PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

Livro 3

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Volume 1

cultura acadêmica
PREFEITURA DE SÃO PAULO
unesp
CAPES

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

Núcleo de Educação a Distância
Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP
Tel. (11) 2066.5801
www.unesp.br/nead

Revisão e normalização
Antonio Netto Junior
Fábio Arlindo Silva

Preparação
Antonio Netto Junior

Projeto gráfico, arte e diagramação
Fernanda Sutkus de Oliveira Mello

CIP - Catalogação na Publicação

371
A615 Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Edson do Carmo Inforsato e Sônia Maria Coelho (Orgs.) ; Unesp ; Univesp. - São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.
266p. - (v.1)

1. Pedagogia. 2. Inforsato, Edson do Carmo. 3. Coelho, Sônia Maria. 4. Unesp. 5. Univesp. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do
Núcleo de Educação a Distância da Unesp

© 2017, dos autores. Todos os direitos reservados.
Livro texto destinado ao Curso de Graduação em Pedagogia (programa de formação de professores em exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar), por concessão da Fundação UNIVESP à UNESP, CAPES (Sistema Universidade Aberta do Brasil) e Prefeitura de São Paulo.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivado em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

Prefeitura do Município de São Paulo
Prefeito
João Doria

Secretário Municipal de Educação
Alexandre Alves Schneider
Coordenadoria Pedagógica
Leila Barbosa Oliva
Diretor do Núcleo Técnico da UniCEU
Jayson Magno da Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Reitor
Sandro Roberto Valentini

Chefe de Gabinete
Carlos Eduardo Vergani
Pró-Reitora de Graduação
Gladis Massini-Cagliari
Pró-Reitor de Pós-Graduação
João Lima Sant'Anna Neto
Pró-Reitor de Pesquisa
Carlos Frederico de Oliveira Graeff
Pró-Reitora de Extensão Universitária
Cleopatra da Silva Planeta
Pró-Reitor de Administração
Leonardo Theodoro Büll
Secretário Geral
Arnaldo Cortina

Núcleo de Educação a Distância da Unesp
Coordenadora
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Parceiros

CAPES
Diretor de Educação a Distância
Carlos Cezar Modernel Lenuzza

FUNDUNESP
Diretor Presidente
Edson Luiz Furtado

VUNESP
Diretor Presidente
Antonio Nivaldo Hespanhol

cultura acadêmica

Núcleo de Educação a Distância – UNESP

Coordenação Geral
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Coordenação de Gestão e Certificação Acadêmica
Mário Hissamitsu Tarumoto
Coordenação Pedagógica – UAB – CAPES
Edson do Carmo Inforsato
Assessoria Administrativa – UAB – CAPES
Roseli Aparecida da Silva Bortoloto
Carolina Boschiero

Grupo de Tecnologia da Informação
Pierre Archag Iskenderian
André Luís Rodrigues Ferreira
Ana Paula Souza Nascimento
Ariel Tadami Siena Hirata
Erik Rafael Alves Ferreira
Fabiana Aparecida Rodrigues
Lucas Soares
Marcelo de Souza Tamashiro
Roberto Greiner

Administração
Sueli Maiellaro Fernandes

Secretaria
Bruna Neves Arliani
Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone
Tiago Silva dos Santos

Produção Audiovisual
Elaine Mastrodomenico

Assessoria de Comunicação e Imprensa
Vanessa Haddad
Gustavo Bortoloto

Produção Pedagógica
Maria Luiza Ledesma Rodrigues
Paula Mesquita Melques
Soellyn Elene Bataliotti
Fábio Arlindo Silva

Assistência Técnica em Redação
Antonio Netto Junior

Implementação e assessoria em acessibilidade
Uilian Donizeti Vigentim

Prezad@s alun@s!

Iniciamos, a partir de agora, um longo período formativo destinado ao preparo e aperfeiçoamento de vocês nos conteúdos curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se nas etapas anteriores, o foco do curso estava, em primeiro lugar, nas condições sociopolítico culturais que conformam a educação em uma sociedade letrada e legislada nos termos da república moderna e, em segundo lugar, nos estudos e práticas propositivas de uma infância cuidada e respeitada na sua condição própria de infância, agora percorreremos o caminho imprescindível da escolaridade: dar à criança as condições apropriadas para que ela assimile de forma significativa o universo elaborado e complexo da cultura letrada ou, melhor dizendo, da cultura codificada em símbolos e processos do mundo erudito.

Neste primeiro livro, começaremos com a Didática Geral, parte da Pedagogia eminentemente associada ao ensino, que incentivará os alunos professores a refletir sobre o ato de ensinar visceralmente ligado ao ato de aprender. Serão mostrados textos que, num crescendo, buscam as origens e a afirmação da didática como parte formativa essencial da modernidade até os aspectos definidores de uma prática pedagógica que alinhava os componentes do ensino para uma aprendizagem significativa. Neste sentido, a criança aprendente e o professor são associados neste destino de levar a primeira para o universo do mundo letrado. A abordagem deste material do qual vocês se apoderarão, parte do pressuposto de que toda criança sabe muita coisa quando ingressa no ensino fundamental. Portanto é preciso partir do que ela já sabe para ensiná-la aquilo que ela não sabe e, também, para que ela reformule o que já sabe. A Didática Geral terá essa perspectiva em todos os seus textos.

O segundo conjunto de textos tratará do conteúdo primeiro de toda criança que inicia a escolaridade fundamental: a alfabetização. Também aqui nossos textos procurarão fazer vocês se movimentarem em função do que já sabem deste assunto e que avancem para se apropriarem de conceitos, métodos e práticas que façam com que vocês, sujeitos professores, tenham o interesse revigorado para possibilitar a toda criança o domínio e a fluência nas primeiras letras. Uma alfabetização que mantenha seus ímpetos de curiosidade e de descoberta de um mundo letrado ampliando, assim, seu universo de conhecimento de mundo.

Deste modo, com essas duas disciplinas, Didática Geral e Conteúdos e Didática da Alfabetização, esperamos inaugurar esta etapa formativa das didáticas dos conteúdos continuando a fomentar em vocês o espírito da participação, da crítica e das propostas para um ensino adequado às mentes e aos corações contemporâneos.

Como sempre temos dito, os textos em si são inertes, repousam materialmente sobre o papel que os contém. Decifrá-los, mostrando suas possíveis virtudes e prováveis defeitos é um movimento que todos vocês, mediados por seus orientadores, deverão fazer como compromisso que têm com a sua formação.

Como dissemos o que esperamos com nossos textos, podemos também viver a sensação de que o esperado não se cumpriu. Mas, disse Edgar Morin, que quando o esperado não se cumpre, Deus abre imensos caminhos para o inesperado.

Que vocês saibam aproveitar estas propostas de estudos!

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Coordenadora Geral

SUMÁRIO

Livro 3 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

D13 – Didática Geral

Visão da disciplina — 10
1. Didática Geral — 15
Alda Junqueira Marin
2. O ofício de aluno — 31
Edson do Carmo Inforsato
3. A relação pedagógica — 39
Jaime Cordeiro
4. Aula e sala de aula: algumas reflexões sobre aprender e ambientes de aprendizagem — 55
Robson Alves dos Santos
Edson do Carmo Inforsato
5. A preparação das aulas — 65
Edson do Carmo Inforsato
Robson Alves dos Santos
6. Avaliação: metáforas e reflexões para um processo em construção — 85
Robson Alves dos Santos

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Visão da disciplina — 98
1. A importância da alfabetização na vida humana — 103
Sônia Maria Coelho
2. Percurso Histórico dos métodos de alfabetização e novas demandas de ensino — 111
Onaide Schwartz Mendonça
3. Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para a alfabetização: interpretação e consequências — 129
Onaide Schwartz Mendonça
Olympio Correa de Mendonça
4. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural — 151
Sônia Maria Coelho

5. Algumas questões de Linguística na Alfabetização — 169
Luiz Carlos Cagliari
6. Alfabetização: o que fazer quando não der certo — 183
Luiz Carlos Cagliari
7. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos — 197
Magda Soares
8. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula — 205
Renata Junqueira de Souza
Rildo Cosson
9. Superação do analfabetismo: ação político pedagógica — 215
Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti
10. A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados — 229
Onaide Schwartz Mendonça
Olympio Correa de Mendonça
11. A norma culta e a oralidade em sala de aula — 247
Onaide Schwartz Mendonça
12. Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita — 257
Elisandra André Maranhe

PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

Disciplina 13

Didática Geral

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA
Disciplina 13 – Didática Geral

Introdução

Inauguramos a área Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a disciplina de Didática Geral. Como vocês notaram, pelo desenvolvimento do curso até aqui, a sua estrutura curricular se apoia em uma perspectiva geral, para depois, se inserir nas partes, com as especificidades de cada matéria. Nesta área, os alunos serão estimulados a desenvolver atividades, cujo propósito central é o ato de ensinar. Primeiramente, tomando o ensino nos seus aspectos gerais, sem vínculos específicos com cada área de conteúdo, para, em seguida, abordá-lo atrelado aos domínios de cada matéria que compõe o currículo dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, a disciplina de Didática Geral, cujos conteúdos estão dispostos neste livro, tem a intenção de orientar os alunos para a assimilação de reflexões e práticas sobre os elementos essenciais que constituem o ato de ensinar em escolas destinadas a estudantes que se iniciam na leitura, na escrita e na apropriação de linguagens mais elaboradas para a compreensão e ação no mundo em que vivem.

Nossa perspectiva de abordagem para a Didática Geral é evolutiva. Assim como a sociedade modificou os seus modos de ser e estar no mundo, também a transmissão e a apropriação do conhecimento por seus membros sofreram transformações para graus mais complexos e atualizados. Os seres humanos continuam com seus condicionantes biológicos, com seu potencial para a aprendizagem e, fundamentalmente, com a característica de aprender uns com os outros. Isto é, eles continuam nascendo para a humanidade e essa humanidade só poderá ser desenvolvida pelo contato com outros seres humanos. Mas a forma desses contatos e a humanidade a se construir modificaram seus perfis. Essas modificações significam que os seres humanos estão aprendendo uns com os outros por meios de novos artifícios que a própria humanidade construiu e, sendo assim, eles não podem ser ignorados pela escola, lugar e tempo inventados para a realização intencional da educação.

