

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 2

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2011

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
U58c Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
v. 2 ; 192 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-161-4

ISBN 978-85-7983-161-4



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Conteúdo e
didática de alfabetização. I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado de São
Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria Martins da Costa Santos
Coordenadora Pedagógica

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria Martins da Costa Santos
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Edson do Carmo Inforsato

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Há quase um ano e meio dávamos início ao Curso de Pedagogia na modalidade a distância, com dois encontros presenciais, semanalmente.

Experiência única e ousada. Porém oportunizou a todos nós ampliarmos os horizontes no que diz respeito à formação de professores fazendo com que a Universidade Pública cumpra com seu compromisso social e político.

A Pró-reitoria de graduação vem se empenhando no sentido de oferecer uma gama de cursos dentro de uma política de expansão de vagas que cabe à Universidade Pública.

Particularmente sobre este curso, finalizamos o Bloco 1, cujo foco foi o de possibilitar uma formação geral aos cursistas, com disciplinas distribuídas entre temas que vão da Introdução à Educação, à Educação Infantil, passando por Fundamentos da Educação. Permeando os 3 módulos o Eixo Articulador contemplou uma discussão sobre memória do Professor. Foram totalizadas 1050 horas de estudos.

Estamos iniciando uma nova etapa do curso. O Bloco 2 contemplará a Didática dos Conteúdos, perfazendo 1440 horas. Serão abordados os conteúdos das áreas específicas do conhecimento para o ensino fundamental. O Eixo Articulador do Bloco sobre Educação Inclusiva e Especial perpassará todos os componentes, integrando a LIBRAS.

A grade curricular visou atender as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como as exigências do MEC no que diz respeito à Educação a Distância.

Temos a certeza de que os cadernos, resultado do trabalho dedicado de seus autores, vem contribuindo, um a um, para uma formação sólida dos profissionais da educação.

Aos poucos vamos incorporando ao curso atividades para ajudar e complementar na interlocução autores/cursistas. Estamos nos referindo às videoconferências de abertura e de encerramento de cada disciplina. Esse recurso possibilitou também estabelecer um “canal aberto” no Portal para interação entre alunos e professores dando continuidade ao esclarecimento de eventuais dúvidas em relação ao conteúdo.

Assim, ao iniciarmos esta nova etapa, queremos desejar a todos a continuidade de um bom trabalho.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO

Um dos maiores educadores de todos os tempos afirmou: “todos os homens... devem desenvolver o pensar, o falar e o agir, de modo que esses três dons se harmonizem entre si.” . Em 1632 ele publicou A Didática Magna, para nós, uma leitura obrigatória para todo o educador. Estão contidos neste livro os pressupostos básicos para uma educação de excelência. Tudo que lemos hoje, sobre educação, tem, na Didática Magna, sua fonte, de onde nunca cessam de brotar orientações precisas sobre como educar homens e mulheres para que se tornem cidadãos.

Este mesmo pensar permite trazer uma de nossas maiores poetizas Cora Coralina, com a simplicidade que sempre foi sua marca ela nos faz lembrar de nossa primeira escola, de nossa primeira professora e nos faz sentir saudade do espaço e da pessoa. Quando sentimos saudade somos conduzidos por boas lembranças. Foi por esta única escola de uma grande mestra, cinqüenta anos mais velha do que eu, que cheguei à esta publicação de meus livros e às minhas seguidas noites de autógrafos.

“Minhas noites de autógrafos... Por que não lembrar de quem e onde, pela primeira vez alguém nos abriu a porta para o saber, alguém nos deu a chave e nos convidou para entrar”. Juntam-se a estas lembranças as de Carlos Drummond de Andrade, quando insistiu com seu pai para que comprasse para ele a Biblioteca Internacional de obras Célebres, 24 volumes encadernados em percalina verde. Drummond era só uma criança, mas o livro já havia assumido, em sua vida, o papel que anos mais tarde fez dele o grande poeta Drummond. O poema de Drummond sobre a Biblioteca Verde dimensiona para nós a importância da leitura em nossas vidas e o quanto ela nos seduz.

Pensamos ser importante fazer com vocês este rápido passeio pela educação e pela literatura. Por que ambas são feitas por nós, para nosso aprimoramento intelectual e para despertar nossa sensibilidade.

O caderno que abre uma nova etapa do curso focará um outro aspecto da formação de vocês. O que fazer, o como fazer, o porquê fazer contribuirá para um saber-fazer e ser cidadão, comprometido com uma educação de qualidade.

Para encerrar gostaríamos de agradecer a Deus pelo cuidado que teve conosco até aqui e pedir a Ele que permaneça conosco para que possamos chegar ao final deste trabalho com a certeza do dever cumprido.



Klaus Schlünzen Junior



And Maria da Costa Santos

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - VOL.02

CONTEÚDO E DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

A Importância da Alfabetização na Vida Humana.....	14
<i>Sônia Maria Coelho</i>	
Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização.....	23
<i>Onaide Schwartz Mendonça</i>	
Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.....	36
<i>Onaide Schwartz Mendonça</i> <i>Olympio Correa de Mendonça</i>	
A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural.....	58
<i>Sônia Maria Coelho</i>	
Algumas Questões de Linguística na Alfabetização.....	72
<i>Luiz Carlos Cagliari</i>	
Alfabetização: o que fazer quando não der certo.....	84
<i>Luiz Carlos Cagliari</i>	
Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.....	96
<i>Magda Soares</i>	
Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula.....	101
<i>Renata Junqueira de Souza</i> <i>Rildo Cosson</i>	
Superação do Analfabetismo: ação político pedagógica.....	108
<i>Maria P. de Fátima R. Furlanetti</i>	
A Eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização.....	120
<i>Onaide Schwartz Mendonça</i>	
A Norma Culta e a Oralidade em Sala de Aula.....	131
<i>Onaide Schwartz Mendonça</i>	
Uma Visão sobre a Aquisição da Leitura e da Escrita.....	138
<i>Elisandra André Maranhe</i>	
Agendas e Atividades.....	149

BIBLIOTECA VERDE

*Papai, me compra a Biblioteca Internacional
de Obras Célebres
São só 24 volumes encadernados
em percalina verde.
Meu filho, é livro demais para uma criança-
Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
Quando crescer eu compro. Agora não.
Papai, me compra agora. É em percalina verde,
só 24 volumes. Compra, compra, compra.
Fica quieto, menino, eu vou comprar.*

*Rio de Janeiro? Aqui é o Coronel.
Me mande urgente sua Biblioteca
bem acondicionada, não quero defeito.
Se vier com arranhão recuso, já sabe:
quero devolução de meu dinheiro.
Está bem, Coronel, ordens são ordens.
Segue a Biblioteca pelo trem-de-ferro,
fino caixote de alumínio e pinho.
Termina o ramal, o burro de carga
vai levando tamanho universo.*

*Chega cheirando a papel novo, mata
de pinheiros toda verde. Sou
o mais rico menino destas redondezas.
(Orgulho, não: inveja de mim mesmo.)
Ninguém mais aqui possui a coleção
das Obras Célebres. Tenho de ler tudo.
Antes de ler, que bom passar a mão
no som da percalina, esse cristal
de fluída transparência: verde, verde.
Amanhã começo a ler. Agora não.
Agora quero ver figuras. Todas.
Templo de Tebas, Osíris, Medusa,*

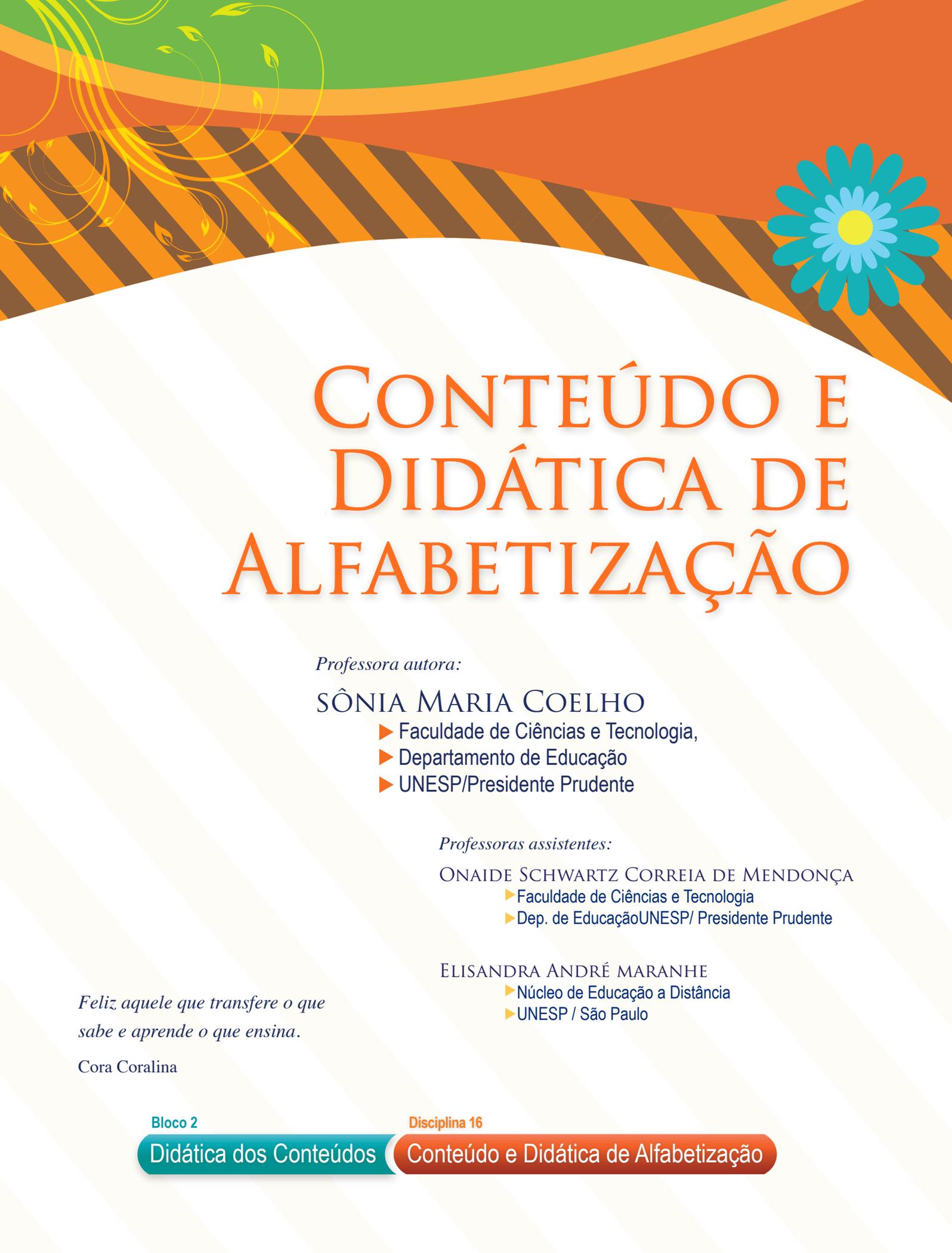
*Apolo nu, Vénus nua... Nossa
Senhora, tem disso tudo nos livros?
Depressa, as letras. Careço ler tudo.
A mãe se queixa. Não dorme este menino.*

*O irmão reclama: apaga a luz, cretino!
Espermacete cai na cama, queima
a perna, o sono. Olha que eu tomo e rasgo
essa Biblioteca antes que peque fogo
na casa. Vai dormir, menino, antes que eu perca
a paciência e te dê uma sova. Dorme,
filhinho meu, tão fraquinho.*

*Mas leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro, em cavalarias
me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Como te devoro,
verde pastagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar
de páginas?*

*Tudo o que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio
de flauta-percalina eternamente.*

Carla Drummond de Andrade



CONTEÚDO E DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

Professora autora:

SÔNIA MARIA COELHO

- ▶ Faculdade de Ciências e Tecnologia,
- ▶ Departamento de Educação
- ▶ UNESP/Presidente Prudente

Professoras assistentes:

ONAIDE SCHWARTZ CORREIA DE MENDONÇA

- ▶ Faculdade de Ciências e Tecnologia
- ▶ Dep. de Educação UNESP/ Presidente Prudente

ELISANDRA ANDRÉ MARANHE

- ▶ Núcleo de Educação a Distância
- ▶ UNESP / São Paulo

*Feliz aquele que transfere o que
sabe e aprende o que ensina.*

Cora Coralina

Bloco 2

Didática dos Conteúdos

Disciplina 16

Conteúdo e Didática de Alfabetização

CONTEÚDO E DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

A disciplina visa analisar e discutir fundamentos linguísticos da alfabetização. Para tanto, apresenta propostas metodológicas e práticas pedagógicas relativas ao processo de alfabetização, compreendido como ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças, assim como de jovens e adultos, e suas condições específicas de aprendizagem para um planejamento de ações de EJA.

OBJETIVOS GERAIS:

- ✦ Propor e analisar práticas escolares de alfabetização, pautadas na construção do conhecimento pelas crianças, jovens e adultos, valorizando suas hipóteses sobre a escrita e a leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✦ Analisar o contexto histórico das pesquisas na área de alfabetização e as diferentes formas, ao longo dos anos, de conceber a escrita e seus processos de aquisição pelas crianças.
- ✦ Discutir aspectos atuais sobre a utilização dos conceitos de alfabetização e letramento.
- ✦ Analisar o papel do professor nos processos, de aprendizagem da leitura e da escrita, vivenciados pelas crianças, jovens e adultos.
- ✦ Apresentar e discutir os conhecimentos profissionais docentes necessários para a compreensão de tais processos e para a intervenção neles.

EMENTA:

Analisa o histórico das pesquisas na área de alfabetização e as diferentes formas, ao longo dos anos, de conceber a escrita e seus processos de aquisição pelas crianças. Busca permitir a compreensão da discussão atual sobre a utilização dos conceitos de alfabetização e letramento. Discute o papel do professor nos processos, de aprendizagem da leitura e da escrita, vivenciados pelas crianças, jovens e adultos, identificando conhecimentos profissionais docentes necessários para a compreensão de tais processos e para a intervenção neles. Propõe e analisa práticas escolares de alfabetização, pautadas na construção do conhecimento e na valorização das hipóteses sobre a escrita e a leitura.

Sônia Maria Coelho



BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acessado em: 26 jan. 2011.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRANCHI, E. P. **E as crianças eram difíceis...** - a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização linguística e letramento: práticas socioconstrutivistas**. São Paulo: Impress, 2010.

- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LIVROS DE PAULO FREIRE – BIBLIOTECA DIGITAL PAULO FREIRE disponível em: <<http://www.paulofreire.ce.ufpb.br>>. Acessado em: 26 jan. 2011.

SUGESTÕES DE LEITURAS

- BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Meus agradecimentos especiais às professoras Elisandra André Maranhão e Onaide Schwartz Correa de Mendonça pela participação neste caderno como autoras e como colaboradoras na organização de todo material aqui apresentado. Seu trabalho me ajudou a tornar realidade o projeto deste Caderno.

Amplio esses agradecimentos a Márcia Debieux de Oliveira Lima pela orientação e apoio indispensáveis na organização das agendas da disciplina. Da mesma forma agradeço a toda equipe técnica que favorece a realização de nosso trabalho. Especialmente menciono Valter Rodrigues da Silva e Lili Lungarezi.

Agradeço aos autores cujo texto foram incluídos aqui e que permitirão o conhecimento de nossos leitores a respeito das discussões sobre alfabetização.

Sônia Maria Coelho

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA VIDA HUMANA

Sônia Maria Coelho

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Educação
UNESP/Presidente Prudente

Resumo: O texto discute o que a alfabetização representa para o ser humano. Para isso, indica a forma pela qual a alfabetização mantém uma proximidade com o âmbito da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que ela estabelece um elo na passagem para o âmbito da vida não-cotidiana, pois, sem a linguagem escrita, o ingresso nesse universo é quase impossível. Da mesma maneira, amplia o estudo sobre os conceitos científicos na perspectiva de Vigotski e discute a importância da alfabetização para a inserção dos indivíduos nas esferas não-cotidianas da vida social, como a ciência, a filosofia, a arte e o que isso representa na qualificação da vida humana.

Palavras-chave: Alfabetização, Teoria do cotidiano, Conceitos científicos, Linguagem.

No campo dos estudos sobre a alfabetização, não é um fato raro o de que a chamada função social da linguagem escrita seja reduzida às esferas da vida cotidiana¹ caracterizada pelo pragmatismo². Fica-se com a impressão de que a alfabetização teria pouca ou nenhuma relação com as esferas não-cotidianas. É possível que isso seja consequência, ao menos em parte, de uma real ambivalência da alfabetização. Por um lado, a aquisição da linguagem escrita possui muitos aspectos em comum com o pragmatismo da vida cotidiana, como, por exemplo, a necessidade da formação de certos automatismos pela repetição, dispensando a reflexão sobre as causas e as origens de certas coisas (não precisamos saber por que escrevemos xícara com x e chácara com ch). Por outro lado, a elaboração do discurso escrito exige certa superação da espontaneidade própria da oralidade do cotidiano. Apesar de seu caráter parcialmente pragmático, a alfabetização permite a construção das bases intelectuais para a aquisição dos conceitos científicos, através da possibilidade de desenvolvimento da linguagem escrita. Ao mesmo tempo em que a alfabetização mantém uma proximidade com o âmbito da vida cotidiana, ela estabelece um elo na passagem para o âmbito da vida não-cotidiana, pois,

1. Em todo homem, há uma vida cotidiana e esta pode ser entendida como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares, que, por sua vez, no seu conjunto, possibilitam a reprodução da sociedade.

2. **Pragmatismo** – a vida cotidiana normalmente não promove a discussão do significado das ações, não são questionadas suas causas, sua gênese; há uma unidade imediata entre pensamento e ação, sendo que as atividades da vida cotidiana são sempre acompanhadas de *fé e confiança*.

sem a linguagem escrita, o ingresso nesse universo é quase impossível. O embrião desta ideia está na hipótese de Duarte (1993; 1996), para quem a prática pedagógica é mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano na vida do indivíduo.

Este texto objetiva introduzir a discussão da importância da alfabetização para a inserção dos indivíduos nas esferas não-cotidianas³ da vida social, como a ciência e a arte, e o que isso representa na vida humana.

3. Atividades não-cotidianas – são aquelas que permitem o processo de humanização, facultando ao indivíduo alçar esferas superiores de realização e compreensão em sua existência. Segundo Heller, também analisadas por Duarte (1996), são as apropriações das objetivações produzidas nos campos da ciência, arte, filosofia, moral e política.

A fim de alcançarmos este entendimento, procuramos estabelecer as possíveis relações entre a teoria de Vigotski (2001), sobre aquisição dos conceitos científicos e suas características; os estudos de Heller (1970; 1991), sobre a teoria da vida cotidiana; e as análises empreendidas por Duarte (1993; 1996; 2000), sobre a educação escolar.

Uma das grandes tarefas destinadas à escola é o trabalho com os processos de aquisição dos conceitos científicos pelos alunos, proporcionados por meio dos diferentes campos de saberes, como História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática etc.

A aprendizagem não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar. Uma investigação futura provavelmente mostrará que os conceitos espontâneos são um produto da aprendizagem pré-escolar tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2001, p. 388).

Com isso, acreditamos que os conceitos básicos, elementares, correspondentes às referidas áreas de conhecimento, possibilitem que os alunos estabeleçam outra forma de relacionamento com a vida. Essa relação, mediada pela ciência, pela arte, pela filosofia, poderia ajudá-los a romper com a sua cotidianidade:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criação no sistema de conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 241).

Todos esses processos de aquisição de conceitos científicos não seriam possíveis sem a utilização/mediação da linguagem escrita, o que nos faz pensar na importância que assume, na vida do indivíduo, o fato de ele estar alfabetizado, podendo partilhar de situações em que a escrita esteja presente e seja necessária.

FORMAÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Em sua obra *Pensamento e Linguagem*, cuja tradução em português ganhou o novo título de *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, no capítulo dedicado do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski (2001) destaca a importância de que se reveste

o estudo sobre o desenvolvimento de tais conceitos, pelo fato de os mesmos terem decisiva influência sobre todo o processo de desenvolvimento intelectual da criança:

[...] o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente *ao aumento dos tipos de pensamento científico*, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar. [...] O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança *com o auxílio e a participação do adulto* (VIGOTSKI, 2001, p. 243-244, grifo nosso).

Desta maneira, a descoberta da complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é valiosíssima para a pedagogia, pois o desenvolvimento dos conceitos no pensamento da criança deve realizar-se da mesma maneira que os pensamentos se apresentam em cada uma das suas fases de desenvolvimento, pois estes não são adquiridos de forma mecânica, mas evoluem a partir de uma intensa atividade mental que a criança desenvolve.

[...] um conceito é muito mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. [...] em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um *ato de generalização* (VIGOTSKI, 2001, p. 246, grifo nosso).

Na concepção de Vigotski (2001), os dois processos – desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – influenciam-se mútua e constantemente, como parte de um único processo, no qual o desenvolvimento de conceitos, sendo afetado por diferentes condições externas e internas, torna-se essencialmente um processo unitário e não um conflito entre formas de pensamento antagônicas e mutuamente exclusivas. Ainda de acordo com esse estudioso, o desenvolvimento dos conceitos científicos exige que uma série de funções se desenvolvam: atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação, as quais jamais poderiam ser memorizadas ou simplesmente assimiladas

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor - são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar (VIGOTSKI, 2001, p. 261).

Pela aprendizagem, principalmente, a criança na idade escolar forma seus conceitos científicos e desenvolve-se mentalmente. Vigotski (2001) destaca algumas evidências sobre o papel da aprendizagem e do professor no desenvolvimento mental da criança, uma vez que

[...] no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata (VIGOTSKI, 2001, p. 268).

O estudioso indica-nos a importância que assumem os processos de aprendizagem para o desenvolvimento geral da criança, uma vez que, hoje, se ela necessita de ajuda para a realização de uma tarefa, amanhã, ela a fará sem auxílio. É esse o significado do famoso conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal.

Quando fala dos conceitos espontâneos, Vigotski (2001) afirma que eles não se organizam em uma estrutura lógica, nem têm organização lógica entre si, não formam um sistema, embora guardem relações com objetos, elementos da realidade. Ele declara que sua investigação tinha como objeto a constatação de que

[...] a curva do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a curva do desenvolvimento dos espontâneos, mas, ao mesmo tempo e precisamente em função disto, revela as mais complexas relações de reciprocidade com ela. Essas relações seriam impossíveis se os conceitos científicos simplesmente repetissem a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2001, p. 351).

A partir desse pensamento, questiona se os conceitos científicos podem melhorar uma área de desenvolvimento ainda não ocorrida na vida da criança ou se podem antecipar o próprio desenvolvimento e as possibilidades da criança.

[...] neste caso, começamos a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 352).

Certamente, podemos refletir sobre a importância dos conceitos científicos no desenvolvimento do aluno, principalmente em face dos processos de alfabetização a que estão sujeitos na vida escolar.

A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

A alfabetização põe nas mãos dos indivíduos um poderoso instrumento, tanto para a apropriação dos conceitos científicos, como para a objetivação do pensamento científico. O mesmo podemos afirmar em relação à filosofia e a certos campos da arte. A alfabetização pode se constituir em um momento preparador para o ingresso nesses universos.

Pautando-se em pesquisas realizadas em vários países e em suas próprias pesquisas, Vigotski (2001) sustenta que

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

[...]

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções [psíquicas superiores. SMC] (VIGOTSKI, 2001, p. 336).

Vigotski (2001) esclarece muitos pontos sobre a idade escolar da criança. Ele descobre que, nessa fase, a criança adquire novas formações que são essenciais para as funções básicas requeridas na aprendizagem escolar. Trata-se da tomada de consciência e da formação da voluntariedade, que se iniciam nessa idade, mas só se desenvolvem plenamente durante a adolescência. Afirmo que a idade escolar é o período optimal da aprendizagem ou, como ele denomina, trata-se de uma fase sensível para as aquisições de conhecimentos nas disciplinas que se apóiem nas funções conscientizadas e arbitrarias.

Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da voluntariedade⁴ (VIGOTSKI, 2001, p. 337).

4. Usamos neste trabalho o termo *voluntariedade* ao invés de *arbitrariedade*, como consta nas traduções para o espanhol, pelo fato de que esta palavra define melhor, na língua portuguesa, o significado que o autor pretendia.

Apesar de tudo isso, a criança não consegue ter consciência dos seus processos mentais superiores, uma vez que,

[...] na idade escolar também se intelectualizam e se tornam voluntárias todas as funções intelectuais básicas, *exceto o próprio intelecto no sentido propriamente dito da palavra* (VIGOTSKI, 2001, p. 283, grifo do autor).

Isto significa que a consciência e a capacidade de controle aparecem apenas em um estágio mais tardio do desenvolvimento. Segundo a sua concepção, para que uma função possa se submeter ao controle da vontade e do intelecto, primeiro temos que nos apropriar dela. Citando como exemplo o processo de aquisição da lecto-escrita, podemos verificar o modo como a criança utiliza a linguagem com certa complexidade, embora ainda não possua consciência dos mecanismos e processos internos a ela, tais como a ortografia, a gramática, a sintaxe.

Examinando as experiências realizadas por Vigotski (2001) e colaboradores, citadas em *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, nas quais eles verificaram o nível do desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas – leitura e escrita, gramática, aritmética, ciências sociais e ciências naturais – verificamos que,

[...] até o momento de início da aprendizagem, as crianças que as haviam estudado [as matérias escolares. SMC] com muito sucesso não *demonstraram o menor indí-*

cio de maturidade naquelas premissas psicológicas que segundo a primeira teoria⁵, deveriam anteceder o próprio início da aprendizagem (VIGOTSKI, 2001, p. 311, grifo nosso),

5. A teoria a que Vigotski se refere considera a aprendizagem como independente do desenvolvimento, sendo que, para essa teoria, primeiro ocorreria o desenvolvimento e, depois, como decorrência, a aprendizagem.

Desse modo, as crianças não tinham que evidenciar condição especial facilitadora alguma, nem *inclinação* pelas disciplinas consideradas ou tendência para tais áreas de estudo.

A investigação de Vigotski (2001) mostrou que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, é diferente da história do desenvolvimento da fala, uma vez que possuem funções linguísticas distintas, funcionamento e estruturas diferentes, sendo as semelhanças entre os dois processos mais de aparência que de essência (p. 312). A criança que aprende a escrever precisa abstrair o aspecto sensorial da fala, usar uma linguagem abstrata que substitui as palavras por suas respectivas representações. Isso significa uma dificuldade muito grande para a criança. Aliado a tal fator, aparece o de que a escrita é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente, imaginária, ou seja, não determinada especialmente. A dinâmica existente em uma conversação facilita o desenvolvimento da fala pelas exigências da própria situação, porém, no caso da escrita, as motivações são mais abstratas, os motivos mais intelectualizados e distantes das necessidades imediatas. Nem sempre se apresentam às crianças situações em que a necessidade da escrita seja clara e evidente, vinculadas à sua realidade. Abaixo, destacamos algumas passagens nas quais Vigotski (2001) mostra o quanto abstrata é a linguagem escrita para a criança:

A escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. [...] Como mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que essa linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita (p. 312-313). Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele. (VIGOTSKI, 2001, p. 314-315).

Notamos que o caráter abstrato da escrita é, em si mesmo, um fator de dificuldade para a criança no processo de sua aquisição e, principalmente, como a criança utiliza outro tipo de linguagem (oral), não sente, pelo menos inicialmente, necessidade alguma de utilização da escrita.

Essas descobertas de Vigotski (2001) podem ser relacionadas com os fundamentos da teoria helleriana sobre o pensamento e a estrutura da vida cotidiana, segundo os quais as atividades do indivíduo tendem ao humano-genérico⁶ como parte de um processo de desenvolvimento. Conforme suas afirmações constantes, as atividades cotidianas são parte integrante da vida

do indivíduo no âmbito do *em-si* e, para atingirem um nível de realizações no âmbito do *para-si*, precisam evoluir ao nível das atividades não-cotidianas. Conforme o próprio conceito de vida cotidiana prevê, para que o sujeito possa desenvolver-se, é preciso que consiga realizar algumas tarefas, como, por exemplo, as que fazem parte do processo de alfabetização, que lhe permitirão um nível de realizações mais amplas. Assim, a mediação

entre os âmbitos cotidiano e não-cotidiano, na vida do indivíduo, será facilitada pela alfabetização, uma vez que esta poderá proporcionar condições de elevação qualitativa das relações que o indivíduo mantém com a realidade humana da qual ele é parte, já que a maioria dos contatos com as objetivações superiores do gênero humano requer a mediação da linguagem escrita.

Consideramos que, por meio da alfabetização, a conquista da linguagem escrita favorece o processo de apropriação de conceitos científicos, os quais, por sua vez, promovem de cima para baixo uma reestruturação e reelaboração dos conceitos cotidianos. As funções mentais superiores, apontadas na teoria vigotskiana, desenvolvem-se de modo a propiciar o controle deliberado das ações, o que por sua vez irá refletir-se no processo de desenvolvimento geral do sujeito. Esse desenvolvimento da consciência facilita o uso deliberado da memória que, deixando de ser mecânica, atinge um patamar mais lógico. O conceito, dessa maneira, só pode tornar-se objeto da consciência e do controle deliberado quando começa a fazer parte de um sistema, segundo o qual a generalização possibilita ordenamentos de conceitos hierarquizados em diferentes níveis de generalidade.

Como o próprio Vigotski (2001) afirma, existe uma diferença entre inconsciente e não-conscientizado:

[...] o não-conscientizado *ainda* não é inconsciente em parte nem consciente em parte. Não significa um grau de consciência, mas outra orientação da atividade da consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 288, grifo nosso).

Para ele, o aprendizado escolar e, para nossa compreensão, o processo de alfabetização em especial, permitem uma percepção generalizante que desempenha um papel importante e decisivo na conscientização que a criança terá de seus próprios processos mentais.

A consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança. Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário [voluntário, SMC], ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. *A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual*. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego⁷ (VIGOTSKI, 2001, p. 318, grifo nosso).

6. Todo indivíduo é particular, singular, no que diz respeito aos seus interesses próprios, mais imediatos, e passa a ser humano-genérico quando transcende os interesses imediatos e passa a se preocupar com a realização do que é próprio à essência humana.

Os conceitos científicos formam um sistema hierárquico de inter-relações, que parece constituir o modo pelo qual sua generalização e domínio se desenvolvem, isto é, esse sistema hierárquico de relações mútuas é que possibilita aos conceitos científicos serem generalizados e dominados, através de uma tomada de consciência pelo indivíduo. Segundo Vigotski, esse sistema mais tarde poderá ser transferido a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. “Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (2001, p. 295). Esses rudimentos de sistematização, primeiro, entram na mente da criança por meio do seu contato com os conceitos científicos, para serem, depois, transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo:

[...] poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

De acordo com esse pensamento, os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvem em direções opostas, mas são processos intimamente relacionados, pois, para absorver um conceito científico, é preciso que a criança já tenha desenvolvido um conceito espontâneo correlato.

Desse modo, o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo segue caminhos dirigidos em sentido contrário, ambos os processos estão internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados. O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 349).

Uma criança conjuga e declina os mais diferentes verbos e não sabe que o está fazendo. A atividade foi assimilada da mesma forma que a composição fonética das palavras. Vigotski (2001) afirma que “[...] ela domina certas habilidades no campo da linguagem, mas não sabe que as domina” (p. 320). Isto acontece porque ela tem um domínio espontâneo sobre as operações que realiza, algumas vezes até de forma extremamente mecânica, porém,

[...] na escola a criança aprende particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. *Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e autônomo para o plano arbitrário [voluntário, SMC], intencional e consciente* (VIGOTSKI, 2001, p. 320-321, grifo nosso).

Estas ideias podem esclarecer as ocorrências que marcam o processo de alfabetização, como sendo o momento determinante dessa tomada de consciência, ou seja, da possibilidade de ocorrer a passagem das objetivações genéricas em-si às objetivações genéricas para-si.

7. Consultando *Obras Escogidas de Vigotski* (1993) vol II, encontramos uma diferença no texto correspondente a este que citamos e que provoca uma mudança no seu sentido: “*Los motivos del lenguaje escrito son más abstractos, mas intelectuales, están mas alejados de la necesidad*” (p.232, grifos nossos).

Duarte (1996) explicita esse contexto teórico, defendendo uma concepção de educação escolar como mediadora, no processo de formação geral do indivíduo, que se realiza entre as esferas da vida cotidiana e as não-cotidianas das objetivações do gênero humano. Acrescentamos a esse pensamento a ideia sobre a alfabetização como um processo marcadamente importante nessa mediação, já que é através dela que os indivíduos adquirem condições plenas de aperceberem-se dos carecimentos em nível cada vez mais elevados, voltados para as objetivações genéricas para-si.

REFERÊNCIAS



DUARTE, Newton. **A individualidade para-si** - contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. 227 p.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. 115 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. 297 p.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 122 p. (Série Interpretações da história do homem, v. 2).

HELLER, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana**. 3. ed. Tradução de J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1991. 421 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

PERCURSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Onaide Schwartz Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação
UNESP/ Presidente Prudente

Resumo: A história da alfabetização está dividida em quatro períodos. O *primeiro* teve início na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média. Durante esse tempo, o único método existente foi o da soletração. O *segundo* ocorreu durante os séculos XVI e XVIII e se estendeu até a década de 1960, sendo marcado pela rejeição ao método da soletração e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos. Nessa época, foram criadas as cartilhas, amplamente utilizadas, cujos métodos serão analisados à luz da Linguística. O *terceiro* período iniciou-se em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita, ficou marcado pelo questionamento da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para se aprender a escrever. Este período será abordado no artigo *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. Existe ainda o período *atual* (quarto período) aqui denominado de “reinvenção da alfabetização” que surgiu em decorrência dos reiterados índices indicadores do fracasso da alfabetização no Brasil. Este último período discute a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando, e será desenvolvido no artigo *A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização*.

Palavras-chave: Método sociolinguístico, História da alfabetização, Métodos da alfabetização.

1 OS PRIMEIROS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Pelo conhecimento da história dos métodos de alfabetização, podemos compreender os estágios pelos quais passou esse processo paralelamente às transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais.

Araújo (1996) divide a história da alfabetização em três grandes períodos, porém, em razão de novos questionamentos, podemos acrescentar mais um, o atual, e subdividi-la, portanto, em quatro períodos, como veremos a seguir.

Segundo Araújo (1996), o *primeiro* inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o *segundo* teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o *terceiro* período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psico-

gênese da língua escrita. Este período vem sendo questionado por desenvolver apenas a função social da escrita em detrimento dos conhecimentos específicos, indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita, que ficam diluídos no processo. Este tema será explicitado no texto *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*.

Assim, acrescentamos o *quarto* período, o da “reinvenção da alfabetização”, que surgiu em decorrência do fracasso da utilização de práticas “equivocadas e inadequadas”, derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização. Sabe-se, por meio de pesquisas institucionais que, hoje, no Brasil, apenas 15% dos alunos concluem a Educação Básica sabendo ler e escrever (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009). Deste modo, se o fracasso até meados da década de 1980, quando se usava cartilha era da ordem de 50% na 1ª série, hoje, é de 85% na 8ª série. Nesse contexto, uma nova metodologia, fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística, propõe a organização do trabalho docente e a sistematização da alfabetização cujo objetivo é o de alfabetizar letrando. Sugere um trabalho que partindo da realidade do aluno desenvolva e valorize sua oralidade por meio do diálogo, que trabalhe conteúdos específicos da alfabetização e utilize estratégias adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Recomenda, também, a leitura de textos de qualidade, de diferentes gêneros, interpretação e produção textual, estratégias indispensáveis ao desenvolvimento de aspectos específicos da alfabetização aliados a sua função social. Este período, o atual, será abordado no texto *A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização*.

Na Antiguidade (primeiro período), foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também denominado alfabético ou ABC. Conforme Marrou (1969), a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Iniciava-se pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Somente depois de decorar os nomes é que era apresentada a forma gráfica. A tarefa seguinte era associar o valor sonoro (antes memorizado) à respectiva representação gráfica (escrita). As primeiras letras apresentadas eram as maiúsculas, distribuídas em colunas, depois vinham as minúsculas. Quando os aprendizes haviam memorizado a associação das letras às formas, processo semelhante era feito com as famílias silábicas, iniciando-se pelas sílabas simples (beta-alfa = ba; beta – é = bé; beta – eta = bê), decoradas em ordem, até se esgotarem todas as possibilidades combinatórias. Mais tarde, vinha o estudo das sílabas trilíteras e assim por diante. Concluído o estudo da sílaba, vinham os monossílabos, depois os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente, como fazem as cartilhas. Os primeiros textos apresentados vinham segmentados em sílabas, depois eram apresentados em escrita normal, mas sem espaço entre as palavras e sem pontuação, fato que tornava a escrita mais complexa que a atual. Segundo Platão (MARROU, 1969, p. 248) através desse método, quatro anos não era demais para se aprender a ler.

A mesma sistemática de progressão (letra, sílaba, palavra, texto) era utilizada na Idade Média. Para Alexandre-Bidon (apud ARAÚJO, 1996, p. 7), para se estudar a alfabetização, na Idade Média, há a necessidade de se buscar informações em fontes escritas, arqueológicas e iconográficas. Analisando imagens da época, é possível observar textos miniaturizados que possibilitam o descobrimento do modo como se dava a alfabetização e o tipo de materiais que eram utilizados. Através dessas análises, descobriu-se que o processo de ensino ocorria em dois níveis: o do alfabeto e o dos primeiros textos. Os textos usados tinham cunho religioso, todos escritos em latim. Ainda na Idade Média, segundo a cartilha *Civile Honesteté des enfants* (Paris, 1560), para ensinar a ler e a escrever devia-se apresentar quatro letras por dia, ou seja, a criança aprenderia no primeiro dia as letras A, B, C, D, das quais surgiu a palavra abecedário. Mas, para Cossard, no séc. XVII, o recomendado seria que as letras fossem ensinadas de três em três, na forma tríplice. Em sua primeira aula, a criança aprenderia somente o a (a. a. a.) e, a partir da segunda lição, aprenderia o a.b.c. Daí adveio o termo abecê.

Conforme Araújo, muitos eram os artifícios usados na Idade Média para facilitar a aquisição da leitura às crianças. Verificando peças de museu, foi possível encontrar suportes de textos utilizados, na época, como alfabetos de couro, tecido e até mesmo em ouro. Havia também tabuletas de gesso ou madeira que continham o alfabeto entalhado. Esses objetos eram postos em contato com as crianças desde a mais tenra idade, pois os pais acreditavam que, quanto mais cedo entrassem em contato com o material escrito, mais fácil seria a aprendizagem e, aos poucos, iriam incorporando aqueles conhecimentos. As imagens da época revelam crianças sendo amamentadas com a tabuleta do alfabeto pendurada ao braço. Acredita-se que as crianças das famílias de baixo poder aquisitivo também tinham acesso à aprendizagem da leitura e da escrita. Havia ainda outras estratégias usadas na alfabetização, como os alimentos. Na Itália, era comum servir bolos e doces com formatos de letras. Assim, após apresentarem o alimento com tal formato, ensinavam o seu nome e as crianças comiam. Desse modo, podemos conhecer a origem das atuais sopas de letrinhas.

A partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da soletração, em função da sua dificuldade. Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. Entretanto, o exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas levou tal método ao fracasso.

Apesar de o método fônico ter sido rejeitado já no século XVIII, hoje, alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar, no Brasil. Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na lín-

gua portuguesa, *a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico* (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22).

Para Dubois et al. (1973), fonema “[...] é a menor unidade destituída de sentido passível de delimitação na cadeia da fala”. É definido ainda como unidade distintiva mínima e seu caráter fônico é acidental, ou seja, é uma unidade vazia, desprovida de sentido, e o que diferenciaria um fonema de outro são apenas traços mínimos distintivos de palavras. Por exemplo, em *faca* e *vaca*, tanto o /v/ como o /f/, quanto ao ponto de articulação, são fonemas labiodentais, quanto ao modo de articulação, fricativos, porém, do ponto de vista da fonação, /f/ é surdo e /v/ sonoro; assim, o único traço que distingue /f/ de /v/ é a sonoridade de /v/ provocada pela vibração das cordas vocais com a passagem do ar.

Isolados, os fonemas consonantais são impronunciáveis, pois sempre que se tentar pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará presente e se dirá /be/. O método fônico, para tentar dissimular essa dificuldade, ignora a vogal nasal /ã/ e, na tentativa de desenvolver o que denomina “consciência fonológica”, faz o aluno pronunciar a sílaba /bã/ para o fonema /b/. Como demonstrado, no método fônico parece que se trabalha o fonema, mas na verdade parte da sílaba nasalizada e não do fonema para desenvolver a correspondência grafema/fonema consonantais.

Então, se podemos optar por desenvolver uma alfabetização de qualidade, que considere a realidade do aluno, que respeite o modo natural como já fala, por que começar por uma unidade vazia de sentido, que em nada corresponde à sua oralidade e só irá dificultar a compreensão do sistema de escrita? Por que não iniciar o processo através de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando dela a sílaba, para, ao final, a própria criança ver a combinação dos fonemas na constituição de sílabas e, a seguir, de palavras?

No caso da sílaba escrita, para as crianças que não a compreendem de imediato, pode ser usado o processo de comutação, a partir do qual basta que se apresente a consoante (/b/, por exemplo), falando seu nome /be/ e na frente ir alternando as letras que representam graficamente as vogais (a, i, o, e, u) e indagando sobre qual sílaba formamos, para que ela perceba e compreenda essa sistemática. Não há a necessidade de obrigá-la a tentar pronunciar fonemas, artificialmente, pois a pronúncia de /b/, segundo os alfabetizadores do método fônico, torna-se a sílaba /bã/, /k/ torna-se a sílaba /kã/, /d/, /dã/ e assim sucessivamente, com todas as consoantes do alfabeto. Sem contar que a criança é obrigada a repetir a pronúncia do que se pretende “fonema”, por exemplo, /bã/ /bã/ /bã/, /kã/ /kã/ /kã/, /mã/mã/mã/, seguidas vezes, para fixar a forma. Assim, o exagero e o artificialismo da pronúncia fazem não raro, tanto a criança como o professor, que demonstra o “como fazer”, passarem por situações constrangedoras.

Voltando à história, visando à superação das dificuldades do método fônico, na França, foi criado o método silábico: estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as síla-

bas para compor as palavras. No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.

O método global surgiu com a finalidade de partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz. Os fundamentos teóricos do método global encontram-se em Claparède (BELLENGER, 1979), Renan (BELLENGER, 1979) e outros. Segundo eles, o conhecimento aplicado a um objeto se desenvolve em três atos: *o sincretismo* (visão geral e confusa do todo), *a análise* (visão distinta e analítica das partes) e *a síntese* (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes).

Conforme Braslavsky (1971), em 1655, Comenius, em sua *Orbis Pictus*, caracterizou o método da soletração como a “*maior tortura do espírito*” e lançou o método iconográfico, que associava uma imagem a uma palavra-chave, para que a criança pudesse estabelecer uma relação entre a grafia e sua representação icônica. Já em 1787, o gramático Nicolas Adams, em sua obra *Vrai manière d'apprendre une Langue quelconque*, exemplifica com muita propriedade a sua concepção de método global, quando afirma:

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a idéia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas (apud CASASANTA, [1972?], p. 50)

Adams acreditava que, considerando a realidade da criança, o processo de alfabetização ganharia significado, deixando de ser, portanto, tão complexo e abstrato. Ele parte da lógica de que, se as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços delas, também aprenderão a ler e escrever com mais facilidade palavras com significado. Insistia-se que o professor deveria ficar o maior tempo possível na fase de exploração global de palavras, para só depois fazer a análise da palavra em sílabas. Esse autor reconhece ser de fundamental importância a decomposição da palavra em sílabas, bem como o seu estudo.

Para sistematizar essa breve abordagem histórica dos métodos, eis o quadro ilustrativo de Casasanta (apud ARAÚJO, 1996, p. 16):

SINOPSE DAS FASES DOS MÉTODOS

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição	Contos e da experiência infantil
1ª. fase	Alfabeto: Letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª. fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª. fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª. fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª. fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Após a criação do método da palavração, que partia da unidade - palavra, foram criados os métodos da sentencição e aqueles que partiam de contos e da experiência infantil.

Assim, os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade *menor* rumo à maior, isto é, apresentam a *letra*, depois unindo letras se obtém a *sílaba*, unindo sílabas compõem-se *palavras*, unindo palavras formam-se *sentenças* e juntando sentenças formam-se *textos*. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto).

Os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores. Por exemplo: toma-se a palavra (BOLA), que é analisada em sílabas (BO-LA), desenvolve-se a família silábica da primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A).



1.1 O MÉTODO DAS CARTILHAS

A cartilha surgiu da necessidade de material para se ensinar crianças a ler e a escrever. Até então, elas aprendiam em livros que eram levados de casa, quando tinham algum livro em casa. No século XVI, surge o silabário, a primeira versão do que seria a cartilha. As cartilhas brasileiras tiveram origem em Portugal (que chegou a enviar exemplares para a alfabetização, em suas colônias). De autoria de João de Barros, a *Cartinha para Aprender a Ler* é uma das cartilhas mais antigas para ensinar português. Sua primeira versão foi impressa em Lisboa, em 1539.

Outras cartilhas foram utilizadas no Brasil, além daquela. Em Lisboa, Antonio Feliciano de Castilho elaborou o *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever* (1850), que continha abecedário, silabário e textos de leitura.

Em 1876, foi editada a *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus, cujo destaque a seguir, ainda aparece na edição de 2005:

Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. (...) Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo (DEUS, 2005, p. 5).

Esse autor era contra os métodos da soletração e silabação para o ensino da leitura e sua obra foi o marco entre o abecedário (bê-á-bá) e os métodos analíticos, que foram difundidos no Brasil, durante a República, utilizando o método da palavração. Sua cartilha é editada ainda hoje em Portugal pela Editora Bertrand.

A alfabetização, até o final do século XIX, era iniciada pela letra manuscrita, depois era ensinada, alternadamente, a letra de forma. O professor preparava o alfabeto em folhas de papel que eram manuseadas por um pega-mão, para não sujem. O material utilizado para exercitar os alunos nas dificuldades da letra manuscrita e leitura era um conjunto de cartas de sílabas, cartas de nomes e cartas de fora, estas compostas de ofícios e documentos que eram emprestados. Conforme Barbosa (1990), outras cartilhas foram representativas no país, como a *Cartilha da Infância*, de Thomas Galhardo, publicada pela primeira vez por volta de 1880 e comercializada até a década de 1970.

A partir de 1930, cresceu consideravelmente o número de cartilhas publicadas, pois isso passou a ser um grande negócio. Por volta de 1944, surge o Manual do Professor, cuja função é orientar o professor quanto ao correto uso do material. E o mercado das cartilhas continuou a crescer. Em pesquisas realizadas nos anos 1960 e 1980, as principais cartilhas adotadas no Estado de São Paulo eram *Caminho Suave*, *Quem sou Eu?* e *Cartilha Sodré* (anos 1960); *No Reino da Alegria*, *Mundo Mágico* e *Cartilha Pipoca* (anos 1980).

O estudo das falhas das cartilhas é sempre pertinente, pois a cartilha esteve durante muito tempo na escola e tanto o produtor como o leitor desse texto provavelmente foram alfabetizados através de cartilhas. Muitos acreditam que ela é um método eficiente de alfabetização, partindo do pressuposto de que, se foi eficiente para alfabetizá-los, servirá também para outras pessoas. Entretanto, as cartilhas apresentam falhas, que ainda continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não. Mesmo a avaliação mais rigorosa por parte do Ministério da Educação, para a publicação de livros didáticos, não impede a utilização precária ou mesmo o uso de expedientes duvidosos das velhas cartilhas. Se se considerar que o professor conta com 35, 40 alunos para alfabetizar, anualmente, sem uma formação sólida de conhecimentos, aumenta o risco de se recorrer àquele instrumental já pronto e *acabado*, que basta *seguir* de capa a capa. Ainda existem professores que têm vergonha de mostrar que usam o instrumental da cartilha e tentam dissimular sua prática, preparando o próprio material de trabalho: a cartilha não está na sala, mas a metodologia sim, basta verificar as atividades mimeografadas e coladas nos cadernos dos alunos. Observemos alguns problemas do trabalho das cartilhas:

- ★ Modo de trabalho com as sílabas: as cartilhas tendem à mesma estruturação (são compostas de lições). Cada lição parte de uma palavra-chave, ilustrada por desenho. Desta palavra, destaca-se a primeira sílaba e, a partir dela, desenvolve-se a sua respectiva família silábica (cujas sílabas serão utilizadas posteriormente, na silabação - leitura coletiva das sílabas). Nessa atividade, segundo Cagliari (1999), abaixo das famílias silábicas vêm palavras quase sempre formadas de elementos já dominados, que se somam aos da nova lição. Depois, a cartilha apresenta exercícios de montar e desmontar palavras, comumente de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, que visam somente à memorização. Cada unidade trata apenas de uma unidade silábica, o que, além de empobrecer o trabalho com as sílabas, limita o horizonte de conhecimento da criança. Ainda segundo Cagliari (1999), geralmente a lição da cartilha termina em um texto, teste final de leitura e modelo de escrita para introduzir o aluno na etapa seguinte. Nesse texto, compreende-se estar o maior problema do método. O aluno vem para a escola com plena habilidade para descrever, narrar e até defender um ponto de vista. Entretanto, a partir do momento em que se inicia na alfabetização, vai perdendo tais competências. No intuito de facilitar a leitura para o aluno, a cartilha propõe textos que são pretextos, elaborados com palavras compostas e com sílabas já dominadas. Porém, o conteúdo, a coesão e a coerência, na maioria dos casos, ficam prejudicados.
- ★ Concepção de linguagem das cartilhas: Por fim, para Cagliari (1999), nas cartilhas, “uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases”. A ideia é de que a linguagem se assemelha à soma de tijolinhos, representados pelas sílabas e unidades de composição. Tal concepção abran-

ge apenas o nível superficial da linguagem. Representar a linguagem através da escrita vai muito além de codificar e decodificar sinais gráficos, pois requer a incorporação de aspectos discursivos da linguagem escrita. De acordo com Camacho (1988, p. 29), “[...] uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isto significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço”. Em um mesmo instrumento de comunicação, temos quatro modalidades específicas de variação linguística: a *histórica*, a *geográfica*, a *social* e a *estilística*. Contudo, tais conhecimentos são ignorados pela cartilha, uma vez que um mesmo material é elaborado para ser usado em um país de proporções continentais como o Brasil. Sabe-se que existem variações geográficas no léxico, na fonética e, ainda, na sintaxe dos falantes. Quando um falante nordestino diz que não vai a algum lugar, tende a falar da seguinte forma: *Vou não!* Já um paulista diria algo do tipo: *Não vou!* A variação mais evidente e, de certo modo, que mais interfere na comunicação, é a variação lexical, pois modifica o vocabulário e expressões utilizadas pelos falantes, tendo em vista seus contextos. No nordeste do país, encontra-se *macaxeira* e, no sul, *aipim*, para designar o que para o paulista é *mandioca*. A cartilha ignora a realidade linguística do aluno quando trabalha com textos que não contemplam a sua experiência de vida, desenvolvendo, assim, um trabalho descontextualizado.

