. Essa contagem regula as ações da sociedade e para a instituição escolar trás a exigência de ajustar os alunos ao currículo, designado para um determinado período de tempo cronológico.

O então chamado tempo social, que também recebe uma configuração, indicado por Kairós³, representa o tempo vivido, tempo que se estabelecem nas ações desenvolvidas pelas pessoas no cotidiano e que podem constituir-se aprendizagens significativas, mas que não se vinculam ao tempo contato em minutos ou horas, pois a vivência de determinadas situações, que possibilitam o desencadeamento de processos cognitivos e emocionais, muito particulares em cada pessoa, e que estão relacionados ao processo de desenvolvimento de ordem biológica e cultural. Portanto, o tempo físico e o tempo vivido não se reverterem em uma simultaneidade.

O tempo medido é fortalecido pelos ritmos dirigidos das necessidades cotidianas, entre elas está na história escolar, o ensino simultâneo como forma mais moderna de organização do tempo escolar. O ensino simultâneo, centrado na ação do professor e na atenção mútua dos alunos, precisamente a sala de aula, foi concebido como um local onde uns aprendem e outros ensinam.

Com a Revolução Industrial, a escola incorpora o papel de ser a responsável em preparar os alunos para as chamadas necessidades sociais, contando com um controle de classes, séries, disciplinas, calendário e relógio. Observando a sociedade da época, vê-se que o tempo se transforma em tempo de produtividade, em ganho de capital, onde o pensamento pedagógico se transfigura em função do sistema social vigente.

Para se entenderem como as organizações do tempo e do espaço se constituem alvos de controle, retomamos exemplos do século XVIII, citações

de modelos europeus que se fixaram pelo mundo, inclusive nas Américas. É nesse momento que as escolas iniciam um tipo de atividade cooperativa que aliava a disciplina e transferência de conhecimentos, onde o tempo de aprendizagem e as classes eram organizados da seguinte forma:

- 1) Horário para as turmas
- 2) Turmas separadas pelo saber:
 - a) dos que não sabem desenhar
 - b) dos que sabem alguma coisa
 - c) dos que já estão adiantados

Em outro exemplo do mesmo século, sete níveis de aprendizagem são organizados, tomando por base a leitura, e que caracterizam o tempo disciplinar em suas séries múltiplas:

- 1) Os que aprendem a conhecer as letras;
- 2) Os que aprendem a soletrar;
- 3) Os que aprendem a juntar sílabas;
- 4) Os que leem o latim por frase ou de pontuação em pontuação;
- 5) Os que começam a ler o francês;
- 6) Para os mais capazes;
- 7) Para os que leem os manuscritos.

O que se apresenta no exemplo, nada mais é do que o tempo de aprendizagem linear e evolutivo, pautado na aprendizagem da leitura, a qual refletia o domínio das classes. Para se garantir o domínio, a técnica era o objetivo final do ensino, impondo aos educandos tarefas repetitivas. Muitos permaneciam no mesmo nível, durante um “tempo” considerável, o que logo se transformava em abandono e, por consequência, estabilização da

hegemonia nas classes, “capacidade final do indivíduo”. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e conserva-se o domínio.

As concepções de ensino-aprendizagem, que perpassam a caminhada escolar e por consequência indicam o conceito de criança, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação docente, trazendo de maneira subjetiva uma abordagem sobre o tempo e a organização do espaço, condizente com as bases teóricas que as sustentam.

Abre-se a discussão de que, para atender as demandas educativas, o tempo e o espaço constituem-se em elementos a serem repensados na organização de propostas pedagógicas. O tempo se transfigurou em diversas maneiras: o tempo de ser, o tempo de ter, o tempo de buscar, o tempo de aprender. Assim também, o espaço acompanha essa transfiguração, pois há o espaço para estudar, para brincar, para apresentar as habilidades, para pensar.

O tempo de aprender é retratado pelo calendário civil, pela consequente divisão dos conteúdos disciplinares, partindo do número de dias letivos, como já está citado. O espaço físico apresenta-se em divisão de salas para cada turma de alunos, ambientes para aulas-extras, secretaria, direção e qualquer outra função para a organização escolar.

Isto retrata que mesmo com os esforços de possibilitar a reflexão quanto às propostas pedagógicas que consideram todo o percurso da aprendizagem e tratam de vários aspectos do desenvolvimento, ainda o tempo e o espaço de aprender se encontram enclausurados na lógica de funcionamento da escola, distanciado da lógica de tempo e espaço que está a sua volta. Atendimento às necessidades acadêmicas dos alunos através da organização de reagrupamentos.