Nesse sentido, pretendemos tratar o ensino da maneira como ele deve ser visto na contemporaneidade: não apartado do aprendizado. Ou seja, se o aluno não está aprendendo, é necessário repensar os modos como se está ensinando, pois a meta de toda ação do ensino deve ser o aprendizado dos alunos. Sabemos, sobejamente, que o artifício da transmissão, nos primórdios da escolaridade, era unilateral e se acreditava que bastava fazê-la com organização e método para que o conhecimento se instaurasse no aluno. Punha-se toda a ênfase na recepção e na imitação como fatores de aprendizado. Os que não aprendessem ficariam para trás, uma vez que a transmissão era inquestionável. Comprovadamente, os alunos ainda guardam as características da imitação e da recepção como maneiras de aprender. No entanto, estamos em um estágio da nossa humanidade em que as descobertas de como aprendemos, por um lado, e os consensos que

temos a respeito de uma escolaridade de característica republicana – para todos – por outro, não nos permitem continuar a praticar e a entender a atividade de ensinar sem a vincular, de maneira atualizada, com a atividade de aprender. Por isso, nesse módulo, o aluno entrará em contato com os conteúdos que tratam do ensino na sua relação com o aprendizado, ou seja, o professor é o artífice do ensino cujo desígnio é o aprendizado do aluno. Assim como ensinar é uma atividade, aprender também o é e, desse modo, os dois atores que se colocam em relação nesta empreitada devem ser ativos. Obviamente, as atividades são determinadas pelos papéis que cada um tem no processo. Para usar a metáfora do teatro, bem apropriada na nossa visão, para que o aluno seja o protagonista, o professor, além de ator, é corroteirista, diretor, cenógrafo e contrarregras.

Com base neste preâmbulo, a Didática Geral, neste livro, será apresentada por meio de assuntos que vão desde a compreensão dos seus elementos definidores, passando pela compreensão da sua evolução, do enfoque puramente no ensino, ao seu vinculo com o aprendizado, até culminar com as atividades que a realizam efetivamente no espaço escolar, a sala de aula.

Temas

1- A identificação da Didática
a) Definição
b) História
c) Papel
d) Importância na formação de professores
2- A Didática, o ensino e o aprendizado
a) O professor como artífice da Didática: representações de ensino e do aprendizado
b) Oficio de Aluno
3 - A Relação Pedagógica como o cerne da Didática
a) Os vínculos entre professor e aluno
b) As relações com o saber
3 - A aula: a realização da arte de ensinar e de aprender
a) Concepção
b) Preparação
c) Realização
d) Avaliação

Objetivo geral

Levar os licenciandos em Pedagogia a assimilar a compreensão de que o professor ensina para que o aluno aprenda e que, portanto, o aprendizado terá maiores chances de ocorrência quanto mais vinculadas forem as atividades de ensino com as de aprendizado.

Objetivos específicos:

Levar os licenciandos em Pedagogia a assimilar:

1- as concepções que condicionam a Didática como o modo de se realizar o ensino e o aprendizado, visando que eles a exerçam de maneira apropriada e atualizada;
2- a vinculação entre ensino e aprendizado na Didática Contemporânea e os respectivos papéis do professor e do aluno, para que haja discernimento e sentido na ação pedagógica;
3- a importância da relação pedagógica na preparação didática e, dentro dela, a abordagem complexa das relações pessoais entre o aluno e o professor;
4- a concepção ampla de aula como o tempo e o espaço da realização do processo de ensino e aprendizado, e sua respectiva valorização por meio de um planejamento bem feito, de um esforço na realização e de uma avaliação contínua para a realimentação desse processo.

Ementa

Tema Nuclear: A didática como um processo de preparação do professor como responsável pelas atividades de ensino que visam ao aprendizado do aluno.

Unidade I: O sentido da Didática: história, papel, evolução, professor como artífice, o oficio do aluno e as tensões entre o ensino e o aprendizado.
Unidade II: O cerne da Didática: relações aluno-professor, aluno-conhecimento e professor-conhecimento.
Unidade III: A aula como a realização da Didática: concepção, planejamento, manejos e avaliação.

Bibliografia

BARLOW, Michel. *Avaliação escolar*: Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BLIN, Jean-François. *Classes difíceis*. Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARLINI, Alda Luíza et al. *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.

CASTRO, Amélia Domingues de. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Thomson Learning; Pioneira, 2001.

CASTRO, Amélia Domingues. *A trajetória histórica da didática*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2005.
MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós, os maus alunos?* Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATTOS, Luiz Alvez de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 1971.

MEIRIEU, Phillipe. *O cotidiano da escola e da sala de aula*: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à Didática geral*: dinâmica da escola. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1971.

PERRENOUD, Philippe. *Oficio de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PHELAN, Thomaz W.; SCHONOUR, Sarah Jane. *1-2-3 Mágica para professores*: Disciplina efetiva em sala de aula. Porto Alegre: Artmed: 2009.

RANGEL, Mary. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Aluno como Invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Planeta, 2005.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual do portfólio:* Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Aída Maria Monteiro da et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática*: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; Amaral, Ana Lucia (Org.). *Formação de professores*: Políticas e Debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Técnicas de ensino*: Novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula*: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *A escola mudou*. Que mude a Formação de Professores! Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

D13 – Didática Geral

Didática Geral

Alda Junqueira Marin

Livre-docente e Doutora em Ciências da Educação. Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo-SP

Este texto aborda diversos aspectos da Didática a que qualificamos de Geral. Essa denominação se refere a uma área pedagógica que se dedica fundamentalmente à docência, ao ensino, ao trabalho dos professores. Assim, aqui são abordados os aspectos gerais de desempenho de qualquer professor. Há diferenças esperadas entre o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Educação Física, por exemplo, mas há muitas semelhanças, traços, características comuns. As diferenças, as particularidades serão vistas posteriormente. Agora é hora de se focalizar o todo, o trabalho de ensino em seu conjunto essencial, nuclear.

Este tema está subdividido em quatro partes articuladas. São marcadas por pequenas cenas da realidade de nossas escolas a partir das quais são apresentadas as noções, apresentadas a seguir.

Cena 1

Dois alunos retornam juntos a suas casas após um dia de aulas e vão conversando sobre seu período na escola, pois estiveram em salas separadas.

- "*Deus me livre! O professor de História sabe muito, mas não tem didática nenhuma*!" (diz o aluno A).

- "*Pois eu acho que é verdade, mas em compensação o de Matemática, hein? Aquilo sim é que é professor, aquele tem didática*" (responde o aluno B).

Essa é uma cena muito comum no mundo da escola, até mesmo entre os alunos mais novos que se referem a isso de outro modo, como veremos logo adiante neste mesmo texto.

Mas, então, a Didática é algo que se tem ou não tem? Sim e não!

Sim, porque é composta de conhecimentos adquiridos. Constituem saberes adquiridos por diversos meios, inclusive por meio da formação escolar ao longo do percurso como estudante, assim como aprendendo esses conhecimentos em disciplinas do currículo de formação de professores, tal como esta. A conotação de ter baseia-se num modo de ser, de se comportar em sala de aula nos momentos de ensinar. Quando se diz que tem didática é porque se reconhece que o professor sabe ensinar bem, de um modo que os alunos aprendem.

Mas também podemos dizer que não, e isso, então, significa que o professor tem alguns conhecimentos, porém eles não são suficientes para exercer bem a função, de modo que os alunos aprendam. E a Didática pode então fornecer esses conhecimentos.

Vocês devem estar se perguntando, então: como se pode afirmar que os alunos que ainda não são formados como professores possam usar esses termos e identificar a existência, ou não, dessas condições?

Para compreender é preciso ver um pouco da história da escola, pois há estreita relação entre a história da escola na modernidade e a história da Didática. Alguns estudos nos fornecem dados para isso. Hamilton (2001a, 2001b), ao realizar pesquisas em textos históricos do século XVI (por volta de 1500 a 1600), encontrou dados que marcaram a escolarização moderna na Europa ligando

currículo, livro-texto, disciplina e didática com modificações relacionadas à existência da imprensa e aparecimento dessas novas palavras simultaneamente ao aparecimento da instrução relacionada à aprendizagem – composição e ordenação de conhecimentos, método como preocupação didática, oratória e atividade docente com disciplina (ordem) para apresentar o conhecimento, ou seja, para expor o currículo. Isso tudo ocorreu provocando um deslocamento, na época, da aprendizagem – que vigorava sem a preocupação com ensinar – para começar a vigorar e haver ênfase na instrução. A palavra didática, segundo ele, apareceu por essa época, foi uma invenção, como parte do léxico presente nos escritos educacionais. Essa "virada instrucional" constituiu um momento decisivo para a existência da escolarização moderna com características existentes até hoje. Assim, como didática é um termo, uma palavra bem antiga e bem disseminada, até alunos que nunca estudaram o que aqui está descrito, sabem identificar o que é ter ou não ter didática, ou seja, ser capaz de ensinar bem, ou não, seus alunos.

São, portanto, muitos séculos em que essa palavra vem sendo pronunciada sempre com essa perspectiva ligada à instrução e, nesses escritos pesquisados, vinculada à necessidade de que se aprendesse o seu significado para orientar as ações dos que fossem se dedicar à educação das crianças e jovens. Portanto bem voltado à ação prática. Com o passar do tempo começaram a surgir textos especificamente denominados com o termo didática, escritos por Elias Bodin (COMÉNIO, 1976), Ratke (2008) e, posteriormente, o próprio Coménio que leu esses textos e ficou conhecido como o *pai da Didática*. São conhecimentos existentes no século XVII, isto é, por volta de 1620 e 1630 (COMÉNIO, 1976), constituindo conjunto de saberes organizados orientadores para se ensinar todas as coisas a todos, pois desde essa época já se defendia a necessidade de que todas as pessoas fossem educadas, que por todos os lugares se construíssem escolas e, portanto, por todos os lugares se preparassem pessoas para ensinar e aprender com facilidade, solidamente e com rapidez. Coménio organizou esses conhecimentos em uma das partes do livro e, em outra, os conhecimentos necessários para se ensinar a moral, ciências, artes, línguas, algo similar às didáticas ou metodologias específicas como as que virão a seguir neste curso.

Durante séculos vigorou essa perspectiva de se pensar na Didática. Durante o século XVIII Rousseau já propunha, por volta de 1762, que seria necessário estudarmos os alunos para que os conhecêssemos. Essa proposta, tão antiga, já enunciava os primórdios da pesquisa sobre as realidades educacionais (MIALARET, 1974) que evoluiu muito, sobretudo no final do século XIX e durante todo o século XX. Neste último século ganhou força a pesquisa sobre a realidade escolar com destaque para os focos sobre a instrução, sobre o ensino, sobre os modos de se fazer o trabalho pedagógico, sobretudo em salas de aula. Com esse incremento surgiu toda uma atividade de investigação nessa área que é a didática.