A escrita reduzida à representação da fala: embora um dos compromissos da escrita seja representar a fala, esta representação não é idêntica. A linguagem falada tem marcas e características típicas da oralidade e existem expressões próprias da fala e outras mais adequadas à escrita. A expressão “*tipo*”, usual entre os jovens, é um modismo frequente no discurso oral e pouco apropriado para a escrita. Alguns alfabetizadores, buscando ajudar o aluno, desenvolvem artificialismos na fala para explicar a ortografia convencional. No caso de palavras como *voltou*, *mal*, *calma*, há professores que acreditam que para o aprendiz fixar essas formas é de grande valia tentar mostrar a diferença entre o uso do l ou do u através da pronúncia dos sons, e enfatizam o l de ‘*malll*, *melll*, *vollltou*’, como se isto correspondesse à pronúncia adequada. Ora, os falantes do Estado de São Paulo não fazem distinção entre tais variantes de fonemas, como os gaúchos ou alguns descendentes de europeus. A ideia de priorizar a escrita como representação tende ainda a provocar desvios: são comuns exemplos de crianças que passam grande parte do tempo em atividades de cópia. Chega-se a ver alunos com cadernos esteticamente perfeitos, mas que não conseguem identificar as letras (são os chamados copistas). Em lugar de priorizar a leitura, o trabalho da escola se reduz a atividades de “coordenação motora fina”, que nada tem a ver com a especificidade da escrita.

Equívocos quanto às famílias silábicas: é comum a família silábica composta pela letra C ser apresentada parcialmente, mostrando-se CA-CO-CU. *Onde ficam o QUE e o QUI?* A orientação habitual diz que são formas difíceis e que a criança só irá aprendê-las mais tarde, omitindo-se a informação. Como o professor não as apresenta, o aluno tende a escrever algo

como *cerô*, *ceijo*, *acilo*, em lugar de *quero*, *queijo* e *aquilo*. Mas os problemas não param aí. O professor não apresenta o *que* e o *qui*, mas apresenta o CE e o CI associados ao grupo fonético que representa o som /k/. Ora, estas sílabas pertencem ao grupo fonético do som /s/, representado ortograficamente pelo ÇA – ÇO – ÇU, e não ao do som /k/. Assim, a família silábica que representa o som /k/ é: ca-que-qui-co-cu; e a outra: ça-ce-ci-ço-çu. Semelhante problema ocorre com a família do ga-gue-gui-go-gu, e o ge-gi.

Problemas fonéticos: também se verifica a ignorância quanto a questões fonéticas, como em relação à quantidade das vogais que temos em nossa língua e sua representação gráfica. O senso comum não dá conta da natureza dos sons da fala (fonética) e a sua delimitação em fonemas. Embora a representação comum das vogais seja A-E-I-O-U, elas se diversificam em 12 fonemas (sete orais e cinco nasais): i, ã; e, ê; a, ã; õ, o, ó; u, û. Tende-se a não perceber, por exemplo, a diferença entre o BA de *barato*, e o BA de *banco*. Embora não receba o til (~), o a de *banco* será nasalizado pela presença do n na sílaba invertida. Quando alunos trocam letras como P por B, F por V, Z por S, segundo Cagliari (1999), alguns professores compreendem tais processos como falhas auditivas ou de observação, deficiências, distração, sem se darem conta de que o problema é que os alunos não sabem diferenças fonêmicas elementares, como aquelas que definem *vaca* e *faca*, *pato* e *bato* etc. Estas trocas não são muito frequentes, mas ocorrem entre fonemas que são muito semelhantes. P e B, por exemplo, são bilabiais (para pronunciar, os lábios superiores e inferiores unem-se), são oclusivos (emitidos como uma explosão de ar) e possuem o mesmo ponto e modo de articulação. A diferença reside no fato de que /p/ é surdo e /b/ é sonoro (as cordas vocais vibram quando /b/ é emitido).

Prevalência da atividade escrita sobre a fala: outro problema frequente em ambientes que usam cartilhas é o fato de a atividade escrita prevalecer sobre a fala. As primeiras cartilhas foram elaboradas com o intuito de ensinar o aluno a ler, decodificar sinais, porém, com o tempo, tais livros mudaram o enfoque da leitura para a escrita, e a cartilha deixou de ser um livro de ensinar a ler para ser um livro de ensinar a escrever (treinar a escrita). Assim, a escrita passou a prevalecer sobre a fala. Por vezes, o resultado dessa postura inibidora da fala pode ser a indisciplina. Basta notar que a conversa tende a ser um exercício visto na escola como algo prejudicial e não estimulador ao trabalho pedagógico.

A precariedade da produção de textos: talvez a decorrência mais grave da utilização das cartilhas seja a questão da produção de textos. Os tipos de textos ali apresentados muitas vezes não constituem textos. Não têm unidade semântica, não apresentam textualidade e, não raramente, perdem até mesmo a coerência. O aluno vem para a escola com a habilidade de produzir textos orais. Se ele depara com textos artificiais, montados para finalidades específicas, que não correspondem à sua linguagem, poderá concluir que sua oralidade está errada e acreditar que o modelo apresentado pela escola é o correto, o padrão ideal de texto a ser seguido. Poderá ainda sequer acreditar no modelo da escola e, tendo o seu discurso desacreditado, tornar-se resistente ao trabalho pedagógico.

Durante décadas, a escola alfabetizou por meio da cartilha e, com a evolução dos conhecimentos sobre a alfabetização, observamos que tal metodologia se tornou insuficiente para atender às exigências da sociedade atual. Hoje, não basta o aluno saber apenas codificar e decodificar sinais. Não é suficiente conseguir produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso.

Assim, inicialmente, é produtivo trabalhar no sentido de transpor a habilidade verbal da criança para a escrita. Aproveitar a desenvoltura que ela tem de falar e contar histórias como ponto de partida para o desenvolvimento da produção de textos, em um primeiro momento, simples, da forma como souber, posteriormente, obedecendo às regras gramaticais e reproduzindo/produzindo diferentes gêneros textuais (carta, poesia, bilhete, receitas culinárias, anúncios de propaganda etc.).

O respeito pelo aluno é o princípio norteador da alfabetização. Um aluno que tem seus limites respeitados agirá também com uma postura respeitosa, amigável e de admiração pelo professor.

A produção de texto deve ser estimulada durante a alfabetização: tudo o que a criança produzir merece ser elogiado, para que sinta vontade de escrever. Posturas que reprimam a escrita do aluno, caracterizando-a como incorreta, feia, cheia de erros, devem estar fora da escola. O erro tem que ser corrigido e a ortografia respeitada, porém o problema está na maneira como isso é feito.

Denúncias recorrentes mostram que as mais variadas formas de agressões verbais estão na sala de aula. Em determinada ocasião, uma criança de sete anos, que já havia escrito quase uma página de um caderno de brochura, teve seu trabalho totalmente desqualificado pelo professor. Este pegou o caderno e, diante dos demais colegas, começou a mostrar a um visitante os erros ortográficos que a criança havia cometido. Sem considerar os acertos, que constituíam a maior parte do trabalho, limitou-se a criticar as falhas. Depois, dirigiu-se a outra *vítima*, procedendo de semelhante modo. Ao final da aula, o visitante, lembrando-se do ocorrido, voltou àquela primeira criança, para ver como havia concluído seu texto que, no início da aula, já contava com quase uma página. O que se constatou foi assustador: a criança havia escrito mais duas linhas e terminado sua história. Quando indagada sobre o porquê de ter escrito só mais um pouco e terminado, ela respondeu: “-Se eu escrever pouco, errarei pouco!”

Todos sabem que é indispensável que o professor corrija a produção da criança, porém, com uma postura respeitosa, de quem quer ajudar e não com a fúria destruidora de toda capacidade criativa da qual a criança é portadora ao chegar à escola.

Nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de serem melhorados e adaptados pelo professor, em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos.

Dessa forma, estudando a alfabetização (uso de cartilhas), verificamos que tal processo se dá de forma inadequada, pois aborda apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da linguística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem deco-

dificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea.

Enfim, segundo Cagliari:

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (CAGLIARI, 1999, p. 82).

Em decorrência, pode-se concluir que, no método da cartilha, sob o aspecto da fala, esta não é contemplada, pois ao aluno não é dado o direito de falar, não há espaço para a fala. Se a analisarmos sob o ponto de vista da escrita, veremos que tal atividade se reduz a cópias e não há espaço para produções espontâneas, o aluno não tem liberdade para expressar o que pensa. E, finalmente, examinando o método das cartilhas sob o aspecto da leitura, veremos que os piores modelos de texto são os apresentados por ela, e a atividade que poderia e deveria ocupar espaço privilegiado, na educação, promovendo a inclusão social da criança, antes se reduz a inibir o gosto pela leitura.

Assim, entendemos que o professor precisa ter formação linguística adequada para saber reconhecer falhas e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado, de maneira a saber adaptá-lo, transformando os conhecimentos que já possui em metodologia e estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita significativas.

1. 2 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Paulo Freire ficou conhecido mundialmente por ter criado um “método” de alfabetização de adultos que partia do diálogo e da conscientização. Diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “descodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura do mundo” enquanto, no 3º e 4º passos (Análise e síntese, e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Nestes passos, está caracterizado o avanço desse método em relação ao método fônico e o das cartilhas, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja e perceba a combinação fonêmica na constituição de sílabas e, a seguir, na composição de novas palavras.

A proposta fônica desconhece que as letras são realidade da escrita e só podem ser lidas em sílabas na realidade da fala, quando faz o aluno repetir os sons das letras, ignorando que os fonemas consonantais não são pronunciáveis isoladamente. Hoyos-Andrade esclarece, conceituando as sílabas como

[...] fenômenos fonéticos obrigatórios, dada a linearidade do discurso e as características dos sons da linguagem humana. De fato pronunciamos sílabas e não sons isolados. Estas sílabas são pacotes de 1, 2, 3, 4 e até cinco sons (dependendo da língua) emitidos em um único golpe de voz [...] e como pacotes de fonemas, as sílabas compartilham com estes as funções que os caracterizam. (HOYOS-ANDRADE, 1984, p. 225, grifo nosso).

Para que o aprendiz tome consciência da correspondência fala/escrita, basta questionarmos sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra (Ex: es-co-la), e prontamente saberão responder que são três vezes. A sílaba é a menor unidade pronunciável e perceptível pela criança na fala. Se perguntarmos a alunos entre cinco e seis anos sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar qualquer palavra da língua portuguesa, sempre se obterá a resposta correta, porque a consciência silábica é natural.

Porém, se o alfabetizando não compreender a *sílaba escrita* de imediato, basta que se apresente a consoante (B, por exemplo), falando seu nome /be/ e, na frente, ir alternando as letras que representam graficamente as vogais (a, i, o, e, u) e indagando sobre qual sílaba formamos que, de pronto, passará a compreender a sistemática de associação de consoantes e vogais na composição silábica, de maneira clara e sem artificios.

O Método Paulo Freire foi pouco divulgado e estudado, no Brasil; quando usado pelo Mobral, foi descaracterizado, porque teve seus passos da “codificação” e “descodificação” excluídos do processo de alfabetização, sendo transformado em mero método das cartilhas, impedindo os alfabetizadores e alfabetizados de fazer a “leitura de mundo”, que transforma a consciência ingênua em consciência crítica. Como este tema merece aprofundamento será estudado no texto: *A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização*.

REFERÊNCIAS



- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BARBOSA, J. J. **Leitura e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**: Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988, v. 1.
- CASASANTA, L. M. **Métodos de ensino de leitura**. São Paulo: Editora do Brasil, [1972?].
- DEUS, J. de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. Chiado: Bertrand, 2005.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HOYOS-ANDRADE, R. E. Sílabas e função lingüística. **Estudos Linguísticos: Anais de Seminários do GEL**. Batatais, v. 9, p. 225-229, 1984.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf Brasil 2009 indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20 de. 2010.
- MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 1969.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES, EQUÍVOCOS E CONSEQUÊNCIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Onaide Schwartz Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação
UNESP/Presidente Prudente

Olympio Correa de Mendonça

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis
Faculdades Adamantinenses Integradas/Adamantina

Resumo: Neste trabalho são apresentados resultados da pesquisa Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos pertinentes à alfabetização, bem como se discute a aplicação dessa teoria com suas contribuições, equívocos e consequências. As autoras descrevem o aprendizado formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. Assim, sua aplicação se fundamenta no pressuposto de que a escrita é uma construção real como sistema de representação historicamente acumulada pela humanidade, e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. Deste modo, buscou-se superar o artificialismo dos textos das cartilhas e as práticas mecânicas dos métodos tradicionais de tal forma que o próprio aprendiz construísse e adquirisse conhecimentos. Entretanto, a má interpretação dessa proposta levou a equívocos como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização, assim é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país.

Palavras-chave: Psicogênese da língua escrita, Construtivismo, Níveis de alfabetização.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Neste trabalho, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa “Psicogênese da língua escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos, significativos à alfabetização, e demonstrar os equívocos mais comuns advindos da interpretação desvirtuada dessa teoria, bem como suas consequências. Assim, a seguir, apresentamos o *terceiro* grande período da História da Alfabetização.

Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Essa teoria, formulada e comprovada pelas duas pesquisadoras, foi divulgada pela sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, a *Psicogênese da língua escrita*. Já em nota preliminar dessa edição, anunciam a perspectiva adotada para a realização da sua pesquisa:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Assim, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo, deixando claro que a teoria piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem, tendo aí um papel marginal na constituição das competências cognitivas, fazendo com que buscassem, na Psicolinguística, fundamentos para a investigação da Psicogênese da língua escrita.

Dessa forma, partem do pressuposto de que todo o conhecimento tem uma gênese e colocam as seguintes questões: *Quais as formas iniciais do conhecimento da língua? Quais os processos de conceitualização do sujeito (ideias do sujeito + realidade do objeto de conhecimento)? Como a criança chega a ser um leitor, no sentido das formas terminais de domínio da base alfabética da língua escrita?*

Essas indagações vão sendo respondidas, em seus experimentos, nos quais descrevem a criança, imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbolicamente elaborados, como a escrita, procurando compreender a natureza dessas marcas especiais. Nesta busca, o

aprendiz vai elaborando um sistema de representação através de um processo construtivo. Há uma progressão regular nos problemas que enfrenta e nas soluções que encontra, para descobrir a natureza da escrita (ordem de progressão de condutas, determinadas pela forma como o aluno vivencia, no momento, o conhecimento).

A descoberta do processo de aquisição da língua escrita, por crianças, levou Ferreiro (1983) a indagar se sua pesquisa aplicada a adultos analfabetos encontraria os mesmos resultados.

Em sua obra *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, publicada no México, em 1983, pelo Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, parte do pressuposto de que, se há saberes sobre a língua escrita que as crianças já dominam antes mesmo de entrar na escola, os analfabetos adultos também deveriam apresentar suas ideias e hipóteses sobre a escrita. Indaga, ainda, se a nossa ignorância a respeito do sistema de conceitos sobre escrita dos adultos analfabetos não nos leva a vê-los como tábula rasa de vivências sobre a leitura e a escrita.

A pesquisa mostrou que o analfabeto adulto, assim como as crianças, sabem, mesmo antes de vir para a escola, que a escrita é um sistema de representação e fazem hipóteses de como se dá tal representação. Entretanto, Fuck (1993, p. 40) verifica: “Diferente das crianças, começamos a observar que o analfabetizando (sic) adulto já superou o nível pré-silábico. Ele tem muito claro que se escreve com letras e qual a função social da escrita, (mas esta é uma observação ainda prematura).” Ocorrência esta que Ferreiro (1983) já havia notado, quando observa que, enquanto é muito fácil conseguir de uma criança pré-alfabetizada produções escritas, no adulto analfabeto a “consciência de não saber” é muito forte e ele se sente incapaz de tentar escrever.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

Essa aprendizagem segue um processo que poderíamos descrever com Weisz, como:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações

que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

E, a seguir, com Ferreiro, quando esta enfatiza que novas informações

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Portanto, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação.

No *nível pré-silábico*, em um primeiro momento, o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere.

Há um avanço, quando se percebe que a palavra escrita representa não a coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aprendiz percebe que se escreve com letras que são diferentes de desenhos.

Entretanto, ainda neste nível, mesmo após tomar consciência de que se escreve com letras, o aprendiz tenderá a grafar um número de letras, indiscriminado, sem antecipar quantos e quais caracteres precisará usar para registrar palavras. Por exemplo, quando o professor pedir que escreva *gato*, poderá escrever *RARDICO*, normalmente limitando-se a usar apenas um pequeno inventário de letras, como as de seu nome (RICARDO, por ex.), sem correspondência sonora alguma.

Somente quando for questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a *quantidade de letras* que deverá registrar para escrever. Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. Para a palavra BONECA, poderá grafar IOD, por exemplo.

Assim, a passagem para o *nível silábico* é feita com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE-CA, e assim por diante.

É comum, principalmente entre as crianças, encontrarmos alunos que parecem “comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem. Entretanto, os adultos reconhecem como palavras, combinações de letras e sílabas com algum significado e que se distinguem dos desenhos. Sabem que o alfabeto não basta, para ler e escrever. Muitos o sabem de cor, inclusive com o valor fonético das letras, mas não conseguem combiná-las. Isto pode implicar condutas diferenciadas na orientação de crianças que aceitam bem a didática do nível pré-silábico, e de adultos que preferem segmentos maiores com significação, caminhando da palavra para a análise das famílias silábicas.

Assim, diferentemente dos adultos, as crianças parecem passar pelas fases pré-silábica e silábica, atingindo finalmente a alfabética. Nesse *nível alfabético*, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

EQUÍVOCOS DA INTERPRETAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O equívoco da exclusão do ensino de conteúdos específicos da alfabetização

A seguir, desenvolvemos o quarto período da história da Alfabetização. Deste modo, retomando a apresentação anterior, reafirmamos que o construtivismo, com base na *Psicogênese da língua escrita*, teoria formulada e comprovada experimentalmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), há mais de vinte anos foi introduzido no Brasil, para contribuir na melhoria da qualidade da alfabetização, e adotado pelos mais importantes sistemas públicos de ensino. Nesse tempo, vem abalando as crenças e os fundamentos da alfabetização tradicional, mudando drasticamente a linha de ensino das escolas e levando os professores a um grande conflito metodológico.

Os depoimentos, tanto dos orientadores institucionais dessa proposta, quanto dos docentes que se envolveram nela, são unânicos em apontar como a mais séria dificuldade para a sua implantação a necessidade do abandono das técnicas silábicas de análise e síntese consideradas “tradicionais”, em favor da nova conduta, a didática do nível pré-silábico.

Nas publicações e relatórios dos professores, avaliando a implementação da proposta construtivista de alfabetização no Ciclo Básico da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo, encontramos questões que resumem o conflito: “É comum também ver-se um professor que se diz construtivista ensinando silabação, montando e desmontando palavras num mero exercício de memorização” (LAGÔA). E, ainda:

Eles têm uma tendência obsessiva pela silabação. E eu fico sem saber como agir quando o professor, ao perceber as dificuldades das crianças com uma determinada palavra, passa a dividi-la em sílabas. Eles dizem que isso ajuda a fixação. E eu tenho dúvida se devo continuar censurando essa atitude (LAGÔA, 1991, p. 17-18).

E, enfim:

Mesmo em São Paulo, onde o empenho da Secretaria é forte em favor do construtivismo, é comum ver o professor usando jornal e literatura infantil no lugar de cartilha, mas de uma forma que não muda em nada o sistema tradicional. Ele parte de um texto, mas pede para o aluno recortar as palavras e depois trabalha as sílabas (LAGÔA, 1991, p. 15),

O referencial teórico da Psicogênese da língua escrita leva-nos a entender que a escrita é uma reconstrução real e inteligente, com um sistema de representação historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza, embora não reinvente as letras e os números. A criança alfabetiza a si mesma e inicia essa aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, e seus efeitos prolongam-se após a ação pedagógica, período durante o qual, para conhecer a natureza da escrita, deve participar de atividades de produção e interpretação escritas, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele. A mediação do alfabetizador não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito. Ele pode aproveitar o subsídio dos alfabetizados ou mesmo de alunos da classe que estejam em níveis mais avançados de escrita e que possam ser informantes das relações a serem descobertas pelos que se encontrem em fases de escrita mais primitivas.

Assim entendida, a Psicogênese da língua escrita tem implicações pedagógicas que, na Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, receberam o nome de “didática do nível pré-silábico”, em decorrência das atividades didáticas sistematizadas por Esther Pillar Grossi, em sua obra, *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico* (1985), onde a autora caracteriza suas aplicações da teoria de Emília Ferreiro:

[A didática do nível pré-silábico] se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e atos de leitura e escrita [...] não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar [...] as crianças tomam contato com todas as letras e com qualquer palavra [...] alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas. (GROSSI, 1985, p. 5).

Acrescentando que essa correspondência não se apresenta ainda no início do processo, de tal forma que o aprendiz não vislumbra que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra.

Continua Grossi, explicitando sua didática, e sintetiza o nível pré-silábico como

[...] caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita e outro na compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macro- vinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo. (GROSSI, 1985, p. 15).

E prossegue:

[...] as categorias linguísticas (letras, palavras, frase, texto) não são claramente definidas. Seus significados são amalgamados, e por isso é necessário trabalhá-los todos simultaneamente, para que o aluno se familiarize com eles e comece a esboçar a sua distinção. (GROSSI, 1985, p. 15).

Afinal, o estudioso critica a didática silábica apenas quando ela “queima” a etapa pré-silábica:

Uma criança no nível pré-silábico, não pode ser conduzida a análises silábicas porque, sendo incapaz de compreendê-las, perde a lógica do ensino, julgando que na escola não se trata de compreender as lições, mas de adivinhar o que o professor quer ensinar. (GROSSI, 1985, p. 15).

Essa insuficiência das atividades silábicas é discutida nos subsídios à alfabetização da CENP, sob o título “Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico”, em sua análise das práticas tradicionais de alfabetização:

Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecânicas têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto... (DURAN, 1988, p. 14).

Pelo exposto, a didática silábica merece reparos *somente* quando trabalhada isoladamente ou quando prescinde da etapa anterior, a pré-silábica, e se transforma em atividade mecanicista, ao dissociar-se do significado e do contexto, mesmo porque *Emília Ferreiro não condena didática alguma*, não prescreveu métodos, nem os indicou. A própria Pillar Grossi publicou, em 1995, o primeiro livro de sua trilogia *A didática do nível silábico*, onde resgata o passo da análise e síntese da sílaba do Método Paulo Freire e o aplica à alfabetização de crianças, jovens e adultos com eficiência comprovada por organizações internacionais.

Alvarenga et al. (1989), ao pesquisar um modelo fonológico-fonético que admita, em torno de uma unidade como a sílaba, a organização da sintaxe prosódica, talvez possam explicar a “obsessão” que os alfabetizadores experientes têm, quando lançam mão da divisão da palavra

em sílabas e as compõem em novas palavras, encontrando alguma dificuldade de levar o aluno à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada:

Embora escrever e ler sejam comportamentos que ultrapassem de muito a aprendizagem das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, essa aprendizagem, é, inegavelmente, o primeiro passo na formação desses comportamentos. Ora, é justamente nesse primeiro passo que tem fracassado a escola brasileira já que os altos índices de repetência se verificam na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita. (ALVARENGA et al., 1989, p. 6).

Além das publicações que descrevem as deficiências das práticas silábicas, a análise dos relatórios dos professores do Ciclo Básico da Rede Estadual mostra que algumas Diretorias de Ensino, que desaconselham tais atividades, não têm conseguido convencer os docentes da necessidade de sua exclusão da sala de aula. A interpretação das avaliações revela que essa segmentação silábica tem-se apresentado como quase insubstituível para levar o aluno a descobrir que a palavra escrita representa a palavra falada, visto que as sugestões didáticas de Grossi (1985) foram complementadas com sua didática do nível silábico (1995), então suficiente para superar esse estágio da construção da escrita. *Isto parece decorrer do fato de a sílaba ser a unidade de emissão de voz, diferentemente das letras, pois como ler letras (consoantes) iniciais, mediais ou finais sem a base silábica da fala (as vogais), como quer a didática pré-silábica e a didática fônica?* Ora, parece ser pacífico que as letras, realidade escrita, só podem ser lidas em sílabas, realidade de fala.

O equívoco que se configura na exclusão da experiência silábica do professor parece ser fruto de algumas orientações pedagógicas, surgidas no afã de combater as atividades mecanicistas herdadas das cartilhas, à revelia da própria obra de Emília Ferreiro que não oferece elementos para fundamentar tal exigência, mas sim esclarece que a criança pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza desse objeto cultural – a escrita – em um processo dinâmico em constante construção de sistemas interpretativos. Apesar de sua teoria não veicular aplicações práticas decorrentes de suas descobertas, Ferreiro não se furta a comentar suas próprias ideias:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

Esse debate, para que não se limite ao âmbito da polêmica, pode concluir-se com o pressuposto de que a alfabetização deve ser significativa, isto é, contextualizada. Nesse sentido, o passo que caminha da palavra escrita, tributária de um tema gerador globalizante, para a análise das sílabas precisa ser precedido pela leitura do mundo ao redor, como propõe Freire

(1989, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, escolhendo o método global silábico, que vê na fase silábica a “[...] criação ou montagem da expressão oral”, tendo aí “[...] o alfabetizando um momento de sua tarefa criadora” (p. 19), como explica na mesma obra:

[O ato de ler] não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12).

E continua:

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como [...] um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito [...]. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta [...]. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. [...]. Aí tem [o alfabetizando] um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 1989, p. 19).

Como se vê, a prática da silabação com sua análise e síntese ocupa, no Método Paulo Freire, “[...] um momento de sua tarefa criadora”, o que também é *critério básico* para Grossi (1985), para quem

[...] o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. O grande passo da vinculação ‘pronúncia – construção alfabética da sílaba’ está dado, [...]. Este é o marco que advogamos como critério básico da alfabetização. Dizemos que alguém que tenha chegado a esse ponto transpôs o umbral da porta do mundo das coisas escritas (GROSSI, 1985, p. 30).

Afinal, essas constatações levam-nos a suspeitar que esse processo faz parte da própria natureza da alfabetização, como supõe Lemle:

Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. *Que estalo será esse? A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a idéia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a idéia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala.* (LEMLE, 1988, p. 16, grifo nosso)

Tal suposição, além de corroborada pelo apego e pela segurança que grande número de professores encontra nas atividades silábicas, é confirmada por Ferreiro (1990, p. 1) quando ela própria admite que, enquanto a segmentação silábica está ao alcance de qualquer locutor não-alfabetizado, a segmentação em fonemas não se desenvolve naturalmente, *devendo ser ensinada* explicitamente, o que parece transformar em certeza o caráter essencial do desenvolvimento da consciência fonêmica, a partir da didática silábica, e da consciência do mundo ao redor, através da palavra geradora.

CONSEQUÊNCIAS DOS EQUÍVOCOS DA INTERPRETAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Fundamentadas na teoria da Psicogênese da língua escrita, no final da década de 1980, Secretarias de Educação, motivadas pelo constatado fracasso escolar de 50% dos ingressantes nas, então, 1ª séries, iniciaram um trabalho de elaboração de Propostas Pedagógicas e de treinamento de Supervisores de Ensino, que reproduziriam tais conhecimentos em cursos de capacitação a serem oferecidos a alfabetizadores da Rede de Ensino.

Na elaboração das Propostas, sob forte impacto das descobertas de Ferreiro e Teberosky (1986), houve uma tentativa de metodização da Psicogênese da língua escrita, ou seja, os organizadores de tais propostas tentaram, à luz da teoria, criar um método revolucionário, inovador de alfabetização, muito diferente do método das cartilhas utilizado durante décadas em nosso país.

Evidentemente, nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos, mas ainda hoje é comum, ao se questionar um alfabetizador sobre qual é seu método de ensino, obter-se a resposta: “método construtivista”.

Relevante é lembrar que, juntamente com as revelações de Ferreiro e Teberosky, já descritas, foram divulgadas concepções que não eram delas, mas geradoras de muitos equívocos, que inclusive lhes causaram muito constrangimento. Essas concepções foram e continuam sendo divulgadas até hoje. A seguir, relacionamos as principais consequências e orientações equivocadas decorrentes da má interpretação da Psicogênese da língua escrita:

Definição de alfabetização - Alfabetização ou Letramento: a confusão inicial se deu por conta da própria definição de alfabetização. Definir alfabetização e letramento é de suma importância, pois são dois processos distintos e da sua compreensão dependerão os resultados da alfabetização em sala de aula. Assim, compreender a natureza de cada processo é essencial, pois só de posse desse conhecimento o professor terá condições de decidir sua metodologia de ensino, em função dos objetivos a serem alcançados.

Em seu artigo “Letramento e Escolarização”, Soares (2003b) define Alfabetização,

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilida-

des – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003b, p. 80).

Nota-se que existem aspectos específicos que não podem ser desprezados, na alfabetização. É importante que o alfabetizador desenvolva, em sala, as sugestões de atividades indicadas pelo construtivismo, entretanto, a especificidade da alfabetização não pode ser esquecida e relegada a segundo plano, pois nela existem elementos que irão garantir ao aluno o domínio da base alfabética e, portanto, a compreensão do sistema de escrita.

No início da alfabetização, independente de ela se iniciar aos cinco, seis ou sete anos, é imprescindível que o professor ensine os conteúdos citados por Soares. Assim, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada.

Por outro lado, temos o Letramento, conceituado por Soares (2003b) da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (SOARES, 2003b, p. 80).

Desse modo, a definição de Soares demonstra que Letramento refere-se aos usos de competências de leitura e de escrita por um indivíduo que já domina o código. Alfabetização e Letra-

mento constituem, portanto, dois processos diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, porém indissociáveis.

O que se defende, quanto aos dois conceitos, é a consciência de que não há necessidade de primeiro aprender a *técnica*, para só depois dar início ao processo de letramento, bastando para tanto que, na alfabetização, sejam utilizados textos veiculados socialmente, reais, e não textos artificiais, como os da cartilha, que tinham como único objetivo a fixação de sílabas trabalhadas por meio da palavra-chave.

O professor trabalha letramento realizando leituras de diferentes gêneros textuais aos alunos. Chamamos a atenção para os *diferentes tipos de textos*, pois constatamos, hoje, o equívoco de que literatura infantil ou infantojuvenil sejam sinônimos de letramento. Letrar é uma tarefa extremamente ampla que, por definição, envolve habilidades múltiplas de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais. Assim, em princípio, tal atividade engloba os mais diferentes gêneros textuais, portanto é atitude ingênua pensar que, lendo apenas histórias infantis, poemas ou parlendas, iremos letrar alguém.

O grande equívoco que vem ocorrendo na alfabetização, no Brasil, resulta da concepção equivocada e das práticas adotadas e divulgadas, decorrentes da má interpretação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, a Psicogênese da língua escrita.

Ocorre que as atividades didáticas incentivadas pelos intérpretes do construtivismo, sob a pretensão de contextualizar o trabalho, fazendo o aluno aprender “em contato com o objeto de conhecimento”, na realidade são estratégias de letramento e não de alfabetização. Se os proponentes de tais atividades tivessem conhecimentos linguísticos, saberiam disto. A pseudoleitura (fingir que se lê), a leitura de diferentes suportes de texto, o pedido para que os alunos recontem o que foi lido e ajudem o professor a montar um texto na lousa são atividades de letramento e não de alfabetização.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc.

Como vimos, a definição de “alfabetização” e “letramento” é muito importante não só como fim, mas principalmente como meio. Há autores que afirmam não se poder diferenciar alfabetização de letramento, pois este representaria a alfabetização plena, em seu sentido mais amplo. Concordamos com essa afirmação em termos de *fim*, pois seria desejável que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental sabendo usar o código com desenvoltura e segurança, porém não é isto que acontece. Entretanto, como *meio (a alfabetização propriamente dita)*, estabelecer a diferença entre os dois processos é necessário, pois dessa clareza decorrerá a prática do professor na seleção de estratégias a serem empregadas para levar o aluno ao domínio do código, sem o qual, em nossa compreensão, não se pode classificar um indivíduo como letrado.

Há outra discussão, a de que *a alfabetização não é pré-requisito para o letramento*. Essa afirmação procede, no período de alfabetização, uma vez que não é necessário que o aluno primeiro domine o código (como era feito no método das cartilhas) para só depois ter acesso à leitura de textos completos. Sabe-se, por meio de pesquisas, que a criança exposta à leitura de livros, artigos de jornais ou revistas e demais diferentes suportes de texto tem maior facilidade na compreensão de características específicas da língua escrita. Assim, mesmo sem dominar o código, se levada a produzir textos, apesar de reproduzir amostras de escrita de nível pré-silábico, a criança quando solicitada a ler suas produções revelará conhecimentos que vão além da codificação e decodificação, pois em sua leitura ela estabelecerá concordância nominal e verbal, e até fará uso de pronomes (levou-a, levá-la etc.), fatos que não ocorrem na linguagem coloquial popular.

No artigo “A Reinvenção da alfabetização”, Soares (2003a) lembra que, associada às ideias construtivistas, veio a falsa inferência de que, se for adotada uma concepção construtivista, não se pode ter método, fato que qualifica como “absurdo”, alegando que também é falso afirmar que a criança irá aprender a ler e escrever só pelo convívio com os textos, pois o ambiente alfabetizador não é suficiente. Segundo Soares,(2003b) na alfabetização, a grande contribuição é da linguística, que trata das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, apontando o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e suas relações.

Desse modo, concluímos que alfabetização e letramento são realmente processos distintos, mas que devem ser realizados concomitantemente, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade, porém o processo de alfabetização, por ser específico e convencional, precisa ser sistematicamente ensinado e, portanto, merece esforço e dedicação especiais. A alfabetização diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feito, é inaceitável, todavia os resultados das avaliações sobre leitura e interpretação de texto demonstram, hoje, que, além da conduta exclusiva “construtivista”, não conseguir alfabetizar representa incompetência também para letrar.

Suportes de textos: nas propostas “construtivistas” elaboradas e implantadas, ensinava-se que era para trabalhar com a realidade e interesse dos educandos, e que era importante explorar rótulos, embalagens, receitas de culinária, panfletos publicitários. Contudo, a literatura infantil foi o gênero textual que predominou na alfabetização sob o pretexto de contextualizar o trabalho. *Mas, será que todas as crianças, dos diferentes níveis sociais do Brasil, tiveram acesso às histórias da Literatura Infantil?* Se algumas não tiveram, esses portadores de texto deixaram de fazer parte de sua realidade e a contextualização foi forjada.

Os alunos aprendem a escrever só de ver o professor escrevendo na lousa: outra orientação afirmava que o professor deveria contar histórias, em seguida, pedir aos alunos que as recontassem e, assumindo o papel de “escriba” da sala, reescrevesse o texto recontado na lousa, sob a justificativa de que só de ver o professor à lousa, aprenderiam. É inconcebível que um indivíduo graduado na área de ensino de língua materna, com conhecimentos linguísticos sobre fonética

e fonologia, ciente da complexidade que é o escrever, das dificuldades relativas ao domínio dos sistemas gráfico e ortográfico, da pontuação, concordância, aspectos que envolvem a produção textual, possa acreditar em tal afirmação.

Presenciamos, como professores da Rede Estadual de São Paulo, a dificuldade de colegas que desenvolviam o que lhes era proposto e a frustração decorrente dos alunos não avançarem na aprendizagem da leitura e da escrita. Era evidente o fracasso dessa didática, porque a especificidade da alfabetização não era trabalhada. As práticas limitavam-se ao nível superficial da escrita da língua e poderiam, em uma hipótese otimista, desenvolver os chamados aspectos *discursivos da língua escrita* (características específicas que diferenciam o texto oral do escrito), bem diferentes *da escrita da língua (correção gramatical)*.

A escrita se apresenta como um conjunto de habilidades adquiridas no campo linguístico. Para que aconteça, é necessário relacionar as unidades de sons da fala aos símbolos gráficos e, para complementar, é preciso ter a habilidade de expressar as ideias sabendo organizá-las na língua escrita. A escrita é a habilidade do sujeito em transcrever a fala, obedecendo a uma série de características discursivas específicas da língua escrita, pois falamos de um jeito e escrevemos de outro. Na linguagem falada, rotineiramente usamos expressões (gírias: *legal, tipo assim, é isso aí cara!* etc.), ou variações fonéticas (escrevemos *leite* e falamos *leitchi em São Paulo, Minas Gerais etc.*), que não poderão aparecer na escrita. Esta seleção do que posso ou não escrever envolve habilidades linguísticas e discursivas que precisam ser trabalhadas.

Não precisa ensinar, a criança aprende sozinha: um outro equívoco divulgado à época era o de que o professor não precisava ensinar, porque a criança aprendia sozinha. Dizia-se, também, que o professor não precisava desenvolver um trabalho sistemático de alfabetização, pois deveria exercer a função de “mediador” do conhecimento (papel que não ficava claro aos professores), informando apenas o que os alunos, ao demonstrar interesse, questionassem. Se o docente limitar-se a responder questionamentos de alunos, a aprendizagem da leitura e da escrita poderá ficar comprometida. Alfabetizar exige trabalho sistemático com objetivos determinados, com carga horária diária, concentração, esforço, persistência e determinação.

Observando a *História da escrita*, sob enfoque linguístico, observa-se que esta constitui objeto que precisa ser ensinado. A partir do momento em que a escrita abandonou seu caráter pictográfico (a escrita através de *desenhos*, imagens do que se quer representar) e passou ao ideográfico (traçados que transmitem *a ideia* do objeto a ser representado), tornou-se uma convenção, que necessariamente precisa ser ensinada. Assim, afirmar que, sem a realização de um trabalho sistemático, alguém aprenderá a escrever é uma falácia.

Entretanto, um construtivista pode ainda argumentar no sentido de que, se o professor realizar atividades que envolvam o manuseio e reconhecimento de letras associadas ao som da fala, trabalhar com os nomes dos alunos reconhecendo letras iniciais, mediais e finais, ou ainda, se o docente empregar a leitura de parlendas, letras de músicas, poesias e conjuntamente a estas associar atividades de escrita de nomes de objetos, em que o aluno tente exercitar os conhecimentos desenvolvidos na leitura, na escrita, o aluno irá alfabetizar-se.

É possível admitir que as atividades acima descritas como construtivistas, acrescidas de outras que envolvam o reconhecimento de grafemas (letras) associados a fonemas (sons), constituem atividades de nível pré-silábico e certamente auxiliarão na aprendizagem da leitura, muito mais diretamente, do que da escrita. Entretanto, são atividades que precisam ser desenvolvidas com regularidade e critério pelo docente, preferencialmente de modo contextualizado e a partir de materiais pelos quais as crianças se interessem, o que nem sempre acontece.

Afirmava-se ainda que a sala de aula deveria ser dividida em cantos, entre outros, o da matemática, em que ficariam jogos que contemplassem o tema; o canto da leitura, onde diferentes títulos da literatura infantil ficariam expostos, na intenção de que o aluno se interessasse por desenvolver a “pseudoleitura”, ou seja, fingisse que estava lendo.

Porém, observa Lemle:

É certo que nosso saber do mundo pode, em alguns casos, minimizar as exigências de leitura-decodificação, quase dispensando-a, e permitir uma leitura-quase-advinhação. No entanto, parece fora de dúvida que toda a informação imprevisível contida num texto deva ser lida mediante a decodificação pela ordem letras-sons-sentido.

Assim, creio que o fato de existir a leitura-por-advinhação não nos dispensa de ajudar o alfabetizando a ser racionalmente bem-sucedido na leitura-por-decodificação (LEMLE, 1988, p. 44).

Haveria também o canto dos dominós de letras e palavras associadas a imagens. O canto dos brinquedos etc. Enfim, a orientação era a de que, frente ao ambiente alfabetizador, o aluno é quem deveria decidir por qual canto se interessaria e, a partir daí, o professor buscaria desenvolver a alfabetização.

Imagine uma criança que não tem brinquedos em casa. Será que ela deixará de se interessar pelos brinquedos para se interessar por livros? A carga horária que disporá para ambas as atividades será muito desigual, além do que, se o aluno não vê os pais lendo em casa, onde não tem um ambiente estimulador para a leitura, e chegar à sala de aula e vir o canto dos brinquedos, o que fará? Considerando a realidade econômica dos alunos das escolas públicas, não será difícil responder.

Hoje, dificilmente, se encontram professores que conseguem desenvolver um trabalho sistematizado. Infelizmente, a maioria limita-se a reproduzir as estratégias de nível pré-silábico de modo aleatório, muitas vezes entregam a atividade sem fornecer orientações sobre o que é para ser feito, mesmo quando dão a resposta, fazem isso antes de o aluno refletir sobre o assunto. Assim, sem orientação e persistência necessárias para que os alunos tenham a oportunidade de compreender, memorizar as grafias, estabelecer associações e apropriar-se do conhecimento, o trabalho torna-se mecânico.

Portanto, não é difícil compreender o “fenômeno” que vem ocorrendo em Pré-escolas por este país. Em pesquisa circunstanciada, em rede municipal, verificou-se que os alunos ingres-

sam no Pré I, aos quatro anos de idade, apresentando amostras de escrita pré-silábica; nos anos seguintes, passam pelo Pré II, Pré III e mais de 68% ingressam no primeiro Ciclo (antiga primeira série, atual 2º ano) apresentando, ainda, amostras de escrita pré-silábica, ou seja, estes não avançaram em seus conhecimentos sobre escrita. *Em três anos de escolaridade, não foi possível desenvolver um trabalho que ajudasse essas crianças a avançarem?*

Assim, desse resultado negativo pode-se comprovar (através da observação) que, a exemplo da cartilha, as *atividades de escrita* têm predominado *sobre as de leitura*, nas salas de alfabetização. Talvez, na tentativa de ocupar os alunos, atividades de escrita são distribuídas de forma desorganizada e em quantidade sobre as crianças, o que torna a aprendizagem da leitura e da escrita ainda mais complexa do que já é, levando muitas a fracassarem na aprendizagem, sendo estigmatizadas ou consideradas, por leigos em alfabetização, como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Entretanto, *desenvolvendo estratégias de nível pré-silábico* com ênfase na leitura, visando à correspondência letra/som, o professor de salas de Pré II ou Pré III (atual 1ª série do Ensino Fundamental) pode fazer com que seus aprendizes reconheçam todas as letras do alfabeto e, aos cinco anos de idade, comecem a *ler* (decodificar sinais gráficos). Segundo Cagliari (1999), apenas duas horas diárias de atividades de *leitura* são suficientes para ensinar crianças de cinco anos a ler. Em sala de Pré II de escola particular observada, verificou-se que 97% dos alunos já liam ao final do ano letivo.

Porém, a aprendizagem da *escrita* (codificação de sinais) é mais complexa. Para ler, o aluno irá memorizar grafias diferentes e estabelecer a correspondência entre qual grafia representa determinado som; entretanto, para escrever (codificar), o esforço a ser empreendido é muito maior, pois tem-se observado em salas, durante duas décadas após a divulgação da Psicogênese, o aparecimento de outro problema quando, por exemplo, 90% dos alunos de uma classe dominam o alfabeto, sua leitura e escrita, mas não sabem combinar letras para compor palavras.

Deve-se reafirmar que, na ocasião da divulgação da Psicogênese, o uso das cartilhas e da silabação foi proibido na atividade alfabetizadora. Em algumas regiões, supervisores de ensino iam às escolas verificar se o que havia sido indicado estava sendo cumprido. Com isso, o professor perdeu sua liberdade de atuação em sala de aula.

Após a divulgação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, a cartilha foi considerada a vilã, responsável pelo fracasso de 50% dos alfabetizandos e, por decorrência, culpada pela evasão escolar. Muitos professores ficaram sem saber como agir, pois todas as estratégias de ensino indicadas pela “revolucionária” alfabetização versavam sempre sobre um mesmo horizonte, ou seja, limitavam-se ao domínio da correspondência da letra com o seu nome, através das atividades de nível pré-silábico (Ex: Mariana começa com a letra M, e termina com a letra A, o trabalho pré-silábico utiliza palavras inteiras para explorar apenas os nomes das letras).

Pedir ao aluno que escreva do seu jeito: outra orientação era a de pedir aos alunos que escrevessem da forma como sabiam, para que não fossem reprimidos como a cartilha fazia, ao permi-

tir que escrevessem usando apenas elementos dominados. Essa orientação era interessante, seu objetivo era o de incentivar o aluno a escrever sem medo; entretanto, aos professores era estranho ver alunos rabiscando, pensando que escreviam histórias. Mas o principal problema não era o fato de tentarem escrever sem a mínima noção de escrita, mas a distância que há entre o trabalho de nível pré-silábico para o de nível alfabético (produção de escrita significativa - textos).

O professor não pode corrigir o aluno: Ferreiro e Teberosky defendem uma alfabetização ativa, baseada no questionamento, de modo que, quando o aluno questionar o professor sobre a maneira de escrever determinada palavra, ou quando grafar uma palavra usando letras inadequadas, ou ainda faltando letras, que o professor não forneça a resposta diretamente, mas devolva o questionamento, induzindo o indivíduo a refletir sobre o objeto de conhecimento com o qual está trabalhando.

Uma vez que, ao aprender a escrever, o sujeito reconstrói a escrita, de modo semelhante ao processo pelo qual a humanidade passou, durante a construção da escrita que temos hoje, as pesquisadoras demonstram que o aluno elabora hipóteses sobre o objeto de conhecimento – a escrita e, portanto, esta aprendizagem é um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são construtivos.

Porém, da postura acima descrita decorreu um equívoco, muito comentado, o de que o professor não poderia corrigir o aluno. Canetas vermelhas foram abolidas das salas de aula e nos cadernos só poderia haver correções a lápis. Porém, a cor da caneta que aponta o erro é o fator de menor importância, importa a forma como é apontado, de maneira agressiva sobre o aluno (- Você é um burro! - Já não falei que não é assim?), ou respeitosa (- Você não acha que está faltando alguma letra nesta palavra: GTO-gato?).

Sabe-se que a correção é necessária e precisa ser feita na presença do aluno, quando estiver atento ao que o professor mostra. Corrigir pilhas de textos ou cadernos em casa, levar à escola e distribuí-los aos alunos é perda de tempo, pois sozinhos irão ignorar as correções. Ainda que seja obrigado a copiar seu texto, corrigindo os erros apontados pelo mestre, ele o fará de modo mecânico, vendo televisão, pensando nos brinquedos e simplesmente realizando a cópia sem refletir.

Cabe lembrar que, na mesma época da divulgação da Psicogênese, houve, no Estado de São Paulo, a criação dos Ciclos Básicos, em que a permanência da criança na escola foi ampliada de quatro para cinco horas, e o curso tinha por base ciclos e não séries. O primeiro ciclo continha a 1ª e 2ª séries, e o segundo, a 3ª e 4ª séries (CBI - Ciclo Básico Inicial - e CBC - Ciclo Básico em Continuidade - respectivamente). Desse modo, o aluno era promovido do CBI para o CBC automaticamente sob o pretexto de que, na segunda etapa do 1º ciclo, o aluno que não se alfabetizara na primeira, teria a oportunidade de concluir sua alfabetização.

Não obstante, nesse contexto, e sob a orientação de todos os equívocos anteriormente descritos e de outros, teve início, ainda que de modo inconsciente, o ciclo de produção de anal-fabetos, porque, como os professores foram proibidos de silabar, impedidos de usar o único instrumento que conheciam (a cartilha) e com a exigência para desenvolverem apenas ativida-

des de nível pré-silábico, um número significativo de crianças começou a ser remetido do CBI para o seguinte CBC, sem dominar sequer a escrita de palavras com sílabas simples (aquelas compostas apenas por uma consoante e vogal: comida).

Em consequência, a repetência deixou de ocorrer no CBI para ocorrer no CBC, pois os CBI raramente tiveram salas compostas por menos de 30/35 alunos, no CBC a realidade era a mesma, com um agravante: em uma sala com 50% dos alunos já alfabetizados, com uma gama de conteúdos novos a serem desenvolvidos, o professor não teria tempo de dar atendimento individualizado àqueles que não conseguiram alfabetizar-se no ciclo anterior.

Muitos colegas tinham e têm boa vontade, esforçando-se até a exaustão; entretanto, enfatizamos que a alfabetização, segundo o próprio construtivismo, ocorre de maneira individual, é o sujeito que se alfabetiza, alguns com mais facilidade, outros com extrema dificuldade.

Assim, considerando que nesse modelo de alfabetização só os alunos mais “espertos” se alfabetizavam no CBI, tamanho o nível de dificuldade da proposta e do despreparo docente, os demais teriam que receber atendimento individualizado no ano seguinte, fato improvável de ocorrer, pois, sozinho, o professor do CBC não dava conta.

Contudo, reprovar o aluno e mantê-lo por mais um ano no sistema demanda recursos, de sorte que houve um momento em que a escola começou a ser cada vez mais estimulada a não reprová-los. Em hipótese alguma se defende a reprovação como solução do problema, mas sim que a escola deve oferecer condições e ensinar, para que o aluno aprenda e não precise ser reprovado. Isto é o correto, porém até o momento a escola não consegue fazer.

Em inúmeros casos, a escola não conseguiu ensinar e, hoje, envergonhados, vemos índices de pesquisas, inclusive de nível internacional, que apontam o fracasso do ensino de língua materna, no Brasil. Tornou-se comum encontrarmos alunos na 6^a, 7^a, 8^a séries, concluintes do Ensino Fundamental que não sabem ler nem escrever, e outros semi-alfabetizados que concluem o Ensino Médio, escrevendo *derepente, ni mim, apartir, naverdade, oque, na onde* etc...

Desse modo, com orientações didáticas semelhantes às descritas anteriormente, relativas a como alfabetizar, não é difícil compreendermos o porquê de nosso país estar classificado nos últimos lugares nas avaliações internacionais que mensuram níveis de leitura e interpretação de texto.

Afinal, sabe-se que todo um sistema elitista colabora para o fracasso escolar, como a má distribuição da renda, o número excessivo de alunos por sala, a má formação do professor, intimamente ligada aos seus vencimentos irrisórios. Entretanto, faz-se necessário considerar os maiores equívocos presentes, ainda hoje, em alfabetização.