A estruturação de atividades pedagógicas em função da diversidade, interesses, necessidades dos alunos, e a organização da proposta curricular da escola, é o grande desafio do pensar pedagógico.

A superação dos modelos históricos, como a exigência de que todos os alunos aprendam num mesmo tempo, os mesmos conteúdos, sendo avaliados por critérios amplos e que desconsideram as trajetórias particulares, vem sendo proposta por diversos teóricos. Também há a ideia de que sendo o tempo cíclico, determinadas ações irão se repetir no contexto acadêmico, levando em consideração os conteúdos e não o sujeito em processo.

Como lembra Ivany Souza Ávila é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem, entender e analisar que as propostas não terão caráter compensatório de faltas ou carências no âmbito pedagógico, e que o trabalho que se organiza, não deverá ratificar as desigualdades, que colocam em situação de inferioridade uns em relação a outros.

Entender o tempo de aprendizagem do aluno, para ultrapassar as diferenças significativas que se apresentam no momento, é entender a condição de aprendizagem ou de conhecimento que o aluno se encontra. Assim, é necessário propor projetos de trabalho diferenciados, no sentido de organizar a sala de aula e os demais espaços da escola.

Uma proposta de tratar o tempo e as possibilidades de uso de espaços, como elementos mediadores na aprendizagem, surge a partir da constatação realizada de que, propor alternativas de organização como o contra turno ou extensão de carga horária, não estavam sendo suficientes para atender as necessidades de todos os alunos e/ ou recuperar um grupo pré-determinado.

O que se pretendia era superar a ideia da organização de grupos fixos, onde o parâmetro utilizado para tal era o nível de desempenho acadêmico em determinado espaço de tempo do calendário escolar, que recaía, inevitavelmente, em grupos tratados com certo padrão de homogeneidade.

Após a experiência dos “reagrupamentos”, onde foi possível atingir o objetivo de atender os alunos nas manifestações de necessidades acadêmicas, mas, sem desconsiderar as possíveis habilidades e proporcionar esse transitar

entre os diversos grupos. Onde muitos alunos conseguiram alcançar os critérios estabelecidos para suas atividades na oficina e efetivou a aprendizagem também nas situações cotidianas de sala de aula, outra questão nos toma: quais os possíveis caminhos a serem percorridos para a superação do modelo atual e centrar o trabalho com a verdadeira dimensão de tempo e espaço como elementos mediadores da aprendizagem?

É necessário que as propostas de reorganização, que muitos julgam pequenas e insignificantes, sejam validadas em experiências de criação compartilhada entre todos os ditos protagonistas do processo escolar: educadores, alunos, pais, para que não se torne uma ação vazia, desprovida de sentido, de caráter dito como “cumpra-se”, e que possivelmente, será burlado em sua dinâmica de execução.

Os sujeitos (históricos e sociais) procuram revelar o que se entende por tempo e espaço. Mas afinal, de que tempo e espaço está se tratando? Discutir tempo e espaço é pensar em termos de colaboração para o crescimento dos educandos, mediando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento social, ético, moral, biológico, cultural, pessoal, afetivo, viabilizando as diversas potencialidades e os diferentes estilos cognitivos de aprendizagem, reconhecendo-os e valorizando-os.

Busca-se analisar e entender um tempo considerado necessário para a aprendizagem escolar, um tempo ao qual a criança ao ingressarem na escola também aprende o seu significado. Um espaço o qual irão perceber pensar e agir, dentro de limites, gerados por adultos, que precisam garantir uma estabilidade de ações, algumas cristalizadas por costumes ou hábitos. Na relação entre tempo e espaço no cotidiano escolar, há uma dualidade, na qual o tempo ganha muito mais prestígio, pois, o espaço pensado durante muitos séculos, como local de aprendizagem efetiva, era a sala de aula.

Na discussão de que, para atender as demandas educativas, o tempo e o espaço constituem-se em elementos a serem repensados na organização de propostas pedagógicas. O tempo se transfigurou em diversas maneiras: o tempo de ser, o tempo de ter, o tempo de buscar, o tempo de aprender.

10. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Podemos também elencar ao espaço físico apresentado em divisão de salas para cada turma de alunos, ambientes para aulas-extras, pátio, refeitório, secretaria, direção e qualquer outra função para a organização escolar. Analisar tempos e espaços é repensar um conjunto de procedimentos quanto a sua organização, as metodologias, os alunos e os professores. O espaço acompanha essa transfiguração para estudar, para brincar, para apresentar as habilidades, para pensar. Assim, é necessário propor projetos de trabalho diferenciados, no sentido de organizar a sala de aula e os demais espaços da escola.

11. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A noção de tempo deve estar também, estreitamente relacionada aos processos de aprendizagem. Consequentemente é preciso repensar como disponibilizar tempo para os alunos, para que efetivamente possam ser atendidos em suas necessidades acadêmicas. Entender o tempo de aprendizagem do aluno, para ultrapassar as diferenças significativas que se apresentam no momento, é entender a condição de aprendizagem ou de conhecimento que o aluno se encontra.

12. PLANEJAMENTO

O contato com professores alfabetizadores nos cursos de formação continuada tem revelado algumas de suas práticas em relação

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"; ou "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.

13. PLANEJANDO O ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

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. 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.

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?
- Que atividades que requisitaram mais tempo de trabalho e por que isso aconteceu?
- 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.

14. PRÁTICAS PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

A escola é sem dúvida construída por sua comunidade e assim como o gestor ou a equipe diretiva da unidade tem seu papel na organização do projeto escolar, é preciso que toda comunidade esteja envolvida na implementação e construção do projeto. Assim, professores e estudantes são fundamentais na articulação do projeto da escola e devem participar ativamente da sua construção. Na Educação Integral, todos são corresponsáveis e trabalham juntos na construção de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, mais de 50 especialistas (organizações e

indivíduos) em Educação Integral indicam as seguintes recomendações às escolas:

- **Papel de professores:** Em uma escola de educação integral, a equipe de professores identifica as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos seus estudantes e propõe ou articula oportunidades educativas capazes de atendê-las. Assim, cabe ao professor:
- **Coerência:** atuar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo seu papel e cumprindo suas metas.
- **Integralidade:** compreender o estudante de forma integral, buscando identificar suas necessidades de desenvolvimento no nível intelectual, físico, emocional, social, cultural.
- **Reconhecimento:** conhecer a realidade do aluno, da sua família e da comunidade em que a escola e estes estudantes estão inseridos.
- **Empatia:** acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio.
- **Sonhos:** conhecer os interesses, anseios e/ou o projeto de vida dos seus alunos e apoiá-los a alcançar seus objetivos.
- **Tempo Integral:** considerar o estudante durante todo o tempo em que está na escola e não apenas na sua sala de aula.
- **Cumplicidade:** conhecer as famílias de seus alunos, dialogar com elas e criar vínculos para fortalecer o seu desenvolvimento integral.
- **Trilhas:** construir roteiros educativos que integrem disciplinas tradicionais com atividades complementares, saberes acadêmicos e populares, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.
- **Colaboração:** trabalhar de forma colaborativa com outros professores da escola, criando comunidades de aprendizagem para compartilhar

desafios e propor estratégias articuladas que respondam às demandas do desenvolvimento integral.

- **Relacionamento:** estabelecer uma relação mais igualitária e dialógica com seus alunos, reconhecendo seus saberes e legitimando a sua capacidade de contribuição com seu próprio processo de desenvolvimento.
- **Mediação:** ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento, provocando o aluno a aprender a partir de seus próprios questionamentos.
- **Pesquisa:** convidar o estudante a perceber a realidade como objeto de estudo.
- **Protagonismo:** promover o protagonismo do aluno como autor e proponente do seu próprio processo pedagógico.
- **Participação:** colaborar com a equipe gestora no sentido de apontar necessidades de infraestrutura, propor projetos e ações inovadoras e se envolver com atividades do programa que extrapolem a sua sala de aula.
- **Acompanhamento:** avaliar continuamente os processos de ensino-aprendizagem, em conjunto com seus estudantes, estimulando que reconheçam o que precisam fazer para alcançar seus objetivos individuais e coletivos.
- **Aprendizagem:** admitir que possa errar e aprender enquanto ensina, inclusive com seus alunos.

15. O LÚDICO COMO PONTO DE PARTIDA

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do



desenvolvimento. Independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem apesar de a história de antigas civilizações mostrarem o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Nas sociedades de mudanças aceleradas em que vivemos, somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Esta pesquisa irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, tornar evidente que os professores e futuros professores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os resultados da educação, apesar de todos os seus projetos, continuam insatisfatórios, percebendo-se a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Nesse sentido o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Vale ressaltar, porém, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria no intercâmbio ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados

por parte dos educadores interessados em promover mudanças. A partir disso, vamos tornar evidente a importância do “lúdico” e como ele, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

O processo de alfabetização ocorre de forma diferente em cada indivíduo e, cada um, alcança determinados níveis também em momentos diferentes, dentro do seu próprio ritmo e motivação. O alfabetizar/letrando, leva em conta os usos sociais e as funções da escrita na sociedade, as interações e as interlocuções do indivíduo com o outro e com o objeto do conhecimento e enfatiza as relações sociais, nos quais o conhecimento é produzido, vivenciado e apropriado pelo aluno.