Com tais dados sintetizados pode-se pensar na identidade da Didática enquanto parte da área pedagógica dedicando-se ao ensino. Em 1994 apresentei algumas ideias sobre isso, depois publicadas em 1996 e 2005, quando apontei a minha concepção ao dizer que a Didática é área de conhecimento pedagógico que se dedica ao estudo, análise, divulgação e desempenho do trabalho docente. Considero, assim, que ela possui três feições ou facetas:

1. Ela é o núcleo do trabalho docente, a parte fundamental desse trabalho, a atividade de ensinar e levar os alunos a aprenderem; portanto é um conjunto de ações para articular muitos conhecimentos que o professor possui para poder atender tarefas fundamentais de mediação entre tias conhecimentos e a escolarização de crianças, jovens e adultos;
2. A Didática tem também a sua feição formadora de professores. Ela é fundamental nessa finalidade, componente central do currículo dos cursos de formação de professores. É o momento de se disseminar o conhecimento existente para auxiliar os novos professores a se prepararem para o desempenho de sua função nas salas de aula, pois, nessa circunstância – nos cursos de formação – aprendem-se, por meio da Didática, vários princípios, procedimentos e atitudes para serem considerados bons professores, que saibam ensinar e que seus alunos aprendam;
3. A terceira feição, ou faceta da Didática, é a da investigação. É por meio dessa característica que profissionais desenvolvem novos conhecimentos sobre o ensino. Essa perspectiva investigadora é efetivada quando se busca saber mais sobre algum aspecto do trabalho docente que ainda precise de informações adicionais, de acréscimo de análises. Nessa perspectiva estudam-se procedimentos de ensino, materiais didáticos (livros, figuras, cadernos, filmes) utilizados por professores e alunos; formas de relacionamento entre professores e alunos; programação de seu trabalho e providências para o que se necessita; estudos realizados entre outros focos de atenção e interesse, bem como os problemas enfrentados pelos professores no seu dia a dia de serviço com essas tarefas. Tais conhecimentos produzidos vão compor os conteúdos da disciplina curricular para formar professores para que aprendam a trabalhar como professores e possam ensinar seus alunos.

Esses estudos mantêm relações com conhecimentos sobre a realidade das escolas e sua organização, o ambiente social em que estão, entendendo que o professor, seus alunos e o que ocorre no interior da sala de aula têm estreita influência de características sociais, políticas, legais, econômicas, científicas, artísticas que compõem cenários e condições materiais em que a educação acontece e, ao mesmo tempo, influenciam essas áreas externas à escola.

Outros pesquisadores, ao analisarem a Pedagogia, abordam-na de modo similar denominando de dimensões: epistemológica, na busca de novos conhecimentos com suas questões e procedimentos investigativos; prática enquanto saberes para a ação pedagógica, e a terceira que é a dimensão disciplinar caracterizando os conhecimentos pedagógicos como curso (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2010).

É possível, aqui, sintetizar apontando a importância de todas essas feições que identificam a Didática e a possibilidade de compreender porque os dois alunos comentam, com opiniões diferentes, a atuação de seus professores, pois pode ser que o "professor que tem didática" tenha vivido boas situações com professores que ensinaram bem e ele aprende enquanto aluno durante

a vida e também no curso de formação. Já o *professor que não tem didática* pode ter passado pela escola com professores que não o ajudaram tanto a aprender como se portar em sala de aula e/ou não teve boas aulas de Didática no seu curso, não aprendeu como ensinar seus alunos e tudo o que está envolvido nessa situação de sala de aula.

Cena 2

Uma conversa de duas professoras em reunião de início de ano. A professora A pergunta para a B como ela está acostumada a ensinar um ponto novo de História, ao que B diz:
- "*Eu explico expondo o assunto e depois dou questionário*".
-"*Nossa, que coisa tão tradicional você está me dizendo, tão antiga!*", retrucou a professora A.
- "*É, mas foi assim que eu aprendi com meus professores nas escolas em que eu estudei. Dizem que tem outros meios, mas eu não sei como fazer*" (respondeu a professora B).

Ao longo do tempo, esse processo de aprender a ser professor continuou sendo realizado e mesmo ensinado aos novos professores, tanto que a professora B, da cena acima, se refere a modos de fazer seu trabalho aprendido mais pelo contato que teve com os professores dela ao longo da escolarização vivenciada do que pelos estudos nos cursos. Uma das fases desse processo ficou, mesmo, conhecida como Didática Tradicional porque, tanto os conhecimentos sistematizados em manuais sobre ensino quanto a realização desse ensino em sala de aula, seguia sempre os mesmos princípios dos tempos iniciais da escolarização. Considerava-se a criança como se fosse um adulto em miniatura com grande capacidade de memorização, com mente maleável em que deveriam ser impressos os conhecimentos e valores. Para isso, o ensino escolar deveria transmitir tais conhecimentos, repeti-los sempre, e as crianças deveriam exercitá-los para memorizar. O uso da palavra pelo professor, textos didáticos, materiais visuais e concretos eram os principais recursos indicados para o trabalho do professor e a recepção e ordem dadas eram os comportamentos a serem realizados pelos alunos. Supunha-se que, desse modo, as noções simplesmente seriam impressas nos cérebros dos alunos sem que precisassem fazer outro esforço além dos mencionados. Esse era um tempo em que a escola não estava disponível para toda a população e, portanto, não havia grandes preocupações com o aprendizado, pois os que frequentavam escolas eram todos muitos parecidos, tinham outras condições homogêneas favorecedoras para o sucesso escolar.

Desde o final do século XIX, os estudos e pesquisas sobre a infância trouxeram novos conhecimentos por meio do trabalho de grupos de pesquisadores em várias partes do mundo. A partir de então houve grande incentivo aos estudos sobre a criança em idade escolar com ênfase sobre desenvolvimento e aprendizagem. Passou-se a compreensão diferente quanto à importância da atividade mental e física das crianças e jovens em relação às noções a serem aprendidas na escola e fora dela.

Esses resultados de pesquisas impulsionaram a criação e disseminação de novos meios de realização do trabalho nas salas de aula. Havia também grandes mudanças sociais – desenvolvia-se a ciência em todas as áreas e os conhecimentos sobre o homem; expandia-se a industrialização; defendiam-se crescentemente os ideais para educar toda a população com o crescente surgimento de novos países reorganizados com proclamação de repúblicas – que exigiam novas condições para se pensar o ensino.

Seguindo esses princípios, surgiram, então, novos procedimentos didáticos, mas sempre com a preocupação de levar o alunado a realizar esforços para aprender as noções mobilizando as condições intelectuais das crianças nas fases de seu desenvolvimento e as características individuais de cada um. O professor nesta caracterização passou a ser concebido como orientador da aprendizagem do alunado e não mero transmissor das noções. Alguns exemplos desses procedimentos são:

1. estudo do meio – atividade organizada em que o alunado é levado a conhecer lugares da sociedade que antes eram apenas conteúdos relatados pelos professores ou lidos nos textos (BALZAN,1969);
2. estudo dirigido – em que o aluno recebe orientações e estímulos do professor, mas tem todo o trabalho para adquirir os conhecimentos e procedimentos para, posteriormente, continuar estudando individualmente (CASTRO,1969);
3. método de projetos – em que professores e alunos planejam uma atividade e organizam várias ações para atingir um objetivo que se refere a algum problema, coletando dados, especificando condições e materiais para resolver o problema (PILETTI,1985);
4. fichas didáticas – um procedimento que permite aos alunos trabalharem de acordo com suas condições e ritmos, pois há uma ficha com as noções, outra com os exercícios e uma terceira com a correção ou respostas dos exercícios em que cada criança recebe seu conjunto de acordo com as condições que apresenta naquele momento (PILETTI,1985).

Essa ênfase nas novas técnicas de ensino, entretanto, esteve mais presente nas pesquisas e nos manuais do que efetivamente nas salas de aula e nos cursos, que se mantinham com algumas alterações, mas poucas, não tanto quanto seriam necessárias para a época (segunda metade do século XX) e que se mantém até hoje como vimos na cena 2, pois a professora ainda trabalha do mesmo modo e não teve a oportunidade de aprender outros procedimentos.

A partir da segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 1960, diversos países do mundo, incluindo o Brasil, começaram a ampliar as ofertas de escola para a população que antes não estava sendo escolarizada. Como decorrência, duas características começaram a aparecer de modo acentuado nas escolas: a evasão e a repetência. As escolas e os professores não se prepararam para enfrentar essas novas situações, considerando-se que as origens sociais dos alunos passaram a ser diversificadas, bem diferentes dos que frequentavam escolas antes dessa época. Começaram a surgir vários estudos para se identificar o que ocorria no interior das salas de aulas.

Mais ou menos nesse período, década de 1970, começou-se a apontar que não bastava que a Didática tivesse boas técnicas, mas precisava estabelecer relações com outras áreas de conhecimento para auxiliar a suprir novas necessidades. Ocorreu um movimento que apontava o tecnicismo da Didática a partir de várias análises realizadas sobre o ensino da Didática.

Como consequências desses dois aspectos enunciados, passou-se a perceber que não só o ensino precisaria mudar nas escolas, mas também o ensino da Didática, nos cursos de formação de professores, precisaria sofrer alterações. Em muitas universidades houve mudanças, inclusive nos nomes, eliminando-se o título Didática, como se isso funcionasse como mágica para mudar, sem a clareza que o nome não altera nada se a forma de se focalizar e realizar o ensino não for outro.

Busca-se, agora, focalizar o ensino de um modo que se estabeleçam muitas relações, pois com as pesquisas foram se acumulando conhecimentos os quais nos informam que são muitas as interferências sobre o ensino, sobre o professor e sobre os alunos. Com as pesquisas também se verificou que não basta o professor orientar os alunos. Eles não estão isolados no mundo da escola que, por sua vez, não está isolada na sociedade. Assim, existe, para muitos, a clareza de concepção que não basta o professor ser orientador dos alunos, mas também não basta ser transmissor de conhecimentos. O professor precisa desempenhar muitas ações para ensinar e tentar assegurar ao máximo a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva atual, o professor continua, sim, precisando dominar profundamente os conhecimentos escolares a serem ensinados aos alunos: Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática, Artes, Geografia, Educação Física. Mas o professor precisa, também, dominar, profundamente, os conhecimentos pedagógicos para poder orientar os alunos, expor noções quando precisar e cuidar de todas as ações para desempenhar sua função primordial: a docência. Ou seja: ele precisa saber ensinar para que seus alunos aprendam, mas precisa aprender, também, nas diversas circunstâncias pelas quais ele passa enfrentando sempre novas situações.

O professor, aqui, então, está sendo concebido como o responsável pela Didática de suas aulas. É ele que constrói toda a estrutura do seu ensino a partir de tudo o que sabe, de tudo o que lhe é pedido pela legislação, pela escola e, hoje em dia, com a colaboração das famílias e mesmo dos alunos. Entre os conhecimentos científicos que compuseram parte das disciplinas de seus cursos e outros conhecimentos que adquiriu incluindo a vida das aulas, há um trabalho de criação a ser feito.

Por mais que os procedimentos possam ser os mesmos, os conteúdos também, na mesma escola, cada professor tem o seu jeito de trabalhar. Embora tenhamos muitos traços ou características gerais para o desempenho da função docente – por isso é possível pensar em que é necessária uma Didática Geral – sempre temos nossos modos peculiares de arranjar todos os elementos que compõem nossa atuação. Em uma escola, dois ou três professores que alfabetizam trabalham com certos traços diferentes entre eles, dão exemplos diferentes, referem-se a diversificados eventos ou situações, ao lado de outros muito parecidos. Isto faz com que possamos pensar que há ingredientes de arte em nosso trabalho, há criação nesses arranjos pessoais, há expressões individuais.