O salto entre atividades de nível pré-silábico para as de nível alfabético: nas atividades de nível pré-silábico, desenvolvem-se basicamente habilidades de reconhecimento de letras e de seu nome; contudo, nas estratégias de nível alfabético trabalha-se com a produção de palavras inteiras e o aluno é incentivado inclusive a produzir textos. Nesse contexto, muitos professores

entravam em desespero, pois nem o trabalho pré-silábico, nem o alfabético mostravam aos alunos a composição da sílaba. Assim, havia alunos que conheciam todas as letras do alfabeto, mas não sabiam o que fazer com elas para compor uma palavra.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky fizeram críticas pontuais à cartilha por partir de palavras-chave, sem contextualização, com a finalidade de desenvolver famílias silábicas de modo mecânico, sempre em uma mesma sequência, e ainda usar *pretextos* (e não textos) para a mera memorização das sílabas, sem esclarecimento linguístico sobre a necessidade de se dominar as sílabas, não apenas para a construção de palavras, mas também para sua eventual correta segmentação (divisão de sílabas na escrita). As autoras citadas, que não são alfabetizadoras, jamais se posicionaram contra o ensino da sílaba, porque a sílaba é intuitiva na fala do alfabetizando em línguas neolatinas.

Assim, tem-se comprovado, através de pesquisa, que o não ensino da sílaba tem deixado sequelas à escrita dos alunos, pois se constata, em produções de alunos de 4ª série, não só de escolas públicas, mas inclusive de particulares consideradas de alto nível, de conduta construtivista, escritas que revelam a total falta de consciência quanto à separação de sílabas, como: *dinh-eiro, nece-ssário, fo-rmiga, jog-ar, fu-ngo, toalh-a, carr-inho* etc... Observa-se o aluno segmentando a palavra no lugar em que termina a linha da página. Outro problema detectado é a criança grafar *qasa, qopiar, aqabou, aqonteceu, quidado*, e outros tantos erros ortográficos. Tais problemas evidenciam que o conteúdo “família silábica” não foi apresentado em momento algum da alfabetização, fato que torna ainda mais difícil a superação das falhas, uma vez que o aluno há muito fixou o erro. É óbvio que é mais fácil aprender certo desde o início do que corrigir um aprendizado incorreto.

Enfatizamos que não defendemos a silabação feita pela cartilha, recitada em coros mecânicos, com a sequência tradicional das letras: a, e, i, o, u, mas a *apresentação* da família silábica, e a cada apresentação, dispondo-se em uma ordem diferente, para que o aluno não memorize a sequência, mas compreenda que, no caso das sílabas simples, associando uma consoante a uma vogal obtém-se a sílaba e que, unindo sílabas de modo organizado, compomos palavras com significado. Ex: BA-BO-BE-BU-BI, alternando as sílabas e não as excluindo.

O preconceito contra a sílaba: a pesquisa de Ferreiro e Teberosky tem como mérito, para a alfabetização, a revelação dos níveis e das hipóteses que são elaboradas pelo alfabetizando, em seu processo de construção e aquisição da escrita. A reação lógica esperada do alfabetizador seria a de que, de posse desses conhecimentos, compreendesse automaticamente a essência dos “erros” cometidos pelos alunos, e o que é mais importante, soubesse como intervir no processo, para que o sujeito avançasse. De modo que, se o aluno apresentasse amostras de escrita próprias do nível pré-silábico, registrando desenhos ao invés de letras, por exemplo, o professor desenvolveria atividades que fizessem esse aluno perceber que está equivocado em sua hipótese e compreendesse a necessidade do uso de letras, ao escrever.

De forma semelhante, se o aprendiz apresentar escritas de nível silábico, registrando apenas uma letra para cada sílaba, ainda que com o devido valor sonoro (SBA-CEBOLA), o profes-

sor deveria intervir com atividades que explorassem a sílaba, para que o aluno avançasse em seu processo de aprendizagem. Esse comportamento seria o lógico e esperado, porém não acontece. Embora quem alfabetize saiba dessa necessidade, não o faz, em razão do medo de repressão por parte da coordenação ou supervisão de ensino que proíbe ensinar a composição da silábica por puro preconceito, ou seja, por ignorância dos princípios linguísticos pertinentes à alfabetização.

A partir do preconceito linguístico criado contra a sílaba, sem a qual é impossível pronunciar palavra alguma da língua portuguesa, a escola tem deixado de trabalhar esse aspecto, que é específico da alfabetização.

Como a teoria construtivista afirma que é o sujeito que constrói seu conhecimento, o professor não pode intervir: enfim, há a concepção equivocada, entre “intelectuais de gabinete” da educação, de que se a conduta na alfabetização for construtivista, o professor não poderá intervir com atividades que ajudem o aluno a avançar, alegando que, se a criança é o sujeito do conhecimento, é preciso deixar que avance sozinha.

Talvez este equívoco seja o maior responsável pelo atual fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. É como se houvesse uma cortina de fumaça que impedisse a visão, ou como se alguém tivesse realizado uma lavagem cerebral nos responsáveis pelas divulgações de tais concepções, já que é inconcebível ao alfabetizador aplicar frequentemente avaliações diagnósticas para verificação dos níveis dos alunos e permanecer de mãos atadas sem poder ajudá-los.

Se o aluno está no nível pré-silábico, há necessidade de que seja estimulado a perceber que escrevemos com letras e, na sequência, que seja levado a aprender com quais letras se escreve.

Para escrever, o aluno precisará selecionar quais letras utilizará (quais grafemas representam quais fonemas), quantas letras, qual a ordem das letras, para que estas representem palavras com significado.

Se o aluno estiver no nível silábico, grafando uma letra para cada sílaba, deverá ser estimulado a perceber se a grafia utilizada corresponde à representação do som desejado e, ainda, é necessário que seja levado a entender que nem sempre uma ou duas letras são suficientes para registrar corretamente determinada sílaba.

Assim, nesse momento, será necessário mostrar a decomposição oral e depois gráfica de palavras em sílabas. E não raro será necessário explicitar a composição até mesmo da sílaba, mostrando que sílabas simples são compostas por uma consoante e cinco letras que, normalmente, representam as vogais: a, e, i, o, u.

Tal apresentação de famílias silábicas precisa ser feita de modo natural, sem forçar a pronúncia nem de sílabas prontas, nem de fonemas, explicitando, por exemplo, que o nome desta letra é B, mas se eu escrevo a letra I na sua frente, eu escrevo BI /bi/; que esta letra é o B, mas se apago o I e escrevo A, torna-se BA /ba/, e assim, sucessivamente, conversando com franqueza com o aluno, sem omitir nem fantasiar informações.

O alfabetizador que é ou já foi responsável pela alfabetização de centenas de alunos sabe que apresentar a composição silábica através de atividades do nível silábico (atividades que explorem a decomposição e composição silábica de palavras) é providência indispensável para a superação das dificuldades de compreensão da combinação consoante/vogal na formação silábica e da combinação destas na constituição de palavras.

Analisando a alfabetização ao longo dos últimos 20 anos, constata-se que a teoria construtivista tem sido adotada por vários estados do Brasil como se fosse uma fórmula mágica para resolver todos os problemas relativos ao tema, mas resultados de pesquisas como o INAF 2009 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009) mostram índices alarmantes de analfabetismo.

O domínio da língua escrita, enquanto especificidade da alfabetização, e a participação do aluno no mundo letrado têm se configurado como um grande desafio e um problema considerável para o sistema escolar. Os dados do INAF 2009 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009), quanto ao item *escolaridade*, mostram que 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Outro fato pior é que 10% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental.

Entre os alunos que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível mais rudimentar de leitura e escrita. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo (o que deveria ter ocorrido para 100% deste grupo). E ainda, somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (68%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

Nesse sentido, é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam alfabetizadas em nosso país, assumindo a definição de alfabetização, em sua especificidade, como conjunto de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita.

O construtivismo teve seu mérito, à medida que destronou a cartilha e apresentou uma teoria sobre a aquisição da escrita. Entretanto, segundo Soares (2003a), na época da cartilha havia método sem teoria sobre alfabetização, hoje há uma bela teoria, mas não se tem método. O ideal é que se tenha um método com base em uma teoria de alfabetização.

REFERÊNCIAS



ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

DURAN, M. C. G. Proposta preliminar de alfabetização no Ciclo Básico. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 11-37, v. 1.

FERREIRO, E. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Instituto Pedagógico Nacional (México): Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1983.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, E. Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL-UNICAMP, 1990, p. 1-15.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos** – relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 1993.

GROSSI, E. P. **Alfabetização em classes populares**: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SE/CENP, 1985.

GROSSI, E. P. **Didática do nível silábico**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf Brasil 2009 indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 20 de. 2010.

LAGÔA, A. Dez anos de construtivismo no Brasil. **Nova Escola**, São Paulo, v. 48, p. 10-18, 1991.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15-21, 2003a.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação**: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Sônia Maria Coelho

Faculdade de Ciência e Tecnologia – Departamento de Educação
UNESP/Presidente Prudente

Resumo: Este texto trata da alfabetização que se fundamenta nos processos mentais superiores delineados por Vigotski e colaboradores, evidenciando a superioridade dos atos humanos no reino animal. Destaca a importância da compreensão da linguagem falada, inicialmente tida como elo mediador para a realização da escrita, e o modo como ela desaparece no momento em que a criança assume a escrita como um processo discursivo. Discute como, na presença do outro, ela sente a necessidade de produzir uma escrita compreensível para todos, o que ocorre por meio dos processos de internalização, cujas atividades mediadas pelo adulto se transformam em ações intrapsicológicas, originando a atividade voluntária. Aponta os motivos que levam uma criança a escrever e analisa a evolução desse processo, passando do rabisco ao desenho até a escrita simbólica, altamente significativa, em uma situação eminentemente complexa e histórico-cultural, conforme pesquisas de Vigotski e ao que Luria denominou “pré-história” da escrita. O professor é apontado como o tutor indispensável no processo de educação escolar, atuando na denominada área de desenvolvimento imediato.

Palavras-chave: Alfabetização, Vigotski, Luria, Teoria histórico-cultural.

Este trabalho¹ discute aspectos da alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Social soviética, da chamada Escola de Vigotski². O desenvolvimento dos estudos de natureza psicolinguística permitiu a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. As descobertas de Vigotski (1991) acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores³, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio desta concepção, os atos humanos adquirem uma característica que evidencia sua superioridade no reino animal. A atividade que inicialmente se desenvolve em nível interpessoal ou intersíquico passa a ocorrer em um esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas⁴. Para que ocorra este fenômeno é preciso que a criança tenha uma relação de cons-

1. Refere-se à dissertação de mestrado da autora A alfabetização de crianças muito diferenciadas, defendida na FFC Unesp de Marília, em 1996, sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

2. Em face das diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito em diversas obras, empregaremos aqui a grafia Vigotski com a finalidade de padronização.

3. Os processos mentais superiores a que se refere Vigotski são: memória, percepção, pensamento, imaginação, vontade.

ciência com sua prática educativa escolar, passe a desenvolver controle sobre seus processos de aprendizagem e os internalize. É desta maneira que a criança se torna capaz de monitorar seus avanços, transferir aprendizagens, enfim, assumir postura metacognitiva⁵. No caso da linguagem, ela consegue, gradativamente, atingir as dimensões gramatical, ortográfica e semântica, podendo assim evoluir para a escrita das palavras de modo correto, com a grafia adequada e entendendo o seu significado.

A compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita) e que vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. É pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu. Para isso, é necessária a apropriação de um código escrito. As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse a presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura, por sua vez, também não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. As primeiras experiências de “leitura” que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não “lê” o que está escrito, mas o que acredita estar escrito.

Vigotski (1991) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos formam uma unidade entre si, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. A esse respeito recolhemos afirmações de vários autores que utilizaram o referencial de Vigotski em suas pesquisas. Entre eles, Braslavsky (1992, p. 3 e 35) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter ‘compreensão interna’ dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. Com isso, a partir da reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo, chegará gradativamente ao domínio da forma mais elevada da linguagem, que é a linguagem escrita.

Da mesma forma, Nogueira (1994, p. 16) afirma que o processo de internalização, a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolve uma

4. O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos.

5. Postura metacognitiva – processo monitorado pelo próprio indivíduo. A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos. As metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.

mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação os quais mediarão as operações abstratas do pensamento. Conforme estes processos são internalizados, ocorrendo sem ajuda externa, a atividade mediada internaliza-se, surgindo assim a atividade voluntária. Complementando esta ideia verificamos que no processo de alfabetização é extremamente importante que o código escrito possa ser trabalhado com a criança, de maneira intensa e fundamentalmente técnica, para que ela realmente o apreenda e possa construir sua escrita com ele. No momento em que houver a completa internalização, ela poderá alcançar a sistematização necessária para caminhar com maior independência, embora não dispense a mediação socializadora do professor. Alguns aspectos externos da escrita precisam ser ensinados à criança: como o uso de parágrafo, pontuação, hífen, letras maiúsculas, margens, mudança de linha etc., pois são de natureza técnica, cultural e a criança não os aprende por si mesma. É importante que o professor mostre como e por que se usa cada um desses elementos de composição textual. É indiscutível, conforme Oliveira (1986, p. 70), a necessidade de muitas apropriações do saber humano para que se possa ler e escrever, como por exemplo, a ordem alfabética ou a ordem das vogais.

Smolka (1987, 1994) também se referendou nos estudos de Vigotski e garante que a criança aprende de uma forma mais eficaz por meio da participação em atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais sua atuação seja perfeitamente assistida e guiada por alguém que tenha competência e que exerça uma certa tutoria. Na sua ótica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente⁶ mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural. Essa relação semiótica está presente, tanto nas origens sociais das funções mentais superiores, como nas práticas da cultura. Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres quando dão oportunidades à criança para compartilhar estas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo.

Este movimento interativo da produção simbólica e material que tem lugar no processo de conhecimento não está ligado apenas a uma direção sujeito/objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito/sujeito/objeto, ou seja, é através da presença do outro que o sujeito estabelece relações com objetos dados ao seu conhecimento. Desse modo, o processo cognitivo envolve uma relação com o outro, no espaço da intersubjetividade⁷, como afirma Smolka (1987, 1994). O processo de internalização envolve uma reconstrução individual das formas de ação realizada no plano intersubjetivo, o que permite uma contínua e dinâmica con-

⁶ Semioticamente – através do uso de sinais, signos.

⁷ Intersubjetividade – o termo refere-se à relação entre duas ou mais subjetividades, ou seja, refere-se ao que é subjetivo entre duas ou mais pessoas. Que ocorre entre ou envolve consciências individuais. Relativo às relações entre os vários sujeitos humanos. (HOUAISS, 2001, p. 1637).

figuração do funcionamento individual. Nesses movimentos, por meio das palavras e outros recursos semióticos a criança vai organizando seus próprios processos mentais. O desenvolvimento envolve processos que tanto se constituem de aprofundamento na cultura da qual fazem parte, quanto de emergência da individualidade de que são constituídos.

No momento em que estão se apropriando da linguagem escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem e pressupõe um instrutor auxiliar, que exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança. Todas elas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem do professor e tornam-se colaboradoras da classe.

Luria (1978, 1988, 1991), colaborador de Vigotski e autor de importantes trabalhos sobre o aparecimento da consciência, afirma que a linguagem, assim como o trabalho, é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Por meio da linguagem, o homem duplica o mundo perceptível designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes. Isso significa um excelente recurso que torna possível a abstração e a generalização como veículo do pensamento, e não apenas como meio de comunicação. Para ele, é pela linguagem que o homem faz a transição do mundo sensorial ao racional e transmite informações aos demais.

A esse respeito, Leontiev (1978, p. 85-86), colaborador de Vigotski, já havia se manifestado, afirmando que a linguagem é um produto da coletividade e que, como a consciência humana, só aparece no processo de trabalho e ao mesmo tempo em que ele. Da mesma forma, uma situação qualquer poderá adquirir significado e refletir-se na linguagem se for destacada e tornar-se consciente para o sujeito. Estas afirmações sobre a consciência, relacionadas à aquisição do simbolismo da escrita permitem-nos entender que a simples percepção de um objeto não o traduz apenas em seu aspecto externo, mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada. Por exemplo, isto é alimento, aquilo é um instrumento, aquele outro é um animal etc. Dessa constatação, podemos concluir que a noção da realidade não se limita às bases sensíveis dos conceitos, das imagens, das representações. Em decorrência, é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação e não uma simples exposição da criança ao mundo letrado.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985, p. 19), como “[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego” (PINO, 1993, p. 91) ou ainda como ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição

dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento (HOUAISS; VILLAR, 2001). Pretendemos deixar claro que a ideia de alfabetização a ser considerada neste estudo não se confunde com a aprendizagem inicial da língua materna tida como forma de desenvolvimento que nunca mais se interrompe, ou seja, com uma concepção de alfabetização como um processo permanente. O processo individual desenvolvido pela criança e o seu aspecto social devem ser considerados, já que a natureza da alfabetização é, como já vimos, não só psicolinguística, psicológica, como também sociolinguística e linguística. Portanto, em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam, na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador. Desta forma, destacamos aqui o ponto de vista de alguns autores cujas ideias consideramos importantes e esclarecedoras sobre o processo de aquisição da lecto-escrita.

Soares (1985, p. 21) considera que, pedagogicamente, não seria adequado atribuir um significado muito amplo à alfabetização, pois isso impediria sua especificidade, além de tornar inviável a configuração de habilidades básicas de leitura e escrita no momento de se definir a competência em alfabetizar e em definir as condições técnicas em que ela ocorre. Afirmamos ainda que a língua escrita não se constitui em uma representação da língua oral porque não existe perfeita correspondência entre as formas de linguagem oral e a escrita. Nós não escrevemos como falamos, nem falamos como escrevemos.

André e Kramer (1986), por sua vez, consideram no conceito de alfabetização que o domínio mecânico das técnicas da escrita não deve ser predominante, valorizando a possibilidade de apreensão significativa da escrita, em um processo de representação do mundo.

Franchi (1985) avalia que, no processo de alfabetização, a função do professor é importante na organização de que as crianças necessitam, principalmente porque é preciso criar situações concretas para que elas, “[...] sem espontaneísmos, mas espontâneas, se exercitem na formação de sua disciplina intelectual” (p. 122, grifo nosso). Diante da produção que a criança elabora, o professor precisa “deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático”⁸ (p. 122), mas para que produza tais escritas baseadas em suas próprias hipóteses, as quais, mesmo não correspondendo à forma aprendida na escola, possam constituir-se em um avanço e um instrumento importantíssimo que a conduzirá às formas elaboradas de representação gráfica do sistema alfabético. Com isso, ela atingirá a possibilidade de ser entendida e de entender as produções de outras pessoas.

8. Idiossincrático – que tem um sentido pessoal, intransferível. Característica comportamental peculiar a um grupo ou a uma pessoa. (HOUAISS, 2001, p.1566).

O papel do professor aqui assume vital importância para aceitar a linguagem da criança como ponto de partida para posterior revisão e introdução das normas cultas da linguagem padrão. Tudo isto, respeitando as formas utilizadas pela criança, pois estas são seu referencial básico, o qual deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito. A este respei-

to, idêntica é a opinião de Mayrink-Sabinson (1985) e de Rodrigues (1985), que preconizam a escrita como significativa e contextualizada: social, cultural e politicamente, tornando-se possível o esclarecimento dos usos e funções da escrita na tentativa de eliminar o artificialismo dos textos das cartilhas e manuais de alfabetização.

De um modo bem evidente, os autores que discutem o processo de alfabetização concordam que existe uma grande lacuna no quadro teórico que explicita a aprendizagem da leitura e escrita, e que é necessária essa construção teórica para conciliar resultados e analisá-los de forma integrada, e estruturada nos diferentes aspectos que envolvem esse processo. Mais recentemente, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Antropologia, a Sociolinguística passaram a dar novo *status* à teoria dentro do trabalho do alfabetizador, com isso vários pontos começaram a ser esclarecidos e, de acordo com diferentes vertentes, foram tornando-se importante referencial.

O QUE LEVA UMA CRIANÇA A ESCREVER?

Segundo Vigotski, o aparecimento do gesto como um signo visual é muito importante para essa explicação.

O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados (VIGOTSKI, 1991, p. 121).

É necessário que se estabeleçam quais os motivos que levam uma criança a iniciar-se em atividades tão complexas como a escrita e a leitura. Vigotski aqui explica tais motivos na perspectiva do gesto como signo visual. Sua análise focaliza o encontro de dois domínios, em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos:

O primeiro domínio é o dos rabiscos das crianças. Ao estudar o ato de desenhar, ele pode observar que, frequentemente, quando as crianças usavam a dramatização, demonstravam por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituíam somente um suplemento a essa representação gestual.

O segundo domínio, que se refere à esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita, é o dos jogos das crianças em que alguns objetos podiam denotar outros, substituindo-os e se tornando seus signos. Neste caso, a similaridade entre a coisa com que a criança brincava e o objeto que era denotado não era importante, mas sim, a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Isso podemos observar com facilidade quando vemos uma criança brincar de “cavalinho” ou de “armas de guerra” com um mesmo cabo de vassoura, tanto como poderia fazê-lo com um outro objeto qualquer.

Vigotski afirma que “[...] essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças” (1991, p. 122). O brinquedo simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar

através dos gestos, no qual os objetos cumprem uma função de substituição que modifica a estrutura corriqueira dos objetos. Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças, os quais adquirem uma função de signo com características próprias, constituindo-se em um simbolismo de segunda ordem que está presente no brinquedo. Essa constatação levou Vigotski (1991, p. 125) a considerar a brincadeira do faz-de-conta como condição para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é também um simbolismo de segunda ordem⁹. Ele confirma essa opinião dizendo ser ela indicativa de que a representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem em um estágio ainda embrionário, atividade que será remetida diretamente à linguagem escrita.

9. Simbolismo de primeira ordem: representa diretamente o objeto ou suas relações. Simbolismo de segunda ordem: representa indiretamente as coisas ou suas relações pela mediação de um símbolo intermediário. Segundo Braslavsky (1992), a escrita inicia-se como um simbolismo de primeira ordem, em que os rabiscos representam diretamente a ideia pretendida; depois se torna simbolismo de segunda ordem, passando a ser mediada pela fala que se interpõe entre a ideia e a escrita da criança. Finalmente, a escrita passa a ser novamente um simbolismo de primeira ordem, quando a escrita da criança já prescinde da fala intermediária.

Vigotski e colaboradores realizaram vários tipos de experimentos, tentando fazer a ligação entre a função simbólica e o desenvolvimento da linguagem. Eles chegaram a diversas conclusões importantes, principalmente em relação ao trabalho de Hetzer (apud VIGOTSKI, 1991) que afirma: entre uma criança de três e outra de seis anos de idade, a diferença básica não está na percepção do símbolo, mas sim, na maneira pela qual elas utilizam as várias formas de representação.

De acordo com o primeiro domínio que une os gestos aos signos escritos, o significado do desenho, na concepção de Vigotski, inicia-se como um simbolismo de primeira ordem, como resultado de gestos de mão que se realizam com um lápis. Somente mais tarde é que a representação gráfica, independentemente, começa a designar algum objeto. Já então podemos perceber que a esses rabiscos feitos no papel a criança dá um nome apropriado. Nas suas considerações a respeito do simbolismo que a criança utiliza no desenho, Vigotski (1991, p. 127) ressalta o fato de que elas não desenhavam baseadas no que veem, mas sim, pelo que conhecem. O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que destacam somente os aspectos essenciais dos objetos. Isso permitiu a Vigotski a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Vigotski deu grande destaque às pesquisas de Luria com crianças que não sabiam escrever. Para a realização de tais estudos elas recebiam um grande número de frases que, com certeza, seria impossível lembrarem. Então, os instrutores lhes davam papéis pedindo que fizessem qualquer representação gráfica a respeito das frases ouvidas. Elas afirmavam que não sabiam escrever e o experimentador lhes dava orientações para que fizessem qualquer tipo de marca que pudesse funcionar depois como lembrança. As mais novas nem consideravam o papel e, outras vezes, faziam rabiscos sem o menor sentido. Quando lhes era solicitado, liam o que

estava escrito, indicando, repetidamente sem erro, quais rabiscos representavam aquela determinada fala. Podemos aqui perceber uma relação totalmente nova na qual a escrita começa a se desenvolver. A atividade motora dá certo reforço a ela. Vigotski destaca o estágio em que, pela primeira vez, os traços tornam-se símbolos mnemotécnicos, como o elemento precursor da futura escrita. Este é um momento em que os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem denotando diretamente objetos ou ações. A partir daí, a criança terá ainda de evoluir no sentido do seu simbolismo de segunda ordem, a qual implica na criação de sinais gráficos representativos dos signos falados das palavras. “Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica; a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (1991, p. 131). Para Vigotski, foi essa descoberta que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, da mesma forma que essa descoberta pode proporcionar à criança a escrita literal. Essa transição deve ser pedagogicamente propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala.

O segredo do ensino da linguagem escrita, de acordo com Vigotski, reside na organização adequada para que essa transição se processe da maneira mais natural possível, pois, quando ela é atingida, a criança passa a dominar e aperfeiçoar esse método.

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brinqueado do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita, em função das descontinuidades e dos saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências feitas por Vigotski (1991), assim como de Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a essa conclusão e mostram-nos que, por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita” (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. Explicando melhor: a apreensão da linguagem escrita é feita, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida pela criança da mesma maneira que a linguagem falada.

Em seus trabalhos iniciais, em 1929, Vigotski (1991, p. 132) já pode demonstrar que crianças pequenas, ao enfrentarem uma situação problemática, utilizam-se da fala externa, não dirigida, enunciando a situação e tomando dela uma cópia verbal que serve para comparação com as suas experiências anteriores, estabelecendo conexões que as ajudam a resolver as dificuldades. Essa fala torna-se gradualmente introspectiva e termina como fala interna. Ele mostrou também que a criança de sete, oito anos, resolve seus problemas complexos com a ajuda de sistemas de conexões verbais internas que servem para organização de suas atividades. Portanto, todas as investigações de Vigotski o convenceram do grande significado da linguagem na formação dos processos mentais e, principalmente, de que o desenvolvimento mental humano tem sua ori-

gem na comunicação verbal entre a criança e o adulto, que passa depois a organizar a conduta pessoal da criança, ou seja, de início são processos intersíquicos que se tornam intrapsíquicos.

Luria (1988, 1991), colaborador de Vigotski, aprofundou estudos com o objetivo de descobrir aspectos do desenvolvimento da criança antes mesmo de sua entrada na escola, afirmando existir uma pré-história da escrita. Ele procurou descrever estágios nos quais a criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro superior. Tanto na sua concepção, quanto na de Vigotski, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação, em que os signos auxiliares são utilizados para lembrar à criança uma ideia, um fato etc.

Para que a criança possa ser capaz de aprender a escrever ou anotar algo, segundo Luria (1988, p. 145), é preciso que preencha duas condições que têm estreita relação com os domínios que, segundo Vigotski (2001), unem os gestos à origem dos signos escritos:

- ✱ Relacionar-se com as coisas ao seu redor, estabelecendo diferenças de acordo com seu interesse, gosto ou desejo de possuí-las ou ainda pelo papel instrumental ou utilitário que representam e por seu caráter funcional na consecução de um objetivo.
- ✱ Ser capaz de exercer controle do seu próprio comportamento por meio desses subsídios que já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

Incorporando as descobertas de Vigotski em seus estudos sobre a pré-história da escrita, Luria pôde encontrar diversos estágios de desenvolvimento, como segue:

Em um primeiro momento, a criança tem total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, estabelecendo uma relação puramente externa, intuitiva e imitativa, do gesto do adulto, concebido como um ato em si mesmo – um brinquedo. É a fase dos atos diretos, pré-culturais, pré-instrumentais, na qual a criança é incapaz de usar os signos como auxiliar funcional mnemônico.

Ainda, segundo Luria (1988) o momento seguinte inclui a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança. Nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos dos quais a escrita tirará a forma. A criança usa marcas específicas para lembrar-se do material. A função desse sinal é: primeiro, organizar o comportamento da criança, ainda sem um conteúdo próprio; depois, indicar a presença de um significado, sem determinar qual seja ele. É a fase do signo primário para tomar notas, escrevendo por meio de sinais topográficos. Um signo gráfico primário indiferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Ele também é desconsiderado como signo instrumental, pois não conduz a criança de volta para o conteúdo anotado. Luria (1988, p. 145) afirma que se trata apenas de uma sugestão, uma vez que escrever pressupõe habilidades para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional

auxiliar, o qual não possui qualquer significado em si mesmo, apenas participa de uma operação auxiliar de memória.

Segundo Luria (1988) linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens (pictogramas), as quais dão lugar a signos. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável independentemente do número de elementos anotados e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. Neste encadeamento está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, como no desenvolvimento da criança.

Este salto qualitativo ocorre com duas possibilidades: quando a criança tenta retratar o conteúdo dado sem que possa ultrapassar os riscos imitativos ou arbitrários, ou quando muda de uma forma escrita que retrata o conteúdo para os pictogramas que registram a ideia. Nesse momento, qualquer que seja o caminho que a criança adote, ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um *signo-estímulo* em um *signo-símbolo*. Alguns fatores como, número, forma, cor, são introduzidos e influenciam a escrita que se torna diferenciada e permite que a criança, pela primeira vez, leia o que escreveu. Isso requer uma capacidade de invenção que apresenta um rompimento com formas primitivas até o desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

Desta forma, fundamentando-nos em estudos de Vigotski, Luria e Braslavski pudemos encontrar alguns níveis a partir dos quais poderemos entender as produções das crianças, considerando-se desde a sua história prévia até o desenvolvimento pleno da capacidade de escrita:

- ★ Nível I - Fase pré-instrumental ou pré-escrita, dos atos diretos, imitativos, primitivos. A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto. Ela não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas grafa em sentido linear, demonstrando primeiros sinais de compreensão externa da escrita. Nesta fase, escrever não ajuda a memorização, pelo contrário, atrapalha. A criança realiza grafismos por impulso imitativo da escrita alheia, faz “leituras” a partir de ilustrações, pode utilizar-se de letras ou pseudoletas, mas de maneira não-instrumental, isto é, elas não têm função específica de escrita.
- ★ Nível II - Fase do signo primário ou signo estímulo. As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita, com sinais estáveis. Por meio da escrita topográfica, a criança faz o desenho da fala na qual usa marcas (figuras e imagens) específicas para lembrar-se do material que foi “ditado”. O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua *posição, situação, relação* com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória. Ela pode começar a usar letras de maneira ainda ilegível, sem muita significação, como uma simples resposta a uma sugestão, não há conteúdo próprio e a criança não desvenda o significado do que foi anotado.

- ★ Nível III - Fase do signo-símbolo A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos, legível, de uso instrumental. Consegue demonstrar uma aproximação com a escrita, com o conhecimento do signo, com letras de forma ou manuscrita, e uma preocupação com a direção, respondendo a uma sugestão: frase grande grafia grande, frase pequena grafia pequena. Um primeiro salto qualitativo é dado, refletindo não apenas o ritmo externo das palavras dadas, mas o seu conteúdo. O signo começa a adquirir significado ao se introduzirem os fatores número, forma e cor, relacionados às palavras.
- ★ Nível IV - A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de “ler” o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o *status* de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.
- ★ Nível V - Fase da escrita simbólica propriamente dita, extremamente significativa, em condições de utilizar estratégias metalinguísticas. A criança compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores. Na leitura, passa a fazer pausas, a ter fluidez crescente com eventuais demoras e erros isolados. Demonstra controle na escrita como um instrumento de linguagem mais elevada, cuidando da sintaxe, da ortografia. Utilizando-se de suas funções mentais superiores, apresenta pensamento categorial que permite o uso de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos linguísticos.

Luria (1988) detectou, em suas pesquisas sobre diferenças culturais de pensamento, aspectos fundamentais para possibilitar o entendimento do modo de comunicação e perspectivas culturais que regem a vida de sujeitos não instruídos. Ele percebeu que as palavras tinham funções diferentes das que tinham para as pessoas com instrução, assumindo um caráter inteiramente prático que não tinha utilidade para enquadrar objetos em esquemas conceituais, mas para traduzir o seu próprio meio estabelecendo uma relação prática entre as coisas. Percebeu ainda que, alguns sujeitos pesquisados, quando tiveram acesso a alguma educação, puderam adquirir noções mais abstratas, participando de debates onde essa transição se efetuou com facilidade.

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade (LURIA, 1988, p. 52).

As considerações acima levam a crer que quando uma pessoa vive em uma sociedade não letrada, onde predominam as atividades de ordem prática rudimentar, ela apresenta esquema

de generalização compatível com esta situação, diferindo do modo de agir dos indivíduos formalmente educados. Esta indicação leva ao entendimento de que os processos de abstração e generalização são determinados pelo ambiente sócio-cultural, sendo produto não estável que apresenta variações de acordo com o ambiente do sujeito. É possível observar que o pensamento teórico traz consigo um elevado nível de complexidade que inclui, além das palavras e sentenças estruturadas gramaticalmente, um sistema lógico-verbal mais complexo que possibilita operações de dedução, inferência, sem depender da experiência direta.

REFLEXÕES FINAIS

Essa abordagem metodológica adotada por Luria e Vigotski, segundo Ribeiro (1991), tem a vantagem de considerar a linguagem escrita como instrumento de pensamento, ligado a aspectos de funcionalidade, nos quais a escrita aparece vinculada à função de recurso mnemotécnico que envolve permanentemente a leitura.

Para Luria (1988), a importância que as mudanças assumem nas formas de escrita está vinculada ao próprio conteúdo. As primeiras diferenciações estão ligadas às noções de quantidade, formas e cores bem definidas, e acabam por determinar os símbolos diferenciados. Esse é talvez o primeiro fato que pode dissolver a característica inexpressiva de rabiscos imitativos. Quando o fator número foi introduzido, a criança passou a usar signos que refletiam o número dado.

Outro fato preponderante na escrita diferenciada foi a intencionalidade que partiu da insistência de Luria e os experimentadores para que a criança pudesse anotar de modo a “*compreender*” o material. Nesse fato reside a importância do papel da instrução que permite à criança uma descoberta muito mais rápida.

Com relação à escola, ele ainda percebeu que a influência desse tipo de instrução permite à criança a utilização de uma estratégia qualitativamente nova, que é notação através de uma marca arbitrária. Com esse intuito, tanto Vigotski (2001), quanto Luria (1988) interpretam o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. Esse desenvolvimento não se faz linearmente, a exemplo de outras funções psicológicas culturais. Quando a criança adquire uma nova técnica, o processo todo sofre um retrocesso, ou seja, volta a uma técnica anterior que ela já dominava, exatamente pelo fato de ainda não se sentir segura em relação à nova técnica.

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1988, p. 180).

A compreensão dos mecanismos da escrita, na perspectiva de Luria (1988), somente vai ocorrer depois do domínio exterior da escrita. A criança percebe os signos, letras isoladas, mas

não sabe muito bem como fazer uso delas. Nesse momento, começa o *primeiro estágio* da escrita simbólica, no qual a escrita não-diferenciada já superada anteriormente volta a aparecer, só que, ao invés de rabiscos, a criança usa letras.

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 1988, p. 181).

É interessante notar que vários sujeitos pesquisados por Luria (1988), quando foram solicitados para anotarem uma ideia sem poderem usar letras para tal fim, sentiram uma grande dificuldade para reverter à fase da escrita pictográfica¹⁰ e criaram, então, seus próprios signos só que, no uso desses signos, retornaram à fase não-diferenciada já vivida anteriormente. Luria (1988, p. 188) conclui então que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”. Realmente, o ato precede a compreensão.

10. Escrita através de figuras desenhadas com a finalidade específica de comunicar uma ideia, um conteúdo.

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (LURIA, 1988, p. 188).

Essa conclusão nos leva ao famoso conceito da zona de desenvolvimento próximo ou imediato, que Vigotski ressaltou e a respeito do qual afirmou com propriedade “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1989, p. 114). A aprendizagem escolar se torna indispensável na orientação e estimulação dos processos internos do desenvolvimento (que não é coincidente com o da aprendizagem), assim como é responsável pela criação da área de desenvolvimento potencial¹¹, na qual a criança realiza todas as suas possibilidades anteriormente previstas.

11. Área ou zona de desenvolvimento potencial ou proximal – é o nível de desenvolvimento que ultrapassa a zona de desenvolvimento real da criança. É o nível em que a criança se torna capaz de fazer, o que antes só conseguia fazer com a ajuda de outra pessoa, por imitação. Segundo Vigotski (2001, p. 332): “A aprendizagem é possível onde existe a imitação. [...] Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato”.

Vigotski afirma, ainda, que “A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (2001, p. 333), o que nos indica que o melhor período para o aprendizado da criança situa-se entre os limiares inferiores e superiores do desenvolvimento, em vias de construção e que a fronteira entre esses dois limiares pode indicar tal fecundidade.

É nesse ponto que a escola deverá insistir e realizar seu maior empenho!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa; KRAMER, Sônia. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BRASLAVSKY, Berta. **La escuela puede**. Una perspectiva didáctica. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1992.
- FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 121-124, 1985.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño**. Madrid: Pablo Del Río, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- LURIA, Alexander Romanovich et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.
- MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. **Refletindo sobre a alfabetização**. Curitiba: [S. n.], 1985. Texto III SEMA
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: os processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, Betty Antunes (Org.). Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. In: OLIVEIRA, B., DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1986. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias**. São Paulo, n. 19, p. 97-110, 1993.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação: Emília Ferreiro e a alfabetização**. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.
- RODRIGUES, Ada N. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão: ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 73-77, 1985.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo**. 1987. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 1987.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIBLIOGRAFIA

- VIGOTSKI, Lev Semenovich. et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

ALGUMAS QUESTÕES DE LINGUÍSTICA NA ALFABETIZAÇÃO*

Luiz Carlos Cagliari

Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara
Unicamp/ Campinas

Resumo: Neste trabalho, o autor afirma que os alunos têm uma experiência de anos como ouvintes e falantes de uma língua; portanto, sabem entender e falar, atendendo às necessidades de comunicação e de uso da linguagem nos seus primeiros anos de vida. A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. A adaptação das crianças ao modelo escolar não acontece da noite para o dia, já que a aquisição dessas habilidades ocorre em contexto diverso daquele em que se dá a aquisição da linguagem quando a criança aprende a falar. Decorre, então, que o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, respeitando essa característica e as ajudando a entender por que falam de um jeito e não de outro. O texto destaca o quanto é preciso explicar o que a escola espera de cada criança, agora e depois; e porque o professor deve usar sempre o dialeto padrão, assim como treinar os alunos a usá-lo, sobretudo nas leituras. O autor faz um balanço do que é essencial ensinar e aprender na alfabetização com relação à escrita (e, por conseguinte, com relação à leitura), e destaca dez tópicos fundamentais para essa tarefa. Apresenta um roteiro metodológico e traz, ainda, as noções linguísticas mais importantes para se entender os mecanismos de produção da leitura (decifração e compreensão) e da escrita (livre ou ortográfica). Finaliza afirmando que, do ponto de vista prático, o professor deverá discutir exaustivamente as ideias ligadas ao sistema de escrita, ao princípio acrofônico, à categorização gráfica e funcional das letras.

Palavras-chave: Alfabetização, Aprendizagem, Oralidade, Linguística, Princípio acrofônico.

1. A FALA E A CRIANÇA

Toda criança aprende a falar.¹ A criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana. Aprender a falar depende, pois, da racionalidade humana que é dada a todo o ser humano pela

1. Em alguns casos de enorme patologia, em geral com risco de vida, uma criança pode viver alguns anos sem falar. Mesmo nestes casos, a ciência ainda não sabe até que ponto essas pessoas conseguem entender a linguagem falada. Até hoje, nenhuma pessoa saiu da infância sem saber falar. Relatos de crianças que viveram durante certo tempo em isolamento total e nunca aprenderam a falar não são verídicos, como se tem provado.

natureza e da interação com outras pessoas. Como as pessoas com as quais a criança convive falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas.

Esse processo de aquisição da linguagem é, na verdade, altamente complexo. Os sons de uma palavra isolada não passam de sons como quaisquer outros. Para serem aceitos como sons de uma palavra real, precisam pertencer a um sistema, a uma língua. As línguas, porém, não são feitas dos sons das palavras isoladas, mas de estruturas que juntam ideias e sons, formando palavras, frases, textos etc. Uma palavra isolada só existe porque o texto foi reduzido a sua menor dimensão. Na sua maior dimensão, o texto não tem limite definido, estende-se até quando o falante quiser. Por causa dessas características das línguas, as crianças começam aprendendo mais a ouvir do que a falar, entendem mais do que falam. Somente após certa idade, ocorre equilíbrio entre o que o falante entende e o que consegue falar. Entretanto, na prática, as pessoas são mais expostas a ouvir do que a falar e, por isso, acham que entendem o que os outros dizem, o que leem, mas não ‘sabem falar’. Essa atitude é social e não revela uma verdade linguística. As pessoas podem ter vergonha de falar, podem ter pouca prática de se expressar, mas, tudo o que ouvem e entendem, como usuários da língua, pode reverter na forma de produção de fala por parte do falante. É por isso que algumas pessoas, de repente, descobrem que podem fazer poesias ou escrever histórias com certa arte literária.

Essa grande diferença entre o entender e o falar encontra uma dura realidade nas atividades escolares, desde os primeiros anos. É certo que os alunos têm uma experiência de anos como ouvintes e falantes de uma língua; portanto, sabem entender e falar, atendendo às necessidades de comunicação e de uso da linguagem nos seus primeiros anos de vida. A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer.

À medida que a criança vai aprendendo a falar, sua habilidade linguística vai se identificando com o modo de falar das pessoas com quem convive. Depois de certo tempo, passados os erros iniciais, as crianças conversam normalmente, e a comunidade tem a certeza de que todos falam corretamente, não havendo mais a necessidade de corrigir a fala das crianças, nem de ensinar a língua a elas. Falar torna-se uma atividade conduzida automaticamente pelos falantes. Qualquer desvio inesperado é logo notado e pode ser objeto de zombaria ou de admiração, dependendo de como a comunidade interpreta a novidade.

O que acontece com um indivíduo pode acontecer com um grupo. Na grande comunidade de falantes de um país, grupos diferentes apresentam características próprias de uso da língua e essas diferenças podem ser objeto de zombaria ou de admiração. A variação linguística não mostra erro algum de linguagem, nem para o indivíduo, nem para um grupo dialetal, mostra apenas que pessoas diferentes podem ter modos diferentes de usar uma mesma língua. Porém,

como toda diferença é perigosa, em princípio, ela pode afetar o equilíbrio social estabelecido e, por esse motivo, é avaliada para o bem ou para o mal da comunidade. Como a linguagem traz consigo uma bagagem cultural, através desse parâmetro, as pessoas avaliam se o que é diferente na fala das outras pessoas é um bem ou um mal para a comunidade. Obviamente, no tipo de sociedade que temos, as pessoas cultas, ricas e influentes representam os falantes que melhor expressam os ideais coletivos, quanto mais pobres e ignorantes forem os indivíduos, e os grupos e suas culturas, tanto mais discriminados serão perante os demais.

Voltando à sala de aula dos primeiros anos, vamos encontrar lá um lugar onde esses valores sociais, culturais e linguísticos são avaliados, um em função do outro. Como a criança, ao entrar na escola, achava que já sabia falar sua língua, não consegue entender o porquê de tudo, de repente, ficar confuso, errado e difícil em sua mente. Essa é a realidade de inúmeras crianças pobres e menos favorecidas social e economicamente, ao entrarem para a escola. A adaptação delas ao modelo escolar não acontece da noite para o dia. Na verdade, elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar. Esta, talvez, seja a questão básica mais importante das atividades linguísticas escolares no Ensino Fundamental. Grandes problemas, que as crianças, as escolas, os pais e o governo têm com relação ao progresso da aprendizagem das crianças nesse momento escolar, advêm da falta de compreensão dessa questão apresentada acima. Por outro lado, uma escola que consegue compreender a realidade linguística de seus alunos nos primeiros anos escolares pode desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem que não ferem os alunos nem os mestres, mas, pelo contrário, trazem tranquilidade, alegria, prazer e sucesso.

Em termos práticos, o que tais ideias significam para o professor? Em primeiro lugar, o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo. Em segundo lugar, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e não de outra. Em seguida, é preciso explicar o que a escola espera delas, agora e depois. Não se pode passar exercícios e atividades de linguagem, sem começar com uma longa conversa e discussão sobre esses assuntos. Embora o professor precise aceitar e respeitar o modo de falar de todos os alunos, cada qual com suas peculiaridades, é também obrigação da escola ensinar o dialeto padrão. O professor deve usar sempre o dialeto padrão. Será preciso também treinar os alunos a usá-lo, sobretudo nas leituras. A adaptação dos alunos ao dialeto padrão requer alguns anos, sobretudo para que eles tenham um desempenho total. Nos primeiros anos, deve-se concentrar na leitura e nas atividades em sala de aula². As diferenças entre os dialetos também se refletem na escrita. Por isso, é muito mais difícil para alguns alunos

2. O recreio com a participação dos professores entre os alunos é um momento importante no qual os alunos são levados a usar o dialeto padrão em situação fora da sala de aula, sendo um bom momento de treinamento. É altamente antipedagógico ter recreios, onde se veem tão somente os alunos, não raramente se agredindo de uma forma ou de outra. Nossas escolas deveriam, ainda, ter menos aulas, menos atividades em sala de aula e mais festas, comemorações, competições e outras atividades coletivas.

acertarem a ortografia. Entretanto, ao corrigir os erros de grafia, os alunos vão também aprendendo como se fala no dialeto padrão. Isso não significa que a ortografia esteja escrita no dialeto padrão, mas, sem dúvida, está mais próxima do dialeto padrão do que de algumas outras variedades da língua. Portanto, o professor deve, desde o começo, incentivar os alunos a procurar a escrita ortográfica, perguntando como se escrevem as palavras com relação às quais eles têm dúvidas ou sabem que costumam errar, quando as escrevem. Esta é uma atividade que ensina o aluno a aprender como se aprende, ensinando, ao mesmo tempo, que não se pode a todo instante ‘chutar’ uma resposta ou uma solução.

2. A ESCRITA E A CRIANÇA

Na escola, as crianças fazem muitas atividades. Na primeira série, a atividade principal é a alfabetização³. Ser alfabetizado é saber ler por iniciativa própria. Tudo o mais são acréscimos. Sem dúvida, a escola vai cuidar de todos os aspectos escolares ligados à leitura, à escrita e à fala. Como todos nós aprendemos sempre pela vida afora, a escola não precisa achar que as crianças vão ter que aprender tudo em um ou dois anos. Há muita ansiedade por parte de muitos educadores, pais e até do governo, atrapalhando uma atividade educativa mais tranquila, que traga também a satisfação no que se faz. O progresso é algo que vai se acelerar com o tempo. Por outro lado, o professor não pode perder tempo com mil atividades que, simplesmente, distraem as crianças, sem lhes ensinar as noções básicas indispensáveis para que aprendam a ler. Escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler.

3. Infelizmente, ainda é comum, no país, que a alfabetização comece no primeiro ano, quando o aluno já está com cerca de sete anos. O ideal seria alfabetizar a partir dos cinco anos. Na verdade, a primeira série deveria começar aos cinco anos. Esta é uma questão que não tem sido discutida adequadamente pelos educadores. É puro preconceito achar que uma criança de cinco anos não tem condições mentais de aprender a ler. Pessoalmente, acho que é mais fácil alfabetizar uma criança de cinco anos do que de sete, porque a criança menor, em geral, tem melhor disposição pessoal para aprender a ler e menos influência de outras coisas na vida.

Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar, que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, *casa*, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter vários outros sons. Por exemplo, o aluno que fala *acharo*, em vez de *acharam*, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que *casa* tem essa sequência de letras, porque, desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras. *Então, o que é preciso saber para decifrar a escrita e ler uma palavra?*⁴

Diante da escrita, o leitor (aprendiz ou usuário já bem treinado) precisa decifrar o que está escrito. A decifração é o aspecto mais importante do processo de alfabetização. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito *cadeira*, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está acostumado a ouvir e a falar a palavra *cadeira*. A situação vai se tornando mais difícil, mais complexa, à medida que, partindo de palavras, o leitor se encontra diante de uma frase e, principalmente, de um texto. Como o aluno não costuma falar os textos que lê, ele precisa prestar mais atenção ao conjunto das palavras e não apenas a cada palavra isoladamente. Esse processo de prestar atenção ao conjunto de palavras é algo natural para ele, quando fala e quando ouve conversas comuns de sua vida. Portanto, os professores não precisam achar que as crianças têm, em princípio, grandes dificuldades em entender o que encontram nas atividades escolares. É preciso esclarecer que é muito mais fácil entender a linguagem oral ou escrita, a leitura individual ou feita por outra pessoa, do que responder a perguntas sobre uma fala ou um texto escrito ou lido. A grande dificuldade que ocorre, às vezes, no segundo caso, é causada pelo mecanismo de responder e não pelo mecanismo de entender. Perguntas são sempre armadilhas, desafios, e não processos confiáveis de investigação da mente humana. Enfim, em termos práticos, o professor continuará a usar um vocabulário acessível às crianças e textos adequados. Como haverá sempre muito debate e conversa sobre tudo o que se faz, a questão da compreensão da linguagem oral e escrita fica em um plano secundário, na alfabetização, com relação às reais preocupações que o professor precisa ter com o ensino da leitura e da escrita.

4. No livro *Diante das letras: a escrita na alfabetização* (veja bibliografia), há um capítulo em que apresento mais de trinta conhecimentos técnicos específicos que uma pessoa precisa saber para ler. Esses conhecimentos são usados automaticamente, quando um adulto lê. No caso das crianças, a falta de um ou de outro desses conhecimentos causa embaraço, dificuldades em prosseguir e pode até mesmo causar bloqueios na mente da criança e na realização de atividades escolares.

Fazendo um balanço do que é essencial ensinar e aprender na alfabetização com relação à escrita (e, por conseguinte, com relação à leitura), podemos destacar os seguintes tópicos, comentados a seguir.

1. Decifrar não é um bicho-papão: existe uma falsa ideia, segundo a qual não se pode falar em decifração, porque decifrar não é entender. De fato, decifrar não é entender, mas sem decifrar não se pode entender escrita alguma. O primeiro passo é converter em linguagem oral o que está escrito. A compreensão depende de outros fatores e não deve ser objeto de preocupação, quando se ensina uma criança a ler palavras que ela usa no dia a dia. Sem a preocupação com a decifração, o processo de alfabetização não sai da estaca zero. Deixar a criança descobrir por si, imaginando o que a escrita pretende, é um erro grosseiro. A criança deve ser incentivada a agir como quem decifra o que está escrito, para poder ler. O raciocínio de quem ensina e de quem aprende deve sempre se nortear por isso.
2. Decifrar é entender como a escrita funciona. Para ler, uma pessoa precisa saber como o sistema de escrita funciona. Todo sistema de escrita tem uma chave de decifração, que é

por onde se começa o trabalho de desvendar o que está escrito. No nosso caso, é o princípio acrofônico (veja adiante).