Torna-se muito importante que instituição de educação infantil e a família repensem seus papéis para que ambos promovam uma educação comprometida com o desenvolvimento da criança, afim de que a alfabetização e letramento na infância realmente aconteçam de forma Lúdica e prazerosa no processo de Alfabetização, pois faz parte do mundo infantil.

UNIDADE III

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO EM AMBIENTE ALFABETIZADOR

O educador que tem como finalidade principal a aprendizagem de seus alunos. Deve proporcionar uma sala de aula que lhes permita ter acesso a diversos tipos de cultura escrita, com os quais possam interagir. Uma das funções estabelecidas pelos PCNs para Língua Portuguesa é levar o aluno a “utilizar a linguagem escrita de modo atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção de discurso”, ou seja, que o aluno além de alfabetizado, faça uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Letramento é utilizar à escrita e a leitura em práticas sociais, como por exemplo, ler jornais e revistas, interpretar tabelas, contas de água, luz, preencher um requerimento, são alguns exemplos de vida cotidiana.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil, as crianças que são provenientes de famílias que a leitura e a escrita são marcantes, apresentam maior facilidade para lidar com as questões da escrita, do que aquelas que não têm este modelo de praticas de leitura em seu lar.

Tal ambiente não valoriza apenas a aparência, o material escrito deve estar relacionado com as atividades desenvolvidas, de acordo com as necessidades dos alunos, o que possibilita as crianças construírem seu próprio conhecimento, e, neste processo dinâmico de aprendizagem, o professor é o mediador.

O construtivismo defende, basicamente, a ideia de que não há



como integrar uma criança à leitura e escrita separando o ambiente material do ambiente social; já que as crianças precisam criar hipóteses e comprová-las para que haja o aprendizado. Cada indivíduo aprende a seu tempo levando em conta sua leitura de mundo, por este motivo, um determinado material é visto de maneira diferente por duas crianças, e até pela mesma em um processo distinto de aprendizado.

O ato de ler e escrever não são inatos ao ser humano e depende de um período de aprendizagem, passando da alfabetização para a escrita e da escrita para a capacidade de leitura. As famílias enviam as crianças à escola para aprenderem a ler, para que possam aprender lendo. Essa expectativa dos pais deve ser assumida pela escola através das intervenções docentes e das práticas curriculares. É necessário o impedimento da fragmentação da língua, afastando o método tradicional da escola, que insiste em separar os materiais reais da sala de aula, ignorando a evolução e necessidade da sociedade contemporânea. A criança em posse destes materiais não recebe apenas estímulos escolares, mas também sociais, assim conseguindo relacionar os materiais que já estão disponíveis em casa com os disponíveis dentro da escola ela consegue aprender de maneira mais fácil, pois consegue enxergar o sentido da leitura.

Antes de entrar na escola as crianças já interagem com múltiplas formas de textos, mas é no início da alfabetização que elas passam a interagir de maneira mais sistematizada, tornando-se capazes de conhecer estruturas diversas, linguagens específicas, regras; exemplo: por que escreve, para que, para quem, quando acontece o fato, onde, como se escreve. O texto escrito se apresenta como objeto cultural dentro ou fora da escola e, por esta razão, precisa ser objetivo e apresentar singularidade.

Ler não implica apenas em que o leitor apreenda o significado, e sim, que consiga trazer para o texto lido a visão e experiência que possui, implica na interação direta entre leitor e texto, permitindo elementos para a construção de novos textos.

O aluno não lê para aprender a ler, lê para atingir objetivos, para viver e interagir com os outros, estimular o lúdico, ampliar os esquemas cognitivos através de pesquisas e projetos criados.

Quando se tem o objetivo de estimular a criança a descrever, falar sobre, e entender diversos tipos de leitura e escrita, é indispensável o uso de materiais de seu cotidiano; exemplo: folders e impressos públicos; jornais; revistas; rótulos de produtos domésticos, receitas, etc; assim como: gibis, contos de fadas, alfabeto, calendário, parlendas, rimas, textos instrucionais, etc...

O aprendiz desenvolverá interesse pela leitura e escrita através da percepção de sua importância. Os materiais precisam fazer sentido para o seu mundo e trabalhar, simultaneamente, diversos aspectos, desde a leitura e escrita até a sistematização e reflexão dos conceitos abordados. Estes estímulos tornarão o aprendizado não mecânico, permitindo que ao processo que o educando aprenda consiga encontrar significado no texto escrito.