Do mesmo modo há que se atentar para o fato de que hoje se sabe que, ao lado de características comuns de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças reveladas pelas

pesquisas, cada uma delas tem sua individualidade, suas peculiaridades, e isso tem interferências sobre o trabalho dos professores.

Os aspectos apontados para o aprendizado da profissão, após as pessoas passarem por anos de estudo e em cursos específicos, podem ser chamados aqui para a vida de alunos. As crianças, desde muito cedo, ao frequentarem as escolas tornam-se alunos. As pesquisas vêm estudando essas mudanças por meio de diferentes procedimentos e em muitos aspectos. Araújo (2002), Oliveira (2002) e Monteiro (2002), por exemplo, relatam, de diferentes modos e em lugares distintos – pré-escola e início do ensino fundamental – procedimentos e ações para o controle das crianças transformando-as em alunos por meio, por exemplo, dos espaços: há lugares ideais para sentar; há preocupação com assepsia e ordem do ambiente; há cumprimento dos horários rígidos levando à aprendizagem do tempo, inclusive para o uso do banheiro ou para apontar o lápis; contenção dos movimentos para não atrapalhar o trabalho; o caderno tem que ficar limpo e bonito, entre tantas outras situações em que se desenvolve a obediência ao controle e vigilância exercidos preparando as crianças, desde cedo, para o mundo do trabalho (FERNÁNDEZ ENGUITA,1989).

Perrenoud (2002) analisa, em série de artigos, essa fase da vida escolar das crianças e jovens dizendo tratar-se de um aprendizado por meio do cumprimento de um ofício. Sinteticamente, pode-se entender, a partir de vários aspectos já apontados e também com o que ele relata, que o alunado, desde pequeno, tem um trabalho que é definido pelo futuro, algo para o que ele se prepara; realiza muitas ações à semelhança de qualquer outro trabalho como já exemplificado anteriormente; aprende e enfrenta desencontros e conflitos entre a vida familiar e a da escola e se aproveita disso para seu benefício; aprende e enfrenta a expectativa constante de futuro com as suas pressões e a competitividade; precisa saber selecionar a que obedece e a que resiste; enfrenta as constantes mudanças propostas pelas variações na vida escolar, inclusive aprendendo a trabalhar cada vez com um professor diferente, assim como aprende, constantemente, a discriminar a hora de falar e a de calar. Tudo isso compõe o seu processo lento e gradual de socialização, em um ofício de aluno que os prepara para os demais ofícios sociais.

Cena 3

Uma pesquisadora está na escola para uma pesquisa na área de Didática buscando obter mais conhecimento sobre a visão dos alunos quanto à dificuldade que têm de entendimento sobre o que as professoras de 1ª a 4ª série falam em sala de aula. Investigam qual a reação dos professores e alunos quando manifestam não entender o que as professoras dizem.

-"V*ocê entende tudo o que a professora fala?"*, pergunta a pesquisadora.

-"*Tem umas coisas que eu não entendo"* (aluno 1).

-"*Entendo um pouco"* (aluno 2).

- "*Não dá para entender direitinho" (*aluno 3).

- "*O que a professora faz quando você não entende?"* (pesquisadora).

- "*A minha vem até a minha carteira e me ensina" (*aluno 3).

- "*A gente pede pra explicar de novo, ela não explica, ela fala que já explicou um monte de vezes" (*aluno de 3ª série).

- *"... e ela fala pra eu sentar e não explica pra mim"* (aluno 2).

Esse excerto é uma síntese de uma pequena parte de uma pesquisa realizada com crianças e professoras publicada na íntegra (MARIN; MONTEIRO, 1998). A análise desses dados nos permite extrair muitas informações para que se compreendam dois aspectos bem centrais na área da didática: as relações entre os professores e alunos e as relações com o saber, com o conhecimento.

As relações entre professores e alunos, como se vê nessa cena, são permeadas por saberes, pelo conhecimento escolar que o professor detém e que os alunos precisam aprender. A interação que ocorre é sempre na direção de o professor explicar as noções novas, fazer e responder perguntas, orientar comportamentos dos alunos, corrigir os erros, entre tantas outras ações. Do mesmo modo, os alunos também interagem com os professores prestando atenção no que lhes é dito, fazendo e respondendo perguntas aceitando, ou não, as orientações do professor quanto aos seus comportamentos, corrigindo o que estava errado na atividade entre outras ações. Nessa cena 3, várias dessas ações podem ser vistas, incluindo a percepção que os alunos têm de que é tarefa do professor explicar o que eles não entenderam, ou seja, ainda bem jovens sabem que isso é parte da didática do professor.

Essa parte do trabalho da sala de aula é considerada por alguns pesquisadores como a característica mais central da escolarização moderna (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Dizem eles que as relações entre mestres e alunos, chamadas de relações pedagógicas, são relações sociais que não existiam anteriormente ao surgimento da escola moderna, como já visto no item anterior. Essa configuração que se estabelece na sala de aula é um princípio fundamental para compreender a escola, pois são relações impessoais, muito diferentes das relações que existem entre crianças e

adultos nas famílias, por exemplo, as quais são pessoais sobretudo carregadas de afetividade.

Essa pedagogização das relações sociais, por sua vez, ocorre pela função docente ligada aos saberes que precisam ser ensinados tanto em relação ao que ensinar quanto em relação ao modo de ensinar.

Na cena 3, retratada anteriormente, verificam-se relatos sobre relações pedagógicas de diversos professores com diversos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessas trocas entre os alunos e os professores, relatos esses feitos a pesquisadoras, as crianças manifestaram de diversas formas as relações com saberes apontando as reações que elas têm quando não entendem o que as professoras falam, e verificam-se as manifestações delas sobre esse não entendimento, acompanhadas das reações das professoras.

A partir desses diálogos relatados entre as pesquisadoras e as crianças, é possível detectar algumas ações docentes de preocupação com a aprendizagem das crianças, de valorização dos saberes para aquelas crianças, pois as professoras novamente estabelecem uma relação positiva reensinando-as. É uma ação que demonstra domínio adequado de sua função: elas estão lá fundamentalmente para isso, para ensinar e os alunos para aprender. Os alunos também são valorizados, são atendidos em algo que lhes é importante. Mas também existem as professoras que ignoram os pedidos dos alunos, ou se recusam a ensiná-los novamente, demonstrando, com isso, o desprezo pelos saberes – são pouco importantes e, por isso eles não precisam aprendê-los – e pelos alunos, simbolicamente sinalizando que se não aprenderem é porque aquilo não é para eles. Com isso abdicam do que é mais importante em sua função e interditam a evolução escolar e social de seus alunos.

O resultado desses dois modos de agir, além de revelar modos de se relacionar pedagogicamente com seus alunos e com os conhecimentos que estão perpassando essas relações, deixa marcas no alunado que, em outras oportunidades terão certezas (no 1º caso) ou dúvidas (no 2º caso) quanto às atitudes positivas na base de busca por novos conhecimentos e dedicação aos estudos. Esses episódios relatados na cena 3 nos dão oportunidade para comentar concepções de Bourdieu (2004) quando nos leva a pensar que os sistemas de ensino carregam com eles, poderosamente, sistemas de pensamento, de percepção e ação no mundo, ou seja, não são só os conhecimentos que as escolas propiciam, mas muito mais do que isso.

Diversos estudos realizados, desde 1987, por equipe de pesquisadores na França e depois no Brasil, Tchecoslováquia e Tunísia (CHARLOT, 2000, 2001) nos permitem entender que a relação com o saber é, basicamente, uma relação com o mundo estabelecida desde que se nasce para poder sobreviver. Nesse processo, cada um estabelece relações com as pessoas, os objetos, a linguagem, o tempo. São múltiplos modos incluindo aqueles que as crianças estabelecerão com os conhecimentos chamados saberes escolares, conhecimentos organizados que se desenvolveram historicamente no mundo e estão disponíveis para serem ensinados e aprendidos. Outro aspecto importante dessa relação é o desejo de saber para que cada um aprenda. Vale dizer, aqui, que esse desejo de saber não é apenas dos alunos, mas uma marca fundamental da função docente, pois tudo o que se estuda no curso de formação, e deverá ser estudado para o resto da vida, tem implicações e relações com

a vida da sala de aula. Essa relação com o conhecimento é fundamental para o bom desempenho do professor. Como diz Giovanni (2000), o trabalho do professor implica a busca constante de conhecimento como um ato de cumplicidade com os alunos no que se refere ao compromisso com o ato de buscar conhecimentos, pois é demonstração do valor atribuído a tal aspecto como parte da valorização do ser humano.

Na cena 3 descrita, as crianças demonstram esse desejo, querem manter relação positiva com o saber, mas algumas crianças são interditadas nesse desejo quando as professoras não as ajudam. Essa situação é uma das que leva ao chamado fracasso escolar, ou seja, a impossibilidade de aprender, de ocasionar falhas na aprendizagem dos conteúdos escolares. Há outros elementos que interferem a favor ou contra esse desejo de aprender para os quais não há espaço, neste momento, mas que podem ser ampliados com outras leituras.

Este item, além de apresentar essas noções, permite demonstrar como se desenvolvem conhecimentos sobre relações entre professores e alunos e relações com o saber por parte dos pesquisadores citados. Também é possível destacar como eles serviram de base para a escrita deste texto de modo a compor o currículo do curso e, ainda, exemplos de ações de professoras e alunos a serem provavelmente enfrentados na vida prática em sala de aula, podendo fornecer opções a cada um que vá atuar como docente, abrangendo as três feições da Didática citadas anteriormente.

Cena 4

Esta não é uma só cena, mas uma síntese de muitas cenas da realidade captadas por pesquisas. São excertos constantes de pesquisas sobre a escola, mas a partir de manifestações de professores que estão trabalhando.

- quase 80% dos professores optaram por dizer que a função docente é, essencialmente, a de criar condições para que ocorra a aprendizagem;
- 55% disseram que é um problema manter a disciplina em seu trabalho diário;
- 52% disseram que as características sociais de seus alunos são um problema;
- só 16% consideram mais importante transmitir conhecimentos atualizados e relevantes;
- 21% consideraram menos importante proporcionar conhecimentos básicos (UNESCO,2004)
- Há fragilidade, rigidez e restrição nos procedimentos e recursos didáticos;
- Há conflitos e dilemas enfrentados pelos professores no que se refere à relação entre seu saber e as características dos alunos "fracos" e/ou das camadas populares (MARIN,1998)
- professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldades dos alunos; eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis; têm dificuldades de organizar a sequência de ensino e organizar atividades escolares para os alunos (GUARNIERI, 1996).

Analisando esses poucos excertos de pesquisas que compõem parte do conhecimento que temos das cenas de sala de aula no Brasil, podemos extrair quatro elementos importantes para o núcleo da Didática contidos em duas expressões: concepções e o ciclo docente que, por sua vez, é composto de três elementos ou etapas intensamente articuladas entre si, quais sejam, o planejamento ou preparo, a execução (âmago do trabalho) e a avaliação.