3. Todos os sistemas de escrita do mundo se reduzem a dois tipos: ou são do tipo ideográfico ou do tipo fonográfico. A linguagem tem dois aspectos inseparáveis, mas distintos: as ideias e os sons da fala. A escrita é uma forma de representar a linguagem oral. Ao fazer isso, a escrita pode representar graficamente uma ideia, criando um sistema ideográfico. Quando vemos um ícone, um logotipo, um pictograma, um número, um gráfico, começamos decifrando o significado e depois atribuímos os sons das palavras correspondentes. Por outro lado, um sistema de escrita pode representar graficamente sons da linguagem oral e com eles compor sequências que formam palavras. O leitor vai juntando os sons até chegar ao fim da palavra. Nesse momento, identifica a palavra, como falante, e passa a ter acesso também ao significado associado àquela palavra. Todo sistema de escrita apresenta certo equilíbrio entre as informações de base ideográfica e fonográfica, embora uma delas seja o ponto de partida e a característica mais marcante do sistema. É extremamente útil que o professor mostre e discuta diferentes sistemas de escrita com os alunos, como pictogramas, ícones, logotipos, logomarcas, representação de números, mapas, gráficos etc.⁵ Certamente, não haverá uma apresentação detalhada dessas informações, mas apenas o essencial para mostrar que podemos ler e escrever sem usar letras. O que distingue uma escrita de um desenho é que, no caso da escrita, encontramos palavras da linguagem oral associadas às formas gráficas. No caso dos desenhos, encontramos apenas referências a coisas do mundo a respeito das quais podemos falar, como podemos fazer sobre qualquer outra coisa que não seja uma forma gráfica. Por isso, não lemos desenhos, fotos, figuras: apenas fazemos comentários, que podem ser diferentes, se feitos por pessoas diferentes. No caso de formas figurativas, que servem de escrita, haverá uma palavra ou expressão associada à imagem. Certamente, o pictograma de um homem em uma porta poderá ser lido como *banheiro masculino*, *toalete masculino* etc. Essas expressões são sinônimas e representam a mesma ideia carregada pela escrita ideográfica. Por outro lado, uma escrita fonográfica poderá ter pronúncias diferenciadas em alguns aspectos, por causa da variação de pronúncia que as palavras têm nos diferentes dialetos da língua. Escrevemos *dia*, e podemos pronunciar [djia] ou [dia], dependendo do dialeto.
4. Nosso sistema principal de escrita é o alfabeto⁶. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado. O alfabeto foi inventado através de um princípio acrofônico ou princípio alfabético⁷. Esse princípio afirma que no nome das letras (em geral no início)

5. Um dos objetivos dessas atividades é mostrar aos alunos que eles já sabem ler e escrever, usando recursos semelhantes.

ocorre o som que a letra tem. Assim, a letra A tem o som de [a]; a letra C tem o som de [cê], a letra P tem o som de [pê] etc. Algumas letras trazem essa informação não exatamente no início, como acontece com a letra L, que tem o som de [lê] entre dois Es: e-l-e. O mesmo acontece com outras letras. A letra H não representa som algum, servindo apenas de referência etimológica de palavras e como coringa para formar os dígrafos (duas letras representando um som, como em LH, NH, CH). Segundo o princípio alfabético, para cada letra corresponderia um som e vice-versa. Com essa regra, ao escrever as palavras, cada usuário deveria fazer uma transcrição fonética rigorosa. Assim, quem fala [baudi] deveria escrever BAUDI, quem fala [barde] deveria escrever BARDE, quem fala [baudji] deveria escrever BAUDJI, e assim por diante. Percebe-se logo que, se cada um escrevesse como fala, uma mesma palavra apareceria escrita de várias formas diferentes, dificultando sobremaneira a decifração por leitores que não falam do mesmo modo que a pessoa que escreveu. Ao constatar isso, o sistema de escrita alfabética reconheceu que não era lá grande coisa o princípio alfabético, que o tinha criado, e partiu para neutralizar todas essas variantes, por meio de um mecanismo de congelamento da forma gráfica das palavras, isto é, através da ortografia, com o objetivo de permitir uma leitura mais fácil por parte de todos os usuários do sistema⁸. É por esse motivo que nós lemos cada qual no seu dialeto e não no dialeto de quem escreveu. Um caipira lê Machado de Assis não no dialeto carioca da época do escritor, mas seguindo sua pronúncia caipira. Na escola, como usamos o dialeto padrão, os alunos podem ler no dialeto padrão, porque a escrita ortográfica permite que a leitura seja feita em qualquer dialeto da língua, mas as primeiras leituras, certamente, irão acontecer na pronúncia do dialeto do aluno.

6. Uma olhada no mundo ao nosso redor e descobrimos que estamos cercados por muitos sistemas de escrita, alguns ideográficos (pictogramas, logomarcas, números, mapas, gráficos) e outros fonográficos (letras, rebus, carta enigmática ou escritas semelhantes). O caos maior se instaura, quando percebemos que todos esses sistemas se misturam.

7. Seria altamente interessante ensinar aos alunos um pouco da história dos sistemas de escrita.

8. Ao fazer isso, nosso sistema tornou-se, em grande parte, ideográfico. É por essa razão que lemos palavras escritas com letras ou com números com a mesma facilidade, como se fossem de um mesmo sistema de escrita.

O professor precisa ter essas ideias bem claras em sua mente e discuti-las com seus alunos até a exaustão. A tendência que temos é achar que basta o princípio acrofônico para que possamos ler. Isso não é verdade. O princípio acrofônico é o começo, a chave que começa a abrir a porta da decifração. Mas, somente isso não é suficiente para decifrar a nossa escrita. Disso tudo resulta a ideia de que a escrita permite a leitura e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. Esta discussão é imprescindível na alfabetização.

5. O problema com as letras não se reduz ao princípio acrofônico. Historicamente, as pessoas foram modificando a forma gráfica das letras, criando, assim, outros alfabetos. Por causa de um princípio cumulativo, que todo sistema de escrita tem, resultou

que, hoje, temos vários alfabetos em uso comum no dia a dia, como o das letras de fôrma maiúsculas, das letras minúsculas, das letras cursivas maiúsculas e minúsculas e uma infinidade de estilos ou fontes de letras, como se pode observar no mundo ao nosso redor. De quantas maneiras podemos encontrar escrita a letra A, por exemplo? De muitas formas. Então, como sabemos que determinada forma gráfica pertence a uma letra e não a outra? A resposta a essa pergunta está na ideia de *categorização gráfica* das letras. Para entender isso, é preciso ter em mente que uma letra é uma unidade abstrata, que tem uma forma gráfica material e uma função – a de representar sons da linguagem oral. Toda forma gráfica que pode ser identificada com a letra A será interpretada como sendo a letra A. Para saber isso, é preciso apelar, de novo, para a ortografia das palavras. Como as palavras são formadas por sequências predeterminadas de letras, a forma gráfica que representa essas posições da sequência será interpretada como as letras que compõe a palavra. Dito de outra forma: na palavra *parede*, a sequência de letras é p-a-r-e-d-e. Se eu escrever PARE-DE, e comparar com *parede* ou com “parede”, noto que aparecem as formas gráficas diferentes: A, a, a, ocupando lugares na palavra que a ortografia atribui à letra A (com o valor dessa unidade abstrata de escrita). Além disso, aparece a letra E escrita também e, “e”, representando a unidade abstrata, chamada letra E, porque ocupa o lugar destinado a essa unidade de escrita na palavra ‘parede’, segundo a ortografia. É, pois, a categorização gráfica das letras que permite identificar uma forma gráfica como sendo uma determinada letra. Quem controla isso é a ortografia. Se não fosse a categorização gráfica das letras não seríamos capazes de ler muitas formas de escrita, sobretudo manuscritas. Diante de documentos antigos, porque não conseguimos, através da categorização gráfica, identificar que letras estão escritas, temos enormes dificuldades em decifrar e ler o que está escrito. A decifração nesses casos fica bloqueada e a leitura impossível.

6. Se o princípio alfabético serve apenas como uma primeira dica para se saber que som as letras têm ou com que letra vamos escrever uma palavra falada, como saber tudo sobre as relações entre letras e sons? Para entender esta questão, devemos voltar à ortografia. É ela que determina como devem ficar as relações entre letras e sons. Em primeiro lugar, deve-se salientar que é muito mais fácil ler do que transportar os sons da fala para a escrita (seja ela qual for). Aqui, temos uma consequência pedagógica: é muito melhor começar ensinando as crianças a ler do que a escrever.⁹
9. Isso não quer dizer que o professor não possa deixar os alunos escrever livremente ou copiar, desde as primeiras atividades, principalmente, quando os alunos quiserem escrever. As pessoas acham que ser alfabetizado é saber escrever. Mas, isso é um engano. A leitura é mais importante e é através dela e somente por meio dela que alguém pode dizer que sabe escrever por iniciativa própria, não apenas copiando. O professor que concentra suas primeiras atividades na leitura (entenda-se: decifração) tem uma enorme vantagem e poupa tempo, alfabetizando muito rapidamente.

Na leitura, a escrita já vem na forma ortográfica e o aluno não precisa se preocupar com isso. Como a escrita permite a leitura e a ortografia neutraliza a variação de pronúncia dos di-

ferentes dialetos, basta o aluno identificar as letras pelos nomes (categorização gráfica), aplicar o princípio alfabético (ou acrofônico), juntar sons de letras em sílabas e sílabas em palavras (composição morfológica), fazer um exercício de suposição (conjectura, ‘chute’, adivinhação...) para descobrir de que palavra se trata, seguindo as pistas que ele vai descobrindo (como um detetive). Se chegar a um resultado que não lhe lembra uma palavra comum da língua, deverá saber que está no caminho errado e que deve voltar e procurar por outras pistas e caminhos. Trata-se de uma atividade automática para o leitor experiente, mas de um longo e laborioso trabalho para quem está aprendendo a ler. A partir de palavras simples, esse trabalho torna-se menos difícil¹⁰. A composição morfológica é um dos segredos da decifração. Ao somar os sons das letras é necessário chegar a uma palavra da língua, caso contrário, a decifração não funciona. Como o sistema é fonográfico, o leitor parte dos sons das letras e precisa chegar ao significado da palavra. A composição morfológica (a palavra completa) serve de mecanismo de controle para que o aluno veja se a sequência de sons que compõe é válida.

10. Nesse sentido, a estratégia das antigas cartilhas era exemplar e ajudava muito o professor e o aluno. Fora isso, o modelo metodológico das cartilhas trazia mais problemas do que soluções para o ensino e a aprendizagem na alfabetização.

Raramente, uma escrita permite mais de uma leitura, seguindo o princípio acrofônico. Mas, pode acontecer. Assim, por exemplo, um aluno, vendo a escrita GATO, pode interpretar a letra G com o som de [jê] e ler [jato], em vez de [gato]. Essas ambiguidades servem para o professor chamar a atenção para os mecanismos de decifração, mostrando que há outras regras que vão ensinar como resolver esses casos¹¹. Como a escrita permite a leitura, o aluno irá, inicialmente, ler as palavras seguindo seu dialeto. Não há nada de mal nisso, pelo contrário, esse comportamento deve ser encarado como normal. Somente aos poucos, o professor irá sugerir uma leitura no dialeto padrão, quando o aluno é falante de outra variedade. O fato de a criança identificar a escrita ortográfica com sua fala, mesmo quando ela não fala no dialeto padrão, é muito importante para o professor mostrar a ela que a escrita é de todos, sem distinção.

11. Dizer as regras aos alunos é uma forma de respeitá-los e de apostar na capacidade deles. Com o tempo, essas regras passam a ser já conhecidas dos alunos, facilitando o progresso da aprendizagem. No caso do exemplo, a regra é: diante de A, O e U, a letra G tem o som de [guê]; diante de E e de I, a letra G tem o som de [gê].

7. A situação é bem diferente para o aluno, quando deve partir da sua fala para escrever. Ele terá duas saídas: uma é escrever ‘como fala’ e outra é escrever ‘como se deve’ (ou seja, ortograficamente). Escrever como se fala é escrever seguindo o princípio alfabético, ou seja, escrever uma letra possível para cada som das palavras. Contudo, antes de mais nada, o aluno precisa separar o enunciado em palavras, o que já é uma tarefa bastante difícil. Com o tempo, os alunos acabam realizando isso com certa facilidade, restando apenas alguns casos mais complicados para eles. O importante é achar letras para os sons. Como os alunos não falam ‘ortograficamente’, mas têm pronúncias próprias, o resultado desse modo de escrever acaba produzindo ‘formas estranhas’ de escrita. O professor esperto sabe que isso é uma primeira tentativa de escrita. O professor mais esperto saberá ver no resultado apresentado pelos alunos

quais dificuldades eles têm e, com isso, poderá ensinar melhor os alunos. Como nem o princípio alfabético é de fácil identificação na escrita, alguns alunos podem se ver em meio a grandes embaraços e diante de obstáculos insuperáveis. Por exemplo, alunos que identificam os sons sonoros como surdos, irão transpor essa percepção para a escrita, confundindo, por exemplo, DEDO com TETO, VACA com FACA etc. Alguns alunos não identificam uma letra possível: o aluno quer escrever [djia] e não conhece letra alguma [djê]; então, opta por escrever GIA, que é o mais próximo que ele conhece. Alguns alunos acham que a letra pode representar mais de um som e ao escrever, por exemplo, HÉLICE, escrevem LC. Um aluno pode não identificar a necessidade de escrever certos sons da fala e, por isso, não os escreverá, como em BRIPE em vez de PRÍNCIPE, e assim por diante. Esse tipo de erro é comum, quando os alunos são incentivados a escrever a partir do princípio alfabético. Essa deve ser uma iniciativa importante no começo, mas não se pode ficar muito tempo nisso, porque os alunos acabam se acostumando a escrever sem recorrer à ortografia e, assim, terão dificuldades enormes futuramente.

O outro modo de escrever é partindo do princípio acrofônico e checando cada palavra para ver se a ortografia está correta. Como os alunos pouco sabem no começo, a produtividade deste exercício é reduzida. Mas é importante. Aprender a aprender, neste caso, é mais importante do que o resultado final, sobretudo, em termos de volume. Às vezes, quando os alunos escrevem uma ou duas palavras, fazendo conscientemente todo esse percurso, vale mais do que pedir a eles para fazerem qualquer coisa, de qualquer jeito, apenas para produzir qualquer escrita, como tem sido ensinado por alguns professores, recentemente. É claro que, com essa falsa liberdade, os alunos vão ter muitas dificuldades para aprender, pela falta de orientação correta da parte do professor. Ensinar é fundamental e imprescindível. É a tarefa do professor.

Usando os dois modos de escrever, fica claro que fala e escrita se relacionam, mas não funcionam do mesmo modo, nem passar da escrita para a fala (leitura) segue as mesmas regras de passar da fala para a escrita (ortográfica). Por outro lado, também fica claro que uma letra representa todos os sons possíveis atribuídos a ela em todas as palavras, faladas em todos os dialetos. Isto mostra que estamos muito longe do princípio alfabético e somente uma compreensão da *categorização funcional* das letras pode explicar por que uma letra pode ter tantos sons diferentes ou um som pode ser representado por letras diferentes. Finalmente, constata-se, uma vez mais, que a melhor metodologia sugere que o professor ensine os alunos a ler, em primeiro lugar. Quanto antes os alunos forem se acostumando com a forma ortográfica das palavras, vistas na leitura, mais cedo aprenderão também a escrevê-las.

8. Uma das noções mais importantes a serem diariamente discutidas com os alunos é a *ortografia*, em todos os seus aspectos e dimensões, como ficou claro nas explicações acima. Infelizmente, na nossa cultura geral e, sobretudo, na nossa cultura escolar, a ortografia não tem sido corretamente entendida e há muito preconceito com relação a ela.

9. Uma outra consequência do que foi exposto até aqui é a ideia de que é a ortografia que comanda as relações entre letras e sons, na leitura, e entre sons e letras, na escrita. Essa ideia rotulada de categorização funcional das letras é o grande segredo da alfabetização, a ideia mais fundamental que, de fato, ensina porque lemos e escrevemos como fazemos.
10. Finalmente, no processo de leitura e de escrita, a *palavra* é a unidade mais importante. Tudo gira em torno da palavra, porque ela traz consigo os sons da fala e as ideias semânticas associadas a esses sons. É a partir da noção de palavra que foram criados todos os sistemas de escrita. A *composição morfológica da escrita alfabética*, ou seja, a sequência exata de sons que a palavra tem na fala (seja de qual dialeto for) ou a sequência exata das letras na escrita ortográfica deve ser objeto de muitas explicações por parte do professor.

O exposto nesses dez itens não só apresenta um roteiro metodológico, como traz, ainda, as noções linguísticas mais importantes para se entender os mecanismos de produção da leitura (decifração e compreensão) e da escrita (livre ou ortográfica). Do ponto de vista prático, o professor deverá discutir exaustivamente as ideias ligadas ao sistema de escrita, ao princípio acrofônico, à categorização gráfica e funcional das letras. É boa estratégia usar apenas as letras de fôrma maiúsculas, no começo, para evitar problemas de categorização gráfica. A escrita cursiva deverá aparecer somente quando os alunos souberem ler letras de fôrma maiúsculas e minúsculas, com certa facilidade. Não há nada de mal em escrever com letras de fôrma. É um equívoco achar que os alunos devem escrever só com escrita manuscrita cursiva.

3. A ESCOLA E A CRIANÇA

A escola ideal é aquela que tem um bom ambiente material, professores competentes. Trata-se, então, de um lugar de educação, onde a disciplina e o respeito fundamentam a regra de convivência. A escola ideal é aquela que tem professores competentes e alunos que querem, de fato, estudar, porque esta é uma escolha altamente relevante para a vida deles, da família, da sociedade e do país. A escola ideal é aquela que não liga para a nota, porque a competência do professor e a dedicação dos alunos se traduzem em inúmeras atividades que desenvolvem as habilidades necessárias, trazidas pelos estudos, sem que haja uma massificação de avaliação e de uma discriminação de promoção. A escola ideal é aquela que reserva para si a grande tarefa de educar as crianças e jovens, sendo o lugar de estudar, de fazer as atividades coletivas e individuais, liberando o tempo que os alunos passam em casa para outras atividades, de acordo com a vida das famílias. A escola ideal é aquela que cria um ambiente de educação, de respeito mútuo, de valorização dos indivíduos e das instituições sociais e culturais e que, ao mesmo tempo, é um ambiente alegre e divertido, onde a amizade une as pessoas para o resto da vida. A escola ideal é aquela que vale a pena, não apenas no projeto político e pedagógico, mas para cada um, a partir de suas escolhas de vida.

Onde está esta escola? Tenho visto um pouquinho de cada uma dessas coisas aqui e ali, raramente, tenho visto tudo em um único lugar. Esta escola ideal está no meu coração e no de muitos professores, no desejo que temos de ver um país melhor, um país que, não só com palavras, mas com ações, transforme a fome, o desemprego e a ignorância em algo do passado, deixando um caminho futuro mais promissor para todos. *Será uma ilusão?* Certamente que não: faltam apenas administradores competentes da política do país, para que uma escola ideal possa ser implementada.

BIBLIOGRAFIA PARA CONSULTA



CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

* Este artigo representa um resumo de ideias que venho falando e publicando nos vinte e dois anos que tenho me dedicado ao estudo de questões linguísticas da alfabetização. No final do artigo, há a indicação de algumas referências bibliográficas, onde os interessados podem encontrar mais informações ou detalhamento de algumas ideias e sugestões apresentadas aqui. Sugiro também a leitura de muitos artigos de vários autores, que foram publicados no *Jornal da Alfabetizadora* (depois chamado de *Jornal do Alfabetizador*), publicados pela Editora Kuarup e PUCRS.

ALFABETIZAÇÃO: O QUE FAZER QUANDO NÃO DER CERTO

Luiz Carlos Cagliari*

Departamento de Linguística -
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara
Unicamp/Campinas

Resumo: Este trabalho analisa o problema dos alunos que aprendem e dos que não aprendem e que se sentem ignorantes diante do processo de alfabetização sugerindo uma estratégia linguística de ação por parte do professor para resolver o impasse. Da mesma forma, o texto apresenta as dificuldades enfrentadas pelos professores quando não conseguem entender por que estes alunos não entendem suas explicações e aponta a competência técnica como condição para apresentar *explicações convincentes* ao problema, indicando estratégias que permitirão esse entendimento. Será imprescindível reforçar o conhecimento de determinados conceitos fundamentais ao processo de alfabetização, tais como: o que é palavra? O que é a ortografia? Isso facilitará o estudo das relações entre fala e escrita, entre letras e sons, dentro desta situação criada, por um lado, pela ortografia que congelou as palavras com determinadas letras e, por outro, pela variação dialetal que faz com que uma mesma palavra possa ter diferentes pronúncias.

Palavras-chave: Alfabetização, Aprendizagem, Ensino, Linguística, Estratégias.

1. ALUNOS QUE APRENDEM E ALUNOS QUE NÃO APRENDEM¹

Vendo a produção de escrita de alguns alunos alfabetizando e os comentários de suas professoras, fica claro que há três tipos de alunos: 1) os que sabem ler e que sabem escrever - mas têm dificuldades com a ortografia; 2) os que *leem com ajuda*, ou seja, que sabem *um pouco só* de como se faz para ler e para escrever – estes alunos apresentam leituras e escritas que são *um pouco certo e um pouco errado* – o que leva à conclusão de que, de fato, não sabem ler nem escrever como os alunos do primeiro grupo, mas, por outro lado, já superaram algumas das dificuldades dos alunos do terceiro grupo; 3) os que não sabem ler nem escrever, alunos que *não entendem as relações existentes entre a fala e a escrita*, como diz uma professora.

Do ponto de vista pedagógico, o primeiro grupo representa os alunos que *já se alfabetizaram*, cuja tarefa futura será aprender a ortografia das palavras (e um pouco de como se

1. Este trabalho baseia-se, sobretudo, em material de alunos que uma professora me enviou, solicitando ajuda para seus alunos com dificuldades de aprendizagem. Não apresento o material produzido pelos alunos, porque tornaria este texto longo demais. Porém, as dificuldades são facilmente identificáveis pelos professores alfabetizadores, que podem ver em seus alunos os mesmos tipos de problemas abordados aqui.

estrutura um texto escrito...). O segundo e o terceiro grupos formam o conjunto dos alunos *não-alfabetizados*. Para alguns deles, basta aprender um pouco mais que irão se igualar logo aos do primeiro grupo. Outros, porém, vão precisar de um trabalho específico, caso contrário, podem ficar a vida inteira *brincando de aprender, tentando descobrir, fazendo hipóteses que não levam a nada (quando não atrapalham mais do que ajudam)*; enfim, vão ficar pensando e não chegarão a uma conclusão satisfatória. A situação destes últimos alunos não é causada pela incapacidade mental deles ou por algo patológico. É semelhante à de um cientista que fica olhando para seus dados e não sabe como interpretá-los: em muitas situações da vida, é comum sentir-se um completo ignorante. Estes alunos sentem-se assim diante do processo de alfabetização. É o mesmo que acontece com o professor alfabetizador que não consegue entender por que os alunos deixam de compreender o que ele diz: são duas pessoas diante de um mundo aparentemente desconhecido e, por isto mesmo, *misterioso*. Esta situação de impasse só se resolve quando se descobre uma *explicação convincente*. Então, o cientista faz a sua teoria, o professor explica melhor e o aluno *tem um estalo* e passa a fazer tudo direito. O segredo, como se vê, está em descobrir qual é essa *explicação convincente*.²

E onde estão as *explicações convincentes*? Estão justamente na *competência técnica*. O professor não pode simplesmente *saber ler* mecanicamente. Precisa conhecer também *tudo o que é necessário* para saber ler. Esta afirmação representa uma bagagem significativa de conhecimentos linguísticos e dos sistemas de escrita que, infelizmente, poucos professores têm, porque as escolas de formação não formam adequadamente.³ Costumo desafiar os professores alfabetizadores em alguns encontros e palestras a me dizerem quais são os conhecimentos necessários (*explicações convincentes*) para que alguém possa ler qualquer palavra (como, por exemplo, POTE). Basta mostrar um pote, escrever a palavra e dizer para os alunos que em POTE está escrito “pote”? Isto é fazer um ato de fé, não é uma explicação convincente. Basta dizer que POTE e *pote* são iguais, que se trata da mesma palavra, quando o aluno está vendo que são coisas (graficamente) muito diferentes? Por que as letras têm tantos sons diferentes? Se o professor não souber responder a questões deste tipo, não saberá dar as *explicações convincentes*.⁴

2. Privilegia-se a leitura - como decifração da escrita - e não a escrita, uma vez que o escrever nada mais é do que uma decorrência do fato de saber ler. Quem sabe ler consegue escrever, mas não vice-versa.

3. Aqui aparece um outro ponto de difícil aceitação de algumas propostas inovadoras de condução do processo de alfabetização: para alguns alunos, não adianta deixá-los pensando, experimentando a escrita e a leitura, em um verdadeiro jogo do faz-de-conta. É claro que, um dia, esses alunos podem descobrir a verdadeira explicação convincente, construir sua teoria sobre a escrita e a leitura, e se alfabetizarem. Mas isto pode durar muito tempo, exigir um esforço muito grande (e de muita gente), quando, na verdade, a escola existe para propiciar uma solução mais rápida e eficaz. Ou seja, a escola precisa ensinar. Ela possui as explicações convincentes e deve, pois, fazer uso desses conhecimentos.

4. Do ponto de vista pedagógico, o professor não vai esperar que seus alunos formulem questões deste tipo... mas, ele próprio vai tomar a iniciativa de estabelecer uma discussão séria a respeito destas questões com seus alunos.

2. PARA OS QUE SABEM LER

Em relação ao primeiro grupo – o dos que sabem ler –, o problema mais sério que enfrentam é a ortografia. As diferenças de *nível* na produção escrita é irrelevante, assim como escrever muito ou pouco. Para estes, o professor precisa explicar que a nossa escrita não é uma transcrição fonética e que as palavras têm uma sequência de letras determinada, *congelada*, que é preciso saber. Para isto, um texto deve *ser revisto*. Depois de feito um texto, o aluno precisa *estudar a ortografia*, ou seja, fazer um levantamento de *possíveis dúvidas ortográficas*. Feito isto, faz-se necessário checar esses casos para ver se as palavras foram escritas corretamente ou não. Para os alunos que têm certa *preguiça intelectual*, é preciso solicitar que chequem no dicionário (ou em algum livro, fichário...) todas as palavras de seu texto, corrigindo os erros de grafia. Esta atividade de *correção* deverá melhorar a produção escrita desses alunos. Ler muito e sempre, e produzir textos espontâneos são outras atividades que irão ajudar a melhorar quer a escrita, quer a leitura.

O problema de acertar a ortografia das palavras é o mais comum entre os alfabetizados que já aprenderam a ler. Nota-se que o problema mais sério para alguns alunos é não saberem lidar com a escrita ortográfica. A solução é fácil: basta lhes ensinar as noções básicas sobre ortografia e, depois, ensiná-los a *educar as dúvidas ortográficas*. Quando se escreve uma palavra nem todas as letras apresentam os mesmos graus de dificuldades ortográficas. Onde pode haver variação, pode ocorrer erro de escolha. Fazer exercícios de análise desse assunto ajuda a educar as dúvidas ortográficas. Por exemplo, em uma palavra como *casa*, apenas o C e o S podem criar embaraço (cf. qaza, qaxa, caza, caxa...), assim mesmo, somente alunos bem no início dos estudos acham que o C representa uma dificuldade gráfica. Diante da dúvida, como saber qual é a forma correta? O único jeito é perguntar a quem sabe ou olhar no dicionário. Esse tipo de aluno precisa mesmo deste tipo de exercício e de um dicionário para resolver as suas dúvidas.

Alguns alunos poderiam *melhorar a letra* fazendo trabalhos artísticos com letras, escrevendo em *gabarito*, ou seja, linhas que guiam o traçado e o tamanho das letras. É muito importante *sosfisticar* o trabalho escolar. Não basta escrever, é preciso fazer um rascunho, corrigir, passar a limpo, caprichar na letra e na apresentação.⁵

5. Alguns alunos não progredem na aprendizagem porque não capricham na letra. A forma gráfica mal feita é uma grande fonte de equívocos na alfabetização. Pelo simples fato de melhorarem a letra, alguns alunos passam a ter a sensação de que progrediram. Por outro lado, o fato de alguns alunos terem letra feia passa a eles e aos colegas a sensação de que não estão se virando muito bem na escola. Este cuidado deve ser tomado principalmente com relação aos alunos do segundo grupo.

3. SABER UM POUCO NÃO É O SUFICIENTE

O segundo grupo é de alunos que mostram conhecer algumas coisas necessárias para se ler⁶, mas demonstram também que não sabem algumas outras noções básicas, sem as quais o processo de leitura fica impossível, além dos limites já conhecidos⁷.

Alguns alunos apenas *desconfiam* do que está escrito, quando tentam ler, não sabendo exatamente o que é para ser feito. Sabem que é preciso escrever *palavras com letras*, por isto *segmentam* e escrevem. Costumam escrever certo as palavras que *já dominaram*, que *já decoraram*, que conseguem *copiar* de algum lugar. Alguns alunos chegam mesmo a produzir textos enormes, por exemplo, fazendo uma re-escrita de uma história. Todavia, são textos sem sentido, uma vez que *escrevem palavras com letras* sem fazer uso das relações existentes entre letras e sons (fala e escrita) e sem levar em conta a ortografia. Ao escrever um texto longo, alguns alunos têm a sensação de que estão progredindo. Mas, de fato, não conseguem ir além dos próprios limites. Porém, como eles conhecem algumas coisas sobre o processo de leitura, eventualmente, podem preencher os vazios do quadro de conhecimentos básicos e tornarem-se, em pouco tempo, alunos alfabetizados. A impressão que se tem desses alunos é que eles armazenam informações isoladamente. Por isto, fazem algumas tarefas específicas de maneira correta. Falta juntar tudo em um sistema orgânico para poderem lidar com qualquer tipo de leitura e de escrita. O que eu noto nos alunos deste grupo é o fato de que eles já sabem que se escreve com letras e que é preciso segmentar a fala na escrita. Conhecem as letras graficamente – talvez até pelos nomes que têm. Conhecem as letras de forma e cursivas correspondentes (será mesmo?). Isto se pode ver no texto abaixo:

A ratano pau do aato teo trie

tarca do gato to nãoo

amotodo dara dara do gario

ecata

(Re-escrita de Atirei o pau no gato, por Tatiana).

Por outro lado, o texto acima mostra que não basta segmentar na escrita. É preciso aprender que a *fala* tem palavras, cada qual sendo uma unidade de significado e uma unidade sonora, ou seja, uma sequência de sons. A Tatiana não segmentou o texto oral em palavras! Ela simplesmente usou, na escrita, uma estratégia de não escrever todas as letras em um único bloco. Sem o conhecimento exato do que é uma *palavra*, alunos como a Tatiana não irão progredir. Em seguida, a Tatiana precisa aprender a reconhecer o nome das letras, saber que no nome de toda letra já existe uma *chave de decifração*, ou seja, encontra-se um som que a

6. Para esses alunos, as professoras costumam fazer comentários do seguinte tipo: utiliza a pseudo-leitura, tem bloqueio, nega-se a ler e a escrever, lê com ajuda, não conhece o alfabeto, com ajuda escreve tudo, já começou a ler, ainda não aprendeu a ler etc.

7. Ler é saber decifrar a escrita. Entender um texto é um outro problema. Ler figuras não é ler; é dizer o que elas representam. Portanto, textos com figuras não servem para testar se um aluno sabe ler, nem textos muito conhecidos de algum modo.

escrita usa para representar um segmento fonético da fala. Assim, em “a” (nome da letra A), já encontramos o som de [a]; em “esse”, “cê” e “ce-cedilha”, encontramos o som de [s] – por isto estas letras podem ser lidas com um mesmo som. Entender isto é o começo e não o fim, porque no meio desta história tem mais coisas para conhecer – saber, por exemplo, que existe significativa diferença nas relações que se estabelecem entre *fala e escrita*, dependendo de onde se parte e aonde se vai chegar. Partindo de um texto já escrito para a leitura, notamos que as relações entre letras e sons são *mais fáceis*. Por exemplo, toda palavra começada por X será lida com o som de [ch]: *xadrez, xarope, xeque, xingar* etc. Mas, se partirmos da fala para a escrita, logo percebemos que nem toda palavra que falamos com o som de [ch] no início será escrita com X, podendo algumas serem escritas com CH, como: *cheque – xeque, chuva, chorar, chefe, chave, xarope, xingar* etc. Assim acontece também com as demais letras. Isto nos leva a uma conclusão de importância fundamental para que uma pessoa entenda como se faz para ler e para escrever. Esta relação entre letras e sons varia porque a escrita não é alfabética (transcrição fonética), mas *ortográfica*. As palavras *devem ser escritas* com as letras estabelecidas pela ortografia. A fala, porém, varia de acordo com a pronúncia de cada dialeto, sem buscar na escrita uma forma fonética exata para ser pronunciada. Assim, escrevemos TIA, BALDE, POTE, mas vamos ler [tia] ou [tchia], [baudji], [baudi] ou [barde] (com R-caipira), [pótchi], [póti], [pôtê], [pótch] – e assim por diante. A partir deste fato, somos obrigados a concordar que *as relações entre letras e sons dependem da ortografia e não do alfabeto*.⁸

8. O exposto aqui representa algumas das noções mais importantes para se saber ler. Em um levantamento geral, essas noções chegam a uns quinze casos. Algumas são de fácil acesso, como o fato de ser falante de português, outras são complicadas, como as relações entre letras e sons, que implicam em vários conhecimentos associados, como o alfabeto, a variação linguística, a ortografia, o princípio acrofônico, a categorização gráfica e funcional das letras etc. (Veja o texto do autor, intitulado: O Alienígena que queria aprender a ler).

Então, como estudar as relações entre fala e escrita, entre letras e sons, dentro desta situação criada, por um lado, pela ortografia que congelou as palavras com determinadas letras e, por outro, pela variação dialetal que faz com que uma mesma palavra possa ter diferentes pronúncias?

A resposta a esta questão – *a mais crucial de todas na alfabetização* – é decorrente do que foi dito acima. Para uma aluna como a Tatiana, é preciso explicar o seguinte, na seguinte ordem, se possível:

1. O QUE É PALAVRA.

As palavras são compostas de duas partes: um significado e uma sequência de sons. Essa cadeia pode ser cortada em pedaços para os quais ainda se reconhece um significado. Pode-se testar onde se pode segmentar um enunciado em palavras, cortando-o com a “tesoura linguística”, ou seja, um texto pode ser segmentado em palavras sempre que for possível *colocar* uma

outra palavra em algum lugar deste texto. Assim, em *acasacaiu*, podemos dizer *a-bela-casa-caiu*, com isto, isolamos *a* do resto. Podemos dizer *a-bela-casa-ontem-caiu*, o que nos leva a segmentar todo o texto em palavras. Ainda mais, não podemos segmentar em outros lugares. Assim, não podemos dizer *aca-bela-sacaiu*, nem coisas como *acasaca-ontem-iu*. Feito isto, é preciso começar a reconhecer os sons que aparecem nas palavras assim segmentadas. Para isto, pode-se usar o início de palavras como modelo. Observar a fala e verificar, por exemplo, que as palavras das colunas abaixo começam com os mesmos sons, indicados acima:

[ka]	[bô]	[ma]	[m...]	[sa]	[s...]
casa	bolo	mato	mato	sapo	sabonete
carro	boca	maria	morte	saco	selo
cara	boa	marca	mel	sapato	sino

Este tipo de exercício é muito importante e deve ser feito, reconhecendo-se sons no final de palavras também, usando para isto, de palavras que *rimam*, como *padeiro*, *brasileiro*, *jornaleiro*; *amor*, *jogador*, *liquidificador* etc.

Para exercícios de reconhecimento no meio de palavras, o melhor é usar *pares mínimos*, ou seja, pares de palavras que têm todos os sons iguais, exceto um, como nos exemplos abaixo:

mata	vila	pote	mala	bolo	moço
massa	vela	pode	malha	belo	meço

Este reconhecimento de sons específicos na fala é importante porque não é fácil de ser feito (entendido pelos alunos). O professor deve sempre pedir para os alunos explicarem para ele, depois que ele (professor) explicou para os alunos; solicitar que eles encontrem *exemplos semelhantes* e que expliquem o *porquê dessa semelhança*; solicitar que expliquem eventuais erros, mostrando o porquê de não se enquadrarem no mesmo caso em questão (as regras serão diferentes...).

2. O QUE É A ORTOGRAFIA

Uma vez adquiridos os conhecimentos básicos sobre o que é uma palavra, passa-se a explicar o que é a ortografia, com as informações básicas mencionadas anteriormente. Isto leva os alunos a pensar que as relações entre letras e sons devem ser resolvidas através da ortografia e não simplesmente, por meio da observação da fala, nem *imaginando* quais letras precisam escrever. As letras representam *conjuntos de sons* que se realizam de um jeito ou de outro, conforme o contexto fonético (isto é, sons/letras que precedem e/ou seguem um determinado som/letra), como no exemplo do X (letra/som) em início de palavra (contexto) – sob comando da ortografia – e de acordo com as diferentes pronúncias que as palavras têm nos dialetos (como no exemplo de BALDE).

O passo seguinte consiste em mostrar aos alunos *as regras* que podem ser estabelecidas, a partir da observação do comportamento das letras e dos sons, em função da ortografia e da fala das pessoas. O professor deverá comandar a escrita, enquanto os alunos comandam a fala. O professor deverá interpretar a fala dos alunos em função da escrita ortográfica que ficará a seu cargo.⁹

9. É muito melhor partir da escrita para a leitura do que tomar o caminho inverso. Ler é muito mais fácil do que escrever e, em termos práticos, mil vezes mais importante, até mesmo como prática do processo de alfabetização.

3. O ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE LETRAS E SONS ATRAVÉS DE REGRAS.

O levantamento das regras pode ser feito, por exemplo, da seguinte forma: o professor pede para os alunos dizerem palavras que comecem por determinado som (ta, te, ti, to, tu, a, bó, sa, so, su, se, si etc.). Os alunos darão os exemplos, o professor discute os casos “errados” e anota tudo na lousa. Por exemplo, se o professor pediu para os alunos fornecerem exemplos de palavras que comecem por [a], [sê], [sé] ou [si], pode acabar tendo na lousa algo do tipo:

[sa]	[sê]	[sé]	[si]	não serve
sapato	seda	Severino	cidade	sopa
salada	cebola	céu	sino	fome
sal	semana	série	cinema	zebra
salve	cegonha	célebre	sinal	chefe
etc...				

O professor mostra como todas as palavras das quatro primeiras colunas começam com o som de [s] mais o som de [a], [ê], [é] ou [i], formando, no início das palavras, sílabas com os sons de [sa], [sê], [sé] e [si]. A escrita, porém, utiliza duas letras diferentes para representar estes sons, o que torna fácil a leitura, mas difícil a escrita. Se o aluno vir algo escrito com SA, SE, SI, CE, CI, a leitura será sempre do tipo [sa], [sê], [sé] e [si]. Além disto, podemos organizar melhor a tabela acima, separando o que se escreve no começo com S daquelas outras palavras que começam com C:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Sapato	seda	cebola	Severino	céu	cidade	sino
salada	semana	cegonha	série	célebre	cinema	sinal
sal						
salve						

Em seguida, o professor pede para os alunos darem exemplos de palavras que comecem com os sons de [sô], [só] e [su], seguindo a mesma estratégia. O resultado na lousa pode ser o seguinte:

[sô]	[só]	[su]	não serve
soldado	sol	sumir	chumbo
somar	sorte	subir	
sopa	sobe	susto	
etc.			

Nesse momento, o professor está em condições de pedir para os alunos dizerem se existe alguma regra na escrita de S e C no início de palavras. Para facilitar, o professor escreve em uma coluna vertical A, O, U, E, I e pergunta qual das duas letras podem ocorrer diante de cada uma das letras deste conjunto chamado de *vogais*. Isto levará à conclusão de que S ocorre diante de A, O, U, E, I e a letra C ocorre somente diante de E, I. Esta é uma regra muito preciosa que possibilita ler qualquer palavra que comece pela letra S (depois deverá sempre ter uma vogal), ou pela letra C, quando esta vier seguida de E ou de I. Por outro lado, se a gente estiver observando a fala e tiver que escrever uma palavra que comece pelo som de [sê], [sé] ou [si], haverá apenas duas alternativas: ou se escreverá com S ou com C. Para saber qual letra deverá ser usada é preciso perguntar a quem sabe ou olhar no dicionário, ou decorar (*sinto* se escreve com S, *cinto* se escreve com C). Não há outro jeito. Não adianta ficar pensando. Continuando: se for o caso de escrever uma palavra que comece pelo som de [sa], [sô], [só] ou [su], a solução é mais fácil ainda: deverá ser usada somente a letra S, nunca a letra C (nem qualquer outra).

Obviamente, os alunos gostarão de saber por que aparecem nos livros palavras escritas com a letra C diante de A, O ou U. Neste momento, o professor explica que a letra C diante de A, O ou U tem o som de [ka], [ko] e [ku]. Novas listas de palavras são formadas e, com certeza, o professor será levado a explicar também, o caso de *quando*, *qual*, *quotidiano* etc. O professor, naturalmente, irá explicar como se lê a letra Q e a letra K, podendo adotar o mesmo procedimento usado para as letras S e C.

Esta estratégia pode ser usada para explicar como se leem todas as letras em todos os contextos. Isto é uma tarefa gigantesca, mas, felizmente, o professor não precisará fazer *tudo* isto. O fato de explicar como se faz para ler ensina aos alunos não só *como se lê*, mas também como se faz para *aprender a aprender a ler*. Depois do estudo de algumas letras, os alunos já podem descobrir por si *as regrinhas* que regem as relações entre letras e sons para as demais letras do alfabeto.

Está aí a *chave da decifração da escrita* na sua forma mais plena. Este tipo de atividade é fundamental para ensinar alguém a ler. Quem aprendeu a ler aprendeu estas regrinhas, mesmo que nunca tenha pensado nelas. Sem segui-las, ninguém consegue ler. Alguns alunos

aprendem isto apesar das coisas que ouvem dos professores, dos métodos, das hipóteses que possam fazer a respeito de fatos da escrita e da leitura. Outros, apesar de todo esforço pessoal, do professor, da escola etc., acabam não formulando para si, de forma correta e segura, estas regras. Principalmente para estes alunos, o professor precisa *explicitar* as regras, isto é, pegar dados, analisá-los e interpretá-los, chegando à formulação das regras. Um professor que age assim consegue alfabetizar qualquer aluno em um tempo muito curto. Com três meses de escola, todo aluno já deveria saber estas coisas e, deste modo, poderia ler com alguma dificuldade, mas sabendo exatamente o que está fazendo. Esta estratégia ajuda também o aluno a se aventurar com mais segurança no mundo da escrita, escrevendo textos espontâneos, aplicando os conhecimentos de que já dispõe. O aluno só pode checar a ortografia se souber ler o que escreveu e comparar com a forma estabelecida. Quem não sabe ler não tem condições sequer de copiar para corrigir.

4. UMA BARREIRA INSUPERÁVEL

O terceiro grupo é formado pelos alunos mais problemáticos. Em geral, consegue-se pouco material destes alunos, mesmo porque eles *fazem pouco*.

Um aluno escreve corretamente “boa tarde mamãe sou”, porém, não consegue escrever a letra do *Parabéns a Você* – o que mostra que ele escreve coisas que aprendeu sem saber como se lê. Isto o impossibilita de escrever *qualquer coisa*. Tudo que representar novidade para ele será impossível. O mesmo se constata também na dificuldade que aparece no segmentar a fala e em descobrir onde começam e terminam as palavras da escrita. Quando se diz que um aluno como este “lê com ajuda”, o que acontece, de fato, é que ele não lê sabendo como fazer isto. Lê por tentativas e erros, desconfiando de como devem ser as coisas. Este tipo de aluno está atento aos mecanismos internos da decifração, está em processo de observação, mas não conseguiu, ainda, generalizar informações, não sai do específico. Se você apenas “ajuda a ler”, mas não dá outro tipo de explicação, o aluno pode demorar muito para formar uma ideia correta de como deve proceder para ler qualquer texto.

Em relação a um mesmo aluno, muitas vezes, os professores fazem afirmações contraditórias, do tipo: *lê com ajuda e aluno tímido, não lê e não escreve*. Parece-me que *ler* tem dois sentidos: decifrar e gostar de folhear livros. Este aluno talvez saiba segmentar palavras, embora não saiba representá-las na escrita. Sabe escrever letras e tem uma letra razoavelmente bem feita. Com estes conhecimentos apenas, uma pessoa não é capaz de ler nem de escrever, mas pode achar que isto basta. Na prática, desconhece a razão pela qual não resolve todos os seus problemas com o que sabe. É um momento crítico que pode levá-lo a aprender a ler rapidamente ou ir desanimando-o progressivamente.

No caso particular de uma aluna, por exemplo, nota-se claramente que ela não sabe ler, nem escrever. Porém, domina algumas coisas. Sabe, com certeza, que se escreve com letras e que as letras têm uma forma gráfica específica, apesar de admitir variações dentro de certos

limites. Com isto, consegue realizar a difícil tarefa de reconhecer a forma individual de letras na escrita cursiva. Divide o texto em palavras separadas por espaços em branco. Copia direitinho e com boa letra. Aquilo que decora consegue escrever. Nota-se, no entanto, que falta a essa aluna saber relacionar os sons da fala com as letras, como um princípio de escrita e, depois, ajustar a forma gráfica para que a escrita fique de acordo com a ortografia. Portanto, o grande obstáculo para ela é compreender *para que servem as letras*. Neste sentido, sabe que as letras servem para escrever e que escrever é representar a fala. Porém, as letras têm uma forma especial de representar os sons das palavras, coisa que ela desconhece. Seria muito interessante descobrir *de onde uma aluna desse tipo tira seu modo de representar os sons das palavras nas formas escritas que apresenta*. Esta situação é típica daqueles alunos que têm dificuldades para aprender, apesar de todo esforço dos alunos e dos professores. Na verdade, um aluno nessa situação precisa de muito pouco para superar seus obstáculos e conseguir aprender a ler. Seria bom – além de todas aquelas explicações e atividades que sugeri para os alunos do segundo grupo – realizar *um exercício de explicitação* daquilo que eles fazem. Ou seja, pedir para o aluno explicar como se faz para escrever e ler. Como sabe que escreveu uma determinada palavra e não outra. Procurar descobrir a *“lógica” do aluno*. Esta reflexão poderá revelar coisas muito interessantes a respeito das dificuldades desses alunos.

No caso de alguns alunos que não sabem ler, há uma dificuldade que precisa ser cuidada antes de tudo: trata-se do fato de eles não saberem direito qual é a forma gráfica das letras. Em geral, são alunos que, de tanto tentarem escrever, sem saber o que estavam fazendo, passaram a ter uma letra feia. Esse modo de escrever piora a situação de aprendizagem do aluno. Às vezes, atribui-se a esse modo de escrever uma falta de controle motor. Na verdade, a razão pode ser outra e estar no fato de o aluno não saber analisar e interpretar as formas gráficas que faz. Seria bom, portanto, começar ensinando *a traçar* as letras, usando como modelo o alfabeto de letras de forma maiúsculas, que serão desenhadas entre três linhas (a do topo das letras, a do meio – onde, em geral, ocorrem desvios dos traços – e a linha de base). Dá-se um modelo feito pelo professor e o aluno copia em uma linha abaixo. Deve-se exigir que o aluno faça uma cópia perfeita, sem erros, e com o maior capricho de que é capaz. O exercício seguinte será fazer a mesma coisa com o alfabeto das letras de forma minúsculas. Em seguida, passa-se para os exercícios de *transliteração*, ou seja, o aluno recebe um pequeno texto escrito com letras de forma maiúsculas e tem que passar para a escrita com letras de forma minúsculas, e vice-versa. Somente depois disto deve-se estudar as relações entre letras e sons.¹⁰

Problemas fora da escola também são problemas na hora da aprendizagem em sala de aula. Uma professora me relatou o caso de um aluno¹¹ muito *ativo intelectualmente*, mas que não conseguia dar conta do que tinha para resolver na

10. O conhecimento da categorização gráfica precede, naturalmente, o conhecimento da categorização funcional das letras.

11. A respeito desse aluno, a professora diz: Aluno revoltado, agride os colegas da classe, antes só rabiscava, agora já começou a copiar alguma coisa. Não lê. Problemas em casa: pai alcoólatra e muito bravo. Quando falta é porque fica cuidando dos irmãozinhos menores. Não respeita o espaço do coleguinha.

vida e acabava misturando tudo e estragando o seu processo de aprendizagem e de vida, na escola e fora dela.

Olhando sua produção escrita, nota-se em que *drama* vive este aluno. Trata-se de um aluno típico que *quer saber e saber com convicção*, caso contrário, não faz nada. Em vez de escrever, rabisca. Faz isto, não porque ache que rabiscar é escrever (ele é muito inteligente para saber que rabisco não é escrita...), mas rabiscar é uma forma de dizer ao professor que ele não sabe escrever, porque não sabe ler através de regras seguras nem mesmo o que ele próprio escreveu. Pedagogicamente falando, se um aluno não sabe escrever, então, por que pedir para ele escrever? A única concessão que se pode fazer é deixá-lo copiar algo, porque copiar representa, de fato, *escrever* e, fazendo isto, talvez aprenda algo. Como esses alunos não gostam de se arriscar muito quando escrevem, mesmo ao tentar copiar, *as letras não saem direito*. Isto aumenta a frustração e complica o processo de aprendizagem. Para esse tipo de aluno, seria preciso conversar mais a respeito do mundo da escrita, da fala, contar a história da escrita, da língua portuguesa, falar da variação linguística, dos dialetos, fazer cartazes com escrita pictográfica, símbolos, sinais. Fazer bilhetes com escritas pictográficas para mandar mensagens de um aluno para outro. Treinar o aspecto gráfico da escrita com as linhas de um gabarito. Sem dúvida, a coisa que mais vai fasciná-lo é fazer o levantamento de colunas de palavras que começam com determinado som para se descobrir, depois, quais são as regras que estabelecem as relações entre letras e sons. Isto vai levá-lo a aprender a ler e a escrever direito e com elegância. Depois disto, o aluno será outro, não só no aproveitamento escolar, mas até na disciplina. Indisciplina tem muito a ver com *não acompanhar o que acontece na sala de aula*.