As crianças que vivem em regiões urbanas possuem maior acesso à leitura e escrita; graças às informações disponíveis em seu dia-a-dia. Ao serem expostas a um mundo letrado, estas crianças passam a fazer a leitura de signos mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente, são capazes de reconhecer a marca do refrigerante predileto, assim como a marca dos produtos consumidos em casa, etc.

Segundo Ana Teberosky, os professores como guiadores deste processo possuem a responsabilidade de criar um ambiente alfabetizador

rico em materiais apropriados, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, garantindo um trabalho contínuo e gradativo para o processo de aprendizagem.

A localização dos materiais escritos determina o nível de interesse que as crianças terão em manuseá-los. Por esta razão, os materiais escritos, sejam os das prateleiras da biblioteca ou os disponíveis em sala de aula, devem estar sempre ao alcance das crianças e nunca sobre quadros negros e armários. É imprescindível que o professor escolha os materiais de forma criteriosa, visando garantir qualidade e atratividade, facilitando a compreensão das crianças. Este processo é possível através de materiais de linguagem simples, com clareza de ilustrações e sentidos, características de previsibilidade do texto, níveis de repetições e etc.

A troca do material em um ambiente alfabetizador é o termômetro que mostrará o desenvolvimento do trabalho. Logo, os materiais que permanecem sem troca, ao longo do curso, provam que não foram usados como ferramentas de ensino, mas simplesmente como objetos decorativos. Já, os materiais que são trocados periodicamente provam seu valor funcional e sua riqueza como recurso educativo.

A escola encarregou-se de sistematizar e organizar a alfabetização, criando mecanismos para ensinar a ler e escrever, porém, transmutou o ensino da escrita tirando a característica social transformando-a em objeto escolar apenas, esquecendo que aprender a ler e a escrever é importante na escola por ser importante para o mundo, mas não o contrário.

O ensino não acompanhou o progresso e continua engessando os indivíduos que nela permanecem sendo obrigados, desde a primeira série a repetir de forma mecânica um universo de exercícios que só os distanciam dos usos significativos da linguagem escrita e, até mesmo, da

linguagem oral. Isso contribui para que o indivíduo tenha apenas a ilusão de alfabetização, pois uma vez que ele não consegue enxergar essas atividades fora da escola, passa a acreditar que tudo o que se espera dele é que ele cumpra os exercícios e desenvolva os métodos, e que ignore a apropriação que poderia fazer do uso da linguagem.

As atividades escolares são padronizadas e controladas pelo método e pelo currículo escolar. Os professores também possuem grande culpa neste processo, pois, muitos não param para tentar conhecer as diferentes hipóteses que passam pela mente das crianças, fazem apenas engessar estas ideias e calar as vontades. Não se dão conta, em momento algum, que estas crianças perderão o poder de criar, tornando-se escravos das práticas tradicionais, não sendo a eles permitido se aventurarem por caminhos mais autênticos e criativos, não poderão desenhar seu cachorro cor de rosa, nem sua casa voadora, pois tudo tem que ser aprovado e sacramentado pela escola.

Hoje as crianças precisam ainda mais que as escolas criem um ambiente alfabetizador, pois é indispensável que esses alunos, independentemente de sua classe social, consigam se fazer valer da escrita e da leitura, pois é lendo que se aprende e escrevendo que se guarda as informações para lembrar nos dias seguintes.

Ana Teberosky reforça a riqueza dos textos extracurriculares e a importância do “ambiente alfabetizador” rico em diversos materiais, sem restrições. Assim as crianças podem interagir com o seu mundo dentro e fora da escola, à leitura é um objeto do mundo e no mundo.

Já, uma vez que a escola não apresenta a diversidade de textos que o mundo letrado oferece, mais deixa a errônea impressão de que os textos e a leitura se tratam de uma tarefa apenas escolar, tornando a aprendizagem fria e sem sentido. Quanto maior familiaridade a criança tiver com os

textos, maior será a sua capacidade a adaptar-se a ele, identificando e criando hipóteses.

É necessário que os educadores percebam que as crianças não aprendem a ler e escrever apenas por que veem os outros lendo e escrevendo. Elas só obterão este interesse uma vez que sentirem-se estimuladas, criando experiências, tateando o objeto de estudo, traçando possibilidades com os objetos que o meio lhe oferece. Mas também existe a necessidade de adultos-condutores que sejam capazes de estimular suas curiosidades e ajuda-los a conduzirem este processo de forma sistematizada. Uma sala de aula não se caracterizará um ambiente alfabetizador por conta dos materiais que o compõe, mas sim, pelas ações voltadas para a leitura e escrita. O professor que se mostra leitor, lendo e escrevendo aos seus alunos, fará com que seus alunos entendam a importância e complexidade destes atos e sintam-se cada vez mais estimulados e desafiados a descobrirem as funções sociais e culturais da linguagem. E para este fim, para ajudar no desempenho desta atividade que enfatizamos a utilização dos contos de fadas nas salas de aula.