Os aspectos históricos e sociais que vimos, no início do texto e em outros momentos do texto, sobre o surgimento da escola moderna desde os primórdios no século XVI, também têm a ver com esses elementos. Foi em função do aparecimento da escola moderna que se instaurou um espaço específico chamado escola, que não havia antes; essa instituição funciona de acordo com tempos (períodos de vida em que a infância é um universo separado), ano, bimestre, semestre, dia a dia totalmente racionais e controlados; saberes formalizados, delimitados tanto em relação ao que ensinar quanto ao como fazê-lo; surge a sistematização das noções com o planejamento ou preparo das lições para muitas crianças.

Já nos séculos mais próximos de nós, surgem novas necessidades que decorrem da ampliação das turmas de alunos. Ensinar grandes grupos não é a mesma coisa que ensinar individualmente ou pequenos grupos e, com isso, muitos países do século XIX possuíam altos percentuais de atendimento à população com novas características: muitos professores, muitas classes, profissionalização do magistério, programa de estudos ampliados e não mais só o saber ler e escrever, gradação das turmas e, portanto, sua classificação, gerando critérios organizativos (SOUZA, 1998). Diante desse processo, de lá para cá, devido à necessidade de dar vazão ao avanço nos estudos da população e à necessidade de se organizar classes sequenciais, a avaliação passa a ter cada vez mais peso no ciclo docente, até os dias atuais.

As concepções que temos hoje, portanto, decorrem dos conhecimentos que foram sendo construídos e das reflexões de muitos pensadores. Algumas dessas concepções já vimos nos itens anteriores e ainda estão circulando entre os professores, principalmente quando só apontam a orientação a ser dada pelo professor, ou a necessidade de se manter a disciplina (alunos quietos em suas carteiras); a existência de alguns (muitos) que têm problemas com as origens dos alunos; outros tantos que manifestam não ser importante fornecer os conhecimentos básicos. É por concepções como essas que, em parte, temos os problemas hoje tão denunciados da crise da escola. Já se sabe que precisamos trabalhar com todas as crianças e precisamos ensiná-las. Há que se entender que parte das concepções é sabermos que nossos alunos querem fazer parte da modernidade, mas o progresso, para a maioria deles, significa ter acesso aos conhecimentos, e a modernidade brasileira, segundo Martins (2000), inclui elementos tradicionais também, não tão modernos, como, por exemplo, a pobreza, a fome, as origens sociais do campo e da cidade periférica, com adversidades culturais que precisam ser enfrentadas e superadas.

Encerrando, há que se retomar as principais noções que se tentou explicitar aqui. A Didática é área composta por conhecimentos que se referem ao saber fazer do professor. É a área mais antiga do campo pedagógico, surgindo especificamente voltada para o ensino. Esses conhecimentos podem e devem ser usados para realizar as atividades voltadas às salas de aulas dos milhares de alunos que temos para se ensinar os milhares de futuros professores que se preparam a como desenvolver seus trabalhos e, também, a realizar pesquisas sobre o ensino que possam servir para que as ações políticas se apropriem de seus resultados de modo a que esse trabalho possa ser cada vez melhor.

Como área que existe há muitos séculos, passou por diversas fases com crescente invenção de procedimentos para ensinar, o que nos permite apontar que ela também é uma área que tem características de arte, de criação, pois cada um adiciona suas escolhas pessoais a parcelas particulares a elementos que são gerais no ensino dos diferentes componentes curriculares.

É área que permite aos professores efetivarem o ensino e a aprendizagem dos alunos segundo as concepções que têm sobre todo esse universo que é a escola; que permite ao professor planejar seu trabalho, preparar o que deve ensinar e o que espera que seus alunos aprendam; que executa esse trabalho, o qual muitas vezes não se efetiva do mesmo modo que planejou pelos inúmeros imprevistos, pois a realidade é dinâmica impondo que seja enfrentada com a flexibilidade possível em função do domínio que o professor tem da situação, manejando a classe para obter

o máximo de resultados de aprendizagem dos conteúdos e de outros aspectos como vimos; e é área que permite ao professor acompanhar seus alunos e a si mesmo para ver os resultados de tudo o que vem pensando, fazendo e analisando por meio de avaliações constantes. É área que, no movimento dialético de ir e vir diário, não só permite, mas exige que o professor aprenda também nessa mediação constante.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MARIN, Alda Junqueira. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 16-32. ISBN 978-85-7983-147-8. Disponível em: <https://goo.gl/kyi2h1>. Acesso em: 17 fev. 2017. (Didática Geral, disciplina 15; Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, Caderno de formação n. 09, bloco 2, volume 1).

Referências

ARAÚJO, A. L. C. Espaço e disciplina do corpo na pré-escola. In: BUENO, J. G. S. (Org.) *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. Araraquara: JM, 2002. p.15-38.

BALZAN, N. C. Estudo do meio. In: CASTRO, A. D. et al. *Didática da escola média – teoria e prática*. São Paulo: Edibell, 1969. p. 99-107.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 203-229.

CASTRO, A. D. O trabalho dirigido. In: CASTRO, A. D. et al. *Didática da escola média* – teoria e prática. São Paulo: Edibell, 1969. p. 77-98.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. (Org.) *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMÉNIO, J. A. *Didáctica magna* – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) *Aprendendo a ensinar*: o caminho nada suave da docência. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 45-59.

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor*: o início na carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996. p. 33-52.

HAMILTON, D. *A virada instrucional* (construção de um argumento). São Paulo: PUC-SP, 2001a (texto mimeografado de trabalho).

HAMILTON, D. *Da dialética à didática*. São Paulo: PUC-SP, 2001b (texto mimeografado de trabalho).

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 44, p. 8-18, 1998. (O professor e o ensino - novos olhares).

MARIN, A. J.; MONTEIRO, M. I. Reações de crianças e professores diante da dificuldade de entendimento em salas de aula: a visão dos alunos. *Nuances*, v. 4, n. 4, p. 100-106, 1998.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIALARET, G. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974. p. 123-199.

MONTEIRO, M. I. Práticas de alfabetização, relações com o processo de avaliação e controle de aprendizagem. In: BUENO, J. G. S. (Org.) *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. Araraquara: JM, 2002. p. 69-87.

OLIVEIRA, L. P. A. O controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. In: BUENO, J. G. S. (Org.) *Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino*. Araraquara: JM, 2002. p. 39-67.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 2002.

PILETTI, C. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. In: DALBEN, A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* – avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior, políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 831-852.

RATKE, W. *A nova arte de ensinar de Wofgang Ratke*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Edunesp, 1998.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

Bibliografia consultada

MARIN, A. J. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições. In: *Didática e trabalho docente*. Araraquara: JM, 2005. p. 159-178.

D13 – Didática Geral

O ofício de aluno

Edson do Carmo Inforsato

Doutor em Educação. Professor no Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP

Fernando Savater, em seu texto *O valor de Educar* (2005), enfatiza a nossa condição humana de nascermos cedo demais, denominada pela Antropologia de neotenia. Somos a espécie cujos seres vêm ao mundo da maneira mais desprotegida do que todas as outras. Por isso temos uma infância prolongada que exige cuidados e ensinamentos até podermos ganhar a condição de autonomia para a nossa sobrevivência, muito embora essa autonomia seja limitada e condicionada pelo o que a sociedade nos coloca como conteúdo de vida. Sendo assim, somos fadados a sermos aprendizes, a aprendermos pelos outros e com os outros, nossos semelhantes. E quanto mais complexa for uma sociedade, quanto mais símbolos ela construir e mais artifícios ela dispuser para a mediação que fazemos uns com os outros e com o mundo, natural e cósmico, mais a condição de aprendiz é nos imposta por um tempo maior. Se nas sociedades primitivas, ou mesmo em outros tipos de sociedades, todo o aprendizado se faz pela convivência, na sociedade moderna, uma parte significativa dele precisa ser buscada em espaços devidamente organizados para isso, em instituições que se ocupam de maneira ostensiva com o preparo de seus membros. O aluno, como o conhecemos, nasce da invenção desses espaços organizados a que chamamos de escola.

Depois da instauração do projeto de modernidade por regiões da Europa central, em que o Iluminismo foi alçado à condição de orientador da educação dos cidadãos, ser aluno passou a ser uma obrigação de toda a criança e, mais tarde, do jovem. Passados mais de 200 anos da inauguração desse projeto, a escolaridade mais e mais se amplia, em uma espécie de colonização que se estende da primeira infância até quase o final da juventude. Ser aluno, portanto, é frequentar o sistema educacional em todos os níveis em que ele opera na nossa sociedade. Mas, da mesma forma que a sociedade abriga os seus membros em termos das várias diferenças, os alunos também vivem essa condição de maneira diferenciada. No entanto, em qualquer estrato em que se situe o aluno, as crenças e os valores que o inventaram, de uma maneira geral no nosso mundo ocidental – antes da modernidade e mesmo depois dela –, o põem na posição de um ser imaturo, desprovido de perícia e de saberes para se constituir em alguém que desfrute de autonomia para decisões sobre sua própria vida pública. Como aluno, ele precisa ser protegido e preparado para entrar nos modos objetivos das práticas e dos afazeres, sejam eles de ordem material ou não.

Segundo essas mesmas crenças, tal preparo precisa de condições específicas para se dar e a mais importante delas é o isolamento da escola em relação ao resto dos locais onde se realizam as atividades ordinárias da vida. Para haver a formação de seu caráter e do seu acervo de habilidades e competências para atuar na sociedade, os alunos têm de permanecer separados da convivência dos adultos. Nesses lugares específicos, os únicos adultos a se relacionarem com o aluno são aqueles que se legitimam, por formação, por disponibilidade ou ainda, por vocação, a cuidar desse ser necessitado.

Nas acepções mais difundidas sobre o termo aluno, seja como aquele que não tem luz, seja como aquele a quem se deve alimentar, a ideia subjacente é a de alguém dependente, a quem não se deve dar a responsabilidade pelos afazeres, em suma, com perdão do termo ultrapassado, um menor. Talvez essas representações se estabeleceram e se difundiram justamente em função dos cuidados prolongados que a nossa infância requer e, à medida que ela precisou ser escolarizada, essas ideias

se estenderam para noção de aluno. Desse modo, nos recintos escolares, ele deve ser submetido a ordens, é estritamente um aprendiz, um ouvinte muito mais do que um falante, um orientado, guiado e paciente. Os adultos que o tratam são os professores, orientadores, disciplinadores, transmissores das informações, das instruções, os avaliadores etc. Segundo Sacristán (2005), a escolarização transferiu para o aluno todas as práticas e controles exercidos no trato com as crianças.