5. OS MENOS ENTRE OS DIFERENTES

Alguns alunos que têm alguns conhecimentos básicos, às vezes, acham que já sabem o suficiente e isto pode ser a causa de não progredirem além de certo ponto. Alunos que não sabem ler e desconhecem como unir conhecimentos em uma forma estruturada, em geral, têm consciência da própria ignorância. Neste caso, certas atividades são indesejáveis por serem realmente inúteis. Por exemplo, para estes alunos, escrever e ler, *fazer as tarefas*, não resolve nada, somente os leva a constrangimentos que impedem a aprendizagem. Para eles, é preciso, antes de mais nada, ensinar a ler a partir das noções mais básicas.

Uma outra questão séria diz respeito à natureza dos erros que os alunos cometem. Há dois tipos de erro: um é decorrente de uma tentativa de aprendizagem que não deu certo e mostra que aquele caminho está equivocada, levando a pessoa a buscar alternativa que se mostrará como correta. O outro tipo de erro nada ensina, mostra apenas que com ele não se aprende porque se está diante de um equívoco. Com o primeiro tipo de erro é possível fazer um aluno progredir. Com o segundo, não. O professor sabe logo nos primeiros meses de aula quando um aluno comete um erro do primeiro tipo ou do segundo. Sabe que o aluno errou, mas aprendeu que não é assim, devendo fazer *do outro jeito*. Sabe também quando o aluno começa a cometer erros que não o convocam a pensar em outra alternativa. Pelo contrário, de erro em erro,

tudo acaba piorando cada vez mais. O primeiro tipo de erro é uma escolha equivocada entre duas alternativas. O segundo tipo de erro é a construção de uma hipótese, de uma teoria sobre um determinado objeto, que apresenta ao sujeito somente alternativas sem valor. Neste caso, sair de uma escolha para outra não resolve o problema. É por isto que venho insistindo no fato de o professor ter necessariamente de ensinar corretamente os alunos que se enquadram no segundo caso. Isto significa dar *outras alternativas* para o erro do aluno, tirando-o do *seu mundo de ideias*.

6. UMA OPORTUNIDADE PARA TODOS

As considerações acima constituem uma boa oportunidade para se pensar um pouco mais a fundo *a questão dos alunos que não aprendem – apesar de tudo que é feito*. Talvez não seja errado pensar que o problema é mais simples do que parece. As crianças apresentam *os famosos “erros de sempre”*, por isto, parece-me que o remédio deve ser o de sempre. Se o grande obstáculo dos alunos é aprender a ler, a escola devia se concentrar neste assunto e desenvolver atividades específicas que *ensinem os alunos a ler*. A escola pensa que está ensinando isto, mas age de forma inadequada, porque não sabe exatamente como a escrita e a fala se relacionam no processo de decifração. As explicações acabam confundindo mais os alunos, em vez de ajudá-los a resolver suas dúvidas. E os professores e os alunos acabam diante de uma dificuldade que se transforma em um impasse, comprometendo todas as demais atividades futuras do professor e do aluno. Para a escola é fácil (e conveniente) ignorar o impasse do professor, acreditando que os alunos não aprendem por culpa própria (seja ela de que tipo for).

Os alunos querem o carinho da professora, mas também, aprender. Eles têm esse direito e a escola, a obrigação de ensinar. Eu acho que a escola devia levar mais a sério esta tarefa. É preciso tratar as questões técnicas de maneira específica e não de maneira *metafórica* ou reduzindo tudo a assuntos de histórias fantasiosas. É preciso ir direto ao assunto que mais interessa – que é aprender a ler – e ensinar aos alunos todos aqueles conhecimentos de que necessitam para saber ler, aprendendo pelas causas, pelas regras, e não pelos efeitos (pelos acertos e erros), imaginando a realidade e construindo castelos no ar.

PARA SABER MAIS UM POUCO



CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

* Professor-adjunto no Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araquara. Livre-docente e professor titular pela UNICAMP. Mestre em Linguística pela Unicamp, doutor pela Universidade de Edimburgo e pós-doutor na Universidade de Oxford.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS*

Magda Soares

Doutora e livre-docente em Educação e professora titular emérita da Universidade Federal de Minas Gerais.

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos. Este artigo pretende discutir esses caminhos e descaminhos, de que se falará mais explicitamente no tópico final; a esse tópico final se chegará por dois outros que o fundamentam e justificam: um primeiro que busca esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento, e um segundo que pretende encontrar, nas relações entre esses dois processos, explicações para os caminhos e descaminhos que vimos percorrendo, nas últimas décadas, na área da alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO: CONCEITOS

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo

visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização (como sugeriu Emilia Ferreiro em recente entrevista concedida à revista Nova Escola, n. 162, maio 2003); no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Distinção, mas indissociabilidade e interdependência: quais as consequências disso para a aprendizagem da língua escrita na escola?

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO?

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 80, o objetivo

maior era a alfabetização (tal como acima definida), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc.

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada entre nós, sobretudo pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

No entanto, o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial

da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

CAMINHOS E DESCAMINHOS

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas dessa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras. Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica, de acordo com sua natureza, algumas dessas metodologias caracterizadas por ensino direto e explícito, como é o caso da faceta para a qual se volta a alfabetização, outras caracterizadas por ensino muitas vezes incidental e indireto, porque dependente das possibilidades e motivações das crianças, bem como

das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é caso das facetas que se caracterizam como de letramento.

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como “tradicional”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado “construtivismo”, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto. No entanto, os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

* Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Nossos agradecimentos à Editora por permitir a presente publicação.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

Renata Junqueira de Souza

Faculdade de Ciências e Tecnologia –
Departamento de Educação – UNESP / Presidente Prudente

Rildo Cosson*

Cefor da Câmara dos Deputados / Brasília
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação – UFMG

Resumo: Considerando que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim, as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados são denominadas letramento. Entre esses contextos, a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por força dessa característica, o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura. Uma forma de proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas.

Palavras-chave: Letramento literário, Leitura literária, Educação literária, Oficina de leitura.

1. LETRAMENTOS

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo, com este verbo mesmo, pois não saber ler é uma praga e o analfabeto uma espécie que ninguém lamenta a extinção. De um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma calculadora à mão, mas não a falta da leitura.

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o vídeo-game, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que

cantamos foram antes escritas. Tiramos carteira de motorista e precisamos conhecer as leis que estão escritas. Namoramos e trocamos as cartas pelos e-mails e torpedos para falar de amor com suas palavras truncadas. Casamos e temos filhos, assinamos contratos, seguimos instruções e lemos o jornal de domingo. A vida é, a todo momento, permeada pela escrita.

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003).

É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multi-letramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão concorrente a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não as palavras.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

3. LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Dessa maneira, na sala de aula, a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias as instâncias de escolarização da literatura mencionadas por Magda Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização. Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. Colocar a Chapeuzinho Vermelho debaixo da cama por não saber depois explicar o porquê dela sair viva da barriga do lobo não é a solução. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da adequada escolarização do mesmo. Soares (1999) evidencia ainda que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Assim, a partir do texto escolhido, o professor pode trabalhar com aquilo que Girotto e Souza (2010) chamam de *Oficina de leitura* – momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem. Segundo Harvey e Gouvís

(2008), quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido.

Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comenta e a exemplifica aos alunos.

De acordo com Pressley (2002), são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Claro que, ao ler, todas essas habilidades são colocadas em ação sem uma ordem específica, mas ao ensinar ao aluno tais mecanismos, o professor agirá didaticamente, explicando-os conforme surgem no decorrer da leitura do texto.

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado na narrativa e a forma como ele é abordado. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro.

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas.

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. Essa estratégia é uma forma de inferência, por isso tanto a visualização, quanto a inferência propriamente devem ser trabalhadas de maneira bem próxima. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa.

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia na compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto e essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

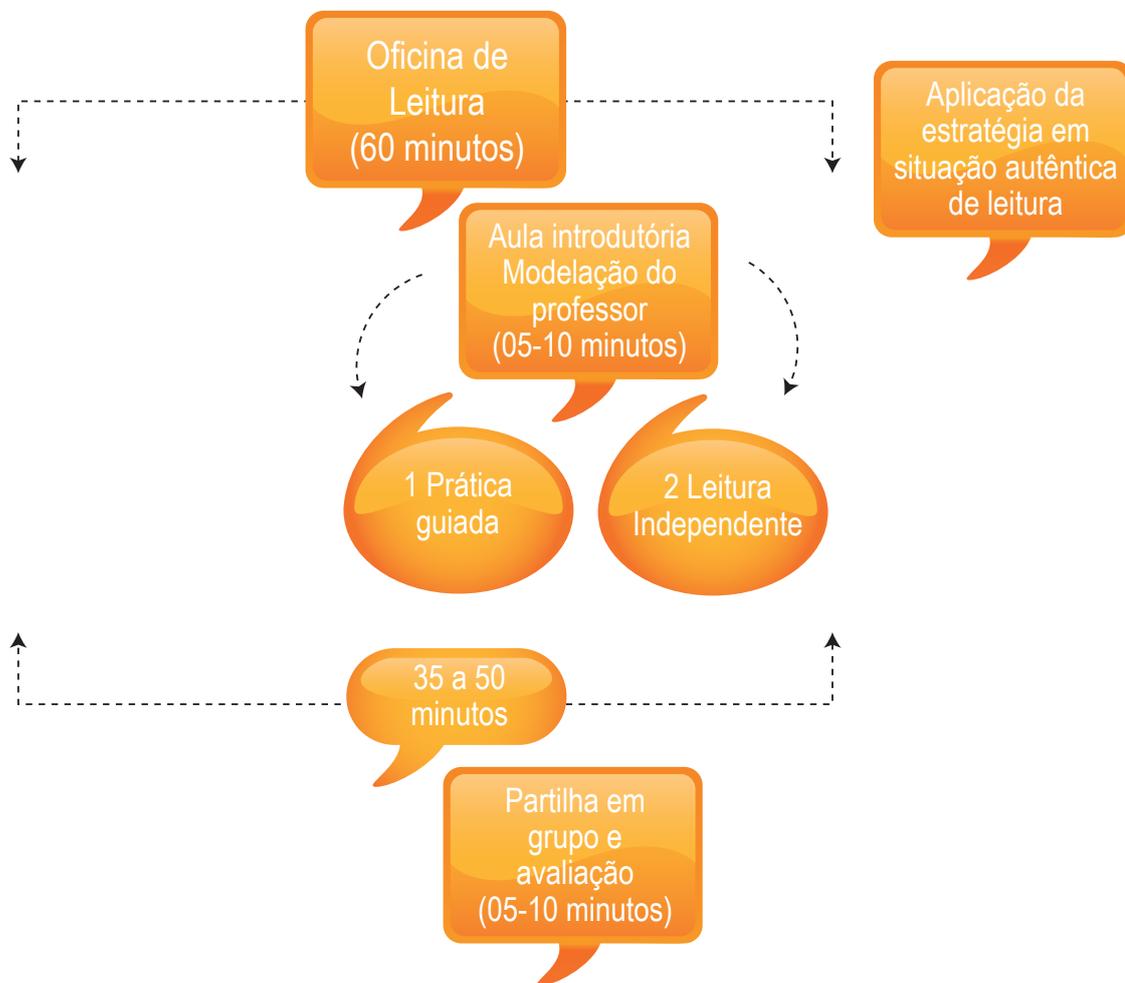
Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando assim a chance de compreender melhor a história lida.

Por fim, a estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto, parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto.

Dessa forma, a primeira atividade da oficina de leitura são essas aulas introdutórias, em que o professor modela uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para a seguir orientar a *prática guiada*. Segundo Girotto e Souza (2010), nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar sozinhos as habilidades de leitura – leem individual e silenciosamente. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post-its* e o docente, geralmente, conversa com as crianças sobre seus achados, suas questões ao texto.

A última etapa das oficinas de leitura, como vemos no gráfico abaixo, é a avaliação e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza “[...] o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”. (2010, p. 63).



Fonte: Girotto e Souza, 2010, p.63. Ver referências.

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social.

Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2006a, p. 16).

REFERÊNCIAS



COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie; GOUVIS, Anne. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. USA: IRA, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works**: the case for balanced teaching. New York: Gilford, 2002.

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

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em: 10 mar. 2007. ISSN 0017-8055.

SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO: AÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

Maria P. de Fátima R. Furlanetti

Faculdade de Ciências e Tecnologia –
Departamento de Educação – UNESP / Presidente Prudente

Resumo: Este artigo trata da superação do analfabetismo por meio de práticas pedagógicas, em que o método e a técnica são concebidos como instrumentos importantes para que o educad@r¹. Esses instrumentos permitem-lhe planejar suas intervenções refletidas no coletivo com seus educand@s e avaliar suas ações, não se esquecendo dos saberes e conhecimentos que, construídos ao longo da vida, fazem parte do sujeito cognoscitivo. Este sujeito está representado tanto pelo educad@r, quanto pelo educand@, ambos caminhando para a superação do analfabetismo político/pedagógico. O texto enfatiza a situação de alguns sujeitos – homens e mulheres – que são do campo, da floresta, de centros urbanos, privados de liberdade (presidiários), movimento, fala, escuta, visão, e com aprendizagem lenta, enfim, sujeitos que, de alguma forma e por algum motivo, não tiveram condições de chegar até a escola, pois foram perversamente privados das possibilidades de aprender a ler e a escrever. Analisa a contribuição de Paulo Freire, segundo a qual @ educador@ problematizador@, pelo processo da dialogicidade, apresenta de forma crítica aos educandos o objeto de conhecimento, tornando-os sujeitos investigadores/as.

1. Forma de ampliar a designação para indivíduos dos dois gêneros masculino e feminino, utilizado na EJA.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e adultos, Pedagogia freireana, Educação crítica, Temas geradores

Para compreender o alfabetismo é necessário entender o Analfabetismo como fenômeno desencadeado pela exclusão escolar e social. Essa exclusão decorre do desenvolvimento econômico fundado no capitalismo explorador, que tem como objetivo manter a situação opressora e alienante, visando à manipulação de pessoas – homens, mulheres, crianças, idosos, adolescentes. Refletimos sobre as pessoas envolvidas na Educação de Jovens e Adultos – homens e mulheres – que não se encontram na situação de analfabetismo, antes estão na situação alienante de incompreensão do mundo, de exploração até de seu próprio lazer concebido como mercadoria.

Faz parte do ser humano ter necessidades, desejos e vontades de conhecer o mundo em que vive e transmitir às gerações mais novas suas histórias de conhecedor deste mundo. Para tanto, ele compartilha emoções e sentimentos, enquanto ouve relatos e partilha pelo diálogo de um aprendizado. Assim, ele se re-faz nas relações pessoais que se estabelecem em um mundo mediado pelo conhecimento. Porém, este mundo é pleno de tensões e irracionalidades, porque

as dificuldades subjetivas, sofrimentos, incertezas e dilemas se agravam à medida que nós educador@s, na busca por uma saída, esquecemos que os não alfabetizados estão mergulhados em uma situação de desenraizamento, com perdas de referências sociais e culturais, pois estão sendo vítimas de experimentos de mudança social sem qualquer raiz na sua cultura e nos seus horizontes. Portanto, é necessário que se avalie os atuais programas de alfabetização de adultos examinando tensões e contradições que neles ocorrem, visando compreender os desencontros entre as instâncias federal, estadual e municipal.

Nesta perspectiva, Arroyo (2005) contribui afirmando:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhando os alunos de EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21).

Por isso, hoje, a estrutura do sistema educacional brasileiro implica em articulações para desenvolver a EJA. Para tanto, são fundamentais políticas públicas voltadas a esta modalidade de educação, garantidas pela LDBEN/96, o diálogo e a capacitação em sistemas estaduais e municipais de educação. Justifica-se a oferta com qualidade da EJA, tendo em vista sua enorme demanda que se estende por todo o país. Além disso, entendemos que a constituição histórica da EJA, no Brasil, deve-se também aos seus processos político-educativos.

Quando falamos em sujeitos da EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, estamos pensando em homens e mulheres maiores de 15 anos, em sujeitos de toda a diversidade étnica-religiosa-sexual-política brasileira e em sujeitos que sofrem com toda forma de desigualdade social existente nesse país. “Compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA é extremamente necessário”. (ARROYO, 2005, p. 21).

Conforme a V CONFITEA² – 1997, em Hamburgo, a Educação é para todos e todas ao longo da vida. Contudo, não fica claro quem são todos e todas. Podemos enfatizar alguns sujeitos – homens e mulheres – que são do campo, da floresta, dos centros urbanos, privados de liberdade (presidiários), de movimento, da fala, da escuta, da visão, e com aprendizagem lenta, enfim, sujeitos que, de alguma forma e por algum motivo, não tiveram condições de chegar até a escola, pois foram perversamente privados das possibilidades de aprender a ler e a escrever. É por estes sujeitos que temos a responsabilidade e o compromisso, enquanto educador@s, de lutar para que tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela ONU.

Uma sociedade mais justa significa que todos e todas tenham a oportunidade e condições de fazer parte de uma educação que inclua também, sem restrições de religião, etnia, cultura, opção sexual e política, os sujeitos em sua atividade humana de trabalho e de desenvolvimento

de suas capacidades intelectuais. Por meio dessas capacidades, todos e todas podem partilhar uma visão de mundo, contribuindo para manter ou modificar as suas próprias concepções, transformando-se e modificando a sociedade democrática.

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA

Recordando as lições de nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire, quando nos ensina que devemos defender a educação como direito inalienável a todos e a todas, somos instigados a refletir sobre o fato de que o acesso à educação escolar é a mediação para a construção da cidadania consciente. Desde que esta possua um projeto pedagógico para a formação de pessoas críticas, com autonomia, que saibam a importância do diálogo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, na qual a educação é compreendida como forma de intervenção no mundo.

Uma educação competente tecnicamente e rigorosa do ponto de vista teórico é capaz de transformar e desenvolver uma melhor compreensão do mundo no indivíduo. Ao mesmo tempo em que essa educação transforma a sua realidade com os conteúdos e conhecimentos apreendidos, leva-o a tomar decisões com liberdade e autoridade, pois o torna consciente de sua cidadania.

Para tanto, recordamos que o ato de ensinar não é um ato de “depositar” conceitos, mas uma ação libertadora, problematizadora, pois “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Para que essa educação problematizadora e libertadora exista, ela precisa romper com o verticalismo da educação que transmite, narra, transfere ou deposita.

Nessa nova acepção de educação que se efetiva na horizontalidade, como nos explica Freire, “[...] o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (1987, p. 39), para que ambos possam ser sujeitos cognoscentes de todo processo. Assim, trata-se de uma educação que não aceita mais a prática do professor/a preparar a aula em sua sala ou laboratório, e levar aos seus alunos as respostas de perguntas que ainda não foram feitas, mas de uma prática docente que traz para a sala de aula o ato cognoscitivo, de perguntas, de dúvidas existentes na vida.

Paulo Freire explicita que o/a educador/a problematizador/a conduz os educandos (porque também estão em processo com o/a educador/a) a serem sujeitos investigadores/as críticos, através da dialogicidade, pois os leva a admirar o conhecimento e a questioná-lo. Nesse processo, eles se reconhecem enquanto construtores de saberes que desvelam o mundo. Assim, compreenderem o estar nesse mundo como sujeitos críticos e capazes que constroem a sociedade na qual se inserem, podendo transformá-la para que tenham melhores condições de vida.

A PROBLEMATIZAÇÃO

Como prática social, que incentiva os educandos a levantar problemas e a não aceitar a análise da realidade com um só ponto de vista, problematizar é questionar determinados fatos, situações, fenômenos e idéias, partindo de determinadas alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a solução (LOPES, 1996). Problematizar é estar caminhando junto dos educandos na busca e resolução de problemas. Resolver problemas é identificar, classificar, analisar, sintetizar e buscar soluções alternativas, é o educand@ e educador@s desenvolvendo habilidades de escritor, leitor e pesquisador, re-elaborando e produzindo conhecimentos. A respeito da Pedagogia do Oprimido, Freire (1992) destaca o educador@ problematizador que re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educand@s. Assim, explica que, em lugar de serem meros receptáculos, serão investigadores críticos, em diálogo constante com o educador que também é um investigador crítico.

O TEMA GERADOR

Como nos afirma Paulo Freire (1992), a situação presente em cada indivíduo na sua concreticidade existencial, refletirá o conjunto de aspirações do povo e, a partir de então, será possível organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política necessária. Portanto, é nesta situação existencial, a qual causa dúvida ou indignação, que emerge a problemática desafiadora. Esta problemática, por sua vez, exige uma resposta que poderá indicar os caminhos de uma ação pedagógica a qual deverá ser investigada por todos e todas, sejam educador@s ou educand@s. Trata-se de uma situação desafiadora, na qual as convicções sobre determinados conceitos devem ser dialogadas, podendo manifestar as mais variadas concepções.

Este é o momento em que surge o TEMA GERADOR, como declara Paulo Freire (1992, p. 46), “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou conjunto de seus temas geradores”. Desta forma, investigar o “pensamento-linguagem” por meio de uma reflexão crítica, permite ao educador/a compreender a visão de mundo, o entendimento, que os educandos têm da realidade dialogada.

O **Tema Gerador** é que desencadeará toda a metodologia e os conteúdos que serão desenvolvidos, para isso, propomos um diagrama que facilitará a execução do Projeto Pedagógico. Não nos esquecendo de que os temas existem nos homens/mulheres educand@s, e nas suas relações com o mundo, com sua cultura, portanto são fatos concretos.

Com este diagrama, procuramos uma metodologia que abrangesse o desenvolvimento de uma aula, na qual uma situação limite seria problematizada. A partir desta situação, o Tema Gerador seria encontrado e o educad@r poderia dar continuidade ao seu trabalho de forma democrática, atendendo as dúvidas dos educand@s. Ao mesmo tempo, o educad@r refletiria sobre a situação-problema, através de ações rigorosas pedagógicas, em que obtivesse respostas e encaminhamentos. Assim, ele, enquanto está aprendendo, ensina a todos e todas.



Figura 1- O diagrama de problematização a partir do tema gerador.

O Diagrama se apresenta de acordo com o tema gerador, não importando por onde se começa, se é de um estudo de texto, ou do texto coletivo, ou mesmo de uma aula expositiva dialógica, portanto depende dos diálogos desenvolvidos com os educandos. Explicitaremos cada item deste diagrama a seguir:

1. **Problematizando** a fala do educando, estaremos permitindo que sua curiosidade o leve à percepção crítica da realidade. Portanto, estaremos eliminando a passividade do aluno, a memorização e o verbalismo do professor, e adotando uma prática pedagógica que busca os conhecimentos e conteúdos necessários para solucionar os problemas colocados pelo educador e pelo educando.
2. **O estudo do texto** é uma técnica de ensino que nos dá vantagens, pois envolve o educando à medida que o educador sugere pontos de reflexão, tornando a leitura um ato dinâmico e produtivo, por meio do qual o aluno aprende a ser um leitor crítico. Este tipo de leitor questiona, confronta, levanta hipóteses na busca de significados. Ele compreende que o texto manifesta um ponto de vista e representa um diálogo com o autor, ainda, que o próprio texto pode oferecer múltiplos sentidos. Azambuja e Souza (1996) explicitam a necessidade de um estudo analítico do texto, pois ele é a materialização da mensagem, portanto, se faz necessário oportunizar atividades de leitura individual ou coletiva, oral ou silenciosa. Para as autoras, estudar um texto não é só perceber o que está explícito, antes consiste em descobrir o que se apresenta de modo mais sutil, pois não é uma técnica com roteiros rígidos. Cada texto poderá ter um tipo de abordagem e cada educando, de acordo com seu grau de sensibilidade e de criatividade, criará condições diferentes para a sua abordagem.
3. **A aula expositiva dialógica** é uma técnica tradicional que pode ser transformada em um momento emancipatório, por meio do diálogo. Esta dialogia ocorre quando ouvimos os nossos educandos, ou seja, nos propomos a uma condição de “escuta”.

Vale destacar que, para ouvi-los, eles têm que falar e, para falar, eles precisam se expor e se expondo, permitem-nos conhecer suas experiências, sua sabedoria e, principalmente, suas dúvidas. Prestemos atenção nas dúvidas, pois é através delas que percebemos o que nosso educando não sabe.

Finalmente, não há diálogo verdadeiro senão há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo/homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade (FREIRE; FAUNDEZ, 2005, p. 95).

Na **aula dialógica**, o professor valoriza e respeita a vivência de seus educandos, de seus conhecimentos concretos, relacionando-os ao assunto a ser estudado, partindo das hipóteses, discutindo e refletindo para compreender a realidade de forma rigorosa.

4. **O estudo do meio** é o espaço onde serão proporcionadas experiências vivas e vivenciadas como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, portanto é organizada e elaborada, e essa organização é planejada coletivamente, dentro da sala de aula com os educandos. Este tipo de **estudo** requer uma abordagem interdisciplinar, pela qual se pode encontrar conteúdos para melhor compreender o homem interagindo com o mundo. Essa interação nada mais é que a relação do homem com e na sociedade, e isso se faz partindo de um pressuposto teórico. Com essa técnica, estaremos superando a justaposição de conteúdos em detrimento do enfrentamento de problemas reais gerados a partir da problematização, organizando a visão conjunta desde o início da colocação do problema e durante o processo de construção de conhecimento. Além disso, o estudo do meio é uma técnica pedagógica que se realiza por meio da pesquisa, isto é, utilizam-se instrumentos metodológicos diversos, registra-se e interpreta a realidade, propondo alternativas. Desse modo, o ensino será planejado e avaliado em múltiplos aspectos pelos educand@s-educador@s envolvidos e comprometidos com a transformação social.
5. **Instrumentalização** é a escolha do conteúdo que não é colocado como uma forma rígida, tradicional, mas foi escolhido por todos. Nesse contexto democrático, o educador é aquele que sabe coordenar esse momento para a escolha acertada. Não estamos falando dos conteúdos pré-elaborados, mas de conhecimentos universais no contexto histórico-social. Busca-se, nos conhecimentos científicos (senão cairíamos na permissividade, no espontaneísmo), a forma de apresentar os conteúdos dentro do contexto da aula dialógica compartilhada. Para tanto, sabe-se que o educador domina a pesquisa, as diversas formas de busca por conteúdos que estão disponíveis no universo histórico social, pois não se pode ignorar que, muitas vezes, necessitamos de saberes que estão fora da biblioteca, ou seja, foram acumulados na vida das pessoas. Essa investigação do saber representa um processo construído com o pensar de seus educandos, seja ele um pensamento ingênuo ou mágico. Mas, como relatam Freire e Faundez:

[...] será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE; FAUNDEZ, 2005, p. 116).

6. O **texto coletivo** construído no diálogo: existem várias técnicas para a elaboração coletiva do texto. Os educandos serão estimulados a compartilhar com o educador a re-elaboração dos conhecimentos e incentivados a produzir novos textos, bem como novos conhecimentos, a partir dos conteúdos apreendidos. Entretanto, podemos começar as nossas aulas, de acordo com o tema, com um texto coletivo, partindo do conhecimento já existente de nossa turma. Podemos também fechar o tema gerador com um texto coletivo. Como se vê, não importa em que momento a técnica de elaboração do texto coletivo será utilizada, o importante é compreender que compartilhar conhecimentos representa uma das formas que temos para diagnosticar, avaliar e construir novos saberes.

Diante disso, nós educador@s ficamos sempre com a dúvida, com as atividades que devem ser realizadas e as avaliações, para tanto propomos um estudo da pesquisa de Vera Masagão Ribeiro (2004), sobre Atitudes e Alfabetismo, e também, da psicogênese da Língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984).

Precisamos compreender que a língua escrita é uma construção humana e como tal precisa ser apresentada ao iniciante, mas de que forma? Com letras, com família silábica? Partindo do pressuposto de que cada pessoa jovem e adulta a ser alfabetizada tem sua hipótese sobre a língua escrita, e também sobre os usos dela, o que se precisa trabalhar são as habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para se apropriarem desta forma de expressão, de maneira que, fazendo **uso social**, possam compreender o discurso contido nas palavras e nos textos.

Partindo dos dados de Teberosky (1992), verificamos que o importante é que o educador conheça a função social da escrita, para que as suas aulas tenham atividades referentes à sua utilização no cotidiano, portanto dentro da função social, tal como foi criada pela humanidade. E, como já vimos o Tema Gerador, podemos refletir que a partir dele, uma palavra, frase ou oração com a qual o alfabetizando esteja envolvido e a qual já conheça pela oralidade, fica mais fácil compreender a função social da escrita que, segundo Teberosky, ocorre

[...] quando há uma marca produzida para ocupar o lugar de algo ou objeto abstrato sendo específica num determinado lugar e num determinado tempo. [...] e a escrita é de ordem semântica: escreve-se dentro de um contexto, para isto se tem grupos de palavras significativas para determinados textos no contexto. O ser humano escreve quando há objetivo ou um propósito: Na função social da escrita. (TEBEROSKY, 1992, p. 68).

Assim, fica claro que o ser humano escreve porque:

- * Precisa registrar e arquivar – **função mnemônica**: ampliação da memória e ampliação do uso da escrita.

- ★ Necessita de controle – **função reguladora** de conduta: leis, normas e regras, documentos, registros e obrigações civis, administrativas, (publicidade/propaganda/censura).
- ★ Precisa materializar as mensagens, pois o que se escreve não se perde no tempo nem no espaço e permite conectar-se com o outro à distância – **função de comunicação**: cartas, bilhetes, ofícios, folders, cartazes.
- ★ Produz inovações, combinando novas formas com as mesmas regras e o escritor/autor retoca sua obra aperfeiçoando – **função estética**: novelas, romances, dramas, música, poesia, comédias, ficção...

Ensinar as primeiras letras, como o ensino tradicional, não faz mais sentido, porque o processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita deve ser simultâneo com as práticas sociais de escrita.

Após a pesquisa de Ferrero e Teberoski (1984), A Psicogênese da Língua Escrita, não se pode mais negar que a pessoa, vivendo em uma cultura letrada, constrói hipóteses, conhecimentos sobre a escrita muito antes de dominar a decodificação das letras:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada pela visão tradicional, como técnica... Aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e copiar formas. A minha contribuição foi encontrar explicação, segundo a qual, por trás de quem pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma pessoa que pensa. Essa pessoa que pensa a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendido (FERRERO; TEBEROSKI, 1984, p. 68).

Entretanto, para o enfrentamento das situações do cotidiano, as pessoas precisam desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes de leitor, e de escritor. Para adquirir essas competências, faz-se necessário mobilizar uma rede de conhecimentos prévios, capacidades de estabelecer relações lógicas complexas, realizar inferências. (RIBEIRO, 2004, p. 46).

A nossa meta é poder contribuir para que os educadores reflitam com seus pares e com seus educandos sobre a importância de oferecer condições de escolaridade para o desenvolvimento cultural e profissional de seus alunos, e que passem a associar a alfabetização à ampliação das habilidades relacionadas ao alfabetismo ou letramento. Isto é, almejamos promover atitudes de leitura que favoreçam o educando a se apropriar de novos conhecimentos e habilidades para o seu desenvolvimento enquanto ser humano, cidadão de direito. Para isso, é preciso que sejam usados, em sala de aula, materiais escritos diversos, dispostos em diferentes portadores de textos, e suas funcionalidades e qualidades sejam explicitadas. Bourdieu (1977, p. 12) afirma que “A língua é um instrumento de poder, apesar de ser também um instrumento de comunicação ou de conhecimento. Os homens não fazem uso da linguagem apenas com o intuito de serem compreendidos, mas, e talvez sobretudo, para serem obedecidos e respeitados”.

Experiências com diferentes funções da escrita, e com o poder que o domínio da escrita e da leitura conferem, permitem as pessoas aprenderem a ser leitoras e escritoras, construindo, assim, a sua forma de ler o mundo criticamente. Há oportunidade, dentro de cada tema gerador, de vivenciar experiências com diversos portadores e tipos de textos, como por exemplo: textos do tipo informativo; publicitário; classificados; romances; poesia; cartas, ofícios, bilhetes, requerimentos; leis; regras; fichas; formulários; relatórios; entrevistas; novelas; reportagens; contos; panfletos; folders; outdoor; e muitos outros que encontramos em nosso cotidiano. Adentrar no mundo letrado significa ter disponível o maior número de textos em seus mais diversos portadores, oportunizando os educandos a admirarem o objeto de conhecimento como mediador de suas relações com o mundo.

Para ser um escritor de textos é necessário compreender a utilização de certos materiais em determinados textos. Conhecer para quem e por que se escreve dará a oportunidade de se pensar sobre que tipo de material e instrumento se deve utilizar para a escrita. Significa refletir sobre o tipo de papel, se é um texto para ser guardado, lido, jogado, ou se é um texto para poucas pessoas manusearem ou deve estar em local para que muitas pessoas possam ler. Pensando assim, estaremos projetando os custos do material e se vale a pena fazer de um ou de outro tipo. O que estamos esclarecendo é que quando há intenção, clareza de onde se escreve e onde estará o leitor, a posição que ele ocupa e em que espaço de tempo se encontra, podemos escolher, fazer opções sobre que tipo de material será o portador de texto e que tipo de texto deverá ser construído.

O educador preocupado com os conteúdos a serem ministrados na sala de aula faz o levantamento do diagnóstico de seus alunos; isto é, o levantamento das hipóteses da escrita e do alfabetismo. Precisamos conhecer nossos educandos, ou seja, conhecer as suas práticas de alfabetismo. Ribeiro (2004) esclarece que os educandos com baixo nível de alfabetismo possuem atitudes de uso pragmático da linguagem escrita. Assim, podemos compreender que os alfabetizando em fase inicial, ou no primeiro domínio, procuram a escola para aprender a ler e escrever cartas pessoais, ler a Bíblia como acompanhamento de cultos religiosos, e complementa a autora que esse domínio da escrita é de componente fortemente afetivo.

Queremos mostrar que as necessidades de se aprender a ler e a escrever, inicialmente, dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento que sua condição de leitor e escritor lhe permite.

O segundo domínio, para Ribeiro (2004), trata-se da busca à informação, ou seja, quando o educando já sabe que, para obter certas informações, sabe que existem locais e portadores de textos específicos para certo tipo de informações. Ainda que seja para resolver problemas práticos ou para se manter atualizado, o alfabetizando que possua esse domínio do alfabetismo, apesar de não saber ler, reconhece as fontes em que pode acreditar, portanto deseja ler textos que, em seu julgamento, são fidedignos.

O terceiro domínio de alfabetismo ou letramento (RIBEIRO, 2004) incide no planejar e monitorar atividades de trabalho, organizando e controlando a sua rotina. Para isso, já desenvolveram as habilidades de síntese e objetividade. Podemos encontrar pessoas que trabalham com movimentos sociais ou populares que organizam e planejam seus eventos, e fazem agenda de compromissos. Encontramos muitas dessas pessoas militantes nos assentamentos rurais que, segundo a concepção de Ferrero e Teberoski (1984), estavam no nível alfabético, ou então, empregados domésticos ou operárias que utilizavam a escrita, mesmo no nível silábico-alfabético, para listas de compras, de materiais, orçamento familiar etc.

Precisamos partir desses conhecimentos prévios para desafiar os educandos, sobretudo quando verificamos que, em algumas de suas falas, não mais precisam da escola, pois já sabem ler e escrever o necessário. Há necessidade de desafiá-los, oferecendo possibilidades de reflexão e avaliação sobre os seus próprios conhecimentos para que saibam que precisam buscar mais informações e, para tanto, como declara Ribeiro:

[...] buscar a própria aprendizagem exige um alto nível de controle de estratégias de leitura, pois o leitor precisa avaliar com precisão quais são suas lacunas de conhecimento num determinado estágio do processo e, além disso, identificar índices nos quais as informações relevantes podem ser encontradas, lacunas de conhecimento num determinado estágio do processo e, além disso, identificar índices nos quais as informações relevantes podem ser encontradas, este é o quarto domínio (RIBEIRO, 2004, p. 58).

Nessa postura, evidenciamos a compreensão crítica da prática de Paulo Freire, segundo a qual, a condição fundamental é que educad@r e educand@ estejam sempre lado a lado, constantemente abertos às críticas, mantendo ao mesmo tempo sempre viva a curiosidade e mostrando-se principalmente disposto a retificar-se, em função dos próprios conceitos e das futuras práticas.

Para Freire (1987), o analfabetismo é uma condição de alguém a quem foi negado o direito de ler, de quem vive em uma cultura cuja comunicação e memória são auditivas. Dessa forma, a palavra escrita não tem significação. Mas há os casos em que o analfabeto participa de uma cultura letrada, contudo não tem a oportunidade de alfabetizar-se. É necessário que o alfabetizando problematize a sua própria condição de não saber ler para que supere a visão focalista da realidade na composição do todo. Problematizar o seu mundo, segundo Freire, é dar condições para que o educando possa fazer uma análise de sua prática e ser capaz de atuar cada vez mais seguramente na sociedade.

Analisar implica a questão da avaliação. Para o educador, que compreende o educando, a ação realizada ou que está se realizando merece distanciamento, dessa forma, todos os envolvidos a examinam. O educador deixa, então, de ter uma ação de fiscalização e passa a ação de problematização. Justifica-se, a partir desta constatação, que se convençam educador e educando, humildemente, de que têm muito que aprender.

O objetivo é assegurar o domínio da linguagem oral e escrita, pois esse aprendizado da leitura e da escrita só terá significado real quando não for através da repetição mecânica das sílabas, quando o educando perceber o profundo sentido da linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação trará novas necessidades de expressão.

Se problematizar nos leva à compreensão da realidade, a problematização inicia-se quando quebramos o silêncio através das perguntas. Quando existe o silêncio, não existe a compreensão da realidade, por isso a importância de fazermos desafios que levem os educando às perguntas. Perguntas são dúvidas e elas existem a partir do momento em que percebemos que não sabemos, mas que temos o espaço do diálogo, o espaço da voz.

Freire (1987) declara que não há perguntas bobas e nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais despreza pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Nesse caso, o papel do educador é o de ajudar o educando a refazer a pergunta, com isso aprenderá a formular melhor os seus questionamentos.

Freire e Faundez (2005) confirmam e declaram que é fundamental que o educador valorize em toda a sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de ser linguagem de respostas. Porque a linguagem é gestual, corporal, de movimentos de olhos, de movimento de coração e não podemos negar, deixando de ouvir ou valorizar todas as linguagens, pois estaríamos eliminando grande parte da expressão humana. Para ambos, é fundamental que o ato de perguntar não seja um jogo intelectualista, mas que ao perguntar sobre um fato, o educador não dê explicações descritivas do fato, mas estabeleça a relação dinâmica e forte entre palavra e ação, ou melhor, entre palavra-ação-reflexão. Dessa maneira, agir, falar, conhecer, estariam juntos. Vale destacar também que a curiosidade leva ao interesse por determinado tema, permitindo que perguntas essenciais sejam feitas, atuando como fios condutores de todo trabalho.

Quanto mais o educando escuta seus educadores, menos pensa, pois o falar, o questionar, é um direito democrático e, sem a voz dos educandos, reproduz-se a sociedade autoritária e elitista, o que constitui a negação da própria educação, do processo educativo.

Freire (1987) completa nossa reflexão quando afirma que é fundamental que o educador-político e o político educador se tornem capazes de ir aprendendo a juntar, na análise do processo em que se acham, a sua competência científica e técnica, forjada ao longo de sua experiência intelectual, à sensibilidade do concreto. Nesta perspectiva, a pedagogia para as escolas tem que ter como pressuposto as próprias pessoas que moram e trabalham em uma determinada comunidade, levando em conta a sua cultura, o seu modo de viver. Não podemos, simplesmente, reproduzir um modelo escolar que reflète os erros e as desigualdades sociais.

É imprescindível que o poder municipal e as populações locais se mobilizem para a construção de escolas ou salas de aulas para a população jovem e adulta, tanto no campo, como na

cidade. A escola é extremamente importante para o acesso das populações ao Ensino Fundamental e Médio. O que não se pode permitir é que se instalem mais escolas que contribuam para a exclusão da cultura camponesa, indígena, ribeirinha, quilombolas.

Garantir o acesso à escola é criar a base para outro padrão de desenvolvimento, mais sustentável em todos os sentidos. E podemos garantir esse acesso, compreendendo as relações da cultura para realizar um planejamento para uma determinada comunidade. A pedagogia tem que ter como ponto de partida a própria prática das pessoas da comunidade, seus objetivos, métodos, conteúdos. Acreditamos na necessidade de se ter como princípio a vida das pessoas, promovendo a autonomia para uma atividade solidária e sustentável. A educação deve fazer parte da existência desta população, portanto, deve ser criada e condicionada pela forma como elas vivem. (FURLANETTI, 2001).

O planejamento criado para um lugar específico, com uma combinação social, política, cultural, territorial e econômica, deve condicionar a pedagogia a essa singularidade. Os lugares educam mais que a escola e para que a educação formal seja um instrumento para a população se desenvolver, a escola, deve se inserir em sua realidade.

REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AZAMBUJA, J. Q.; SOUZA, M. L. R. O estudo do texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Técnicas de ensino? Por que não?** 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1977.

FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FURLANETTI, M. P. F. R. **Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular**. 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de ensino? Por que não?** 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma Introdução. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

TEBEROSKY, Ana. Escrever pra quê? In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2. 1992, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s. n.], 1992.

A EFICIÊNCIA DO MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO: UMA NOVA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO

Onaide Schwartz Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação
UNESP / Presidente Prudente

Para este texto foi produzido um objeto de aprendizagem (OA) que ilustra o conteúdo abordado. O OA está disponível no DVD que acompanha este Caderno.

Resumo: Pesquisas recentes têm apontado o fracasso da alfabetização no Brasil e seus métodos vêm sendo questionados. Nesse sentido, este trabalho vem atender à demanda urgente de resultados de pesquisas com propostas práticas que visam contribuir com ideias e soluções capazes de alfabetizar com qualidade crianças da escola pública. Trata-se de proposta fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística que organiza o trabalho docente com o objetivo de alfabetizar letrando. Parte da realidade do aluno, desenvolvendo e valorizando a sua oralidade por meio do diálogo, trabalha conteúdos específicos da alfabetização e utiliza atividades adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Desenvolve, ainda, a leitura de textos significativos de diferentes gêneros, interpretação e produção textual. Apresenta, ao final, resultados de duas pesquisas realizadas em rede municipal. Uma sem metodologia e outra em que foi implementado o “Método sociolinguístico”.

Palavras-chave: Proposta de alfabetização, Método sociolinguístico, Metodologia de ensino, Prática socioconstrutivista.

INTRODUÇÃO

A Alfabetização vem sendo debatida no Brasil e os seus métodos questionados em razão do fracasso escolar que a cada ano se torna mais evidente. Nesse sentido, o presente trabalho vem atender à demanda urgente de resultados de pesquisas com propostas práticas para contribuir com ideias e soluções capazes de resolver o grave problema que é o fracasso da alfabetização de crianças da escola pública, as quais, ao chegarem ao 5º ano da Educação Básica (ou 4ª série), ainda permanecem analfabetas, como constatam os mais recentes censos escolares (Saresp, IDEB).

Assim, enquanto alfabetizadora durante mais de dez anos, trabalhando com crianças das camadas populares, e depois de dez anos no Ensino Superior, ministrando Conteúdos, Metodologias e Práticas de Alfabetização e Linguística, e ainda orientando Prática de Ensino (estágio) de Alfabetização, foi-nos possível apontar explicações para o atual fracasso da alfabetização e encaminhar algumas sugestões para sua superação.

Nesse contexto, em 2007, como contribuição para a melhoria da alfabetização, publicamos nossas reflexões decorrentes de pesquisa e prática alfabetizadora, no livro: *Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética* em Paulo Freire, hoje em sua 3ª edição.

A propósito, neste artigo, pretendemos apresentar os resultados de duas experiências voltadas à alfabetização; uma desenvolvida no ano de 2008, com a aplicação do Método Sociolinguístico; outra, em 2006, sem metodologia definida. Discutiremos os seus resultados, comparando os dados obtidos. Acrescentaremos, também, o depoimento de uma colaboradora que participou de uma experiência com metodologia de alfabetização indefinida e, depois, aplicou a alfabetização sociolinguística. Ao final, refletiremos sobre os resultados das duas experiências. Antes, explicitaremos nossa proposta de alfabetização sociolinguística.

É notório que além de problemas estruturais das escolas, como a falta de material, bibliotecas, livros, e os baixos salários dos professores, existem outros determinantes da situação atual de fracasso. Entre eles, destaca-se o fato de que quem dita as regras da alfabetização, elaborando propostas a serem aplicadas em sala de aula, conhece alfabetização apenas na teoria, não tendo, portanto, a prática.

Outro fator é o de que o alfabetizador não vem recebendo uma formação científica que o possibilite atuar criticamente na análise dos materiais que recebe, nem de elaborar estratégias de alfabetização, pois aceita as propostas elaboradas por “alfabetizadores teóricos”, mesmo sabendo que não surtirão bons resultados.

Defendemos que, para propor métodos e estratégias eficientes de alfabetização, é preciso ter conhecimento tanto da teoria como da prática, pois quem conhece apenas uma ou outra, conhecerá apenas 50% sobre o tema e ninguém ensina o que não sabe. Por isso, há necessidade da tomada de medidas urgentes para a adoção de metodologias que, realmente, alfabetizem com competência e não dissimulem a realidade da sala de aula que, hoje, está produzindo futuros analfabetos adultos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para atender a essa demanda de alfabetização eficaz, o Método Sociolinguístico propõe uma *reinvenção da alfabetização* infantil. Este trabalho entende Método como sistematização, organização do trabalho docente. É “Sócio”, porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é “Linguístico” por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolver as habilidades para ler e escrever como: a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc.

A presente proposta está fundamentada no Método Paulo Freire de alfabetização que, após passar por uma adaptação, foi transformado em Método Sociolinguístico, revelando-se muito produtivo, conforme avaliações recentes.

A alfabetização sociolinguística demonstra que o Método Paulo Freire está fundamentado na sociolinguística com suas técnicas de desenvolvimento da competência fonológica no conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas, para o domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais, e para subsidiar a transformação da consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, sonho do saudoso mestre Paulo Freire.

Assim, com a releitura das ideias de Freire, mostramos a atualidade do seu método que segundo Moacir Gadotti:

A rigor não se poderia falar em “método” Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que um método de ensino. [...] chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento. (GADOTTI, 1989, p. 32)

Portanto, sempre que nos referirmos a este “método” será denotando seu sentido amplo de sistema de ensino e aprendizagem.

Para a exposição dos fundamentos sociolinguísticos do Método Paulo Freire, antes das definições dos seus quatro passos a seguir, conceituamos palavra geradora, que é também designação sinônima do Método Paulo Freire, ou seja, Método da palavra geradora, porque é extraída pelo professor (FREIRE, 1980) do universo vocabular dos aprendizes, conforme critérios de produtividade temática, fonêmica (palavra composta, preferencialmente, por mais de três sílabas), e do seu teor de motivação e conscientização. E ainda, mostramos que, através da decomposição das sílabas da palavra geradora e pela sua combinação, são geradas outras palavras significativas.

1o codificação: (conceito próprio de Paulo Freire). Representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio da oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2o descodificação: (conceito próprio de Paulo Freire). Releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura).

3o análise e síntese: Análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4o fixação da leitura e escrita: Este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

Uma vez definidas as técnicas do método, ou seja, os passos do caminho criado por Paulo Freire que levam os aprendizes a se alfabetizarem, passamos a explicitá-los.

A “codificação” e a “descodificação” constituem os dois primeiros passos do Método Paulo Freire de Alfabetização, garantindo que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa, no sentido de que partem da discussão da palavra geradora, através do diálogo e dos códigos que o alfabetizando já domina, e constituem-se em fase necessária de exploração das potencialidades mentais do alfabetizando, por intermédio das linguagens que devem preceder a técnica de ler e escrever, e que o instrumentalizam para o desempenho social, tendo acesso ao poder de reivindicação, através das habilidades de discutir, tomar a palavra, expor e superar as formas contemplativas (ingênuas) de compreender o mundo.

Paulo Freire explica:

[O ato de ler] não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Portanto, se o processo de alfabetização, qualquer que seja sua metodologia ou proposta, exclui os passos da “codificação” e da “descodificação”, iniciando-se unicamente pela letra ou pela sílaba ou pela palavra, pela frase ou, ainda, mesmo pelo texto, tornar-se-á mecânico, porque tal método ou didática excluem a reflexão sobre a sociedade e o momento histórico em que estão inseridos.

O primeiro passo para a alfabetização é a leitura do mundo ao redor do aprendiz, através da “codificação” da palavra geradora. Por sua vez, os temas que possibilitaram na pesquisa da fala da comunidade a emergência das palavras geradoras, ligadas à realidade do alfabetizando, são codificados a partir do desenho, representando aqueles aspectos da realidade, por meio da linguagem oral, gestos, códigos estes que os aprendizes já dominam.

O tema é discutido, refletindo a realidade local, o cotidiano, o mundo ao redor, pela representação oral, pictórica, gestual ou musical, produzindo-se textos significativos, como opiniões, relatos, inspiração artística. Para orientar a discussão, o professor pode elaborar um roteiro.

A “codificação” é o momento privilegiado em que é dado ao aprendiz o direito à vez e à voz. Além das atividades já citadas, o diálogo entre professor/aluno é imprescindível, pois, através dele, o professor descobre a visão de mundo dos educandos para, no segundo passo, intervir, trazendo conhecimentos científicos que promovam a transformação daquela visão de mundo. A partir do momento em que o aluno tem a oportunidade de falar, e é ouvido pelo professor, sua postura se transforma em sala de aula e o respeito mútuo surge como elemento fundamental na construção da aprendizagem e da disciplina.

A “descodificação”, 2º Passo, poderá ser introduzida por um texto, que pode ser científico, ou a letra de uma música, de uma poesia, um artigo de revista ou jornal, um rótulo de embalagem ou outro suporte de texto que trate do tema gerador em estudo, através do qual será feita a

releitura de mundo. Nessa releitura, o professor irá orientar a discussão com questionamentos que induzam os alunos à reflexão sobre o tema em debate.

Ao contrário da “codificação”, em que o professor questiona apenas para descobrir o que os alunos sabem/pensam sobre o tema, na “descodificação” o docente questionará para fazer com que reflitam sobre ele e assim cresçam criticamente. Respeitando o horizonte, a ludicidade peculiar à faixa etária, pode-se perfeitamente desenvolver palavras geradoras que agucem o olhar crítico do aluno no tocante a diferentes aspectos da realidade, por exemplo, a necessidade e medidas para alimentação correta, preservação da natureza, higiene pessoal, brincadeiras de risco, escola, respeito e cuidados com animais etc.

Assim, Paulo Freire só faz a análise e a síntese das sílabas da palavra geradora, depois de retirá-la do contexto onde é produzida, com seu significado em uso real da linguagem. Freire jamais reduziu este passo de seu método, estritamente linguístico, à repetição em coro de famílias silábicas, como ainda ocorre em algumas escolas, em razão de professores acreditarem que, mediante tal prática, a criança irá decorar as sílabas e com isso “aprender a ler”. Freire não tinha tal concepção; para ele, era pela análise e síntese que o aprendiz tomaria consciência da existência da sílaba, estabeleceria a correspondência entre fala e escrita e, ao invés de memorizar, compreenderia o sistema de escrita alfabético, além de ter a oportunidade de compor novas palavras por meio da ficha de descoberta (composta pela família silábica desenvolvida de cada sílaba de uma palavra geradora).