1. CANTINHO DE APRENDIZAGEM

A proposta de cantos de aprendizagens diversificadas é uma das modalidades de organização do tempo didático. Há outras atividades que são permanentes como as situações de leitura pelo professor, parque, refeições, entre outras. Há também projetos e sequencias que perseguem objetivos mais específicos de aprendizagem.

Os cantinhos de atividades diversificadas apresentam um momento da rotina, em que as crianças podem escolher o que vão fazer a partir de um leque de opções oferecidas e organizadas pelo professor em vários cantos da sala. Elas podem escolher, por exemplo, entre desenhar, ler um

gibi, aprender um novo jogo de tabuleiro, etc. Poderosa ferramenta de trabalho com as crianças pequenas.

A organização de cantos de atividades diversificadas ainda não é uma prática usual no Brasil, apesar de antiga em outros países. As Instituições que experimentam a proposta obtêm resultados significativos.

O saudável trânsito da turma pela sala, proporcionado por esta modalidade de organização, é um momento privilegiado de exercício da autonomia infantil. A criança aprende a escolher e tomar decisões, responsabilizando-se por suas opções, contando consigo própria e tendo amigos e não somente o professor como parceiros de troca. O interessante deste modelo de organização é a simultaneidade de propostas. Os rumos do aprendizado ficam mais nas mãos das crianças. Em geral, tudo funciona bem sem a necessidade de um direcionamento maior do adulto.

O trabalho com cantos não constitui apenas um momento de aprendizagem da criança, mas também do professor, que aprende a segurar seu impulso de sem pré controlar a situação. De toda maneira, o professor não deixa de garantir seu papel de coordenador do grupo, na medida em que escolhe a forma de constituir o espaço e propõe desafios ao grupo. A arrumação da sala em cantos de atividades diversificadas proporciona também um importante aprendizado para as crianças, o da transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula.

Aprender a gerir o espaço, saber cuidar dos materiais de uso coletivo é um desafio para as crianças. No início, é o adulto que dá o norte para esta organização, mas deve incluir gradativamente as crianças neste aprendizado. Nesse sentido, rodas de conversas prévias e

posteriores à organização dos cantos ajudam as crianças a irem construindo autonomia no uso do espaço coletivo. Observar e registrar estes momentos de cantos diversificados, bem como construir portfólios com as diferentes propostas que dão certo no dia-a-dia educativo ajudam a construir um olhar mais apurado para as necessidades das crianças.

O professor precisa tomar cuidado para não escolarizar as propostas na configuração do ambiente. Lembrar que a disposição das carteiras, por exemplo, deve ser mudada: arrastadas, empilhadas, mesas cobertas com tecidos viram cabanas ou divisórias de ambientes e assim por diante. Numa casinha de faz de conta, uma simples toalha em cima da mesa já tira o ar de carteira escolar. E por que não usar mais o chão: pistas de carrinhos, construção, esteiras ou almofadas para leitura? Sobretudo deve-se olhar para que direção vai a brincadeira das crianças e o interesse nas atividades, fazendo-as participar, sabendo incluí-las cada vez mais na organização do ambiente, o que compreende, é claro, montar e desmontar os cantos. Todos ajudam a nesta tarefa!

2. LUDOTECA

Ludoteca escolar é um local com material lúdico especialmente preparado de acordo com as diversas fases de desenvolvimento infantil, com o objetivo de oportunizar o afloramento das múltiplas inteligências da criança e do enriquecimento das interações sociais. Ao oferecer um espaço para a criança experimentar e escolher o brinquedo, qualquer brinquedo, qualquer brinquedoteca ou Ludoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica.

A Ludoteca no espaço escolar contribui para o desenvolvimento integral da criança/jovem, estabelecendo o equilíbrio entre o real e o imaginário, dá maior satisfação escolar e equilíbrio afetivo e oportunidade as crianças de

usufruir dos benefícios do brincar; dá, ainda, a criança a possibilidade de se relacionar, de partilhar e contribuir com prazer para algo que também lhe dê prazer, isto é, brincar pelo prazer de brincar, para além de proporcionar a abertura ao meio envolvente.