Sabemos pela história da educação que a escola teve grande influência, senão origem mesmo, na religião. Os monastérios foram exemplos muito significativos de organização escolar e mesmo depois da implantação da escola laica, este modelo de transmitir o ensino ainda foi muito praticado e, é forçoso dizer, ainda o é, em grande parte, hoje. Os jesuítas foram figuras de relevo na difusão da escolaridade por todo o mundo ocidental, notadamente nas regiões colonizadas pelos impérios europeus a partir do século XVI. Sabemos, portanto, o quanto o ensino de base tradicional foi preponderante no nosso tipo de escolaridade. A ordem disciplinar, em todos os sentidos, foi a tônica e o supremo valor desse modo de conduzir o aluno para o aprendizado dos conteúdos mais nobres. O controle deveria estar atento ao movimento dos corpos e das mentes para se ter um preparo condizente à formação de boas almas, obedientes a Deus e aos soberanos. Os conteúdos do ensino não deveriam se pautar em aspectos mundanos, mas em elementos de elevação do espírito e de purificação da alma, para isso os exercícios deveriam ser extenuantes, repetitivos e controlados por recompensas, e punições como elementos de formação do caráter.

Na modernidade, os conteúdos sublimes do currículo jesuíta foram substituídos por uma seleção de conteúdos ilustrados que formaram a base do currículo de uma escola que foi idealizada para ser acessível e obrigatória a todas as crianças e jovens. No entanto, a projeção da universalidade como alcance da escolaridade e a difusão do conhecimento em outros registros, não alteraram, em substância e forma, a ideologia envolvida na preparação do aluno. Continuou a escola a ser um lugar apartado da convivência social, sujeita a tempos rígidos, hierarquizada nas funções e sequenciada nos conteúdos. O preparo que se projetou para o aluno com a intenção de fazer com que ele incorporasse o valor da nação e de viver em um estado republicano, esboçou um arremedo da cultura erudita por meio de transmissões e exercitações que não se distanciavam de maneira significativa da fórmula eclesiástica. Essa formatação de escola continuou, pelo século XIX e início do século XX, combinando dois modos autoritários de organização, o eclesiástico e o industrial, em que a manutenção da ordem e o espírito disciplinado de corpos e mentes eram as maiores finalidades da educação. Como afirma Sacristán:

> As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem

> nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (SACRISTÁN, 2005, p. 132).

A ordem, vista como controle dos corpos e das mentes dos aprendizes, visando torná-los obedientes e propagadores desse modo de se portar e de entender a vida, foi a base e o fundamento da escola. A escola foi e é um meio institucional regido e regulado pelos adultos com uma proposição de experiências atinentes à mente e ao corpo, calcadas na visão de mundo que os adultos têm, sobretudo na representação que fazem sobre os alunos como adultos em miniatura.

Até o final do século XIX, a escola nunca levou em conta a natureza psicológica do aluno, mesmo porque o entendimento sobre a criança não passava por reflexões mais profundas e nem se desejava isso. Assim, a educação tradicional, trazida ainda das práticas e propósitos jesuítas, sempre pretendeu moldar a criança dentro de seus parâmetros, solidificando assim o papel do aluno dentro da escola. E este papel se perpetuou através dos séculos seguintes a despeito de compreensões, de movimentos e até de legislações que expressaram a infância e a juventude a partir de outras referências.

No entanto, o progresso instaurado pela modernidade e exacerbado pela contemporaneidade, inserindo artifícios comunicativos que ampliaram, em escala, a mobilidade das pessoas, tem trazido conflitos e tensões para esse modelo de escola que a coloca em permanente crise que, dependendo da situação, assume ares paroxísticos. A proeminência dos estudos sobre o desenvolvimento humano, derivativos do relevo que o conhecimento científico assumiu depois do século XVIII, a exigência de maior participação dos cidadãos na vida pública e a consequente instauração e ampliação dos direitos, inclusive com legislações de proteção à criança e ao jovem, obrigaram os poderes públicos a reformarem seus sistemas educacionais. Para tanto, inseriram formas de organização e de ação pedagógica que dessem ao aluno um oficio em que a sua atividade fosse mais efetiva, tirando-o da condição apenas de paciente para a de agente. Nesse sentido, a educação infantil trouxe outra função para o aluno:

- passou-se a exigir maior acento nele;
- apelou-se para a aceitação por parte da escola de que as crianças eram seres com características próprias e não tábulas rasas que deveriam ser preenchidas com conhecimentos prontos;
- enfatizou-se que a curiosidade deveria ser valorizada e estimulada ainda mais e não abafada como se fazia na escola tradicional;
- instituiu-se, também no ensino fundamental, em muitos dos sistemas, uma escolaridade não mais afeita a séries definidas, mas em ciclos de aprendizagem, nos quais o tempo de aprendizagem do aluno devia ser levado em conta, não se pautando na uniformidade

para as aprendizagens. Nesse sentido, o aluno poderia exprimir seu potencial de maneira mais livre das imposições um tanto arbitrárias e fixas da mentalidade tradicional.

No entanto, à medida que os graus de escolaridade vão avançando, essas reformas que propunham uma nova ordem escolar, em que o aluno devia ser o sujeito da ação, vão tendo muitas dificuldades em se efetivarem, em parte pelo gigantismo do próprio sistema e, em grande parte, pela mentalidade tradicionalista ainda imperante na sociedade que vê a escola como instituição disciplinadora, de manutenção da ordem antiga, de comunicação unilateral do professor para o aluno, "[...] do aluno apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola" (SACRISTÁN, 2005, p. 139), da leitura e da escrita, como fundamentos absolutos para toda obtenção de informação etc.

Obviamente, essas dificuldades adaptativas não são exclusivas da escola, uma vez que todas as instituições da nossa sociedade expressam, de um ou de outro modo, os seus aspectos de falência por não serem mais representativas da vida que se tem no cenário contemporâneo. Se observamos formas de organização obsoletas na educação das crianças e dos jovens, também as vemos nas fábricas, nos hospitais, na política, sobretudo, nas famílias e em outras de menos impacto na constituição e na evolução da sociedade. Aliás, esse conjunto de dificuldades traz um paradoxo para a instauração das reformas educacionais, uma vez que, por viés iluminista, se atribui à escola o potencial transformador máximo da sociedade, ao formar alunos críticos e capazes para exercerem a cidadania de maneira legitima e atualizada, mas ao mesmo tempo a própria sociedade com os seus aparatos institucionais retrógrados e imóveis condicionam os modos dos cidadãos de pensar e de atuar e, com isso, as escolas continuam com os seus modos porque as pessoas que nela atuam, em todos os níveis, e as condições a ela impostas são provenientes de uma sociedade que expressa, hegemonicamente, concepções e métodos ultrapassados.

Atualmente, todas as reformas educacionais sugeridas e implantadas sob forma de leis e diretrizes, enfatizam a flexibilidade curricular, a integração entre os conhecimentos, a contextualização dos conteúdos a serem ensinados e o aluno como protagonista da sua aprendizagem, principalmente na sua autonomia. No entanto, em geral, os procedimentos de recrutamento para as ocupações e mesmo o ingresso para cursos superiores, ainda são feitos com base em excesso de apelos à memória, em questões pré-estipuladas, de múltipla escolha, sem contar que a maioria das funções ocupadas, nos vários setores da economia, pauta-se por atividades repetitivas, sob controles rígidos de horários, com carga horária de trabalho muito semelhante à do período do industrialismo primevo. Com isso, nota-se o intrincamento em que estão envolvidas as mudanças que se intencionam fazer na educação.

Contudo, se for verdadeira a afirmação de que parte significativa dos pensamentos, das realizações, dos sentimentos e dos desejos dos sujeitos é extremamente influenciada pelas práticas institucionais, pode-se inferir que a escola é a instituição que mais influência poderia ter na formação desses sujeitos. Essa influência ocorre por razões óbvias, uma vez que o tempo em que as crianças e os jovens passam na escola é superior ao tempo de convivência com todas as outras instituições.

Portanto, se ela apenas operar com concepções sobre o aluno e o que seja sua formação, que datam das origens eclesiásticas da escola, pouco alento pode-se ter sobre mudanças na sociedade. Por outro lado, se a visão dela sobre o aluno for mais evoluída, de formação de um sujeito que tenha mais voz, mais autonomia, também mais responsabilidade por si e pela sociedade, as expectativas de uma vida cívica mais promissora e afirmativa da humanidade serão ampliadas.

Embora as mudanças sejam necessárias e urgentes, cabem observações sobre as ideias e as concepções que sustentam e sustentaram as reformas educacionais. Subtraindo suas intencionalidades, bem postas, sobre a instauração de uma educação atualizada nos parâmetros da contemporaneidade, elas foram e são muito entusiásticas da posição do aluno na escola, o que nem sempre é salutar, pois se cria uma espécie de ilusionismo sobre as práticas escolares. As diretrizes para todas as ações pedagógicas requerem tantas mudanças estruturais da escola que se observa um descompasso absoluto entre essas diretrizes, de caráter avançado, e as verdadeiras práticas exercidas sob um panorama da velha escola dos primórdios jesuítas. Além do que, induz uma contrariedade nos professores que interpretam os vieses dessas reformas como uma forma de atribuir descrédito da função docente, isto é, ao afirmarem que o professor deve ser um orientador das aprendizagens, um mediador entre o conhecimento e o aluno, essas reformas levam o professor a se ver diminuído na sua função de ensinar. Não raro, ele adota a crença estereotipada de que tudo tem de ser facilitado para a ocorrência da aprendizagem do aluno. Ademais, como afirmamos, essas transformações do papel do aluno e do professor precisam contar com novas formas de estruturação da escolaridade que abranjam todos os níveis do ensino, do básico ao superior. Todos sabemos que reformas estruturais são complexas e extremamente demoradas, feitas de maneira gradativa e articuladas para se conseguir êxitos em longo prazo.

O que tem sido insistido aqui é que o ofício de aluno, isto é, o que o aluno deve fazer, quais são as suas atividades, que lugar ele tem na instituição escolar, está fortemente vinculado às visões que tem a ordem disciplinar como a finalidade central. A escola, desse modo, assumiu um caráter de cuidado e preparo das crianças e dos jovens que fez desse ofício algo desprovido de prazer, porque submeteu o aluno a controles tão rígidos que, coletivamente, gerou mais deseducação do que aquilo que se almejava. Em função desses controles, são frequentes as manifestações dissimuladas, as fraudes e outros tipos de burla que são naturais em esquemas de sobrevivência diante de ambientes opressores. A valorização da natureza específica infantil e os movimentos das escolas ativas obrigaram os sistemas a reformarem suas propostas sobre o papel do aluno, vendo-o de forma mais participativa e com maior estímulo para aprender. No entanto, a permanência de uma visão de cunho tradicional pelos atores da escola solapou e, ainda, solapa qualquer tentativa de se suavizar os ambientes escolares.