Desse modo, como Freire, não recomendamos a leitura em coro de famílias silábicas, geralmente dispostas na sequência tradicional (a,e,i,o,u), pois os alunos decoram a ordem das sílabas sem discriminar a correspondência grafemas/fonemas. Entretanto, a prática tem demonstrado que, se for alternada essa sequência, a memorização mecânica será evitada, e o aluno passará a compreender que faz-se necessário decifrar sinais gráficos para ler, relacionando-os com seu valor sonoro. Assim, a apresentação das famílias silábicas é procedimento esclarecedor, tanto para a separação de sílabas e composição de novas palavras, como na delimitação e decifração das sílabas mais complexas. (Ver Ficha de descoberta no Esquema da palavra geradora).

Além dos aspectos linguísticos do Método Paulo Freire, a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), oferece subsídios psicolinguísticos que foram adequados e associados ao Método Paulo Freire transformando-o em Método Sociolinguístico.

Estudos sobre a aquisição da língua escrita, que investigaram como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostram que a construção desses atos segue um percurso semelhante ao realizado pela humanidade até chegar ao sistema alfabético. Este processo de reinvenção da escrita mostra que o aluno tentará responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção desta representação. Para tanto, o alfabetizando irá percorrer um caminho que passará pelos níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

Tais conceitos possibilitaram a associação de atividades didáticas dos níveis de escrita, de Ferreiro, com os passos do Método Paulo Freire, e mostram que é possível compatibilizar a teoria construtivista com método, como afirma Magda Soares:

Existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas (SOARES, 2003, p. 17).

A seguir, apresentamos o esquema do Método Sociolinguístico, em que aos passos do Método Paulo Freire são acrescentadas as aplicações das atividades didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético de Emília Ferreiro:

Passos (1º, 2º, 3º, 4º) do Método Paulo Freire associados a atividades didáticas dos níveis pré-silábico(I), silábico(II) e alfabético(III) decorrentes da Psicogênese da Língua Escrita

PALAVRA GERADORA (P.G.) ESCOLA

1º) CODIFICAÇÃO da palavra geradora: “Leitura do mundo” – representação da realidade expressa pelo desenho da palavra geradora, através da oralidade, gestos, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina.

2º) DESCODIFICAÇÃO da P.G.: Releitura da realidade expressa, ou seja, dos temas gerados pela palavra geradora, através da discussão crítica, inclusive com subsídios de textos escritos sobre o conhecimento universal acumulado (ciência, arte e cultura).

I - Atividades didáticas do nível pré-silábico: Apresentação de diferentes gêneros textuais em variados suportes. Ex: Letra de música, poesia, rótulos, panfletos, documentos, página de livro, revista e jornal para estudo de palavras inteiras e de suas letras iniciais, mediais e finais; dominós associando letras a imagens; localização da palavra geradora escrita no texto gerador. Ex: ESCOLA

3º) ANÁLISE E SÍNTESE DA P.G.: Apresentação das famílias silábicas da P.G. na ficha de descoberta de novas palavras (quadro a seguir):

ANÁLISE:

ES-CO-LA

A ficha de descoberta com as famílias silábicas da PG deve ser apresentada fora da ordem tradicional das cartilhas (a, e, i, o, u), a fim de que os alunos não decorem essa sequência:

AS – IS – OS – US – ES

CA – QUI – CO – CU – QUE

LA – LI – LO – LU – LE

A – I – O – U – E

SÍNTESE das sílabas a partir da ficha de descoberta para a composição de novas palavras (os alunos juntam as sílabas e compõem as palavras na lousa, realizam a sua leitura e as copiam no caderno):

COLA	CALO	COCA	LEQUE	QUIOSQUE
CUECA	LUA	ELE	ELA	AQUI
AQUILO	ESQUILO	CAQUI	COCO	ISCA
COLOQUE	QUILO	ALI	QUICO	ESCALA

II - Atividades didáticas do nível silábico: Exercícios que explorem sílabas iniciais, mediais e finais na composição de palavras; uso de dominós silábicos para formar palavras.

4º) FIXAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

III - Atividades didáticas do nível alfabético: Leitura e escrita das palavras compostas na síntese das sílabas; ditado de palavras e frases; caça-palavras; palavras cruzadas; transposição oral e escrita do dialeto do aluno para o dialeto padrão; leitura e interpretação de textos de qualidade; produção de frases e textos com significado.

Cagliari enfatiza que:

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (CAGLIARI, 1999, p. 82).

Nesse sentido, por ter fundamentação científica, nossa proposta é diferente de tudo o que foi feito no país até o momento. Desenvolve a *fala* nos dois primeiros passos (Codificação e Decodificação), pois as crianças têm plena liberdade para exercitar sua oralidade de forma crítica.

Nas atividades de nível pré-silábico, e em todo o terceiro passo (Análise e síntese), trabalha-se com profundidade, conhecimentos específicos da alfabetização como: o que são letras, quais são as letras do alfabeto, como combinar letras para compor sílabas, como unir sílabas para formar novas palavras, exercitando tanto a *leitura* como a *escrita*.

Ainda, no segundo e no quarto passos, são introduzidos textos reais, de gêneros que se diversificam dentro de cada unidade, o que possibilita o desenvolvimento do letramento. Na quarta etapa, propõem-se atividades de nível alfabético, de produção e interpretação de textos, evidenciando a função social da *leitura* e da *escrita*, pois todo o processo é desenvolvido a partir de textos reais, contextualizados.

RESULTADOS

Enfim, apresentamos os resultados da aplicação do Método Sociolinguístico em 2008, comparando-os com reflexões consolidadas a partir de proposta anterior, desenvolvida sem metodologia definida em 2006.

Desde o ano 2000, orientando e corrigindo relatórios de estágio de graduandos em Pedagogia, estudamos as concepções e conhecimentos demonstrados por alfabetizadores, bem como suas metodologias e estratégias de ensino. Até 2005, a prática utilizada por cerca de 80% dos observados era a do “método das cartilhas” (CAGLIARI, 1999), porém, a partir de 2006, houve uma mudança na metodologia docente, pois o método, ou qualquer forma de sistematização do ensino, desapareceu das salas de alfabetização. Os alfabetizadores começaram a trabalhar de forma descontextualizada, sem gradação de dificuldades, nem sequência de conteúdos, desenvolvendo atividades sem relação alguma entre objetivos, conteúdos e avaliação.

Observamos, ainda, através da aplicação de atividades diagnósticas dos níveis de escrita apresentados na Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que o nível de aprendizagem dos alunos diminuiu com relação aos anos anteriores, ou seja, se mesmo usando uma metodologia precária, com atividades que não favoreciam a aprendizagem cerca de 50% dos alunos concluíam o 2º ano (ou 1ª série) lendo e escrevendo, a partir de 2006, 70% dos alunos passaram a ser promovidos para o ano seguinte no nível pré-silábico, o mais rudimentar de conhecimento da escrita.

Desse modo, os dados da pesquisa de 2006 foram obtidos através da análise de relatórios de estágios de 70 alunos do 4º ano, do curso de Pedagogia da FCT/UNESP. Para a elaboração dos relatórios, foram realizados estágio de observação, coleta de atividades impressas, usadas diariamente em sala de aula, e aplicação e coleta de, no mínimo, três amostras de escrita dos alunos. Uma, no início do estágio (março); outra, em junho; e a última, em outubro/novembro. O material utilizado para coletar as amostras de escrita foi semelhante nas três coletas e era composto de uma folha de sulfite na qual eram impressas 12 imagens de objetos para que os alunos escrevessem seus nomes abaixo. Esta forma de coleta foi utilizada a fim de que ficasse claro o que era para ser escrito pela criança, evitando equívocos na interpretação dos dados. Ao final, o graduando descrevia a metodologia do professor observado à luz das teorias estudadas nas aulas de metodologia.

Essas análises de dados da realidade de sala de aula possibilitaram o levantamento de hipóteses para a comparação das duas experiências de alfabetização, a de 2006 com a de 2008. Esta última foi realizada por dois grupos de professores voluntários, um de rede municipal e o outro da rede estadual de ensino, e consistiu na elaboração e aplicação de estratégias em conformidade com o Método Sociolinguístico de alfabetização.

A primeira proposta de alfabetização desenvolvida em 2006 por professores de rede municipal não contava com metodologia definida, pois era composta da leitura diária de textos infantis aos alunos, seguida da aplicação de atividades dos níveis pré-silábico e alfabético descritos na Psicogênese da língua escrita por Ferreiro e Teberosky. A base para esta prática era a de uma proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em que não havia sistematização, nem sequência de conteúdos a serem desenvolvidos. Também não existia gradação de dificul-

dades e nem eram realizadas estratégias de nível silábico, ou seja, desenvolvidas atividades que explorassem a composição silábica.

A segunda proposta foi aplicada em 2008 por professores de rede municipal e estadual a partir do Método Sociolinguístico (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007). Como já explicitado, este “método” propõe uma sistematização do trabalho docente, parte da realidade do aluno através de uma palavra ou tema gerador, traz a leitura de diferentes suportes de textos para a sala de aula, desenvolve o diálogo e atividades linguísticas de análise e síntese, seguidas de atividades dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

A fim de comparar os resultados da alfabetização desenvolvida nos anos de 2006 (sem metodologia) e 2008 (método sociolinguístico), utilizamos os níveis da Psicogênese da língua escrita para analisar as amostras de escrita e avaliar qual trabalho teria obtido melhores resultados.

Constatamos, em 2006, que houve pouca evolução, pois dos 97% alunos que iniciaram a 1ª série (hoje 2º ano) no nível pré-silábico, 68% permaneceram neste nível ao final do ano letivo.

Entretanto, analisando os dados das salas que aplicaram o Método Sociolinguístico, em 2008, percebemos outros resultados. No mês de março, quando os professores iniciaram a aplicação, 95% dos alunos estavam no nível pré-silábico; três meses depois, 70% deles já estavam lendo; no mês de julho, 70% já estavam lendo e escrevendo; e no mês de agosto, todos (100%) estavam alfabetizados.

Para ilustrar, relatamos dados da aplicação realizada por professora de rede municipal que participou das duas propostas. A primeira sem metodologia e a segunda com o Método Sociolinguístico.

No início de fevereiro de 2006, havia na sala de aula quatro crianças com escrita pré-silábica, 14 com escrita silábica, duas com escrita silábica-alfabética e quatro com escrita alfabética, totalizando 24 alunos. Em julho do mesmo ano, ainda havia na sala, cinco alunos com escrita silábica, cinco com escrita silábica-alfabética e 14 na fase alfabética.

Em fevereiro de 2008, havia quatro alunos com escrita pré-silábica, 17 com escrita silábica, cinco com escrita silábica-alfabética e dois com escrita alfabética, totalizando 28 alunos. Entretanto, em julho de 2008, após quatro meses de aplicação do Método Sociolinguístico, o resultado era muito diferente, pois havia apenas dois alunos com hipótese de escrita silábica-alfabética e 26 alunos já alfabetizados.

Assim, os resultados comprovaram que a alfabetização sociolinguística, ao propor um trabalho sistematizado de ensino, facilitou a organização do pensamento dos alunos na elaboração e fixação das hipóteses de escrita pelas quais passam até chegar à base alfabética. E ainda, que foi possível refletir com as crianças sobre o contexto social da escola, de tal forma que se conscientizavam dos múltiplos problemas de seu cotidiano, e como a maioria já tinha sido

alfabetizada em seis meses, o trabalho com produção textual, interpretação e leitura tornou-se mais acessível e produtivo.

A análise das estratégias utilizadas pelos alfabetizadores, em 2006, evidenciou diversos equívocos, já descritos no livro de Mendonça e Mendonça (2007), provindos de uma possível interpretação equivocada da Psicogênese da Língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, pois demonstrou que os professores acreditavam que não havia necessidade de se ensinar sistematicamente e nem de corrigir o aluno, deviam apenas apresentar textos e limitar-se a ler para ele, pedir que recontasse as histórias, apontasse palavras e respondesse à questão “o que acha” que está escrito. Desse modo, eles ignoravam a necessidade de sistematização do ensino, pensavam que não era preciso trabalhar a codificação e a decodificação através da análise e síntese. Acreditavam que, para contextualizar, basta ler uma história e conversar sobre ela, mas a discussão em nível de descodificação, como ensina Paulo Freire, não era feita e com isso, a análise crítica da realidade social, na qual o aluno está inserido, não acontecia.

A discussão dos resultados dessa experiência indica aos responsáveis pela elaboração de propostas de alfabetização que, para produzir materiais eficientes, não basta que sejam produzidos com base em teorias, mas que há a necessidade da validação dessas teorias na prática efetiva de sala de aula. É preciso saber transpor da teoria para a prática.

Nesse sentido, publicamos em 2010 o livro *Alfabetização linguística e letramento: Práticas socioconstrutivistas que contém metodologia e práticas de alfabetização*, inspiradas em Paulo Freire e Emília Ferreiro, comprovadamente eficazes para ensinar a ler e escrever todas as crianças de classe comum no período de um ano letivo. Contém, ainda, atividades para desenvolver a oralidade (fala) e os diferentes níveis de escrita, bem como textos de Cecília Meireles, José Paulo Paes, Monteiro Lobato, Vinicius de Moraes, Chico Buarque, Milton Nascimento e letras de música dos CDs Sítio do Picapau Amarelo, A Arca de Noé, Os Saltimbancos, Casa de Brinquedos, Castelo Rá-Tim-Bum, Titãs, Ivan Lins, e outros, para desenvolver a competência de leitura do aluno e subsidiar a transformação da consciência ingênua em consciência crítica.

Ao final, a comparação dos resultados da aplicação das duas propostas mostrou que o desenvolvimento de uma alfabetização organizada e sistemática, com objetivos definidos e metodologia adequada, que concilie teoria e prática, é determinante para a qualidade da aprendizagem.

Esta experiência revelou que é possível não só alfabetizar os alunos em menos de um ano, mas ainda levá-los, através do diálogo, a avançar no domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, e no desenvolvimento de sua consciência crítica e social.

Concluindo, podemos afirmar que o Método Sociolinguístico, bem como sua prática socioconstrutivista, oferece alternativa eficiente aos educadores alfabetizadores comprometidos com a formação de cidadãos críticos e competentes para construção de uma sociedade mais justa.

Reiteramos aqui que políticas públicas com metodologia de alfabetização eficiente precisam ser discutidas, pois enquanto a escola não resolver o problema da alfabetização infantil estará

longe de acabar com a vergonha que é o analfabetismo adulto. A escola precisa parar de produzir analfabetos.

REFERÊNCIAS



CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago, p. 15-21, 2003.

BIBLIOGRAFIA



MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização linguística e letramento: práticas socioconstrutivistas**. São Paulo: Impress Editora, 2010.

A NORMA CULTA E A ORALIDADE EM SALA DE AULA

Onaide Schwartz Mendonça

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação

UNESP / Presidente Prudente

Resumo: Neste trabalho apresentamos resultados de pesquisa sobre oralidade e escrita na sala de aula e metodologia elaborada para desenvolver habilidades orais dos alunos e também suas habilidades de escrita. O ensino da língua materna, desde as séries iniciais, tem se resumido em atividades de descrição da língua e tentativas de prescrever normas de seu uso através da gramática. Se quisermos que o aluno aprenda a versão formal da língua é necessário que sejam desenvolvidas atividades que privilegiem a oralidade, pois o aluno aprende a falar, falando, e não ouvindo o professor discorrer sobre a língua. Por outro lado, como a escrita representa a fala, a tendência natural do aluno é a de escrever da mesma forma que fala. Assim, seu texto fica marcado pela oralidade. Entretanto, por meio da explicitação das diferenças entre a fala popular (que o aluno traz de casa) e a fala formal (exigida pela escola) poderemos desenvolver no aprendiz competências que se refletirão no avanço do domínio da escrita padrão. Para atingirmos tal objetivo é necessário metodologia com atividades didáticas bidialetais funcionais e transformacionais que façam a transposição da variedade popular para a formal como instrumento de domínio da norma “cultura” e de participação crítica na sociedade. Ao final, apresentaremos amostras destas atividades.

Palavras-chave: Oralidade, Bidialetalismo, Metodologia, pesquisa, língua.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos discutir a relação oralidade/escrita na sala de aula e apresentar metodologia que, ao desenvolver habilidades orais dos alunos, promove também suas habilidades de escrita. Para tanto, utilizaremos resultados positivos de pesquisa desenvolvida no Ensino Fundamental. Neste texto, utilizaremos as expressões norma “cultura” e língua padrão como sinônimas para designar a versão formal da fala/língua.

Ao final, apresentaremos algumas amostras de atividades didáticas em forma de exercícios bidialetais funcionais, isto é, que trabalham a transposição da língua informal para a formal, garantindo o domínio técnico da norma “cultura” e seu uso, e ainda, exercícios bidialetais para a transformação (despertam a consciência de que a fala varia em função da classe social a que pertence o falante) que, por meio do uso da língua “padrão”, instrumentaliza o educando para o exercício crítico da cidadania.

A escola brasileira vive, hoje, diversos problemas relativos ao ensino de língua materna. Entre eles, pode ser destacada a formação de professores que resulta em falta de competência técnico-científica para o exercício das funções docentes. Os cursos de formação não têm oferecido a devida orientação linguística aos futuros profissionais e quando estes chegam à sala de aula, ao trabalhar com o ensino do português, passam a enfrentar dificuldades em relação à fonética, fonologia, produção e interpretação de textos, e ignoram formas diversificadas de trabalhos que, ao desenvolverem as habilidades orais de seus alunos, fomentam também suas habilidades de escrita.

A mídia tem divulgado resultados de pesquisas que apontam o baixo nível de leitura, interpretação e produção de textos de alunos com faixa etária correspondente a de concluintes do ensino fundamental. Professores afirmam que seus alunos não entendem o que leem e quando escrevem, além de não terem criatividade, fazem-no da mesma forma como falam, ou seja, seus textos são repletos de erros, principalmente de concordância nominal e verbal.

Assim, questionamo-nos sobre as causas do fracasso desses alunos que frequentam a escola há, no mínimo, oito anos, sem considerarmos os anos de Educação Infantil.

É do domínio público que, ainda hoje, a escola tem se esquecido de trabalhar a fala. Se tentarmos elencar as atividades que a contemplam em sala de aula, descobriremos que se resumem a cantar uma música (de vez em quando, segundo os professores), a um raro debate e às conversas paralelas entre alunos (comumente concebidas como indisciplina). Deste modo, a mais elementar atividade humana de comunicação é desprezada pela escola, pois ali prevalece a escrita.

O ensino da língua materna (Língua Portuguesa) tem se resumido a atividades de descrição da língua (categorização gramatical, análises sintáticas, interpretação de texto a partir de questionário escrito) e tentativas de prescrever normas de seu uso através da gramática (que é normativa).

Se pretendemos que o aluno aprenda a versão formal de sua língua materna é necessário que sejam desenvolvidas atividades que privilegiem a oralidade, pois o aluno aprende a falar, falando, e não ouvindo o professor discorrer sobre a língua. Da conduta tradicional anteriormente descrita, há décadas conhecemos o resultado, pois aí reside o fracasso do ensino de língua materna em nosso país, mais que comprovado pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), INAF, IDEB e UNESCO.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN):

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. (...) Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De

nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. (BRASIL, 1987, p. 49, grifo nosso)

Esta citação reporta-se às diferenças de uso da língua, apontando para o tema da variação linguística, aspecto essencial a ser desenvolvido como prática de inclusão social, ou seja, sabemos que a criança chega à escola dominando apenas a variedade linguística que aprendeu com seus pais e é utilizada por seu grupo social, e que esta variedade é eficiente, pois comunica. Entretanto, temos ciência de que as formas populares de comunicação, pertencentes às camadas populares, economicamente desfavorecidas, são discriminadas socialmente.

Deste modo, cabe à escola a grande responsabilidade de mostrar à criança sem constrangê-la, ao contrário, valorizando sua fala, que há um outro modo de se falar que é a língua da escola, dos livros, das revistas, da televisão, do rádio, enfatizando a necessidade de aprender este outro *jeito* de falar. A partir do momento que a escola apresenta esta segunda forma de expressão verbal e mostra que as duas formas – padrão e não padrão – podem ser usadas dependendo da situação, formal ou informal, estará não só aceitando e respeitando a vez e a voz do aluno, mas dando subsídios para que possa desenvolver sua capacidade de expressão, e oferecendo instrumentos para que não seja discriminado em função de sua fala, e ainda, por meio do domínio pleno da oralidade domine também a língua escrita, através do método do *bidialetalismo funcional*.

Enfatizamos que, na maioria das vezes, a escola será o único espaço onde o aluno proveniente das camadas populares terá a oportunidade de conhecer e aprender a língua prestigiada socialmente.

Até aqui abordamos a variação linguística sob o aspecto funcional, de transposição da fala popular para a padrão. Entretanto, recomenda-se a realização de um trabalho que vá além, ou seja, um trabalho de *bidialetalismo para a transformação*, no qual o aluno seja levado a refletir sobre a relação de sua variedade linguística com as condições de vida, situação econômica, bem como, sua realidade sócio-político-cultural. Nesta proposta, além da conquista da capacidade de ler, compreender o que lê e dominar conceitos formais de elaboração dos mais diferentes tipos de textos veiculados socialmente, conhecer seus usos, características e formas, ou seja, da condição de letrado, pretende-se avançar, pois, além dessas competências, busca-se a formação do cidadão crítico e participante, que supere o analfabetismo funcional e político, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste sentido, apresentaremos amostras de atividades que contemplam o desenvolvimento da fala da criança na sala de aula. Essas amostras poderão ser desenvolvidas oralmente a partir da primeira série, e também na escrita a partir da segunda, podendo ser multiplicadas, uma vez que os alunos pesquisados aprovaram as estratégias demonstrando interesse e prazer, e cujos resultados comprovam o avanço no domínio da língua formal.

Assim, ressaltamos que o bidialetalismo é prática essencial na sala de aula, desde a alfabetização, pois através dela os alunos alcançarão o domínio da variedade formal oral que se refletirá na escrita. O inverso não acontece.

A seguir apresentaremos um trabalho inovador que, se desenvolvido diariamente, no curto espaço de três meses, levará os alunos a se expressarem de modo significativamente diferente da forma como faziam antes do início das atividades. É uma atividade gratificante na qual o docente observa e acompanha o progresso do aprendiz em todos os seus aspectos e estará contribuindo para a formação do cidadão crítico, competente e participante.

METODOLOGIA DAS ATIVIDADES BIDIALETAIS

Para iniciar este trabalho, fazem-se necessárias algumas recomendações. Alertamos que o assunto tratado a partir de agora precisa constituir *prática diária* do professor em sala de aula para que obtenha rapidamente resultados positivos. Nosso interesse não é o de dar receitas milagrosas, modelos, mas ensinar uma prática que já desenvolvemos por mais de uma década em salas de alfabetização da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo. Além disto, este é um trabalho prazeroso, pois os progressos são rápidos e estimulantes.

Com a finalidade de melhor orientar a implementação desta atividade, elaboramos um roteiro adaptado de Mendonça e Mendonça (2010, p. 19), para ser desenvolvido. No primeiro dia em que o professor for iniciar o trabalho bidialetal fazem-se necessárias algumas explicações aos aprendizes:

- ★ 1º - O professor precisará ter uma atitude de respeito com relação à fala da criança e esclarecer que a linguagem dela é eficiente, compreensível e comunica (elogiar).
- ★ 2º - Mostrar que há discriminação ou preconceito linguístico (fala caipira, fala feio, fala de “nortista” para nordestino): o professor poderá elaborar exemplos a partir de situações que deixem claro que, em função da linguagem utilizada, uma pessoa poderá ser discriminada. Sugestão: Apresentar uma situação em que dois desempregados vão procurar trabalho. Um é falante da forma popular, o outro da padrão. Em seguida, questionar a criança sobre quem conseguiria o trabalho. A criança sabe mais do que imaginamos e, certamente, afirmará que é o falante da forma padrão.
- ★ 3º - Apresentar a língua como uma roupa que usamos conforme determinada situação. Conforme Lemle:

A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem apropriada. Ficam socialmente estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem-vestir”. (LEMLE, 1978, p. 62).

- ★ 4º – Alertar os alunos para o devido respeito que a fala dos pais, tios, avós etc. merece. Se o professor não esclarece que nem todas as pessoas tiveram a oportunidade de frequentar a escola e aprender a língua padrão (preferimos padrão à culta, pois automaticamente estaremos chamando a forma popular de inculta), a criança começará a corrigir os familiares e gerar situações desagradáveis.
- ★ 5º - Apontar a necessidade de aprenderem a língua formal da escola para poderem optar entre o uso da forma padrão e a popular conforme a necessidade: saber falar dos dois jeitos. Quem domina as duas formas pode optar, quem não as conhece usará sempre a mesma linguagem e poderá passar por situações constrangedoras. É interessante associar as diferentes linguagens questionando sobre os motivos que levam um médico a falar diferente de um gari, que fala diferente de um professor e assim por diante.
- ★ 6º - Na sequência, selecionar quinze frases (diariamente) para que os alunos corrijam (oralmente), passando-as da forma popular para a padrão. O professor falará a forma popular e os alunos farão a transposição para a padrão. Na primeira frase, o professor ajudará os alunos a fazerem a transposição. Na segunda, alguns alunos ainda terão dúvidas, mas a maioria já conseguirá realizar o exercício. A partir da terceira sentença, já terão compreendido a sistemática e realizarão a atividade com segurança.
- ★ 7º – A atividade de bidialetalismo funcional será feita só oralmente durante a alfabetização, a partir da 2ª série, poderá envolver a escrita. Para tanto, um exemplo prático é o de trabalhar a transcrição de historinhas do Chico Bento. Alertamos para o fato de que o trabalho oral é indispensável para o sucesso do aluno. Se o professor se limitar a realizar apenas atividades escritas, o trabalho irá fracassar, porém se realizar as duas modalidades, em curto espaço de tempo, constatará os resultados positivos.
- ★ 8º – O trabalho com o bidialetalismo para transformação (exige consciência de que a fala varia em função da classe social a que pertence o falante) é desenvolvido através da conscientização sobre a condição social em que o falante está inserido. Sua fala pode ser, ainda, trabalhada por meio de atividades práticas de comparação entre falas de diferentes indivíduos, de níveis sociais diversos, dentro de uma mesma comunidade.

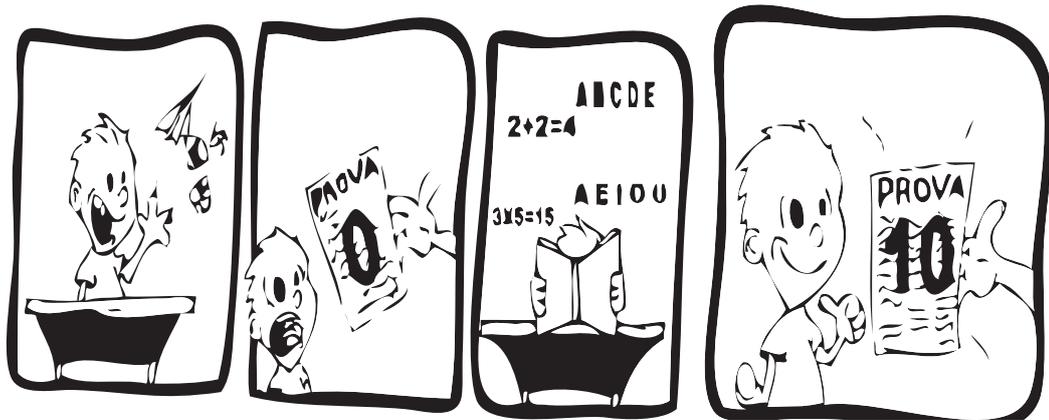
Exemplo de frases a serem desenvolvidas oralmente (do 1º ao 5º ano):

- a) Hoje eu ponhei o vaso de flor pa tomá uma chuinha.
- b) Na semana passada eu di uma bronca na minha irmã.
- c) Meu amor a Deus é mais grande qui tudu na vida.
- d) Sábado nós vai nu cinema assisti o homi aranha.
- e) A gente fomos no concurso de Pipa.

- f) Eu trouxe dinheiro pra comprá doci.
- g) Vô ponhá u livru nu armáriu.
- h) O Felipe é mais maior du qui eu.
- i) Tá nervosu vai pescá!
- j) Onti nós foi passiá nu Parqui du Povu.

Amostra de atividade didática de bidialetalismo funcional (1º e 2º ano só oralmente)

1. Primeiro apresenta-se a história em quadrinhos com a fala dos personagens para a realização da transposição oral da linguagem popular para a padrão. Depois, entregue-se a cada aluno a cópia da história, mas com o balão de fala em branco, para que façam a transposição por escrito:



Fonte: MENDONÇA; MENDONÇA, 2010.

Amostras de atividades didáticas de bidialetalismo para transformação (exige consciência de que a fala varia em função da classe social a que pertence o falante – trabalhar, oralmente e por escrito, a partir do 3º ano).

2. Observando a imagem abaixo elabore um pequeno texto usando a gíria e, depois, transcreva-o para a língua formal.



Fonte: MENDONÇA; MENDONÇA, 2010.

Gíria: _____

Formal: _____

2) Analisando as imagens abaixo, como você as descreveria:

Em uma linguagem formal.

Em uma linguagem coloquial



Fonte: MENDONÇA; MENDONÇA, 2010.

O desenvolvimento deste trabalho tem demonstrado alta produtividade no aprimoramento das habilidades orais e escritas das crianças. Brincando e “corrigindo” o professor, o aluno incorpora a versão formal da língua portuguesa que em muito o auxiliará na produção escrita de textos, pois se considerarmos que muitos dos erros ortográficos são de transcrição fonética, a partir do momento em que o aluno se acostuma a realizar a transposição da versão informal para a formal da língua, eliminará inúmeros erros de concordância, por exemplo.

É importante frisar que, para agilizar os resultados, o professor deverá realizar, oralmente, a atividade com as frases todos os dias. Esta é uma estratégia simples de ser elaborada, porque partirá da oralidade dos alunos, é rápida, eficiente e prazerosa. É interessante observar que, a partir do momento em que tomam consciência sobre as diferenças na fala, os alunos passam a se “policiar”, cobrando uns dos outros o uso da fala padrão em sala de aula, dizendo que lá fora, no recreio, podem falar de modo informal, mas na classe não. Essa consciência crítica sobre a língua será determinante para que possam exercer sua cidadania sem serem discriminados por sua fala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 1o e 2o ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1987, p. 49.

LEMLE, M. **Heterogeneidade dialetal**: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro* Rio de Janeiro, n. 53/54, p. 60-94, abr./set., 1978.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização linguística e letramento**: Práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Impress Editora, 2010.

UMA VISÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Elisandra André Maranha*

Núcleo de Educação a Distância – UNESP / São Paulo

Resumo: Este texto se concretiza a partir da discussão de como um leitor/escritor reage frente a palavras novas e palavras conhecidas. Destaca como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita, discutindo um dos vários modelos teóricos surgido na década de 1980 e fundamentado na teoria da Psicologia Cognitiva: o modelo de estágios ou fases de reconhecimento da palavra proposto por Frith. Em função da análise gerada a partir desse modelo, o texto traz também uma discussão sobre o processamento da informação, abordando as vias ou rotas fonológica e lexical da leitura (e escrita). Como sugestão, apresentamos um programa que objetiva abordar o trabalho da leitura e da escrita, por meio das rotas de processamento, bem como seus processos cognitivos, no intuito de auxiliar a prática do professor. Para tanto, criamos um objeto virtual de aprendizagem (OA), que aqui é apenas citado. Entretanto, esta citação deu margem para discutirmos o conceito de OA e as vantagens de seu uso dentro do contexto de formação do professor e do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Reconhecimento da palavra, Processamento da leitura, Objetos de aprendizagem.

Os leitores dos sistemas alfabéticos podem ler palavras sem nunca as terem visto antes e sem a necessidade de memorizarem padrões simbólicos, o que demonstra a força do alfabeto para representar uma língua. Dizer isto não significa que a aquisição da leitura e da escrita alfabéticas seja mais fácil do que a aquisição de outros sistemas de escrita. Apenas estamos querendo dizer que o grau de dificuldade de aquisição depende não somente da transparência da ortografia de cada língua que utiliza a escrita alfabética, mas também da descoberta do fonema como chave para compreensão do princípio alfabético¹.

1. É preciso deixar claro que quando estamos falando da descoberta do fonema não estamos tomando partido do método fônico. Pelo contrário, estamos dando ao fonema a importância que cabe a ele dentro do sistema alfabético.

Pelo exposto, qual é a reação de uma criança em processo de alfabetização, ou até mesmo de um leitor/escritor fluente, diante de palavras novas e palavras já conhecidas? Como se processa a leitura e a escrita dessas palavras?

O PROCESSAMENTO DA LEITURA

A grande maioria dos modelos teóricos de aquisição de leitura e escrita divide esse processo em vários estágios ou fases. Esta constatação pôde ser revelada a partir, sobretudo, de pesqui-

sas apresentadas na década de 1980, como as de Marsh et al. (1981), Frith (1985), Ferreiro e Teberosky (1985), Read et al. (1986), entre outras, que se basearam nos fundamentos da Psicologia Cognitiva, mediante uma abordagem de processamento da informação.

Para Frith (1985), a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo interativo e passa por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica, a criança lê de maneira visual direta. Ela reconhece palavras familiares pertencentes ao seu vocabulário de visão. Toma como referência as características gráficas das palavras e não considera a ordem das letras. Sendo assim, o reconhecimento das palavras (leitura) depende do contexto, das cores e formas do texto; o conhecimento fonológico (decodificação) tem um papel secundário nesta fase. Por exemplo, a criança pode ler logograficamente o rótulo *Coca-Cola* e se as vogais forem trocadas de lugar, mantendo-se o mesmo *layout* gráfico, ela poderá continuar lendo da mesma forma que antes.

Na fase alfabética, a criança começa adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, exigindo dela a consciência dos sons que compõem a fala; inicia-se o processo de associação fonema-grafema, podendo decodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples. Em um primeiro momento, se aprende as regras mais simples (decodificação sequencial) e, depois, as regras contextuais (decodificação hierárquica). Com isto, a criança consegue, por exemplo, ler “sapato” sem alterar a sonorização dos fonemas (fazendo sua real correspondência com os grafemas), porém pode alterar a sonorização do fonema /z/ na palavra “casa” devido à letra [s], e corrigir em seguida, dependendo de sua contextualização (estar isolada ou dentro de um texto, associada por imagem...).

No momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas – grupos de letras e morfemas – sem realizar a conversão fonológica, podemos considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico. A criança realiza a leitura e a escrita de palavras, não somente regulares, mas também irregulares, de forma automática. Podemos simplificar afirmando que, neste estágio, temos uma fusão da fase logográfica (reconhecimento instantâneo) com a fase alfabética (habilidade de análise sequencial).

É relevante dizermos que, dependendo do contexto de leitura e escrita ao qual a criança estiver exposta, os estágios podem acontecer concomitantes e não apenas sequencialmente. Além disso, também podem sofrer a influência das diferenças individuais das crianças, que demonstram perfis de aprendizagem distintos. Segundo Santos e Navas (2002, p. 12), embora “[...] existam elementos que todas as crianças precisam aprender para que se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para alcançá-las”.

A partir dessas considerações, podemos dizer que o processamento da leitura é traduzido como um modelo de duplo processo que utiliza duas estratégias: a fonológica (rota fonológica), desenvolvida no estágio alfabético; e a lexical (rota lexical), desenvolvida no estágio ortográfico (SHARE, 1995).

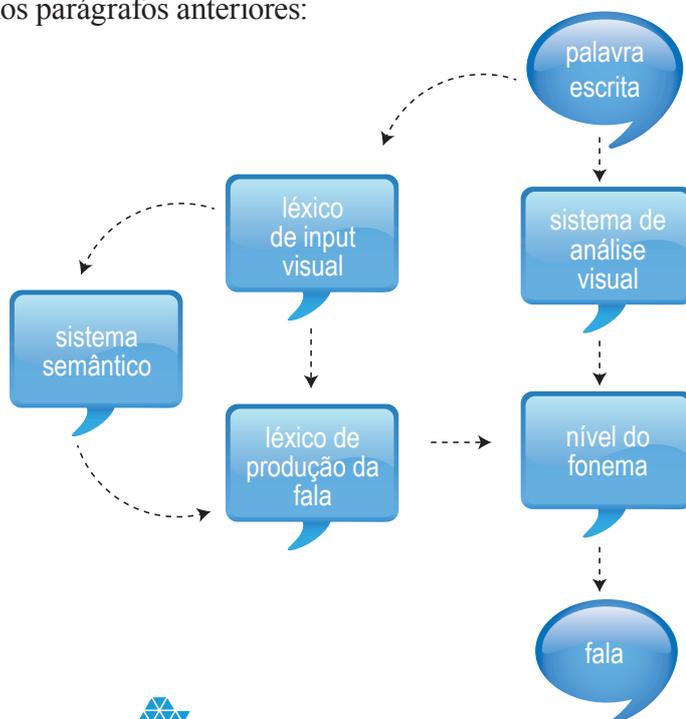
Utilizamos a rota lexical quando fazemos a leitura (que pode induzir à escrita) de palavras familiares que ficaram armazenadas na memória ortográfica em decorrência de nossas experiências repetidas de leitura. Denominamos esta memória estabelecida de *léxico de input visual* ou *sistema de reconhecimento visual das palavras* (ELLIS, 1995).

A partir do momento em que estamos diante de uma palavra a ser lida e esta é reconhecida pela rota lexical, outro sistema entra em ação – o semântico – com o intuito de permitir a compreensão do significado da palavra. Com isto, sua pronúncia é efetivada (sistema de produção fonológica de palavras), finalizando a leitura em voz alta.

Se esta rota atende a leitura das palavras conhecidas, a rota fonológica se destina à leitura de palavras desconhecidas ou pouco frequentes. Diante desse tipo de palavra, fazemos uma análise de sua sequência grafêmica, segmentando-a em unidades menores (grafemas e morfemas) e associando aos seus respectivos sons (fonemas). Há uma junção dos segmentos fonológicos para que, então, seja efetuada a pronúncia da palavra. Em seguida, o acesso ao sistema semântico é obtido pelo *feedback* acústico da pronúncia realizada em voz alta ou encobertamente.

Dentro de um contexto de leitura, podemos encontrar a necessidade do uso das duas rotas de processamento, dependendo do tipo de palavra que encontramos. Nas crianças em processo de alfabetização é sempre importante que haja o estímulo das duas rotas. Para isto, atividades devem ser desenvolvidas com o objetivo de promover o uso efetivo de ambos os processos: fonológico e lexical. Quando encontramos crianças com dificuldades de leitura e escrita, possivelmente, uma dessas rotas pode estar prejudicada.

Veja a seguir o esquema do modelo funcional proposto por Ellis (1995, p. 31) que demonstra alguns dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas apresentados nos parágrafos anteriores:



Modelo Funcional proposto por Ellis (1995, p.1) de alguns dos processos cognitivos no reconhecimento de palavras escritas.

SUGESTÃO DE UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO E TREINAMENTO DE LEITURA E ESCRITA

A partir das leituras realizadas sobre o tema abordado anteriormente (Modelo de Duplo-processo) e da consulta a trabalhos dedicados a estratégias de ensino aprendizagem (Alliende et al. (1994a, 1994b, 1994c); Share (1995); Ellis (1995); Cagliari (2000); Capovilla e Capovilla (2000); Ciasca (2003); Condemarin (1995); Condemarin e Chadwick (1994); Condemarin, Galdames e Medina (1997); Condemarin e Milicic (1996); Jolibert (1994a; 1994b); Kaufman (1998); Pinheiro (1994); Solé (1998), entre outros), sugerimos o programa a seguir que denominamos de **Programa Fonológico-lexical**, com o intuito de proporcionar a professores um auxílio nas atividades de sala de aula. Todavia, é importante destacar que a proposta configura-se apenas como uma sugestão estrutural e, a partir dela, muitas outras podem ser consideradas, sobretudo, em questões estratégicas. Não queremos com esta sugestão engessar o trabalho do professor. Por isso, solicitamos que seja considerada apenas como um ponto de partida para reflexões da prática de sala de aula.

Fazendo uma breve introdução ao programa, ele foi pensando como uma sequência de atividades para se trabalhar, concomitantemente, a rota fonológica e a lexical da leitura (e, por consequência, a escrita), bem como os processos cognitivos envolvidos. Sugerimos, então, como sequência estrutural: (a) leitura oral de um texto; (b) ditado de palavras retiradas do texto; (c) trabalho de relação grafofonêmica e fonografêmica destas palavras por meio de estratégias adequadas (processo de análise-síntese); (d) ditado das mesmas palavras novamente; (e) contextualização das palavras analisadas; e por último, (f) fixação das palavras trabalhadas.

Sugerimos o início dos trabalhos a partir da *leitura de um texto* e de forma oral. A proposta é sempre partir de algo que seja interessante e, sobretudo, contextual para a criança. Uma história, por exemplo, pode dar o contexto necessário para se trabalhar grafemas, morfemas, relação fonema-grafema, ortografia, gramática, enfim, se a intenção é trabalhar com palavras, seja na leitura e/ou na escrita, que demonstrem atingir o objetivo da proposta, a história pode se tornar o ponto de partida.

Trabalhar oralmente com a leitura induzirá a criança a ter como apoio duas vias de processamento da informação – auditiva e visual. Autores como Ciasca (2003), Capellini e Oliveira (2003) e Alliende et al. (1994a, 1994b, 1994c) acreditam que esta proposta pode facilitar o desempenho da criança, diferentemente da leitura silenciosa que utiliza apenas a via visual. Para isto, selecionar um texto de acordo com o interesse dos alunos e realizar a leitura de forma compartilhada pode facilitar o trabalho de todos.

Entretanto, a busca por uma temática interessante não é o único ponto de análise para seleção do texto aqui proposto. É preciso que este texto também contenha palavras com relações de grafema-fonema regular (relação biunívoca) e/ou irregular (relações de representação múltipla – um som para várias letras ou uma letra para vários sons) do Português, dependendo do foco de trabalho do professor junto ao aluno.

Nesse sentido, a opção pelo início do trabalho com um texto pode ajudar o aluno a contextualizar aquilo que lê (decodifica), fortalecendo ou estabelecendo a memória ortográfica (*input* visual) de palavras conhecidas/frequentes ou desconhecidas/não frequentes, estimulando o sistema semântico com a busca pelo sentido dentro do contexto e também reforçando a pronúncia das palavras conhecidas, e induzindo à análise grafema-fonema de palavras desconhecidas. Com isto, estamos estabelecendo o trabalho com as duas rotas de processamento da leitura, pois o texto sempre traz palavras dos dois tipos para o aluno.

Diante do texto escolhido, o *ditado das palavras* selecionadas² terá a função de fazer uma varredura inicial de como o aluno pensa a relação som-letra (conversão fonema-grafema), se existe uma relação ortográfica ou apenas alfabética (concepção de sistema ortográfico). Percebam que este aspecto pode ser observado na leitura do texto³ e na escrita das palavras, tendo, assim, um parâmetro de como está o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno e, por conseguinte, onde será necessária maior ou menor interferência do professor.

Seguindo a sequência da proposta do programa, entramos no *trabalho de análise-síntese das palavras selecionadas* a partir do texto, ou seja, da relação grafofonêmica (leitura) e fonografêmica (escrita) das palavras. É fundamental que se trabalhe não somente a leitura, mas também a escrita dessas palavras. Para isto, poderíamos sugerir, aqui, uma infinidade de estratégias que atingiriam a proposta. Todavia, é mais relevante discutirmos o parâmetro de trabalho que induzirá as estratégias e deixarmos a criatividade com elas para quem o aplicar.

Portanto, quando a ideia é fazermos com que o aluno entenda que o nosso sistema de escrita é alfabético e que para se chegar a este nível de concepção é preciso seguir e compreender regras, propor a ele trabalhos que o levem a analisar e sintetizar as sílabas e letras das palavras pode ser o caminho para entender que a palavra escrita representa a palavra falada. Substituir, adicionar, omitir letras e sílabas, manipulando-as a ponto de fazer com que o aluno reflita sobre o que lê e o que escreve é um bom caminho para a compreensão e domínio das regularidades, e irregularidades do nosso sistema de escrita (CAGLIARI, 2000; LEMLE, 1997; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Nesta etapa do programa, o *ditado das palavras* selecionadas é retomado com o objetivo de se colocar em prática o que foi aprendido sobre o sistema de escrita nas atividades anteriores. Quando o aluno estiver familiarizado com o programa, é até possível inserir, a esta lista de palavras, outras que reforçam as regularidades e/ou irregularidades trabalhadas e que possam

2. O número de palavras selecionadas do texto, para início de trabalho, não deverá exceder cinco, haja vista que o aluno precisará ter um tempo de adaptação e compreensão do trabalho. Com a prática e rendimento acadêmico, este número poderá ser aumentado. Mas lembrem-se de que quantidade nem sempre é sinônimo de qualidade!

3. A leitura do texto terá a função não somente de estimulação e contextualização, mas também de avaliação de seu processamento: qual rota tem sido mais utilizada pelos alunos? Identificam-se quais tipos de palavras é possível encontrar em maior quantidade no repertório de leitura dos alunos: frequentes/não-frequentes, regulares/irregulares. E com isto, o trabalho ficará mais direcionado e planejado, buscando por estratégias que possam atingir as necessidades dos alunos, seja individualmente ou em grupo.

gerar reflexões positivas sobre o sistema de escrita do Português. É uma forma de se verificar se houve generalização de aprendizagem.

Além disso, comparar o ditado inicial com o atual, proporciona ao aluno a oportunidade de comparar *como* escreveu as palavras antes do trabalho com as que escreveu agora.

Essa comparação pode gerar boas reflexões se o aluno souber onde e por que errou e se ainda continua errando. Por isso, o modelo correto deve ser sempre apresentado nessa etapa após as análises de comparação do aluno e, se necessário, uma retomada de conceitos e concepções pode ajudar. Aliada à escrita correta, a leitura do modelo pode auxiliar no estabelecimento do *input* visual, tornando a palavra de fácil reconhecimento futuro.

A penúltima etapa do programa é o que determinamos de *contextualização das palavras trabalhadas anteriormente*. É aqui que buscamos estabelecer parte do processo de aquisição do sistema semântico das palavras, tomando como princípio a contextualização. E nada mais interessante, neste momento, que retomar a leitura do texto que deu origem à retirada das palavras ou de novos textos que contenham as mesmas palavras. É importante considerar que existem várias estratégias que podem proporcionar a leitura contextualizada das palavras, então, não há necessidade de aplicar a leitura da mesma forma que inicialmente e, também, não há necessidade de se utilizar aquele mesmo texto. Só para exemplificar, o trabalho de texto *cloze*⁴ possibilita a leitura do texto, mas, sobretudo, a necessidade de se compreender o significado da palavra e seu uso (sistema semântico) para se encaixar no local correto (contextualização). Nessa estratégia, é possível utilizar o mesmo texto inicial ou outros textos que reforcem o processo de aprendizagem, o que se torna mais interessante para o aluno.

4. Pode ser definido como texto lacunado, ou seja, como a presença de espaços em frases, dos quais foram retiradas palavras significativas ao contexto. Este tipo de texto serve para estimular o nível funcional da compreensão da leitura e seu desenvolvimento, ao permitir que o aluno adivinhe as palavras que se encontram omitidas no texto, em virtude do domínio que o leitor tem das estruturas sintático-semânticas da língua e de seus conhecimentos anteriores, relacionados com o conteúdo do texto (ALLIENDE et al., 1994a, 1994b, 1994c).

A etapa de *fixação das palavras trabalhadas* terá a função de estabelecer a memorização de suas formas ortográficas (léxico de *input* visual). Caso a leitura das palavras não tenha sido trabalhada na etapa anterior dentro do texto de origem, é uma boa oportunidade para se realizar. A fixação das palavras mantém sua importância, principalmente, para as palavras irregulares (relações múltiplas: uma letra para vários sons, um som para várias letras), cuja aquisição de suas formas ortográficas se dá pelo uso persistente da leitura e da escrita (sob ditado).

Gostaríamos de fazer uma ressalva: algumas pessoas acreditam que a memorização do sistema ortográfico se dá pela cópia, por si só, das palavras. Se esta cópia não for contextualizada, como por exemplo, a partir de um programa, por meio do qual o aluno descubra o sentido de se usar “s” e não “z” para se escrever “casa”, a escrita passa a ser apenas um ato mecânico desmotivado.

A partir do programa aqui apresentado foi desenvolvido um objeto virtual de aprendizagem para ser utilizado com professores. Este objeto foi criado com o intuito de:

- ★ Apresentar o programa⁵ ao professor.
- ★ Fazer com que analise cada passo do programa de forma interativa.
- ★ Demonstrar estratégias (atividades) para desenvolver o programa.
- ★ E incentivar a criatividade do professor.

⁵. O objeto de aprendizagem está disponível no DVD que acompanha este caderno.

É a tecnologia apoiando o professor em sua formação. Mas, cabe a pergunta: o que é um objeto de aprendizagem e como este instrumento pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem?

OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO

O crescimento dos recursos tecnológicos, sobretudo, dos computadores e da Internet, tem sido visivelmente acompanhado com o passar dos anos. Este crescimento tem tido seu reflexo no contexto escolar, com a chegada de alunos com uma quantidade de informação maior do que em tempos passados, além de suas experiências tecnológicas movidas pelo interesse e curiosidade que estes recursos proporcionam.

Diante desse contexto, nossos professores têm o desafio de ensinar alunos da Era Digital, despertando seus interesses para os conteúdos que, até pouco, eram (e ainda continuam sendo em grande parte) ensinados longe do apoio dos recursos tecnológicos.

Percebemos, hoje, a necessidade de alternativas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficiente, e uma das saídas no mundo educacional contemporâneo pode ser a informática, pois se trata de uma linguagem bem *navegável* para nossos atuais alunos.

Segundo Schlünzen (2000), a informática pode tornar o aluno construtor de novos conhecimentos dentro de um ambiente construcionista, contextualizado e significativo, que é definido

[...] como um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas idéias. Tal ambiente propicia a resolução de problemas que nascem em sala de aula e os alunos, juntamente com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faça parte de sua vivência e contexto (SCHLÜNZEN, 2000 *apud* LIMA et al., 2007, p. 31).

Esta visão tem favorecido a criação de materiais que auxiliem os professores no contexto educacional junto a seus alunos. *Os Objetos de Aprendizagem (OA) são um dos exemplos destes materiais. Mas o que seria OA?*

A definição de OA não é unânime entre os vários autores, o que é bastante aceitável diante de um tema relativamente novo. Todavia, palavras como *ensino*, *conhecimento* e *reutilizável* são frequentes nessas definições.