2.1. Caixas de surpresas

Nas salas de educação infantil, a caixa surpresa é um excelente recurso didático para o professor, uma vez que aguça a curiosidade das crianças e estas ficam bem envolvidas no momento da atividade. O professor pode utilizá-la de forma individual ou coletiva, dependendo do que quiser estimular ou mesmo avaliar no aluno.

Como forma individual, a caixa pode servir para trabalhar as sensações, ligadas ao tato e ao seu órgão do sentido. Nesse momento, o professor poderá utilizar retalhos de papéis, plásticos, tecidos, isopores, borrachas, lixas, dentre vários outros, aonde irá formulando pequenas perguntas para as crianças, questionando se o objeto é liso ou áspero, grosso ou fino, mole ou duro, etc.

A caixa surpresa pode ser usada na alfabetização com diferentes finalidades. Uma delas é trabalhando palavras ou nomes de coisas curiosas, desconhecidas ou até esquisitas para as crianças (Ex: objetos antigos, ferramentas de trabalho específicas, alimentos exóticos ou até vestimentas e acessórios pouco usados hoje). O fato de esses objetos aguçarem a curiosidade das crianças pode fazer com que tenham um maior interesse em, por exemplo, escrever palavras, frases ou até mesmo histórias sobre eles.

UNIDADE IV

PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Os avanços das ciências, tais como a Biologia e a Psicologia, o processo de urbanização acelerada, as mudanças sociais causadas pelo processo de industrialização viabilizaram uma renovação na organização do ensino. Esse processo ficou conhecido como Escola Nova (Aranha, 1996). No Brasil, esse movimento chegou a partir da década de 1930, como uma reação à educação tradicional, caracterizada pelo imobilismo, pela multidisciplinaridade, pela descontextualização escola e vida e pelo processo de ensino-aprendizagem centrado no professor. Contrariamente, a Escola Nova propõe uma educação voltada aos interesses infantis (Pestalozzi e Fröebel); projetos integrados (Ferrière, Krupskaia e Makarenko); temas lúdicos, ensino ativo, atividade livre e estimulação sensório-motora (Montessori e Decroly); valorização da experiência (Dewey); valorização do trabalho, atividade em grupo, cooperação e participação (Freinet) etc.

No Brasil, nos anos 1960, Paulo Freire é destaque na educação brasileira com a introdução de problemas políticos e socioculturais no processo escolar, através da educação libertadora e os chamados temas geradores. Suas ideias são conhecidas mundialmente e divulgadas através de seus livros, dentre eles “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”. Jurjo Santomé e Fernando Hernandez, a partir da década de 1990 (Espanha), propõem o currículo integrado e os projetos de trabalho, que vão influenciar propostas pedagógicas e documentos oficiais brasileiros. Temos também a contribuição de Antoni Zabala, no início deste século, que propõe o projeto educativo abordado por um enfoque globalizador fundado na interdisciplinaridade.



Mais recentemente, com o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação, muitos educadores defendem um currículo plural, permeado de temas, questões e problemas que se fazem presente no cotidiano de todos nós. Dentre eles, merece destaque Arroyo (1994) que afirma: Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.

1. LITERATURA: CONTO E RECONTO

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, compreende o trabalho com crianças de zero a cinco anos. Nessa fase ocorre um processo acelerado de desenvolvimento, o que requer um trabalho pensado e articulado no sentido de propor um ambiente educacional estimulador e prazeroso.

Partindo desse princípio, buscamos a integração da literatura infantil, da arte de contar e recontar histórias no contexto das atividades diárias dos alunos entendendo esse espaço como privilegiado para a formação do hábito e gosto pela leitura.

Sabemos que Através das histórias que a criança ouve, ela pode, junto com professora e os colegas, tentar refazer a própria história através de desenhos, em forma de teatro e dramatizações, assim ela representará a mesma história. Sobre o seu próprio entendimento.

Hoje, como no passado, a tarefa mais difícil na criação de uma criança, é ajuda-la a encontrar o significado da vida e, nada mais adequado para promover sua capacidade de encontrar sentido na vida do que lhe contar histórias. Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre ela mesma e fornece o desenvolvimento de sua personalidade.

Oferece significado em muitos níveis diferentes e enriquece a vida da

criança de muitos modos como escrever, fixar conteúdos, desenvolver seu intelecto tornar clara as suas aspirações.

A hora do conto ou da leitura é também um momento do desenvolver a mente criativa da criança. É nestes momentos que ela entra em contato com a imaginação, a fantasia, a liberdade de opinar, narrar e interpretar seus sentimentos.