As reformas, quando impostas à força, não conseguem se efetivar. Um dos boicotes se dá por ignorá-las na realização das tarefas, isto é, continua-se com as costumeiras práticas da fragmentação, descontextualização, padronização, individualização e, por fim, da não interação entre as pessoas e o conhecimento. O outro boicote, muito verificado em nossas escolas, é a ambientação que fazem todos os atores dos sistemas escolares para a ausência de atividades, para o vazio de qualquer

conteúdo, para a desordem generalizada. Com isso, uma das leituras que aparece com frequência é aquela em que se afirma que a educação precisa recuperar seus preceitos de ordem para que haja autoridade suficiente para que os alunos aprendam os conteúdos. É a velha ordem do nascedouro da escola que é invocada nesses tempos de crise aguda da educação. Evidentemente, qualquer atividade pedagógica organizada precisa acontecer dentro de uma ordem mínima para que os alunos possam assimilar conhecimentos e assim ter referências de organização para o pensamento e para as ações. Mas o grande equívoco, a nosso ver, é imputar à ordem a finalidade do processo educativo; a ordem é um meio, uma condição, para se atingir os propósitos da educação.

Ao abordarmos o ofício de aluno e identificá-lo como um formato ainda bastante tradicional, que reforça a sua passividade, que o limita a ser realizador de tarefas fechadas, reprodutor de esquemas muito pobres de escrita, de falas ausentes, sabemos o quanto esse paradigma operou e opera nos nossos meios escolares. Da maneira como a escola ainda se organiza, muito tempo passará para que surja um novo ofício de aluno mais condizente com as características que se requer de um cidadão contemporâneo. Por outro lado, sabemos também que a abertura para um modelo mais propício do ser aluno começa com as práticas de ensino que são levadas a cabo pelos professores.

Podemos encurtar o tempo para a aparição de um novo ofício de aluno, se os professores se convencerem de que ensinar é algo muito mais amplo do que coloca a visão tradicional; de que o aluno deve ser mais ativo na sua própria aprendizagem e de que o ensino deve propiciar mais interações entre todos que dele fazem parte e, ainda, de que as questões do manejo da sala de aula precisam ser negociadas e discutidas com os alunos para que eles aprendam desde cedo o valor da vida em conjunto.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

INFORSATO, Edson do Carmo. O ofício de aluno. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 59-65. ISBN 978-85-7983-147-8. Disponível em: <https://goo.gl/kyi2h1>. Acesso em: 17 fev. 2017. (Didática Geral, disciplina 15; Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, Caderno de formação n. 09, bloco 2, volume 1).

Referências

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Bibliografia consultada

PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVATER, F. *O valor de educar*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

D13 – Didática Geral

A relação pedagógica

Jaime Cordeiro

Doutor em Educação. Professor no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, São Paulo-SP

Introdução

Ao se tentar descrever e analisar o trabalho pedagógico, a primeira coisa que salta aos olhos é o fato de que ele é um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. Alguns autores contemporâneos preferem definir a profissão docente como a de um profissional de relações humanas: o professor chega a ser considerado, em alguns casos, como uma espécie de gerente do conjunto de relações humanas que se efetivam na e em função da sala de aula[1].

Mais até do que a sala de aula, a própria escola, como instituição, pode ser pensada como um grande campo de relações humanas, as quais se expressam em diversos níveis e em todos os espaços institucionais: relações hierárquicas e não-hierárquicas, políticas, sociais, trabalhistas, intergeracionais etc. Vários analistas discutem a dimensão institucional da escola, examinando aspectos como a estrutura burocrática, as relações de poder e dominação, o disciplinamento e a produção de mentes e corpos dóceis, as reações de insubordinação, resistência e conformismo, demonstrando que em todos esses aspectos a questão das relações humanas vividas na escola é essencial.

Do ponto de vista da Didática, não se pode ignorar essa dimensão mais ampla, esse enquadramento institucional, administrativo e político do trabalho escolar, mas é preciso que nos concentremos na sala de aula e no ensino que ali se ministra – e consequentemente, na dimensão da aprendizagem. Nesse sentido, um tipo de relação específica é a que nos interessa mais diretamente: a *relação pedagógica* que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento.

O ponto de vista dos alunos

Do ponto de vista dos alunos, a escola é percebida como um espaço de relações sociais e humanas. De imediato, a escola é uma etapa obrigatória da vida, as crianças são levadas a ela pelos pais, que entregam seus filhos aos cuidados dos profissionais da escola para passarem ali algumas horas do dia. Nesse lugar, para os alunos, instituem-se algumas relações com adultos que em princípio detêm uma autoridade em parte delegada pelas famílias, em parte derivada da definição institucional e jurídica da escola. Durante a jornada escolar, os alunos não são totalmente livres, eles têm que enfrentar rotinas, horários e atividades determinadas por outros e realizadas em espaços previamente determinados.

Mas a dimensão relacional da escola para os alunos é vivida também de outras maneiras. Em grande medida, são as relações travadas no âmbito da instituição que acabam sendo responsáveis

pela possibilidade de atribuição de sentido para a escola, do ponto de vista dos alunos. Isso decorre da relação dos alunos com o adulto na escola, este é concebido como um trabalhador disposto a realizar suas funções na presença das próprias crianças e dos jovens. Aliás, estes estão diretamente implicados no trabalho do adulto, pois em função deles supostamente esse trabalho é realizado. Isso traz inúmeras consequências do ponto de vista das relações que se travam no âmbito da escola e mais especificamente na sala de aula: interações com adultos que, como professores, administradores ou funcionários da escola, não têm o mesmo tipo de vínculo afetivo que se constrói na vida familiar e que mantêm com os alunos uma relação com vistas a determinados fins que, embora amplos, são bem mais restritos e delimitados do que outros tipos de vínculos pessoais que se vivem fora da situação pedagógica.

De outro lado, porém, há que se considerar o fato de que a escola aparece para os alunos, sejam crianças ou jovens, como o principal lugar de encontro com os seus iguais, isto é, como o lugar onde se estabelecem relações mais ou menos duradouras e intensas com pessoas da mesma faixa etária. Em casa ou fora da escola, em grande parte dos casos, as crianças costumam estar subordinadas aos pais e outros adultos e não podem estabelecer relações mais igualitárias, livres da autoridade imposta pela diferença de idade e de posição hierárquica. Na escola, no entanto, torna-se possível encontrar colegas da mesma idade e de condições físicas, emocionais e intelectuais bastante próximas, que partilham entre si um conjunto de referências geracionais e culturais comuns.

Essas relações entre semelhantes são parcialmente mediadas pela presença de um adulto, a professora ou o professor, mas apenas durante uma parcela do tempo escolar. Seja nos tempos ociosos na sala de aula ou nos recreios e intervalos oficiais, a escola oferece amplas possibilidades de socialização entre os iguais, que participam em grande medida da construção e da afirmação da personalidade de cada uma das crianças ou jovens. A ampla revisão de um grande número de estudos da Psicologia, promovida pela obra importante da psicóloga norte-americana Judith Harris (1999), demonstra claramente como a parte decisiva da definição da personalidade dos sujeitos se dá justamente no âmbito do grupo de iguais, mais do que por meio da influência dos pais ou de outros adultos[2].

É nessa dimensão da socialização entre os iguais que se podem experimentar dimensões afetivas importantes, construir amizades e inimizades, afinidades e repulsas, exercitar formas de liderança, de autoridade e de reação contra essas mesmas lideranças e autoridades.

Também será no grupo de iguais, particularmente entre os colegas da escola, que a maioria dos jovens encontrará ou escolherá seus objetos de desejo e de investimento sentimental, que terão um peso decisivo na definição das identidades e personalidades.

Do ponto de vista dos alunos, portanto, a escola possui uma *dimensão afetiva e relacional* que é percebida por eles, muitas vezes e em diversos momentos, como mais relevante e significativa do que aquilo que a escola formalmente se propõe a cumprir, em termos do ensino e da aprendizagem do conjunto de saberes curriculares.

O ponto de vista do professor e do trabalho pedagógico

Imediatamente, já no seu primeiro contato com a profissão, qualquer professor percebe o quanto o trabalho pedagógico é essencialmente relacional ou interacional. Trata-se de um tipo de ofício que, para se efetivar, depende em larga medida do engajamento e da colaboração ativa dos alunos, o que só pode ser obtido como decorrência de um conjunto de interações pessoais que são geridas pelo professor, mas nas quais os alunos têm um papel e um peso decisivos.

A relação propriamente pedagógica, no entanto, embora compartilhe vários aspectos comuns com outros tipos de interações humanas, reveste-se de uma especificidade que se expressa pela sua dimensão cognitiva. A relação pedagógica, embora envolva diversos tipos de investimento pessoal do professor e dos alunos, é marcada pelo seu objetivo primordial: a transmissão ou aquisição do conhecimento contínua. Assim, esta função é o que define, em última instância, o sentido da existência da escola, enquanto instituição central na sociedade moderna, por mais que esse objetivo venha sendo relativizado e discutido há bastante tempo.

A centralidade ou preponderância da relação pedagógica sobre as outras dimensões das interações entre professor e alunos termina por condicionar o seu sentido e delimitar o seu caráter em comparação com outros tipos de relações humanas. A relação pedagógica tem uma finalidade específica e bem definida: ela se estrutura para garantir o acesso a um conjunto de saberes. Nesse sentido, ela é necessariamente uma relação transitória: ao se esgotar no cumprimento da sua finalidade, ela tende a se tornar dispensável e, aliás, ela deve se estruturar com esse propósito. A relação pedagógica, ao contrário de outras relações humanas, como a amizade ou o amor, não tem o propósito de se perenizar; muito pelo contrário, ela é uma espécie de acordo temporário, o qual se esgota na realização do seu objetivo. As tentativas de tornar a relação pedagógica mais permanente tendem a produzir ou a reforçar os vínculos de dependência, como muitas vezes se vê até mesmo em níveis de ensino mais avançados, como na pós-graduação, o que acaba desvirtuando o próprio sentido da relação pedagógica.

Outro aspecto da relação pedagógica que deriva desse primeiro é o fato de que ela é marcada necessariamente por uma desigualdade de posição entre o professor e os alunos. Isso imprime à relação uma marca de autoridade e exige a construção ou instituição de uma forma de disciplina. Não se trata aqui de discutir esse aspecto, que seria mais bem compreendido por meio de um estudo do tema da disciplina e da sua importância na Didática, mas não se pode deixar de alertar para os riscos de uma espécie de populismo pedagógico que deseja instaurar relações igualitárias entre professor e alunos no âmbito da relação pedagógica.

Dimensões da relação pedagógica

Espaciais

A relação pedagógica para se efetivar necessita de um espaço físico e social determinado, que é a sala de aula. Esse espaço não foi sempre como é hoje, ele passou por diversas transformações resultantes de uma longa história que pode ser traçada, no Ocidente, desde pelo menos o século XVI. E apesar de se ter fixado em certo formato que parece consagrado e quase imutável, a sala de aula que marca a nossa memória escolar está e esteve sempre em processo de mudança.

Do vestíbulo das catedrais no fim da Idade Média ou da casa paroquial nos tempos da Reforma, passando pelo grande salão onde se ministravam aulas por meio do ensino mútuo, no século XIX, até chegar à sala de aula hoje denominada tradicional e às suas críticas e reformulações, o espaço da relação pedagógica passou por diversas formas materiais e comunicacionais. Cada uma dessas modalidades de arranjo espacial traz em si algumas limitações e condicionantes para a atividade pedagógica, o que acaba determinando modalidades também distintas de relação pedagógica e de exercício didático.