Citamos aqui a definição de Wiley (2001, p. 7) que achamos ser condizente com nossas ideias sobre OA: “[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para assistir a aprendizagem”.

Os OA têm sido indicados por vários autores e suas pesquisas como a solução para reduzir custos de desenvolvimento de conteúdo, devido a sua grande capacidade de reutilização, ou seja, um OA desenvolvido por uma pessoa pode ser disponibilizado a outros instrutores que, por sua vez, podem utilizá-los com diferentes propósitos e contextos educacionais. E como exemplos de recursos, citam-se animações, áudio, imagens, textos, gráficos, apresentações, questionários, exercícios, vídeos e jogos (ROZADOS, 2009).

Segundo Nunes (2004), a grande vantagem do OA, quando bem escolhido, é que ele pode ajudar a quem o (re)utiliza nas várias etapas do processo de aprendizagem, relacionando novos conhecimentos com os já adquiridos, fazendo e testando hipóteses, pensando onde aplicar o que está sendo aprendido, compreendendo novos métodos e conceitos, aprendendo a ser crítico sobre os limites de aplicação dos novos conhecimentos etc.

Estas características de aprendizagem nos mostram o quão democráticos são os OA, haja vista atender um público variado, independentemente, do nível de formação em que se encontra. Sendo assim, o que estamos tentando mostrar é que um OA pode ser destinado tanto ao aluno em processo de alfabetização, quanto ao professor em busca de aperfeiçoamento de sua formação.

No contexto de sala de aula, os OA trazem aos professores uma nova forma de planejar suas aulas à medida que possibilitam diminuir o custo com o tempo de elaboração de materiais, aproveitando-se os já existentes e proporcionando aos seus alunos a possibilidade de desenvolverem aprendizagens significativas em contextos mais atrativos, e estimulantes. No campo da formação de professores, podem ser utilizados em diversos contextos e meios, como aulas presenciais, cursos on-line, treinamentos baseados no computador, desenvolvimento de tutoriais, entre outros.

Faz-se necessário lembrarmos que o paradigma principal do OA é a *reutilização*, mas esta só será possível se este OA estiver acessível para o “reuso”. O que significa isto? O objetivo de um OA, como seu próprio nome diz, é a aprendizagem. Portanto, caso não tenha sido possível concluí-la ao final da utilização do OA, torna-se imprescindível que seu acesso seja possível para reutilização. É importante que o indivíduo tenha a liberdade de reutilizá-lo quantas vezes achar necessário e no momento que quiser.

Isso nos remete a pensar que um OA atinge o seu objetivo a partir do momento que demonstra, não só *acessibilidade*, mas também características como *durabilidade* – possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia –, e *interoperabilidade* – po-

dendo utilizar componentes desenvolvidos em um local, com algum conjunto de ferramentas ou plataformas, em outros locais com outras ferramentas e plataformas (FABRE, TAROUCO; TAMUCIUNAS, 2003).

Nesse sentido, os objetos são bem mais aproveitados quando estão classificados e armazenados em repositórios. Estes podem ser vistos como grandes bibliotecas virtuais que facilitam a pesquisa, a análise e a seleção dos objetos.

Os repositórios de OA podem ser locais, quando instalados em uma só instituição, ou distribuídos, quando se forma um consórcio de instituições que os veiculam. Temos vários exemplos de repositórios, entre eles podemos citar:

- ✳ RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação:
 - ✳ <http://www.rived.mec.gov.br/>
- ✳ Banco Internacional de Objetos Educacionais:
 - ✳ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>
- ✳ Domínio Público:
 - ✳ <http://www.dominiopublico.gov.br>
- ✳ CESTA – Coletânea de Entidades de Suporte ao Uso da Tecnologia na Aprendizagem:
 - ✳ <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/cestadescr.html>
- ✳ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – NUTED:
 - ✳ <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos/>
- ✳ Acervo Digital da UNESP:
 - ✳ <http://www.acervodigital.unesp.br/>
- ✳ Portal do Professor:
 - ✳ <http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br>
- ✳ Laboratório Virtual da USP (exclusivo para as áreas de Química e Física):
 - ✳ <http://www.labvirt.fe.usp.br/>
- ✳ Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa:
 - ✳ <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.php>

FINALIZANDO...

Este artigo teve por proposta apresentar uma visão sobre como ocorre o processamento da leitura e onde este conhecimento pode auxiliar o professor.

Tratar sobre este tema também propiciou a oportunidade de discutir um assunto interessante e bastante atual dentro do contexto educacional: o estabelecimento de programa de ensino e o uso de objetos de aprendizagem que podem facilitar o trabalho de quem os utiliza.

Acreditamos que a grande chave de interpretação do conhecimento aqui apresentado é a possibilidade de unir conteúdos teóricos relevantes à tecnologia. Embora, muitos professores ainda relutem em tomar partido dela, é uma realidade que tem ocupado um espaço significativo dentro do contexto educacional.

Muitas escolas possuem tecnologias disponíveis, mas estas, ainda, não são utilizadas como deveriam, ficando, muitas vezes, trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores. Não cabe a nós discutir, aqui, os vários motivos que levam professores e alunos a não terem contato com a tecnologia no mundo contemporâneo em que vivemos. Mas, tentamos apresentar alguns dos benefícios que a tecnologia pode proporcionar à educação na esperança de que isso possa despertar o interesse de quem ler este artigo.

REFERÊNCIAS



ALLIENDE, F. et al. **Compreensão da leitura 1**: fichas para o desenvolvimento da compreensão da leitura com crianças de 7 a 9 anos. Campinas: Editorial Psy II, 1994a.

ALLIENDE, F. et al. **Compreensão da leitura 2**: fichas para o desenvolvimento da compreensão da leitura com crianças de 10 a 12 anos. Campinas: Editorial Psy II, 1994b.

ALLIENDE, F. et al. **Compreensão da leitura 3**: fichas para o desenvolvimento da compreensão da leitura com adolescentes. Campinas: Editorial Psy II, 1994c.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, K. T. de. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria, 2003, p. 113-139.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, SP: Memnon-FAPESP, 2000.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria, 2003.

CONDEMARÍN, M. **Uni-duni-ter**: exercícios de leitura e escrita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. **Oficina de linguagem**: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. São Paulo: Moderna, 1997.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Cada dia um jogo**. Campinas: Editorial Psy, 1996.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. **Oficina de escrita**. Campinas: Editorial Psy II, 1994.

- ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FABRE, M. C.; TAROUCO, L. M. R.; TAMUCIUNAS, F. R. Reusabilidade de Objetos Educacionais. **Revista Eletrônica de Novas Tecnologias da Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/viewFile/62/36>>. Acesso em: 20 fev. 2011.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.
- KAUFMAN, A. M. et al. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, I. S. L. et al. Criando interfaces para objetos de aprendizagem. In: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. de. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, 2007, p. 39-48.
- MARSH, C. et al. A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In: WALLER, T.; MACKINNON, G. E. (Ed.). **Reading research: advances in theory and practice**. New York: Academic Press. 1981, v. 2, p. 59-70.
- NUNES, C. A. A. **Objetos de aprendizagem a serviço do professor**. 2004. Disponível em: <http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/objeto_texto.msp>. Acesso em: 21 jan. 2011.
- PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma análise cognitiva**. Campinas: Editorial Psy II, 1994.
- READ, C. A. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. **Cognition**, v. 24, p. 31-45, 1986.
- ROZADOS, H. B. F. Objetos de aprendizagem no contexto da construção do conhecimento. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 46-63, jan./dez., 2009.
- SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manoele, 2002.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SHARE, D. Phonological recoding and self-teaching: sine qua nono f reading acquisition. **Cognition**, v. 55, n. 2, p. 151-218, 1995.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- WILEY, D. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and taxonomy**. 2001. Disponível em: <www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 21 jan. 2011.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

De 29/08/2011 a 04/09/2011

Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um *alto grau de abstração*. (...) Como mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que essa linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita (VIGOTSKI, 2001, p. 312-313 – grifos meus).

Caros alunos!

Iniciamos, hoje, mais uma disciplina em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP, a disciplina D16 – “Conteúdos e Didática de Alfabetização”.

As aulas e as atividades da primeira semana desta Disciplina têm a finalidade de promover a discussão e a reflexão sobre o que significa para o ser humano, estar alfabetizado, apresentando o histórico de como esse processo vem ocorrendo ao longo da história. Para isso indicaremos a forma pela qual a alfabetização mantém uma proximidade com o âmbito da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que ela estabelece um elo na passagem para o âmbito da vida não-cotidiana, pois, sem a linguagem escrita, o ingresso nesse universo é quase impossível. Da mesma maneira, ampliaremos o estudo sobre os conceitos científicos na perspectiva de Vigotski e discutiremos a importância da alfabetização para a inserção dos indivíduos nas esferas não-cotidianas da vida social, como a ciência, a filosofia, a arte e o que isso representa na qualificação da vida humana. Assim, iniciaremos uma visão panorâmica dos métodos de alfabetização que têm sido utilizados até o momento e as perspectivas teóricas que os fundamentaram.

Na primeira aula presencial, será feita a apresentação da disciplina e trabalharemos com o papel da alfabetização para o gênero humano, através do texto selecionado e da dinâmica empregada para a compreensão do mesmo e dos conceitos que apresenta.

O objetivo central da segunda aula presencial será o de promover um estudo acerca da história da alfabetização apresentada pela autora em quatro períodos. Entre esses momentos, destacaremos o período *atual* (quarto período) aqui denominado de “reinvenção da alfabetização”, que surgiu em decorrência dos reiterados índices que apontam o fracasso da alfabetização no Brasil. Discutiremos a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta primeira semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, **até domingo, dia 04 de setembro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 12 de outubro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Importante: Entre as atividades a serem desenvolvidas nesta disciplina, vocês encontrarão algumas específicas que terão validade como horas de Estágio para a Educação Infantil e/ou para o Ensino Fundamental, dependendo da sua natureza. Cada atividade terá a indicação das horas de Estágio correspondentes.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:



1ª Aula Presencial – 29/08/2011 – 2ª feira

Atividade 01 - Apresentação geral da disciplina.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da Disciplina D16, com a Professora Sônia Maria Coelho.

Atividade 03 - Leitura e estudo do texto 01 - “A importância da Alfabetização na vida humana”.



1º Período Virtual – 30 e 31/08/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 04 - Trabalho sobre o tema “conceito de vida cotidiana e alienação”.

Atividade 05 - Leitura do texto 02 - “Percurso histórico dos métodos de Alfabetização”.



2ª Aula Presencial – 01/09/2011 – 5ª feira

Atividade 06 - Retomada da leitura e discussão do texto 02 - “Percurso histórico dos métodos de Alfabetização”.

Atividade 07 - Apresentação de um Objeto de Aprendizagem.

Atividade 08 - Assistir ao vídeo 01 - “Alfabetização: uma história” e sistematizar as discussões.



2º Período Virtual – 02 e 03 e 04/09/2011 – 6ª feira, sábado e domingo.

Atividade 09 - Exploração do Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, e elaboração de um plano de aula.

Atividade 10 - Leitura do texto 03 - “Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”.

Atividade 11 - Estudo sobre analfabetismo no Brasil.

Importante: Para a realização da Atividade 03, **no dia 29 de agosto de 2011**, vocês deverão levar: revistas velhas, canetinhas coloridas e uma cartolina por grupo. Obrigada!

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



1ª SEMANA DE ATIVIDADES

1ª Aula Presencial – 29/08/2011



Atividade 01 – Apresentação geral da disciplina.

Antes da entrevista de apresentação da disciplina, propomos a leitura do texto introdutório “Visão Geral da Disciplina”.

Seu Orientador de Disciplina fará, em seguida, uma breve preleção sobre os temas e objetivos da disciplina.

Agora, respondam individualmente às perguntas abaixo sobre o tema alfabetização que iniciamos nesta semana. Vocês deverão respondê-las, mesmo sem conhecimento prévio algum. Exponham, também, suas maiores dúvidas e expectativas.

1. O que é alfabetização?
2. Quais são os principais problemas que uma criança enfrenta durante sua alfabetização?
3. O que um professor deve saber para alfabetizar uma criança?
4. Quais são as condições que a alfabetização permite na vida humana?

Postem suas respostas no **Portfólio Individual** com o título **D16_Atividade01**.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da Disciplina D16, com a Professora Sônia Maria Coelho.

Vocês já iniciaram um contato com a disciplina através da leitura dos objetivos propostos e da apresentação dos temas que compõem este Caderno. Já tiveram oportunidade de manifestar seus pontos de vista sobre alfabetização, executando a Atividade 01. Vejam, então, a entrevista de apresentação da disciplina D16 – Conteúdos e Didática de Alfabetização, na qual a professora Sônia Maria Coelho destacará os diferentes temas da disciplina.

Assistam então, às 21h, em sua TV digital, à programação da UNIVESP TV.

Se quiserem enviar uma questão à Professora Sônia, peçam ao seu Orientador de Disciplina que a redirecione. Posteriormente, essa apresentação e as respostas que, eventualmente, não tenham sido respondidas ao vivo, serão disponibilizadas no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 - Leitura e estudo do texto 01 – “A importância da Alfabetização na vida humana”.

Façam, agora, a leitura e o estudo do texto 01 – “A importância da Alfabetização na vida humana”, em grupos de quatro ou cinco alunos, tendo em vista o papel da Alfabetização para o gênero humano. Para esta atividade de leitura, é importante que, concomitantemente, vocês reflitam e façam pequenas anotações sobre como ocorreu o seu próprio processo: como foi seu primeiro dia de aula no primeiro ano; como era sua professora; quais atividades vocês mais realizavam nessa fase de escolaridade; usavam cartilhas? Quais? Enfim, tudo o que puderem relatar sobre sua história de alfabetização.

Com esses elementos, cada grupo deverá elaborar e apresentar para a sala, um anúncio publicitário, sobre o tema:

- O que é para você estar alfabetizado?

Abusem da criatividade! Vocês podem utilizar imagens, versos, poemas, música...

1º Período Virtual – 30 e 31/08/2011



Atividade 04 - Trabalho sobre o tema “conceito de vida cotidiana e alienação”.

Para maior compreensão do processo de alfabetização e seu significado em nossas vidas, procurem no texto os conceitos abaixo indicados (poderão lançar mão de pesquisa na Internet para descobrir mais elementos que os esclareçam):

1. Conceito de vida cotidiana e a não-cotidiana, segundo Agnes Heller.
2. Conceito de “gênero humano” – diferente do conceito de “espécie humana”.
3. Conceito de Alienação – importante para o entendimento das causas do fracasso no trabalho de alfabetização.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_ Atividade04**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivos:

- Compreender a importância da alfabetização no processo de aquisição dos conceitos científicos que caracterizam as esferas não cotidianas da vida humana.
- Destacar os conceitos de alienação, vida cotidiana e de vida não-cotidiana.

CrITÉrios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Estabelecimento da relação entre vida cotidiana, alienação e importância da alfabetização para a inserção dos indivíduos nas esferas não-cotidianas da vida social do gênero humano (ciência, filosofia, política, moral, artes).
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 04/09/2011 – sem desconto em nota.
- de 05/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 05 - Leitura do texto 02 - “Percurso histórico dos métodos de Alfabetização”.

Leiam o texto 02 - “Percurso histórico dos métodos de Alfabetização”, da professora Onaide Schwartz Mendonça, e façam anotações dos pontos que desejarem colocar em discussão em classe. Destaquem também as ideias centrais do texto, organizando suas anotações por escrito. Percebam que este texto pretende ressaltar a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino que vise a uma alfabetização plena, decorrente do entendimento dos estágios pelos quais passou historicamente o processo de alfabetização, paralelamente às transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais. Feitos os destaques solicitados, postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_atividade05**.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

2ª Aula Presencial – 01/09/2011



Atividade 06 - Retomada e discussão do texto 02 – “Percurso histórico dos métodos de Alfabetização”.

Iniciem a aula retomando os pontos principais do texto 02 e aqueles que vocês levantaram durante a leitura na atividade 05. Tragam suas questões para serem discutidas pelo grupo. Contribuam trazendo relatos de experiências pessoais que representem as mudanças ocorridas ao longo de sua vida acadêmica, desde o tempo em que eram alunos, no caso, das séries iniciais do

ensino fundamental, até suas vivências atuais, como docentes ou gestores. Lembrem-se de que, na atividade 03, vocês fizeram um relato de sua história de alfabetização. Usem esse material e bom trabalho!

Atividade 07 – Apresentação de um Objeto de Aprendizagem.

Objetos de Aprendizagem (OA) são *softwares* desenvolvidos para apresentar conteúdos pedagógicos de forma interativa, possibilitando assim uma aprendizagem lúdica. Eles podem tratar de vários temas e serem direcionados aos mais variados públicos-alvo. Normalmente, são direcionados aos alunos e abordam temas específicos, mas podem também ser direcionados aos professores, e trabalhar mais de um tema ao mesmo tempo.

Seu Orientador de Disciplina apresentará, nesse momento, um exemplo desse importante recurso didático – o Objeto de Aprendizagem **“Viagem Espacial”**. (Produzido pelo NEC – Núcleo de Educação Corporativa da UNESP/FCT).

Vocês poderão acessar esse OA, por meio da Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**, diretamente pelo Acervo Digital, ou por meio de seu DVD.

Assim, em grupo de três ou quatro alunos, façam o acesso e explorem todas suas possibilidades. Tentem imaginar como poderiam introduzi-lo em uma aula prática, refletindo principalmente:

- sobre o tema trabalhado nesse recurso;
- de que forma trabalhariam os conceitos teóricos, antes de apresentar o recurso para os alunos;
- quais aspectos retomariam, depois do trabalho prático.

Anotem os aspectos que mais chamaram a atenção do grupo para apresentá-los à classe. Façam uma discussão geral e, se for preciso, retomem o tema após a apresentação do vídeo 01.

Observação: Este OA encontra-se também no acervo do BIOE - Banco Internacional de Objetos Educacionais, e pode ser baixado por meio do *link*: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/12619>>.

Atividade 08 – Assistir ao vídeo 01 - “Alfabetização: uma história” e sistematizar as discussões.

Assistam ao vídeo 01 – **“Alfabetização: uma história”**, veiculado pela UNIVESP TV, às 20h e/ou às 21h15, que trata de uma conversa com professoras alfabetizadoras aposentadas que relataram como ensinavam a ler e a escrever quando lecionavam. Comentários de especialistas abordam os principais métodos já utilizados para alfabetizar.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em grupos de três ou quatro alunos, façam uma discussão sobre os depoimentos, das professoras apresentados no vídeo que acabaram de assistir. Destaquem a metodologia de trabalho que elas desenvolviam e as condições, atualmente, existentes, incluindo a possibilidade de uso dos Objetos de Aprendizagem. Uma orientação importante, aqui, é a retomada do texto 02 – **“Percurso histórico dos métodos de Alfabetização”** - para subsidiar a reflexão.

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D16_ Atividade08**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação

Compartilhar com formadores - Formar grupos na plataforma.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Refletir e comparar as formas de trabalho desenvolvidas historicamente pelos professores e as formas contemporâneas de atuação.
- Discutir a evolução dos métodos de alfabetização e suas consequências.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Vincular as etapas históricas do desenvolvimento do processo de alfabetização com as formas atuais de atuação do professor.
- Apresentar uma explicação sobre as mudanças nos métodos de alfabetização atuais.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 04/09/2011 – sem desconto em nota.
- de 05/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

2º Período Virtual – 02, 03 e 04/09/2011



Atividade 09 – Exploração do Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE e elaboração de um plano de aula.

O Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE é um portal desenvolvido para assessorar o professor. Nele, estão disponibilizados inúmeros recursos educacionais gratuitos, inclusive os Objetos de Aprendizagem que abordam temas das diversas áreas do conhecimento, atendem os diferentes graus de escolaridade e são desenvolvidos em diferentes mídias e idiomas.

O Banco pode ser acessado por meio do seguinte endereço: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>.

Entrando na página principal, vocês encontrarão um menu ao lado direito, onde deverão iniciar suas buscas.

Se fizerem suas buscas utilizando o ícone “Tema”, terão acesso ao “Componente Curricular” do Objeto que está diretamente vinculado a PCN -, facilitando assim as buscas -, o que faz desse *link* um ótimo caminho para pesquisa.

Se tiverem um assunto específico (matemática, história, geografia, artes etc.), o ícone “Assunto” possibilita a busca direcionada.

Observem que alguns Objetos precisarão de aplicativos (*plugins*) específicos para sua perfeita visualização. Essa informação, vocês podem encontrar no ícone “Observação”, no qual os *plugins* também estão disponíveis para serem baixados.

Assim, explorem o Banco e descubram seus inúmeros recursos. Escolham um Objeto (vídeos, Objetos de Aprendizagem, simulações e etc.) com o qual gostariam de trabalhar com seus alunos e preparem um plano de aula, no qual façam uso desse recurso.

O Objetivo desta atividade é destacar que este recurso se constitui em um facilitador de ensino-aprendizagem e não apenas em um material lúdico para entretenimento. Dessa forma, recomenda-se a apresentação dos conceitos fundamentais a serem estudados antes e depois do uso dos OE.

Não se esqueçam de destacar o endereço eletrônico do Objeto escolhido.

Postem seus trabalhos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_ Atividade09**.

Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”.

Leiam o texto 03 - “Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”, em que são apresentados os resultados da pesquisa *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos pertinentes à alfabetização, bem como a aplicação dessa teoria com suas contribuições, os equívocos e as consequências na história da alfabetização no Brasil.

Esses temas serão retomados no início da próxima aula presencial, então, anotem eventuais questões e pontos que gostariam de discutir com os colegas.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 11 – Estudo sobre analfabetismo no Brasil.

Vocês leram textos que apontaram a história dos métodos de alfabetização, assim como as contribuições, os equívocos e as consequências para a alfabetização, originados na *Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberoski. A partir desse referencial, vamos refletir sobre a situação do analfabetismo no Brasil. Acessem o *link* indicado e comentem os dados apresentados na notícia: “Pnad: Um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional”.

Esses dados estão disponíveis em:

<<http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas-noticias/2010/09/08/pnad-um-em-cada-cinco-brasileiros-e-analfabeto-funcional.jhtm>>.

Tomando como referência os textos lidos anteriormente, assim como suas experiências, destaquem ações que, sob seu ponto de vista, poderiam reverter esse quadro.

Postem suas sínteses no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade11**.

Leitura Complementar:

O texto: *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*, de *Maria Rosário Longo Mortatti*.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

Saiba Mais

Ao final de cada semana, será oferecida uma gama de sugestões e endereços eletrônicos para o aprofundamento dos temas tratados.

Para essa semana sugerimos:

- O Filme - **Pro Dia Nascer Feliz - 118'** – Direção de João Jardim. Ganhou o Prêmio Especial do Júri no festival de Gramado/2006. O filme relata a crise da educação no Brasil, expõe depoimentos de estudantes com idades entre 14 e 17 anos, de diversas classes sociais, revelando suas expectativas em relação ao futuro profissional, à família e ao amor. O preconceito, a violência e a esperança também estão presentes no roteiro do filme que tem a participação de alunos de escolas da periferia de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, e de dois colégios particulares renomados de São Paulo e do Rio. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=74jokEI7RQ4>>.
- O *link* abaixo apresenta um artigo em que são discutidos aspectos relacionados aos resultados e à utilização da perspectiva construtivista na alfabetização: **Leitura e escrita: como a escola tem ensinado?**

Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/0010acoalfaplp/0010acoalfaplp_tx/7errata/7010errata001alfacria010.pdf>.

- Vídeo com Emília Ferreiro. Disponível em: <<http://www.youtube.com/v/6EA0qVYVRjU&fs=1&source=uds&autoplay=>>>.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

De 05/09/2011 a 11/09/2011

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Caros alunos:

Vocês já venceram a primeira semana de trabalhos. A partir de agora, vamos abordar dois temas de alta importância para a compreensão do processo de alfabetização e para que vocês se apropriem das discussões atuais sobre o tema. Vimos um histórico que nos remeteu aos resultados da pesquisa *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos pertinentes à alfabetização. Discutiremos a aplicação dessa teoria e como a má interpretação dessa proposta levou a equívocos, como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras, e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização. Assim é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país.

O texto seguinte discutirá aspectos da alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Social soviética, da chamada Escola de Vigotski. A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (Soares, 1985, p.20), mas a ideia de alfabetização a ser considerada neste estudo não se confunde com a aprendizagem inicial da língua materna tida como forma de desenvolvimento que nunca mais se interrompe, ou seja, com uma concepção de alfabetização como um processo permanente. Portanto, em função da complexa natureza do processo de alfabetização, faz-se necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Durante esta **segunda semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 11 de setembro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 12 de outubro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não

serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 05/09/2011 – 2ª feira



Atividade 12 – Retomada dos conceitos trabalhados no período virtual anterior.

- **Atividade 13** – Apresentação do vídeo 02 – “Alfabetização e a psicogênese da língua escrita” e estudo do texto 03.



3º Período Virtual – 06 e 07/09/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 14 – Leitura do texto 04 – “Alfabetização na perspectiva histórico-cultural”.

Atividade 15 – Retomada da Atividade 03.

4ª Aula Presencial – 08/09/2011 – 5ª feira



Atividade 16 – Dinâmica para a discussão do texto 04 – “Alfabetização na perspectiva histórico-cultural”.

Atividade 17 – Assistir ao vídeo 03 – “Alfabetização e a perspectiva histórico-cultural” e retomada da atividade 16.



4º Período Virtual – 09, 10 e 11/09/2011 – 6ª feira, sábado e domingo.

- **Atividade 18** – Atividade de Estágio – Identificação dos níveis de aquisição de leitura e escrita.

Atividade 19 – Leitura do texto 05 – “Algumas questões de linguística na alfabetização”.

Atividade 20 - Exercícios autocorrigíveis.

Importante: Para a Atividade 18, vocês precisarão de modelos de produções escritas de duas crianças alfabetizadas e de duas em processo de alfabetização.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



2ª SEMANA DE ATIVIDADES

3ª Aula Presencial – 05/09/2011



Atividade 12 - Retomada dos conceitos trabalhados no período virtual anterior

Seu Orientador de Disciplina iniciará a aula coordenando a retomada pelo grupo, da experiência de exploração do BIOE.

Este é o momento em que vocês poderão apresentar seus trabalhos, as dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas para busca e navegação e outros aspectos que queiram ressaltar ou esclarecer.

Atividade 13 - Apresentação do vídeo 02 – “Alfabetização e a psicogênese da língua escrita” e estudo do texto 03.

O vídeo 02 – “Alfabetização e a psicogênese da língua escrita” trará mais algumas reflexões e ideias sobre o tema da aula. Comentários de especialistas contribuirão para maior entendimento dessa temática. Procurem assistir a esse vídeo, relacionando-o ao texto 03 – “Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#) ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Para a realização dessa atividade, leiam as questões abaixo, pois elas poderão ser confrontadas com os aspectos presentes no texto e fornecerão elementos para essa reflexão. Não é preciso respondê-las pontualmente, mas use-as como um roteiro para a discussão do grupo, que deverá ser formado por três ou quatro alunos.

Questões:

1. Promover o aluno não alfabetizado da série inicial para a série seguinte não poderia manter esse atraso, caso o professor da série posterior não conseguisse recuperá-lo?
2. Descreva as descobertas que o aprendiz faz ao entrar no nível silábico. Em seguida, com o processo de decomposição oral e escrita de palavras em sílabas, mostre como essa atividade pode ajudar o aluno a superar esse nível silábico e avançar para o alfabético.
3. De acordo com os resultados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), quanto ao item escolaridade, 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo e, destes, somente 10% podem ser considerados analfabetos absolutos. Quais seriam as causas desse fracasso?

As considerações do grupo deverão ser postadas no [Portfólio de Grupo](#) com o título [D16_Atividade13](#), até o dia 11 de setembro de 2011. Assim, se as discussões estiverem produtivas, deem a postagem para um momento posterior. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Finalizadas as discussões, os grupos deverão apresentar suas produções para a classe. Seu Orientador de Disciplina concluirá pontuando aspectos importantes dos conteúdos porventura esquecidos ou corrigindo eventuais equívocos. Para tanto, ele adotará como pontos norteadores os aspectos que devem ser contemplados na discussão e os objetivos propostos para o tema.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Criar grupos na plataforma.

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivo:

- Encontrar os elementos que justificam a discussão do texto sobre os equívocos provocados pela Psicogênese da Língua escrita, porém destacando as suas importantes contribuições.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Apresentar as razões que têm contribuído para o aumento do analfabetismo funcional de alunos egressos da escola, após anos de estudo.
- Perceber que o trabalho com as sílabas é de grande importância para que o aluno compreenda um princípio importante da alfabetização.
- Destacar os níveis encontrados por Emília Ferreiro e sua importância. Destacar que só essa identificação não resulta em alfabetização.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 11/09/2011 – sem desconto em nota.
- de 12/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

3º Período Virtual – 06 e 07/09/2011



Atividade 14 - Leitura do texto 04 – “Alfabetização na perspectiva histórico-cultural”.

Leiam agora o texto 04 – “Alfabetização na perspectiva histórico-cultural”, que trata da alfabetização fundamentada nos processos mentais superiores, delineados por Vigotski e seus colaboradores. Esse texto mostra a importância da compreensão da linguagem falada, inicialmente tida como elo mediador para a realização da escrita, e o modo como ela desaparece no momento em que a criança assume a escrita como um processo discursivo. Indica, também, o indispensável papel do professor nesse processo e a forma como representa o outro na vida do aluno.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 15 – Retomada da Atividade 03.

Agora, procurem se lembrar de algumas situações escolares, durante a sua alfabetização, em que seu processo de conhecimento teve início a partir da observação das ações de outra pessoa, para, a seguir, fazer parte de seu repertório pessoal. Em outras palavras, recordem como aprenderam a partir do exemplo de outras pessoas, colegas ou professor, imitando suas ações. Redijam um texto sistematizando essas experiências de internalização, deixando claro o conceito de desenvolvimento que é caracterizado na perspectiva histórico-social. Lembrem-se de que, na Atividade 03, já postada, vocês fizeram pequenas anotações sobre como ocorreu o seu próprio processo de alfabetização, respondendo às seguintes questões: como foi seu primeiro dia de aula no primeiro ano; como era sua professora; quais atividades vocês mais realizavam nessa fase de escolaridade; se usavam cartilhas, enfim, como relataram sua história de alfabetização.

Postem suas produções no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade15**.

4ª Aula Presencial – 08/09/2011



Atividade 16 – Dinâmica para a discussão do texto 04 – “Alfabetização na perspectiva histórico-cultural”.

Dividam a classe em cinco grupos. Como vocês já fizeram anteriormente a leitura do texto 04 – “Alfabetização na perspectiva histórico cultural” -, neste momento, apenas anotarão, com

suas palavras, as reflexões relativas à parte destinada ao grupo, conforme a divisão apresentada abaixo:

1. Introdução.
2. Processo de Alfabetização.
3. O que leva uma criança a escrever? (Leiam a Parte 1, até e inclusive, o parágrafo “Este salto qualitativo ocorre...”).
4. O que leva uma criança a escrever? (Leiam a Parte 2 do parágrafo “Desta forma, fundamentando-nos...”).
5. Reflexões finais.

Essa atividade será retomada após a apresentação do vídeo 03 – “Alfabetização e a perspectiva histórico-cultural.”

Atividade 17 – Assistir ao vídeo 03 – “Alfabetização e a perspectiva histórico-cultural” e retomar a atividade 16.

Assistam às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 03 – “Alfabetização e a perspectiva histórico-cultural”, veiculado pela UNIVESP TV, que trata da alfabetização fundamentada nos processos mentais superiores, delineados por Vigotski e colaboradores, abordando a linguagem falada como elo mediador para a realização da escrita, e o papel do professor atuando na zona do desenvolvimento próximo. Após a apresentação do vídeo, vocês completarão a Atividade 16, juntando as partes que cada grupo escreveu e compondo um único texto que seu Orientador de Disciplina postará no **Mural**.

O vídeo encontra-se disponibilizado, também, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou, ainda, no **Portal Acadêmico**, **link Vídeos**.

4º Período Virtual – 09, 10 e 11/09/2011.



Atividade 18 – Atividade de Estágio – Identificação dos níveis de aquisição de leitura e escrita.

A partir dos conteúdos apresentados no texto quatro, no vídeo três, e das discussões decorrentes desse material, vocês terão como identificar os diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita das produções de crianças em processo de alfabetização e de outras consideradas já como alfabetizadas. Reúnam, pelo menos, quatro produções, sendo duas de crianças da Educação Infantil e duas do primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental. Façam um breve relatório sobre o material analisado e postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade18**.

Atenção: Essa atividade também poderá ser convalidada como horas de Estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la também no **Portfólio Individual** do **Ambiente de Orientações de Estágio**, com o título **Estágio_Infantil_Fundamental_D16_Atividade18**, até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia 12 de outubro de 2011, às 23h55. Este trabalho corresponderá ao cumprimento de 01 hora de estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Leitura Complementar

Para as atividades de categorização dos textos de crianças, complementem suas leituras com o texto de Luiz Carlos Cagliari – “**O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização**” – salto para o futuro – Programa 1 – Boletim 03 – abril de 2007, disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154022UML.pdf>>.

Esse Boletim tem vários artigos interessantes como: Um Mundo de Letras: práticas de leitura e escrita.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Identificar os níveis descobertos por Luria e Braslavski, e apontar a trajetória realizada pela criança nesse processo.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Proceder à análise de, pelo menos, duas crianças, apontando os níveis em que elas se encontram e justificando a referida afirmação.
- Entrega no prazo determinado

Prazo de entrega:

- até 11/09/2011 – sem desconto em nota.
- de 12/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 19 - Leitura do texto 05 – “Algumas questões de linguística na alfabetização”.

Leiam o texto 05 – “Algumas questões de linguística na alfabetização”, de Luiz Carlos Cagliari, que se encontra disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Neste trabalho, o autor afirma que os alunos têm uma longa experiência como ouvintes e falantes de uma língua e que, portanto, sabem entender e falar, atendendo às necessidades de comunicação e de uso da linguagem nos seus primeiros anos de vida. A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. A adaptação das crianças ao modelo escolar não acontece da noite para o dia, já que a aquisição dessas habilidades ocorre em contexto diverso daquele em que se dá a aquisição da linguagem quando a criança aprende a falar. É importante vocês perceberem quais aspectos o autor destaca relativamente ao processo de adaptação das crianças à vida escolar e como a escola deve colocar claramente para elas as tarefas que precisam realizar para sua alfabetização.

Leitura Complementar

Para diversas pesquisas sobre o tema de nosso Caderno, vocês poderão, a qualquer momento, buscar artigos interessantes na Revista Eletrônica “Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa”, cujo site oficial é: <<http://www.acoalfaplp.net/>>.

Vejam que, neste site, encontramos o artigo “Leitura e escrita: como a escola tem ensinado?”, que analisa o papel escolar para a aquisição dessas competências. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/0010acoalfaplp/0010acoalfaplp_tx/7errata/7010errata001alfacria010.pdf>

Atividade 20 – Exercícios autocorrigíveis.

As respostas das questões dessa atividade são instantâneas, ou seja, após realizá-la, vocês terão o feedback (retorno) imediatamente. Com isso, poderão refletir sobre seu aprendizado e verificar se é necessário aprofundar seus estudos.

Nessa atividade, propomos exercícios que abordarão os temas estudados até o momento. Para realizá-los, vocês deverão:

- Enumerar a segunda coluna, de acordo com os conceitos correspondentes da primeira coluna – no primeiro exercício proposto.
- Completar os espaços com os conceitos adequados – no segundo exercício proposto.

Vamos à atividade na plataforma!

Saiba Mais

Observem os materiais complementares indicados para aprofundamento dos temas da semana:

- A escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: uma análise histórico-cultural. Cláudia Maria Mendes Gontijo * e Sérgio Antônio da Silva Leite **. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf>>.
- A Escrita e as Outras Linguagens – Maria Silvia Cintra Martins. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/a_escrita_e_as_outras_MariaSilvia.pdf>. E disponível em: <http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=article&id=153&catid=17:resenhas&Itemid=150>.

Bloco 2

Disciplina 16

Didática dos Conteúdos

Conteúdo e Didática de Alfabetização

AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

De 12/09/2011 a 18/09/2011



Os alunos querem o carinho da professora, mas também, aprender. Eles têm esse direito e a escola, a obrigação de ensinar. Eu acho que a escola devia levar mais a sério esta tarefa. É preciso tratar as questões técnicas de maneira específica e não de maneira metafórica ou reduzindo tudo a assuntos de histórias fantasiosas. É preciso ir direto ao assunto que mais interessa – que é aprender a ler – e ensinar aos alunos todos aqueles conhecimentos de que necessitam para saber ler, aprendendo pelas causas, pelas regras, e não pelos efeitos (pelos acertos e erros), imaginando a realidade e construindo castelos no ar. (CAGLIARI, 2011).

Caros alunos!

Estamos ampliando as possibilidades para o entendimento da tarefa de alfabetizar. Nesta semana teremos dois textos do Professor Luiz Carlos Cagliari em que ele afirma que os alunos têm uma experiência de anos como ouvintes e falantes de uma língua; portanto, sabem entender e falar, atendendo às necessidades de comunicação e de uso da linguagem nos seus primeiros anos de vida. Em sua perspectiva de análise, ele explica que a escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. O processo de aquisição da linguagem é, na verdade, altamente complexo. Os sons de uma palavra isolada não passam de sons como quaisquer outros. Para serem aceitos como sons de uma palavra real, precisam pertencer a um sistema, a uma língua.

Durante esta **terceira semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 18 de setembro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 12 de outubro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 12/09/2011 – 2ª feira



Atividade 21 – Retomada do texto 05 – “Algumas questões de linguística na alfabetização”.

Atividade 22 – Assistir ao vídeo 04 – “Alfabetização e Linguística I” e retomada da atividade 21.



5º Período Virtual – 13 e 14/09/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 23 – Explorando os conhecimentos necessários para leitura de uma palavra.

Atividade 24 – Leitura do texto 06 – “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”.



6ª Aula Presencial – 15/09/2011 – 5ª feira

Atividade 25 – Retomada da atividade 23.

Atividade 26* – Assistir ao vídeo 05 – “Alfabetização e Linguística II” -, e mapear o texto 06.



6º Período Virtual – 16, 17 e 18/09/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 27 – Análise das situações típicas enfrentadas pelos professores alfabetizadores.

Atividade 28 – Leitura do texto 07 - “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”.

Atividade 29 – Assistir e analisar o vídeo “Vida Maria”.

(*) Importante: Para o desenvolvimento da Atividade 26, levem para aula presencial, do dia 15 de setembro de 2011, Cartolina ou Papel Manilha e canetinhas coloridas para o trabalho em grupo.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



3ª SEMANA DE ATIVIDADES

5ª Aula Presencial – 12/09/2011



Atividade 21 – Retomada do texto 05 – “Algumas questões de linguística na alfabetização”.

Agora que já leram o texto 05, formem grupos de quatro ou cinco componentes e elaborem, pelo menos, uma questão sobre o material lido. Em seguida e coletivamente, respondam às questões de todos os grupos, fazendo um rodízio completo por todas as questões apresentadas. O êxito desta atividade dependerá da participação da classe toda. Essa atividade será retomada após a apresentação do vídeo da Atividade 22.

Atividade 22 – Assistir ao vídeo 04 – “Alfabetização e Linguística I” e retomada da atividade 21.

Assistam às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 04 – “Alfabetização e Linguística I”, que a UNIVESP TV preparou para aprofundar o tema.

Esse vídeo mostra quais são as questões linguísticas (fonéticas) que estão presentes no processo de alfabetização. (Teoria). Para isso usaremos as situações de escolas que foram acompanhadas. Na sequência, mostra quando a criança tropeça qual é a questão linguística que está presente? Por que não deu certo? Qual a solução encontrada pelos professores?

Vocês podem acessá-lo também, por meio da Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Retomem a atividade 21 e completem suas respostas a partir do conteúdo apresentado no vídeo que acabaram de ver. Finalizada essa discussão, o Orientador de Disciplina deverá reunir todas as questões feitas, as respostas elaboradas pelo grupo e postá-las no **Mural** para posterior consulta de todos.

5º Período Virtual – 13 e 14/09/2011



Atividade 23 – Explorando os conhecimentos necessários para leitura de uma palavra.

Leiam o seguinte parágrafo do texto 05 – “Algumas questões de linguística na alfabetização”.

Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar, que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, casa, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. (CAGLIARI, 2011).

Pensem em uma palavra qualquer e façam o que o autor sugere: escrevam todos os conhecimentos necessários para leitura dessa palavra. Vocês poderão encontrar sugestões no texto.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade23**.

Levem uma cópia do trabalho para retomada dessa atividade no início da próxima aula presencial – dia 15 de setembro de 2011.

Dica: Não associem suas postagens à avaliação nesse momento. Aguardem as discussões da próxima aula para aprimorarem seus trabalhos. Lembrem-se de que poderão fazer essa postagem, sem desconto em nota, até dia 18 de setembro de 2011, mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivos:

- Descobrir dificuldades que uma criança, jovem ou adulto vivenciam durante o processo de alfabetização.
- Apontar procedimentos que poderão ser adotados na alfabetização.
- Arrolar formas de enfrentamento para essa tarefa.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Apresentação das dificuldades e procedimentos necessários para a leitura de uma palavra.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 18/09/2011 – sem desconto em nota.
- de 19/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 24 – Leitura do texto 06 – “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”.

Leiam o texto 06 – “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”, que analisa o problema dos alunos que aprendem e dos que não aprendem e, por isso, se sentem ignorantes diante do processo de alfabetização. Notem que o texto sugere uma estratégia linguística de ação a ser realizada pelo professor para resolver o impasse. Da mesma forma, o texto apresenta as dificuldades enfrentadas pelos professores, quando não conseguem entender por que estes alunos não entendem suas explicações, e aponta a competência técnica como condição para apresentar explicações convincentes ao problema, indicando estratégias que permitirão esse entendimento. Destaquem conceitos e ideias importantes que encontrarem e levem suas anotações para a aula presencial do dia 15 de setembro de 2011, pois vocês as utilizarão para a realização da atividade 26.

Texto disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

6ª Aula Presencial – 15/09/2011



Atividade 25 – Retomada da atividade 23.

Retomem a Atividade 23 e apresentem para o grupo os trabalhos desenvolvidos. Contribuam para as apresentações e priorizem os trabalhos dos colegas que ficaram com dúvidas.

Se acharem pertinente, aprimorem seus trabalhos a partir das discussões. Não se esqueçam de associá-los à avaliação.

Atividade 26 – Assistir ao vídeo 05 – “Alfabetização e Linguística II” -, e mapear o texto 06.

Assistam às 20h e/ou às 21h15, à apresentação do vídeo 05 – “Alfabetização e Linguística II”, veiculado pela UNIVESP TV. Nesse vídeo, em continuidade ao vídeo 04, haverá entrevistas de especialistas sobre as questões linguísticas presentes no processo de alfabetização.

Vocês podem acessá-lo também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#) ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Logo após a apresentação do vídeo, dividam-se em grupos de quatro ou cinco componentes. Elaborem um Mapa Conceitual sobre o conteúdo do texto 06 – “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”, a partir dos seguintes passos:

- Retomem as anotações que fizeram durante a leitura do texto 06 (Atividade 24).
- Escrevam no cartaz as ideias que o grupo convencionou como centrais, a partir das anotações individuais.

- As ideias seguintes deverão ser vinculadas a essa primeira conceituação. Para indicá-las, usem setas para marcar o nível de dependência entre elas, podendo ter dupla rota (\rightleftarrows). Trata-se de um organograma que demonstra os conceitos principais e suas vinculações, consequências, implicações etc.

Ao término dessa elaboração, os cartazes produzidos serão fixados para que cada grupo explique a sua concepção.

6º Período Virtual – 16, 17 e 18/09/2011



Atividade 27 – Análise das situações típicas enfrentadas pelos professores alfabetizadores.

Para finalizar o trabalho com o texto 06 – “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”, vocês deverão:

- Elaborar um rol das situações típicas enfrentadas pelos professores alfabetizadores, conforme o texto lido.
- Fazer uma análise do parágrafo abaixo, opinando sobre os procedimentos necessários para completar a tarefa de alfabetização, refletindo sobre essa questão dos alunos que não aprendem – apesar de tudo que é feito, como afirma Cagliari no texto que estudamos:

No caso particular de uma aluna, por exemplo, nota-se claramente que ela não sabe ler, nem escrever. Porém, domina algumas coisas. Sabe, com certeza, que se escreve com letras e que as letras têm uma forma gráfica específica, apesar de admitir variações dentro de certos limites. Com isto, consegue realizar a difícil tarefa de reconhecer a forma individual de letras na escrita cursiva. Divide o texto em palavras separadas por espaços em branco. Copia direitinho e com boa letra. Aquilo que decora consegue escrever. Nota-se, no entanto, que falta a essa aluna saber relacionar os sons da fala com as letras, como um princípio de escrita e, depois, ajustar a forma gráfica para que a escrita fique de acordo com a ortografia. Portanto, o grande obstáculo para ela é compreender para que servem as letras. Neste sentido, sabe que as letras servem para escrever e que escrever é representar a fala. Porém, as letras têm uma forma especial de representar os sons das palavras, coisa que ela desconhece. Seria muito interessante descobrir de onde uma aluna desse tipo tira seu modo de representar os sons das palavras nas formas escritas que apresenta. Esta situação é típica daqueles alunos que têm dificuldades para aprender, apesar de todo esforço dos alunos e dos professores. Na verdade, um aluno nessa situação precisa de muito pouco para superar seus obstáculos e conseguir aprender a ler”. (2011).

Postem seus trabalhos no Portfólio Individual, com o título D16_Atividade27.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivos:

- Discutir os aspectos que o professor alfabetizador enfrenta em seu trabalho e nos diferentes procedimentos que ele pode utilizar para o enfrentamento de tais situações.
- Elencar sugestões de procedimentos para alfabetização de crianças que se encontrem na situação referida.
- Compreender o papel do professor como orientador dessas aprendizagens.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de apresentação das sugestões.
- Justificativa das afirmações apresentadas.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 18/09/2011 – sem desconto em nota.
- de 19/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 28 – Leitura do texto 07 - “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”.

Para fundamentar teoricamente os trabalhos da próxima aula presencial, façam a leitura do texto 07 - “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”.

Enquanto realizam a leitura, fiquem atentos aos conceitos de alfabetização e letramento apresentados pela autora quanto às confluências e diversidades existentes.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 29 – Assistir e analisar o vídeo “Vida Maria”.

Assistam ao vídeo “Vida Maria”, disponível em: <<http://eneenf.ning.com/video/video/showFullScreen?id=3908645%3AVideo%3A296>>.

Por meio desse vídeo, será possível perceber a importância da alfabetização na vida humana e como ela se constitui em uma porta de entrada para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

Após assistirem o vídeo, façam uma análise de 15 a 20 linhas sobre a temática veiculada pelo mesmo e postem seus trabalhos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade29**.

Saiba Mais

Textos de Cagliari sobre a origem do alfabeto e outras curiosidades. Disponíveis em:

- <<http://www.dalete.com.br/saber/origem.pdf>>;
- <<http://horaderelaxar.com.br/2009/01/23/a-escrita-e-sua-evolucao-a-historia-do-alfabeto/>>.

Bloco 2

Disciplina 16

Didática dos Conteúdos

Conteúdo e Didática de Alfabetização

AGENDA DA QUARTA SEMANA

De 19/09/2011 a 25/09/2011

**LETRAMENTO¹**

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

Kate M. Chong,²

1. No Brasil o termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (São Paulo: Ática). Dois anos depois, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (São Paulo: Pontes), e retomado em publicações posteriores. Nota Sílvia M. Colello, em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>.

2. Uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o num poema - Citado por Magda Soares em: <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>

Caros alunos!

Durante esta semana focalizaremos o tema “letramento” e suas perspectivas. O texto 07- “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, de Magda Soares, como toda inestimável produção da autora, é um clássico do maior interesse aos professores. Indica que alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é o caminho para a superação dos problemas enfrentados nesta etapa da escolarização. Dessa forma, ela demonstra que descaminhos serão as tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado. Aliás, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita. Com justa preocupação, ela garante que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que os problemas serão esclarecidos e resolvidos. Alfabetização e letramento são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento. Este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da aprendizagem do sistema de escrita e por meio dela.

O texto 08 - “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula” -, que Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson apresentam, é uma continuidade da discussão anteriormente iniciada, por Magda Soares, a respeito do conceito de letramento. Dessa forma, os autores consideram que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim e que se denomina de letramento as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados. Entre esses contextos, afirmam que a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por força dessa característica, o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura. Uma forma de proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora dos alunos utilizando estratégias específicas.

Durante esta **quarta semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 25 de setembro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 12 de outubro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:



7ª Aula Presencial – 19/09/2011 – 2ª feira

Atividade 30 – Discussão dos principais aspectos trabalhados na semana anterior e introdução ao texto 07.

Atividade 31 - Apresentação do vídeo 06 – “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, e trabalho em grupo.

7º Período Virtual – 20 e 21/09/2011 – 3ª e 4ª feira 

● **Atividade 32** – Atividade de Estágio – Exploração da “Provinha Brasil”.

Atividade 33 – Leitura do texto 08 – “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”.

8ª Aula Presencial – 22/09/2011 – 5ª feira 

Atividade 34 – Análise dos múltiplos letramentos.

Atividade 35 - Apresentação do vídeo 07 - “Alfabetização e letramento literário”.

● **Atividade 36*** – Atividade de Estágio - Organização de uma oficina de leitura. 

8º Período Virtual – 23, 24 e 25/09/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 37 - Participar do “Fórum 01 – Alfabetização e Letramento.”

Atividade 38 – Pesquisando na internet sobre Letramento e Letramento Literário.

Atividade 39 - Leitura do texto 09 - “Superação do Analfabetismo: ação político-pedagógica”.

(*) **Atenção:** Para o desenvolvimento da Atividade 36, levem para aula presencial, do dia 22 de setembro de 2011, materiais pedagógicos para elaboração de uma Oficina de Leitura e também, equipamentos pertinentes, para seu devido registro - como máquinas fotográficas, filmadoras etc.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Atividades Avaliativas



4ª SEMANA DE ATIVIDADES

7ª Aula Presencial – 19/09/2011 

Atividade 30 – Discussão dos principais aspectos trabalhados na semana anterior e introdução ao texto 07.

Iniciem a aula resgatando os principais aspectos tratados na semana anterior, especialmente eventuais dúvidas ou dificuldades encontradas durante a realização da atividade 27.

Seu Orientador de Disciplina fará uma breve apresentação dos principais aspectos do texto 07- “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”.