Quanto mais isso acontece, maior será sua capacidade de interação com a leitura, a escrita e o seu próprio meio. O conto de fadas é, assim, a forma modelar primária da narrativa, que é imprescindível ao crescimento da criança (Bettelheim, 1980).

2. ATIVIDADES ALFABETIZADORAS

As atividades precisam ser diversificadas e oferecer novos desafios às crianças, potencializando seu aprendizado.

Para Vygotsky (1994) o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam.

O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impelem a criança à ação. São exatamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.

Para brincar não é necessário ter brinquedos caros nem mesmo os de moda. A melhor brincadeira ou brinquedo são os que convidem as crianças a explorar, cores e tamanhos, texturas e sons ou que as permitam expressar-se através do seu corpo, dos seus gestos, etc., estimulando assim a sua criatividade e curiosidade. As melhores brincadeiras são as que não custam dinheiro e que mais divertem e chamam a atenção das crianças. Através do brincar a criança pode aprender o que mais ninguém lhe pode ensinar. O ato de brincar lhes ensina valores morais e culturais

que muitas vezes não reside nos exemplos dos pais, professores, etc. É através da atividade lúdica que as crianças se preparam para a vida.

Para as crianças, o brincar e o jogar são modos de aprender e se desenvolver. Não importa que não saibam disso. Ao fazer essas atividades, elas vivem experiências fundamentais. Daí porque se interessam em repeti-las e representá-las até criarem ou aceitarem regras que possibilitem compartilhar com colegas e brincar e jogar em espaços e tempos combinados.

Por que jogar e brincar pede a repetição? Esses desafios encantam pelo prazer funcional de sua realização. Mesmo que se cansem, as crianças querem (esperam) continuar jogando e brincando. Há um afeto perceptivo, ou seja, algo que agrada ao corpo e ao pensamento. Até o medo e a dor ficam suportáveis, interessantes, porque fazem sentido. Por isso, trata-se de uma experiência que pede repetição por tudo aquilo que representa ou mobiliza. Graças a isso, aprendemos a identificar informações ou qualidades nas coisas ou em nós mesmos - para reconhecer coisas agradáveis e desagradáveis e, assim, variar as experiências e combiná-las das mais variadas formas.

2.1. Como as histórias estimulam a linguagem e comunicação entre eles

Além de aprender com qualidade todas as disciplinas escolares, pronunciar melhor as palavras e se comunicar de forma bem elaborada, por meio da leitura a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores. A leitura frequente ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. Essa proximidade facilita a alfabetização e ajuda em todas as disciplinas, já que o principal suporte para o aprendizado na escola ainda é o livro.

2.2. Planejar atividades e escolher livros que atendam aos interesses dos alunos

Durante os primeiros anos de vida as crianças vão construindo maneiras de relações com o mundo e com as pessoas. Através de seu convívio com o meio ela passa a interagir com o emocional, o reconhecimento do próprio corpo, tudo influencia para que este indivíduo, nesta fase, desenvolva mais os critérios emocionais que os lógicos e objetivos. Ricos de significados, com estrutura simples, histórias simples e personagens com características pessoais, os contos de fadas envolvem a mente infantil, entretendo-as e estimulando a imaginação, sendo um dos mais eficazes na transformação de pequenos leitores. Este material também envolve diretrizes de como a criança deve se comportar diante da sociedade, deixa claro que para tudo existe uma solução que direciona o caminho a um final feliz e, uma vez partilhando deste mundo mágico a criança adia a percepção complexa do mundo que destrói as fantasias.

Mas é necessário saber que a importância dos contos de fadas vai muito além de sua característica lúdica. Os contos, geralmente, são utilizados por adultos interlocutores voltados ao entretenimento já que existe um interesse especial por estas histórias, independente de classes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANTUNES, Celso. Alfabetização emocional. São Paulo: Terra, 1996.
2. BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.
3. BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
4. CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Madza. Ler e escrever, muito prazer. São Paulo: Ática, 1998.
5. CONDEMARÍN, Mabel. Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. São Paulo: Moderna, 1997.
6. CRAMER, Eugene. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.
7. FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
8. FERREIRO, Emília. Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
9. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
10. FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
11. FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
12. GARCIA, Regina Leite. (Org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

13. GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
14. GROSSI, Esther Pilar. Alfabetização em novas bases. Porto Alegre: Kuarp, 1993.
15. ____ . Uma didática construtivista pós-piagetiana para muito além da alfabetização. Revista do Geempa, nº5. Porto Alegre, 1997.
16. ____ . Didática da alfabetização: didática do nível Pré Silábico. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
17. KATO, Mary Aizawa. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1994.
18. KLEIMAN, Ângela. Leitura ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.
19. ____ . (Org.). Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.