Atividade 31 – Apresentação do vídeo 06 – “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, e trabalho em grupo.

Assistam ao vídeo 06 - “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos” – O vídeo mostra de que maneira este letramento e alfabetização ocorrem nas salas que foram acompanhadas. Professores especialistas comentarão os aspectos dos dois processos.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Reúnam-se em grupos de quatro ou cinco componentes para apresentarem argumentos sobre o ato de alfabetizar letrando. Organizem um texto em que apontem as confluências e divergências dos dois conceitos e como devem ser levados em consideração na prática docente, a partir do parágrafo abaixo extraído do texto 07:

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita. (SOARES, 2011).

Postem seus arquivos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D16_ Atividade31**.

7º Período Virtual – 20 e 21/09/2011



Atividade 32 – Atividade de Estágio – Exploração da “Provinha Brasil”.

A elaboração da Provinha Brasil, sob a coordenação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC), demonstra o empenho em contribuir para que as avaliações sejam consideradas por seu valor diagnóstico. Desse modo, a Provinha Brasil não se baseia em nota, pois tem como objetivo principal instaurar um processo de reflexão por parte dos professores.

Nosso trabalho de análise permitirá grande impacto na vida de professores alfabetizadores, pois, a partir das “Matrizes de Referência” e “Matrizes de Ensino”, eles terão parâmetros para avaliação de seus alunos. Em outras palavras, por meio dos descritores de habilidades e dos eixos que o definem, em qualquer momento do ano letivo, o professor poderá diagnosticar eventuais dificuldades que o aluno esteja enfrentando.

Provinha Brasil possui cinco níveis de proficiência que avaliam o desempenho dos alunos em 24 questões de múltipla escolha. O número de acertos da criança corresponde, em tese, a seu nível de desempenho. E são cumulativos: os alunos que estiverem no nível 3, por exemplo, já possuem os conhecimentos enquadrados nos níveis 1 e 2. Dessa forma, a identificação desses níveis de desempenho poderá auxiliar na definição da condição de alfabetização da criança e orientar a tomada de decisões importantes para a formalização de estratégias de ensino específicas para cada aluno.

Acessem o número especial do Jornal “Letra A”, por meio do *link*: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/158/php4E61c8.pdf>>, e façam um resumo para postagem, orientados pelo roteiro abaixo:

- Explore as informações sobre a “Provinha Brasil” e seu histórico.
- Analisem: Matriz de Referência, Matriz de Ensino, seus eixos e descritores, para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.

- Façam uma crítica dos níveis presentes na Provinha e nos exemplos de questões apresentadas. Postem seus trabalhos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade32**.

Atenção: Esta atividade poderá também, ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la no **Portfólio Individual** do **Ambiente Orientações de Estágio**, com o título de **Estagio_Fundamental_D16_atividade32**, até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia **12 de outubro de 2011, às 23h55** (**Observação:** Não acentuem a palavra *Estágio*, quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de 01 hora de estágio no Ensino Fundamental.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Promover intensa reflexão sobre a “Provinha Brasil” e os índices que ela fornece para o mapeamento da educação no Brasil.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Apresentação de forma clara e organizada das informações solicitadas.
- Discussão do caráter da “Provinha Brasil” para avaliação do desempenho escolar.
- Entregar dentro do prazo determinado.

Prazo de entrega:

- Até 25/09/2011 – sem desconto em nota.
- De 26/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 33 – Leitura do texto 08 - “Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula”.

Leiam, agora, o texto 08 - “**Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**”. A próxima aula presencial terá início com base nesta tarefa.

As anotações que fizerem sobre o texto serão importantes para organização e elaboração das atividades 34 e 36.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

8ª Aula Presencial – 22/09/2011



Atividade 34 – Análise dos múltiplos letramentos.

Em grupos de quatro ou cinco componentes, discutam o excerto abaixo, e escrevam um texto, evidenciando a pluralidade das situações de letramento, apontados no texto 08.

... É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que talvez seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multi-letramentos, que procura dar conta de toda a complexidade dos meios de comunicação que hoje dispomos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão concorrente a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não as palavras. (JUNQUEIRA; COSSON, 2011).

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D16_Atividade34**.

Atividade 35 - Apresentação do vídeo 07 - “Alfabetização e letramento literário”.

Assistam às 20h e/ou às 21h15 ao vídeo 07 – “Alfabetização e letramento literário”. Este vídeo mostra atividades de letramento literário em uma escola de Presidente Prudente e qual a importância do trabalho com a literatura nas salas de alfabetização. Mostra também os exemplos de duas escolas: em uma delas o trabalho das crianças como bibliotecárias e na outra a discussão das crianças sobre os livros que leram no final de semana. Vamos entender como funcionam os projetos de pesquisa sobre literatura em Presidente Prudente, com a professora Berta Lúcia Tagliari (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – CELLIJ).

Prestem atenção ao conteúdo e entrevistas presentes neste vídeo, pois darão suporte para a montagem de uma oficina de leitura na próxima atividade.

Vídeo disponibilizado, também, na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#) ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Atividade 36 – Atividade de Estágio - Organização de uma oficina de leitura.

Refletindo sobre a importância do letramento literário em sala de aula e baseando-se no exemplo fornecido pelo texto, bem como nos depoimentos apresentados no vídeo, organizem uma “Oficina de Leitura” para alunos de Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, como o grupo preferir. Para isso, selecionem uma obra literária adequada à faixa etária escolhida e sigam as orientações dos autores. Vocês não aplicarão essa atividade em sala de aula, porém deverão registrar os momentos de elaboração com todos os recursos que considerarem importantes. Usem sua criatividade: escrevam, desenhem, filmem, gravem, fotografem e tenham um bom trabalho!

Postem seus trabalhos no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D16_Atividade36](#).

Atenção: Esta atividade poderá, também, ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la no [Portfólio Individual](#) do [Ambiente Orientações de Estágio](#), com o título de [Estagio_Infantil\(ou Fundamental\)_D16_atividade36](#), até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia 12 de outubro de 2011, às 23h55 (**Observação:** Não acentuem a palavra *Estágio*, quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de 01 hora de estágio na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

**Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores
Formar grupos na plataforma.**

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Refletir sobre os elementos que servirão de suporte na montagem de uma oficina de leitura.
- Compreender a importância de um ambiente favorável às atividades de letramento e de sua complementaridade no processo de alfabetização.

Critérios de avaliação:

- Adequação do material ao nível de educação infantil.
- Organização e dinâmicas apresentadas para a oficina.
- Participação dentro do prazo determinado.

Prazo de entrega:

- Até 25/09/2011 – sem desconto em nota.
- De 26/09 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

8º Período Virtual – 23, 24 e 25/09/2011.



Atividade 37 – Participar do “Fórum 01 – Alfabetização e Letramento.”

No texto 07 - “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, a professora Magda Soares afirma que:

Assim, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (SOARES, 2011)

A partir dessa afirmação, do conteúdo do texto 08 – “Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula”, e das discussões anteriores interajam com os colegas, acessando a Ferramenta Fórum de Discussão e respondendo à mensagem disparadora do Fórum 01 – Alfabetização e Letramento.

Este Fórum ficará aberto até o dia 28 de setembro de 2011. Participem!

Atividade 38 – Pesquisando na internet sobre Letramento e Letramento Literário.

A proposta dessa atividade visa o aprofundamento dos estudos sobre letramento e letramento literário. Visitem, então, os sites indicados e ampliem seus conhecimentos com a leitura do material encontrado. Postem a síntese de sua releitura no Portfólio Individual, com o título D16_Atividade38.

Há vários *links* apresentados abaixo e vocês poderão escolher entre eles quais interessam mais aos seus objetivos. Bom trabalho!

1. Poema de Kate M. Chong: <<http://www.youtube.com/v/K8RHXK0eTQQ&fs=1&source=uds&autoplay=1>>.
2. Resenha do livro “Letramento: um tema em três gêneros”, de Magda Soares (2003). B. Horizonte: Ed Autêntica: <<http://www.edrev.info/reviews/revp57.pdf>>.
3. Neste artigo, Magda Becker Soares, doutora em educação, fala sobre as diferenças entre letramento e alfabetização. Ela destaca a importância do aluno ser alfabetizado em um contexto onde leitura e escrita tenham sentido: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>.
4. Artigo – “Letramento: você Pratica?”, de Cyntia Santuchi Peixoto (FAFIA), Eliane Bisi da Silva (FAFIA), Ivan Batista da Silva (FAFIA) e Luciano Dutra Ferreira (FAFIA): <<http://www.education.net/letramento.htm>>.
5. Abordagem sobre o livro: “Linguagem e Escola, uma perspectiva social”, de Magda Soares. Confronto deste com a música Comida, do grupo Titãs: <<http://www.youtube.com/v/RzhOGn drwYg&fs=1&source=uds&autoplay=1>>.
6. Comentários - “Letramento e alfabetização”: <<http://letramentoealfabetizacao.blogspot.com/2008/08/letramento-e-alfabetizacao.html>>.
7. Vídeo – “Letramento e alfabetização”: <<http://www.youtube.com/v/um6TNGjPT2A&fs=1&source=uds&autoplay=1>>.

8. Programa da série “Salto para o Futuro” - Alfabetização e letramento: <<http://www.youtube.com/v/6EA0qVYVRjU&fs=1&source=uds&autoplay=1>>.

Observação: A pesquisa na internet pode ser um ótimo recurso para reflexões e críticas, enriquecendo nosso conhecimento. Esse tipo de proposta também pode ser feita com seus alunos. Na Atividade 42, traremos para vocês um procedimento utilizando a pesquisa na internet que possibilita a construção do saber de forma cooperativa/colaborativa e dirigida. São as WebQuest.

Esta é uma proposta de atividade que pode ser feita pelo professor ou construída em conjunto com os alunos. Ela se caracteriza pela pesquisa dirigida em sites da internet, com critérios e perguntas específicas. Normalmente é dividida em etapas, que podem variar dependendo de seu objetivo; entre elas podemos encontrar: Introdução, Tarefa, Processo e Recursos, Avaliação e Conclusão.

Este procedimento vem se transformando em um recurso didático de significativa relevância, cujos bons resultados são observados em países europeus, como Portugal e Espanha, e nos Estados Unidos, onde foi proposta, pela primeira vez, pelo professor Bernie Dodge, da San Diego State University (EUA), em 1995.

O principal objetivo da WebQuest é fazer com que os alunos pesquisem sobre os mais variados assuntos, sobretudo, aqueles de seu maior interesse, utilizando, mormente, recursos digitais, e que façam uma releitura das informações encontradas.

Saiba mais sobre este recurso didático quando trabalharmos com a Atividade 42.

Atividade 39 - Leitura do texto 09 - “Superação do Analfabetismo: ação político-pedagógica”.

Vamos, agora, iniciar os estudos sobre o tema “analfabetismo”. Assim, para um primeiro contato, bem como para a fundamentação teórica das atividades que serão propostas na semana que vem, especialmente na próxima aula presencial, façam a leitura do texto 09 - “Superação do Analfabetismo: ação político-pedagógica”.

Esse texto trata da superação do analfabetismo, por meio de práticas pedagógicas em que método e técnica são instrumentos importantes para o educador: planejar suas intervenções, refletidas no coletivo com seus educandos; planejar e avaliar suas ações, não esquecendo dos saberes e conhecimentos que, construídos ao longo da vida, fazem parte do sujeito cognoscitivo. Este sujeito é o educador e educando caminhando para a superação do analfabetismo político-pedagógico.

O texto enfatiza a situação de alguns sujeitos – homens e mulheres – que, com origens diversas – campo, floresta, tribos indígenas, centros urbanos, entre outros –, ou privados de liberdade (presidiários), de movimento, da fala, da escuta, da visão, ou ainda com aprendizagem lenta, de alguma forma e pelo motivo de não terem as condições de chegar até escola, foram perversamente excluídos das possibilidades de aprender a ler e a escrever. Analisa a contribuição de Paulo Freire, segundo o qual o educador-problematizador apresenta aos educandos em processo o objeto de conhecimento, com a finalidade de ambos o admirarem.

Desse modo, os educandos serão sujeitos investigadores críticos, desencadeando o processo de conhecimento, por meio da dialogicidade. O educador e o educando, ao admirarem o conhecimento, se reconhecem enquanto construtores de saberes no processo de desvelamento do mundo. Há, então, uma compreensão de sua consciência em estar no mundo, como sujeitos que constroem e se inserem de forma crítica em sua realidade, por isso se reconhecem como capazes de transformá-la e obter melhores condições de vida.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Saiba Mais:

- Anos 1990: Houve a criação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica pelo Ministério da Educação.
- 1995: A Unesco, através da OREALC – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe –, incluiu o Brasil nas pesquisas de países da América Latina. Houve uma primeira iniciativa de estudos comparados das condições de letramento das populações adultas.
- 1998: Implantação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, pelo Ministério da Educação. Promoveu-se a avaliação dos alunos que concluem ensino médio.
- 2000: O Brasil passou a participar do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Esse Programa compara desempenhos de jovens de 15 anos, matriculados nos sistemas de ensino de 32 países, em leitura, matemática e ciências.
- 2001: Ação Educativa. Trata-se de uma organização não governamental que se responsabilizou por um estudo em São Paulo a respeito do alfabetismo. Essa Organização estabeleceu uma parceria com o Instituto Paulo Montenegro, visando criar o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) –, por meio da ação social do Ibope, um dos mais renomados institutos de pesquisa privados do país.
- O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado, em 2007, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep (<http://www.inep.gov.br/>) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado em uma escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação.

O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Consulte seu Ideb. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article>.

- O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos), do ensino fundamental, e também no 3º ano, do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

A avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries, do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país. Mais informações em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>.

- A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avalia, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), escolas das redes de ensino estadual, municipal e particular, e também das escolas técnicas estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Mais informações em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/#>>.



AGENDA DA QUINTA SEMANA

De 26/09/2011 a 02/10/2011

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhando os alunos de EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p. 21).

Caros alunos!

No decorrer da semana, veremos como a Educação de Jovens e adultos (EJA) está contemplada com o interessante trabalho de Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti, em seu texto “Superação do analfabetismo: ação político-pedagógica”. Ela analisa que, para compreender o alfabetismo, é necessário compreender o Analfabetismo como fenômeno social, desencadeado pela exclusão escolar e social do desenvolvimento econômico, fundado no capitalismo explorador que tem como objetivo manter a situação opressora e alienante, mantendo, assim, as pessoas – homens, mulheres, crianças, idosos, adolescentes – em condições de manipulação. Refletimos sobre as pessoas envolvidas na Educação de Jovens e Adultas – homens e mulheres – que não se encontram na situação de analfabetismo, mas que estão na situação alienante de não compreensão do mundo, de exploração até de seu próprio lazer. Neste caso, lazer e educação são tratados como mercadorias e não como algo absolutamente humano.

A leitura do texto “A norma culta e a oralidade em sala de aula” permite-nos conhecer resultados de pesquisa sobre o assunto, assim como a metodologia elaborada que a autora utilizou para desenvolver habilidades orais dos alunos, desenvolvendo também suas habilidades de escrita. Em suas considerações, ela relata que o ensino da língua materna, desde as séries iniciais, tem se resumido em atividades de descrição da língua e tentativas de prescrever normas de seu uso através da gramática. Afirma que, se quisermos assegurar ao aluno a aprendizagem da versão formal da língua, é necessário que sejam desenvolvidas atividades que privilegiem a oralidade, pois o aluno aprende a falar, falando, e não ouvindo o professor falar sobre a língua. Por outro lado, como a escrita representa a fala, a tendência natural do aluno é a de escrever da mesma forma que fala. Assim, o texto da criança fica marcado pela oralidade. Entretanto, por meio da explicitação das diferenças entre a fala popular (que o aluno traz de casa) e a fala formal (exigida pela escola), poderemos desenvolver no aprendiz competências que se refletirão no avanço do domínio da escrita padrão. A autora completa que, para atingirmos tal objetivo, é necessário adotar uma metodologia com atividades didáticas bidialetais funcionais e transformacionais que façam a transposição da variedade popular para a formal, como instrumento de domínio da norma “cultura” e de participação crítica na sociedade. Ao final, apresenta amostras dessas atividades.

Durante esta quinta semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 02 de outubro de 2011, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 12 de outubro de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual

do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:



9ª Aula Presencial – 26/09/2011 – 2ª feira

Atividade 40 – Retomada dos conteúdos da semana passada e introdução ao tema “analfabetismo”.

Atividade 41 – Assistir ao vídeo 08 – “Alfabetização e analfabetismo” -, e retomada da Atividade 40.



9º Período Virtual – 27 e 28/09/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 42 – Atividade de Estágio - Web Quest sobre Alfabetização.

Atividade 43 – Leitura do texto 10 - “A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização”.



10ª Aula Presencial – 29/09/2011 – 5ª feira

Atividade 44 – Reflexões sobre o texto 10 - “A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização”.

Atividade 45 - Assistir ao vídeo 09 – “Alfabetização e o método sociolinguístico”-, e retomada da Atividade 44.



10º Período Virtual – 30/09/2011 e 01 e 02/10/2011 – 6ª feira, sábado e domingo.

Atividade 46 – Leitura do texto 11 - “A norma culta e a oralidade em sala de aula” -, e reflexão sobre o conteúdo.

Atividade 47 - Análise do conceito de bidialetalismo.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividades Avaliativas



5ª SEMANA DE ATIVIDADES

9ª Aula Presencial – 26/09/2011



Atividade 40 – Retomada dos conteúdos da semana passada e introdução ao tema “analfabetismo”.

Para iniciar nosso encontro, sistematizem os conhecimentos construídos na semana anterior, verbalizando o que aprenderam. Em seguida, formem grupos de quatro ou cinco componentes, e fundamentados pelo texto 09 - “**Superação do analfabetismo: ação político-pedagógica**”, de Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti, respondam à seguinte questão:

- “O que significa educação para todos ao longo da vida?”

Use suas experiências, seus conhecimentos prévios e produzam um pequeno texto, que, logo após a apresentação do vídeo 08 – “**Alfabetização e analfabetismo**”, deverá ser compartilhado com os demais grupos.

Atividade 41 – Assistir ao vídeo 08 – “Alfabetização e analfabetismo” - e retomada da Atividade 40.

Assistam às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 08 – “**Alfabetização e analfabetismo**”, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo apresenta histórias de vida de pessoas de diferentes idades que são analfabetas ou que acabaram de aprender a ler. Foram ouvidos o especialista Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, da Unesp de Presidente Prudente, e a Profa. Dra. Vera Masagão Ribeiro, da ONG “Ação Educativa”. O vídeo está disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

Finalizada a apresentação do vídeo, retomem o texto 09 – “**Superação do analfabetismo: ação político-pedagógica**” –, e façam coletivamente a leitura de todos os textos produzidos durante a Atividade 40. Organizem um único trabalho, completando seus aspectos teóricos com conteúdos que considerem fundamentais retirados do texto 09 e do vídeo 08. Seu Orientador de Disciplina postará o arquivo final no **Mural**, com o título **D16_ Atividade41**, para consultas posteriores.

9º Período Virtual - 27 e 28/09/2011



Atividade 42 – Atividade de Estágio - WebQuest sobre Alfabetização.

O objetivo dessa atividade é permitir a vocês experimentar e conhecer a proposta de uma WebQuest, aliando os conhecimentos sobre os Indicadores de Alfabetização aos recursos tecnológicos.

Conforme Abar e Barbosa:

WebQuest é uma técnica para aprendizagem em que uma atividade proposta aos alunos deve envolvê-los (preferencialmente) em uma pesquisa na internet, participando de um trabalho colaborativo cujo resultado é uma produção concreta. Na atividade, os alunos são estimulados a ativar níveis de pensamento mais elevados do que a simples memorização (2008, p.76).

Sendo assim, leiam suas instruções nas telas da Atividade, na Plataforma. Bom trabalho!

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Verificar a existência de habilidades que caracterizam os Níveis de Alfabetismo do INAF

e refletir sobre a questão dos censos populacionais para dimensionamento do analfabetismo no Brasil (IBGE).

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Capacidade de realizar reflexões sobre o conteúdo, apresentando uma síntese compreensível.
- Argumentação consistente sobre as causas do analfabetismo e as especificidades da educação de Jovens e Adultos.
- Demonstração e reflexão sobre as habilidades que podem ser classificadas em níveis diversos de alfabetismo.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- Até 02/10/2011 – sem desconto em nota.
- De 03/10 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 43 – Leitura do texto 10 - “A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização”.

Leiam, agora, o texto 10 – “A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização” –, da Professora Onaide Schwartz C. de Mendonça, e destaquem as ideias centrais. Anotem pontos ou perguntas que gostariam de colocar em discussão na próxima aula. A aula terá início com base nesta tarefa.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Além da leitura do texto, acessem o Objeto de Aprendizagem “Refletindo sobre o Método Sociolinguístico” que se encontra no DVD ou na Ferramenta **Material de Apoio**. Ele os ajudará a compreender melhor o método de uma forma interativa, por meio de respostas a questões reflexivas e exemplos de atividades.

Orientações: No Objeto de Aprendizagem, ao término da sequência de perguntas respondidas, um botão denominado como “Salvar Respostas” aparecerá para que vocês possam salvar suas resoluções no computador, imprimir e levar para a próxima aula. Entretanto, é importante alertar que se iniciarem a resposta às perguntas e quiserem parar para continuar em um outro momento, não fechem o OA, pois ao fecharem, sem salvar no final, tudo aquilo que foi escrito por vocês se perderá.

Anotem, também, pontos ou perguntas que gostariam de colocar em discussão na próxima aula. A aula terá início com base nessas tarefas.

10ª Aula Presencial - 29/09/2011



Atividade 44 – Reflexões sobre o texto 10 – “A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização”.

Seu Orientador de Disciplina anotará (na lousa ou em papel manilha – como preferirem) os aspectos do texto 10 – “A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização” –, e do Objeto de Aprendizagem “Refletindo sobre o Método Sociolinguístico”, que cada aluno destacou como interessante para discussão na Atividade 43.

Seu Orientador apontará, também, aspectos importantes a serem discutidos que contemplam o tema da aula.

Esse material será retomado na atividade 45.

Atividade 45 – Assistir ao vídeo 09 – “Alfabetização e o método sociolinguístico” –, e retomar a Atividade 44.

Assistam ao vídeo 09 – “Alfabetização e o método sociolinguístico” –, veiculado pela UNIVESP TV às 20h e /ou às 21h15, como preferirem. Esse vídeo encontra-se disponibilizado, também, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

O vídeo trata do método criado pela professora Dra. Onaide Schwartz Mendonça e do Professor Dr. Olympio Mendonça. Ele apresenta a experiência ocorrida em Presidente Prudente e mostra que seu método se baseia nas ideias de Paulo Freire e nas concepções da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberoski. Apresenta a entrevista do professor Dr. Cristiano G. Amaral di Giorgi sobre o método e sua aplicação, evidenciando especificidades da alfabetização de adultos e crianças.

Em seguida, em grupos de quatro ou cinco elementos, vocês deverão produzir um texto. Para tanto, vocês precisam:

- Retomar os comentários feitos na Atividade 43 (leitura do texto e análise do Objeto de Aprendizagem), as anotações feitas pelos Orientadores de Disciplina na Atividade 44, as observações das experiências de trabalho encontradas nas escolas onde os vídeos foram feitos.
- Analisar esse material, com base nas reflexões e ideias veiculadas pelo texto 10 – “**A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização**” –, e pelo OA “Refletindo sobre o Método Sóciolinguístico”.

Utilizem para esta atividade as seguintes questões norteadoras:

- Que tipo de experiências foram apresentadas nos vídeos?
- Quais aspectos chamaram sua atenção nos grupos de alunos filmados? Relatem.
- Houve pontos comuns nas práticas observadas?
- Que diferenças vocês encontraram? Justifiquem suas respostas.

Postem suas considerações no **Portfólio de Grupo**, com o título **D16_ Atividade45**.

10º Período Virtual – 30/09/2011 e 01 e 02/10/2011



Atividade 46 – Leitura do texto 11 - “A norma culta e a oralidade em sala de aula” -, e reflexão sobre o conteúdo.

Leiam agora o texto 11 – “**A norma culta e a oralidade em sala de aula**” –, de Onaide S.C.de Mendonça. Nesse texto, a autora apresenta resultados de pesquisa sobre norma culta e a oralidade em âmbito escolar, assim como a metodologia que utilizou para desenvolver as habilidades orais dos alunos e também a escrita. Em suas considerações, ela relata que o ensino da língua materna, desde as séries iniciais, tem se resumido em atividades de descrição da língua e tentativas de prescrever normas de seu uso, por meio da gramática. Afirma que, se quisermos que o aluno aprenda a versão formal da língua, é necessário desenvolver atividades que privilegiem a oralidade, pois o aluno aprende a falar, falando, e não ouvindo o professor falar sobre a língua. Por outro lado, como a escrita representa a fala, a tendência natural do aluno é a de escrever da mesma forma que fala.

A autora do texto faz uma referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, citando um parágrafo que apresentamos logo abaixo. Façam uma atividade de compreensão de texto, analisem esse conteúdo e levem por escrito para a próxima aula presencial:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. (...) Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. (MENDONÇA, 2011, grifo nosso)

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 47 – Análise do conceito de bidialetalismo.

Reflitam e escrevam um pequeno texto sobre as questões abaixo:

1. Quais serão as consequências para o aluno, se o professor desenvolver as atividades bidialetais apenas de forma escrita desprezando a oralidade?
2. Descreva as etapas recomendadas para o desenvolvimento das atividades bidialetais, comentando a finalidade de cada uma delas.

Agora vejam o roteiro de “atividades bidialetais funcionais e para transformação”, apresentadas no texto 11, e elaborem seus próprios exemplos. Desenvolvam propostas de atividades que contemplem cada uma das situações apresentadas no texto.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade47**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Identificar os aspectos do bidialetalismo em sala de aula e refletir sobre a consequência para o trabalho docente.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Organização de atividades compatíveis com o conceito de bidialetalismo.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- Até 02/10/2011 – sem desconto em nota.
- De 03/10 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Saiba Mais:

Livros de Paulo Freire para download.

- A importância do ato de ler. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LL-VROS_PAULO_FREIRE/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf>.
- Ação Cultural para a Liberdade. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LL-VROS_PAULO_FREIRE/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>.
- Extensão ou Comunicação. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LL-VROS_PAULO_FREIRE/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf>.
- Medo e Ousadia. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/MedoeOusadia.pdf>.
- Pedagogia da Autonomia. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LL-VROS_PAULO_FREIRE/PedagogiadaAutonomia-P%5B1%5D.Freire.pdf>.
- Pedagogia da Indignação. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LL-VROS_PAULO_FREIRE/PedagogiadaIndignacao-P%5B1%5D.Freire.pdf>.

[VROS_PAULO_FREIRE/PedagogiadaIndignacao-P%5B1%5D.Freire.pdf](#)>.

- Pedagogia do Oprimido. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/PedagogiadoOprimido-P%5B1%5D.Freire.pdf>.
- Política e Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/PoliticaeEducacao-P%5B1%5D.Freire.pdf>.
- Professora sim, Tia não. Disponível em: <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/LIVROS_PAULO_FREIRE/Professora_sim,_Tia_nao.pdf>.

Bloco 2

Disciplina 16

Didática dos Conteúdos

Conteúdo e Didática de Alfabetização

AGENDA DA SEXTA SEMANA

03/10/2011 a 09/10/2011



[...] o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc.

E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro da sua própria língua. (BECHARA, 2000)

Caros alunos!

Chegamos à penúltima semana da disciplina D16 – Conteúdos e Didática da Alfabetização.

Trabalharemos com o texto “A norma culta e a oralidade em sala de aula”, de Onaide S. C. de Mendonça, em que são apresentados resultados de pesquisa sobre oralidade e escrita na sala de aula. A metodologia elaborada, ao desenvolver habilidades orais dos alunos, promove também suas habilidades de escrita. O texto destaca ainda que o ensino da língua materna, desde as séries iniciais, tem se resumido em atividades de descrição da língua e tentativas de prescrever normas de seu uso, por meio da gramática. A autora destaca, ainda, que, se quisermos que o aluno aprenda a versão formal da língua é necessário que sejam desenvolvidas atividades que privilegiem a oralidade, pois o aluno aprende a falar, falando, e não ouvindo o professor falar sobre a língua. Por outro lado, Mendonça esclarece que, como a escrita representa a fala, a tendência natural do aluno é a de escrever da mesma forma que fala. Assim, o texto do aluno fica marcado pela oralidade. Entretanto, através da explicitação das diferenças entre a fala popular (que o aluno traz de casa) e a fala formal (exigida pela escola), o texto ressalta que é necessário desenvolver no aprendiz competências que se refletirão no avanço do domínio da escrita padrão. De outra forma, para atingirmos tal objetivo é necessário metodologia com atividades didáticas bidialetais funcionais e transformacionais que façam a transposição da variedade popular para a formal como instrumento de domínio da norma “cultura” e de participação crítica na sociedade.

O último texto, de Elisandra André Marante, concretiza-se a partir da discussão de como um leitor/escritor reage frente a palavras novas e palavras conhecidas. Destaca, também,

como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita, discutindo um dos vários modelos teóricos surgido na década de 1980 e fundamentado na teoria da Psicologia Cognitiva. Trata-se do modelo de estágios ou fases de reconhecimento da palavra proposto por Frith. Em função da análise gerada a partir desse modelo, o texto traz também uma discussão sobre o processamento da informação, abordando as vias ou rotas fonológica e lexical da leitura (e escrita). E é dentro desse contexto teórico que apresentamos a sugestão de um programa que objetiva o trabalho da leitura e da escrita, por meio das rotas de processamento e seus processos cognitivos, no intuito de auxiliar a prática do professor. A partir deste programa, foi criado um objeto virtual de aprendizagem (OA), mas que aqui é apenas citado. Entretanto, essa citação deu margem para discutirmos o conceito de OA e as vantagens de seu uso dentro do contexto de formação do professor e do processo de alfabetização.

As atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Durante esta **sexta semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 09 de outubro de 2011, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no **dia 12 de outubro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

11ª Aula Presencial – 03/10/2011 – 2ª feira



Atividade 48 – Retomada dos conteúdos da semana passada e introdução ao tema “Norma culta e Oralidade”.

Atividade 49 – Assistir ao vídeo 10 – “Alfabetização, norma culta e oralidade”.



11º Período Virtual – 04 e 05/10/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 50 - Participar “Fórum 02 – Norma Culta e Oralidade”.

Atividade 51 - Leitura do texto 12 – “Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita”.

12ª Aula Presencial – 06/10/2011 – 5ª feira



Atividade 52 – Reflexões a partir do texto 12 e do Objeto de Aprendizagem.

Atividade 53 – Assistir ao vídeo 11 – “Entrevista sobre os Recursos Tecnológicos na Educação”.



12º Período Virtual – 07, 08 e 09/10/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 54 – Atividade de Estágio - Exploração do Portal do Professor e desenvolvimento de um Plano de Aula.

Atividade 55 – Levantamento de questões para Revisão e retomada da Atividade 01.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.



6ª SEMANA DE ATIVIDADES

11ª Aula Presencial – 03/10/2011



Atividade 48 – Retomada dos conteúdos da semana passada e introdução ao tema “Norma culta e Oralidade”.

Para iniciar nosso encontro, sistematizem os conhecimentos construídos na semana anterior, verbalizando o que aprenderam.

Em seguida, reúnam-se em pequenos grupos, leiam as questões abaixo, respondam-nas, levantem hipóteses, escrevam-nas:

1. A escola onde você trabalha desenvolve a oralidade dos alunos? De que forma?
2. Ensinar a forma padrão da língua é uma atribuição apenas do professor de português? Se o português é a nossa língua não temos obrigação de dominá-la?
3. Qual é a importância de deixar o aluno exercitar sua oralidade durante as aulas?
4. O aluno das camadas populares terá oportunidade de aprender a variedade formal da língua fora da escola? Por quê?
5. Você já viu alguém passar por alguma situação de discriminação linguística? Descreva.

Vejam os excertos abaixo - retirado do livro – “Sei ler” -, de Theodoro de Moraes, para a antiga 2ª série primária - hoje 3º ano do Ensino Fundamental. Esse livro foi editado pela - Companhia Editora Nacional -, no ano de 1935. Vejam a linguagem utilizada com crianças recém-alfabetizadas. Percebam o nível de exigências para compreensão do texto. Analisem o vocabulário, a natureza dos textos, contrastem com o que ocorre nos dias de hoje nas escolas de ensino fundamental e façam seus comentários sobre o que mudou de lá pra cá, tanto em relação à escrita quanto à oralidade? Trabalhem traçando paralelos entre como vocês se sentiram quando alunos e como os alunos, hoje em dia, se sentem, quando o professor fala de forma que eles não conseguem compreender.

“Se há cousa que deva ser feita com todo capricho, bem clara, com boa letra, é o endereço lançado no sobrescripto de uma carta. Não digam envelope. Para que? se temos, em nossa língua, termo que é muito nosso – sobrescripto. Prefiramos sempre a prata de casa ao ouro do vizinho. Batamos à porta alheia só na ultima necessidade, quando o nosso velho e bom portuguez, a nossa língua, tão querida que até lhe chamamos materna, não tiver o que nos dar. Voltemos ao sobrescripto. É preciso fazel-o sem pressa, com todo cuidado. Quantas cartas não se perdem, não se extraviam, ou não ficam esquecidas nos refugios do correio, por falta de clareza do sobrescripto, ou por estar ele incompleto!”(MORAES, 1935, p.17)

“A valsa do arcebispo.

É meia-noite. No baile,

Esplende intensa a alegria;

Luzes, flores e harmonia,

Brilham na fausta mansão.

Inflamam-se o jogo e a dança;

Rescendem mais os perfumes;

Ardem mais vivos os lumes;

Pulsa mais o coração.”(MORAES, 1935, p.243)

Apresentem seus trabalhos para os colegas e discutam eventuais situações polêmicas. Compartilhem experiências e pontos de vista.

Atividade 49 – Assistir ao vídeo 10 – “Alfabetização, norma culta e oralidade”.

Assistam ao vídeo 10 – “Alfabetização, norma culta e oralidade” –, veiculado pela UNIVESP TV, às 20h e/ou às 21h15; disponibilizado também, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

Esse vídeo versa sobre “A norma culta e a oralidade em sala de aula” e apresenta trechos do programa “Língua Escrita e Oral”. O vídeo trata de como as escolas trabalham as modalidades da língua na alfabetização e como a criança transforma o pensamento verbal em linguagem. Vejam, também, a entrevista com o linguísta e filólogo Evanildo Bechara e com a professora Ludmila Thomé de Andrade, da UFRJ. Em seguida, reúnam-se em duplas e discutam o conteúdo do vídeo assistido e do texto 11 – “A norma culta e a oralidade em sala de aula” –. Anotem suas impressões.

Façam uma lista dos erros típicos encontrados na fala de seus alunos e criem, com base no vídeo e no texto, estratégias e dinâmicas que potencializem seu aprendizado. Por fim, apresentem os resultados para a classe por meio de cartazes.

11º Período Virtual - 04 e 05/10/2011



Atividade 50 – Participar “Fórum 02 – Norma Culta e Oralidade”.

Em entrevista do jornalista Adalberto Piotto da Rádio CBN, Vera Masagão Ribeiro, coordenadora geral da ONG – “Ação Educativa” –, explica que não se pode tratar com desprezo a variante popular da língua ao se ensinar a norma culta. A entrevista foi realizada no dia 17 de maio de 2011, e esclareceu dúvidas acerca da polêmica instaurada sobre o livro “Por uma vida melhor”, da “Coleção Viver, Aprender”, destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acessem a entrevista por meio do *link*: <<http://cbn.globoradio.globo.com/programas/cbn-total/2011/05/17/ERROS-EM-LIVRO-DE-PORTUGUES-SERVEM-PARA-LEVAR-ALUNOS-DO-COLOQUIAL-A-NORMA-CULTA.htm>>.

Reflitam sobre os esclarecimentos dados nessa entrevista e sobre a nota pública a respeito do livro produzido pela ONG. Leiam o texto que causou polêmica, além de diversas opiniões sobre o tema, por meio do *link*: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2611&Itemid=2>.

Em seguida, acessem o *link*: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/nao+somos+irresponsaveis+diz+autora+de+livro+com+nos+pega/n1596948804100.html>>, e com apoio da leitura do texto 11 – “A norma culta e a oralidade em sala de aula” –, teçam por escrito considerações sobre a situação que despertou tal polêmica e sobre as questões da oralidade na escola, interagindo com os colegas pelo “Fórum 02 – Norma Culta e Oralidade”. Acessem então a Ferramenta **Fórum de Discussões**, e façam suas contribuições. Comentem também as opiniões a respeito, que foram postadas no *link*. Participem!

Atividade avaliativa

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Destacar a questão da oralidade em sala de aula como uma discussão que saiu dos meios acadêmicos e popularizou-se a partir dessa polêmica.
- Compreender os equívocos que ocorreram e quais os fundamentos do livro “Por uma vida

melhor”, da “Coleção Viver, Aprender”, destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Proceder à análise dos argumentos presentes no *link*.
- Destacar a importância do trabalho bidialetal em sala de aula.
- Participação dentro do prazo determinado.

Prazo para participação:

- De 05/10 a 12/10/2011 – sem desconto em nota.

Atenção: Não está previsto um período de recuperação de prazo para essa atividade.

Atividade 51 – Leitura do texto 12 – “Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita”.

Leiam, agora, o texto da Professora Elisandra Andre Maranhão – “Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita” –. Este texto se concretiza a partir da discussão de como um leitor/escritor reage frente a palavras novas e conhecidas. Para tanto, apresenta o processamento da informação, abordando as vias ou rotas fonológica e lexical da leitura. A discussão dá margem para a apresentação de um programa que objetiva trabalhar a leitura e a escrita, e indicar um Objeto de Aprendizagem (OA) como apoio para a aquisição de conceitos do texto, e para a utilização de recursos tecnológicos voltados ao processo de ensino e aprendizagem.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Finalizada a leitura, acessem o OA “Programa Fonológico-Lexical: alfabetização em foco”, que se encontra no DVD ou na Ferramenta Material de Apoio. Ele os ajudará a compreender melhor o método de uma forma interativa, por meio de respostas a questões reflexivas e atividades, leitura de quadros explicativos e análise de esquemas.

Orientações: No OA, ao término da sequência de perguntas respondidas, um botão denominado como “Salvar Respostas” aparecerá para que vocês possam salvar suas resoluções no computador, imprimir e levar para a próxima aula. Entretanto, é importante alertar que se iniciarem a resposta às perguntas e quiserem parar para continuar em um outro momento, não fechem o OA, pois ao fecharem, sem salvar no final, tudo aquilo que foi escrito por vocês se perderá.

Destaquem as ideias centrais e anatem pontos ou perguntas que gostariam de colocar em discussão na próxima aula que terá início com base nesta tarefa.

Leitura Complementar

- Heterogeneidade entre Leitores Julgados Competentes pelas Professoras. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7839.pdf>>.
- Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v15n2/14356.pdf>.
- Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonemagrafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200002>.
- Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n2/v21n2a06.pdf>>.

12ª Aula Presencial - 06/10/2011



Atividade 52 - Reflexões a partir do texto 12 e do Objeto de Aprendizagem.

Seu Orientador de Disciplina anotará (na lousa ou em papel manilha, como preferirem) os aspectos do texto 12 – “Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita” –, e do Objeto de Aprendizagem – “Programa Fonológico-Lexical: alfabetização em foco” –, que cada aluno

destacou como interessante para discussão na Atividade 51. Ele apontará, também, aspectos importantes a serem discutidos que contemplam o tema da aula. Em seguida, será proposta uma dinâmica para complementar os conhecimentos abordados nos materiais analisados.

Sugerimos que consultem, em momento oportuno, o vídeo “Estratégias para o Sistema Ortográfico”, disponível na Ferramenta **Material de Apoio - Pasta Material Complementar**. Ele auxiliará na compreensão da dinâmica que seu Orientador proporá, podendo agregar novos conhecimentos.

Atividade 53 – Assistir ao vídeo 11 – “Entrevista sobre os Recursos Tecnológicos na Educação”.

Assistam ao vídeo 11 – “Entrevista sobre os Recursos Tecnológicos na Educação” –, veiculado pela UNIVESP TV, às 20h e/ou às 21h15, com os Professores Elisandra André Maranha e Klaus Schlünzen. Vocês também podem fazer seu acesso, por meio da Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** ou, ainda, pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Nessa entrevista, os professores abordam um tema bastante interessante e atual para o educador: a importância do uso de tecnologias para o trabalho do alfabetizador e do educador de um modo geral.

Após assistirem ao vídeo, convidamos vocês a realizarem um exercício de reflexão que se encontra disponível na Ferramenta **Material de Apoio - Pasta Material Complementar – “Questões para reflexão: programas de aprendizagem e recursos tecnológicos”**, e, em duplas, tentem responder às questões propostas.

Ao término do exercício, socializem suas respostas com os colegas e, junto ao Orientador de Disciplina, discutam quais foram os pontos comuns encontrados nessas análises, além dos positivos e dos negativos advindos das reflexões. Por fim, analisem em que medida os recursos tecnológicos poderiam contribuir para o desenvolvimento da prática docente e do aluno em processo de alfabetização, levando em conta os conteúdos abordados no texto¹² e na entrevista.

Observação: Caso queiram, poderão salvar as respostas no computador e, posteriormente, imprimir. Basta clicar no botão “Salvar respostas”, ao final do exercício, arquivando-as no computador. Se preferirem, podem postar em seus **Portfólios Individuais** para futuras consultas.

12º Período Virtual – 07, 08 e 09/10/2011



Atividade 54 - Atividade de Estágio - Exploração do Portal do Professor e desenvolvimento de um Plano de Aula.

O Portal do Professor é um site do MEC dedicado ao professor. Acessem-no por meio do endereço <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Explore seus recursos, principalmente, o “Espaço da Aula”, pois este é próprio para criar, visualizar e compartilhar aulas de todos os níveis de ensino.

Veja um exemplo de aula disponível neste espaço, por meio do *link*: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20729>.

Se acharem pertinente, inscrevam-se no Portal do Professor e enviem suas produções para compor o acervo de aulas disponibilizadas por ele. Esta é uma oportunidade de compartilharem experiências e ideias para suas práticas. Aproveitem o espaço. O tutorial em anexo mostra o passo a passo de como se inscrever no portal.

Com base em todo o material trabalhado na disciplina, nos Objetos de Aprendizagem e nas consultas realizadas ao Portal do Professor, elaborem um plano de aula sobre o tema Alfabetiza-

ção, seguindo o modelo proposto pelo Portal do Professor que se encontra disponível na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar – “Modelo de Plano de Aula”**.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D16_Atividade54**.

Atenção: Essa atividade poderá ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão fazer uma síntese das discussões do Fórum e postá-la no **Portfólio Individual** do **Ambiente Orientações de Estágio**, com o título de **Estagio_Fundamental_D16_Atividade54**, até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia 12 de outubro de 2011, às 23h55 (**Observação:** Não acentuem a palavra *Estágio* quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de 01 hora de estágio no Ensino Fundamental.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Exploração do Portal do Professor.
- Retomada de conteúdos da disciplina para elaboração de plano de aula sobre o tema Alfabetização.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Produção Textual (Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta com base no modelo disponibilizado.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo para participação:

- De 03 a 09/10/2011 – sem desconto em nota.
- De 11 a 12/10/2011 – com desconto em nota.

Atividade 55 – Levantamento de questões para Revisão e retomada da Atividade 01.

Chegamos ao período anterior ao início da revisão, então, retomem a Atividade 01 e respondam, novamente, às suas questões. Comparem as respostas atuais com as elaboradas antes desse período de estudo.

Durante esse período virtual, façam também, um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina e escrevam para seus Orientadores de Disciplina, utilizando a Ferramenta **Correio**, sobre os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões que gostariam de discutir mais profundamente.

Indiquem, em suas mensagens, quais são os principais temas que gostariam de discutir na próxima aula presencial do dia 10 de outubro de 2011.

Saiba Mais:

- Histórias de um Brasil Alfabetizado – 72' - direção de Beбето Abrantes. O documentário expõe as alegrias do ato de se alfabetizar, suas contradições e conflitos. O valor desse ato e o porquê da perseverança dos alfabetizandos, alfabetizadores e demais envolvidos no processo educacional são outras questões que foram investigadas. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/369/browse?order=DESC&rpp=20&sort_by=2&page=1&etal=-1&type=dateissued>. (Banco Internacional de Objetos de aprendizagem- BIOE)
- Histórias de um Brasil Alfabetizado1.
Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/2442>>.
- Histórias de um Brasil Alfabetizado 2.

Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/2443>>.

- Carolina – 14' – dirigido por Jeferson De, recebeu a premiação de melhor filme no festival de Gramado 2003. O documentário é baseado na biografia da escritora Carolina de Jesus, empregada doméstica que escreveu o livro “Quarto de Despejo”, traduzido para 13 idiomas. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sPI9bdgMUnA&NR=1>>.
- O Analfabetismo no século XXI.

Apesar de alguns governos terem tomado medidas para abolir o analfabetismo, este fenômeno é ainda considerado um dos maiores desafios do século XXI. Programa Português que retrata situações em Moçambique, Espanha e Estados Unidos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tf4VLfuEmly>>.

Bloco 2

Disciplina 16

Didática dos Conteúdos

Conteúdo e Didática de Alfabetização

AGENDA DA SÉTIMA SEMANA

10/10/2011 a 16/10/2011



Os leitores dos sistemas alfabéticos podem ler palavras sem nunca as terem visto antes e sem a necessidade de memorizarem padrões simbólicos, o que demonstra a força do alfabeto para representar uma língua. (MARANHE, 2011).

Caros alunos!

Chegamos à última semana da disciplina D16 – Conteúdos e Didática de Alfabetização.

Excetuando a prova final, as atividades propostas durante esta sétima semana, não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas para seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, **dia 12 de outubro de 2011, às 23h55**, data final do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

No **dia 13 de outubro de 2011**, vocês realizarão a prova presencial. Aproveitem o momento da prova para refletir sobre os conteúdos trabalhados. A prova deve representar, para vocês, um momento de reflexão sobre o que aprenderam e de organização das informações e conhecimentos.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

13ª Aula Presencial – 10/10/2011 – 2ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 56 – Discussão das questões levantadas para revisão.

13º Período Virtual – 11 e 12/10/2011 – 3ª e 4ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 57 – Síntese final.

14ª Aula Presencial – 13/10/2011 – 5ª feira - Avaliação



● **Atividade 58** – Prova.

14º Período Virtual – 14, 15 e 16/10/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 59 – Autoavaliação.

Segunda-feira, dia 17 de outubro de 2011, daremos início à segunda parte do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



7ª SEMANA DE ATIVIDADES

13ª Aula Presencial – 10/10/2011 (Revisão e Recuperação)



Atividade 56 – Discussão das questões levantadas para revisão.

Discutam as questões previamente levantadas por vocês e, anteriormente, enviadas aos Orientadores de Disciplina.

Aproveitem esta aula para tirar todas as dúvidas, eventualmente ainda existentes, sobre os conteúdos trabalhados durante a D16 – “Conteúdos e Didática de Alfabetização”.

13º Período Virtual – 11 e 12/10/2011(Revisão e Recuperação)



Atividade 57 – Síntese final

Retomem seus trabalhos pessoais e grupais para produzir uma única síntese final, contendo reflexões e aspectos centrais das aulas e das atividades virtuais. Esse procedimento permitirá verificar se, ainda, existem aspectos com lacunas. Nesse caso, voltem aos vídeos que permitirão uma abordagem mais rápida do conteúdo. Sugerimos, também, um retorno às leituras complementares, aos vídeos e filmes, se sentirem necessidade ou tiverem o interesse.

Vocês poderão utilizar esse material na prova final.

14ª Aula Presencial – 13/10/2011 – 5ª feira - Avaliação



● **Atividade 58** – Prova.

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova é composta de cinco questões dissertativas, relativas aos estudos realizados na disciplina D16 – “Conteúdos e Didática de Alfabetização”.

Cada questão vale dois pontos, de modo que a prova vale dez pontos. A prova é individual e tem duração de quatro horas.

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em “Conteúdos e Didática de Alfabetização”.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Respostas compatíveis com a questão apresentada.
- Demonstração de conhecimentos específicos sobre a alfabetização, suas especificidades e características.
- Desenvolvimento de raciocínio lógico e apreensão dos conceitos necessários ao processo de alfabetização.
- Indicação das condições para a alfabetização plena e o problema do analfabetismo na vida humana.

14º Período Virtual – 14, 15 e 16/10/2011



Atividade 59 – Autoavaliação.

Chegou o momento de refletirem sobre suas aprendizagens durante a D16 – “Conteúdos e Didática de Alfabetização”.

Façam, então, uma autoavaliação e fiquem atentos, principalmente, às mudanças ocorridas em sua prática docente.

Vocês precisaram se apropriar de vários conceitos para o entendimento da ocorrência da alfabetização na vida humana, da mesma forma que tomaram conhecimento dos limites impostos pelo analfabetismo absoluto ou funcional. Diante desse panorama, que ora se estende diante de vocês, será de suma importância verificarem e, até mesmo, incorporarem, em suas práticas docentes, atividades que ampliem as possibilidades de letramento de seus alunos. Isso facultará a eles o avanço no campo intelectual, permitindo-lhes alçar ao nível das realizações não-cotidianas da ciência, da arte, da moral, da política e da filosofia, que caracterizam nossa condição de seres humano-genéricos.

Se acharem pertinente, escrevam sobre suas conquistas e postem seus arquivos no **Diário de Bordo**, com o título **D14_Atividade 59**.

COMO CITAR OS TEXTOS

Texto 1

COELHO, Sônia Maria. A importância da alfabetização na vida humana. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 1, p. 14-22. v. 10.

Texto 2

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 2, p. 23-35. v. 10.

Texto 3

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 3, p. 36-57. v. 10.

Texto 4

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 4, p. 58-71. v. 10.

Texto 5

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 5, p. 72-83. v. 10.

Texto 6

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 6, p. 84-96. v. 10.

Texto 7

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 7, p. 97-100. v. 10.

Texto 8

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101-107. v. 10.

Texto 9

FURLANETTI, Maria P. de Fátima R. Superação do analfabetismo: ação político pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 9, p. 108-119. v. 10.

Texto 10

MENDONÇA, Onaide Schwartz. A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 10, p. 120-130. v. 10.

Texto 11

MENDONÇA, Onaide Schwartz. A norma culta e a oralidade em sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 11, p. 131-137. v. 10.

Texto 12

MARANHE, Elisandra André. Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 12, p. 138-148. v. 10.

A diagramação deste caderno ocorreu no inverno de 2011

Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator, ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.

O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.

Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas com laminação fosca e 21 x 27,8cm de tamanho fechado.

A impressão ficou a cargo da CorPrint.