A grande expansão do acesso à escola e a sua extensão às massas, que tem início na segunda metade do século XIX e que se acelera e concretiza em praticamente todo o mundo durante o século XX, acabou consolidando algumas características comuns e praticamente universais ou mundializadas do processo de escolarização.

Nesse processo, produziu-se um modelo escolar muito semelhante em todo o mundo, que acabou estabelecendo uma escolaridade obrigatória entre os seis ou sete anos de idade, e os 14 – em alguns casos mais; escolas organizadas por meio de uma seriação anual. Hoje, o modelo escolar tende a ser transformado por meio dos ciclos de aprendizagem; currículos padronizados e organizados por disciplina; duração da aula em torno de 50 minutos; classes mais ou menos homogêneas, com seleção por idade e por nível de aprendizagem dos alunos; turmas com um determinado número de alunos, as quais acabam se fixando em torno de 30, com variações para mais ou para menos ao longo do mundo.

Outra característica comum e quase invariável ao longo de cerca de 150 anos de escolarização de massas tem sido o formato da sala de aula: a escola seriada e graduada, ao reunir no mesmo edifício diversas turmas de estudantes e diversos professores, estabeleceu a presença de um professor para cada turma, de tal maneira que sempre haverá um professor se responsabilizando por um grupo de alunos em cada momento da jornada escolar[3]. Seriação, critérios de seleção, duração do tempo de aula e métodos de ensino utilizados combinam-se com o arranjo arquitetônico dos edifícios escolares, que designa às classes determinados espaços retangulares e regidos por um arranjo espacial interno, mais ou menos padronizado.

Ao longo desse processo, consolidou-se, portanto, um determinado modelo de sala de aula, com uma distribuição de pessoas, de material didático e de mobiliário bastante característica,

pensada com o propósito de facilitar a aprendizagem e propiciar a realização do ensino simultâneo. Devido às novas exigências da expansão do ensino, passou a ser necessário abrigar um número de alunos exponencialmente maior do que nos períodos anteriores. Assim, grande parte dos esforços dos pedagogos, no século XIX, seria no sentido de estabelecer procedimentos didáticos que tornassem possível superar o ensino quase individualizado que se praticara até então e que era voltado para uma parcela bastante reduzida da população. Garantir que todos, ou potencialmente todos, pudessem ter acesso, ao mesmo tempo, aos mesmos conteúdos obrigou a reformular o funcionamento do ensino. Assim, criaram-se dispositivos didáticos como a pedagogia frontal, a aula expositiva, o ordenamento quadriculado das carteiras escolares, de modo a que todos os alunos se voltassem para a frente da sala, onde se instalam o professor e o quadro-negro[4].

Tal modelo de sala de aula seria criticado, desde o início do século XX, por um grupo de educadores que, sob a influência dos estudos da Psicologia da época, proclamam a centralidade do papel ativo da criança na aprendizagem e a necessidade daí decorrente de alterar radicalmente as práticas pedagógicas que até então se exerciam, e que passam a receber o rótulo de tradicionais. Esses educadores novos proporiam, então, reformulações bastante importantes que tocaram, inclusive, no arranjo e ordenamento espacial da sala de aula.

Seja na perspectiva dita tradicional ou na perspectiva das pedagogias renovadas, a importância da dimensão espacial da sala de aula para a definição do tipo de relação pedagógica que se pretende exercer é reconhecida. Podem-se comparar, por exemplo, os dois modelos de sala predominantes nessas propostas. De um lado, a sala de aula tradicional, que se organiza com fileiras de carteiras voltadas para a mesa do professor, a qual fica à frente da sala, junto à lousa, lugar de inscrição do saber. Há poucos ornamentos, mantendo-se um ambiente austero para que a atenção dos alunos se concentre no professor e nas tarefas realizadas em classe individualmente.

De outro lado, a sala de aula adaptada às pedagogias renovadoras: sem lugares fixos determinados, o mobiliário deve ser de tal modo que se possam realizar os trabalhos em equipes. Também há outras mesas e estantes com diversos materiais didáticos a serem utilizados nas diversas atividades propostas; nas paredes, cartazes coloridos, trabalhos realizados pelos alunos, fotografias, mapas etc.

Nessa comparação, pode-se dizer que cada um dos modelos de sala de aula induz a tipos diferentes de relação pedagógica. No primeiro caso, o professor tem um papel claramente ativo e central, e pode observar e controlar a maior parte das interações pessoais que ocorrem dentro da classe. Nesse tipo de relação pedagógica, predominam interações pessoais no sentido vertical, entre cada aluno e o professor.

Já no segundo caso, os alunos têm papel mais ativo e o professor se desloca mais para o papel de observador e monitor das diversas atividades, intervindo pontualmente quando julga necessário, para possibilitar que os alunos possam se aproximar dos objetivos propostos nas tarefas. Predominam interações horizontais, entre os alunos. Em grande parte dos casos, o professor se dirige ao grupo de alunos envolvido diretamente na tarefa observada.

Tanto num caso, quanto no outro, porém, o que importa é ter em mente que a adoção deste ou daquele dispositivo depende, em grande medida, dos objetivos que se quer realizar e das modalidades de saberes com que se está trabalhando, já que saberes proposicionais podem ser mais bem assimilados por meio da exposição didática, enquanto outras modalidades de conhecimento exigem intervenção mais ativa dos alunos, colaboração, troca de opiniões etc.

Deve-se, portanto, atentar para o fato de que, na discussão e compreensão da relação pedagógica, as dimensões espaciais não podem ser ignoradas. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não o determine totalmente.

Temporais

O tempo escolar é, em grande parte, regrado e determinado fora da sala de aula, nas instâncias jurídicas, administrativas e curriculares mais amplas, que se põem fora do alcance do professor e dos alunos, e sobre as quais muitas vezes esses agentes mais diretamente envolvidos na relação pedagógica não podem interferir. A distribuição da carga didática e do peso de cada disciplina ou grupo de conteúdos é estabelecida previamente, no currículo prescrito. O horário escolar também é determinado previamente: o início, o final e a sequência e alternância das aulas, bem como a duração de cada aula e dos intervalos, e períodos de descanso ou recreio.

No entanto, essas determinações externas não conseguem controlar completamente o tempo escolar. Durante cada aula, há uma larga faixa de estipulação da duração das atividades pelo professor e certo espectro de negociação e resistência por parte dos alunos, que acabam estabelecendo distintas formas de aproveitamento do tempo na classe. E isso está intimamente ligado às diversas modalidades de relação pedagógica estabelecidas entre cada professor e cada turma de alunos. Modalidades mais diretivas tendem a tentativas de aproveitamento mais intensivo do tempo. Relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que, às vezes, pode significar aprendizagens mais significativas. Somente a observação atenta de cada caso poderia nos oferecer uma imagem mais completa das implicações múltiplas entre os modos de organização do tempo escolar, a relação pedagógica, o ensino e as aprendizagens efetivamente realizados.

Linguísticas

Outra dimensão muito importante para se apreender a relação pedagógica nos seus múltiplos aspectos tem relação com o fato de que ela se estabelece essencialmente por meio da linguagem. Se essa dimensão não dá conta de todos os aspectos da relação pedagógica, a compreensão dos modos como a linguagem é utilizada na sala de aula permite compreender melhor o que acontece no ensino e na aprendizagem: a linguagem é certamente estruturante da relação pedagógica e tem poderosa influência na aprendizagem dos alunos.

É por meio das práticas discursivas instauradas na sala de aula que as crianças vão, aos poucos, se transformando em alunos. Nesse sentido, tornar-se aluno é, em larga medida, aprender as regras e os comportamentos linguísticos que vigoram na sala de aula. Aos poucos, elas vão percebendo os modos como o professor se dirige aos alunos, seja individualmente, seja à classe como um todo; como o professor vai demarcando, por meio da entonação e dos modos de dizer, o que é mais ou menos importante e o que não pode deixar de ser assimilado.

O professor exerce diversos atos de fala: expõe, preleciona, adverte, explica, faz perguntas, incita os alunos a falar etc. Aos alunos sobram menos possibilidades linguísticas: em situações ideais, a eles está reservada a obrigação de falar e responder quando interrogados; neste ou naquele caso, existe a possibilidade de questionar, declarar não ter entendido, pedir mais esclarecimento sobre ideias ou tarefas a realizar, solicitar permissão para se retirar ou para realizar atividades não previstas inicialmente. Informalmente, é claro, os alunos realizam diversos outros atos linguísticos, às vezes tolerados ou reprimidos pelo professor.

A linguagem verbal, no limite, é o que conta como conhecimento na escola; ensina-se e aprende-se essencialmente aquilo que se fala e que se pode converter em texto. Na situação escolar, ensinar e aprender significa ensinar a falar e aprender a falar (e escrever)[5].

Os modos como os professores mobilizam a linguagem, formulam as perguntas e operam com o diálogo da sala de aula revelam amplamente tanto os modos de exercício do poder em classe, quanto as concepções de ensino ali presentes. Quando um professor ou uma disciplina escolar insistem em perguntas que exigem apenas a citação de fatos ou a enumeração de ideias, isso sinaliza algo para os alunos: nesse tipo de aula, importa menos o raciocínio e mais a mobilização da memória. A forma do diálogo que se estabelece na aula revela em grande medida o próprio sentido do ensino ali ministrado e do que se espera que os alunos retenham como aprendizagem.

A autoridade do professor se afirma mediante o exercício do seu papel ativo no controle do diálogo na aula. E muitas vezes, a linguagem é mobilizada pelo professor apenas para reforçar essa sua posição de autoridade. Outras possibilidades de uso da linguagem na sala de aula estão, no entanto, disponíveis enquanto dispositivos pedagógicos a que se pode recorrer para imprimir outros sentidos à própria relação pedagógica e à aprendizagem. Por exemplo, quando o professor ou as circunstâncias da aula instauram, voluntária ou involuntariamente, outras formas de falar, perguntar e responder, pode ocorrer uma inversão de papéis e as questões passam a ser formuladas pelos alunos. Aprender pode deixar de ser apenas assimilar respostas para questões predeterminadas.

A relação pedagógica que aí se instaura pode romper com o desejo de controle total do diálogo por parte do professor, mas ao mesmo tempo pode permitir a emergência de questões de caráter mais investigativo, ampliando o espectro e as modalidades do conhecimento que poderão ser abordadas na sala de aula. Saberes mais indeterminados e especulativos, mais ricos e dotados de potencial investigativo, poderão ser confrontados, então, com os saberes proposicionais, com as informações e conhecimentos já acumulados coletivamente pela sociedade, permitindo que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem mais rico.

Pessoais

A dimensão pessoal da relação pedagógica tem sido a mais fortemente explorada pela bibliografia pedagógica, quase sempre sob forte influência dos estudos da Psicologia. Costuma-se, muitas vezes, até mesmo reduzir a relação pedagógica a essa dimensão interpessoal, que se preocupa com o exame e a compreensão dos vínculos entre professor e alunos.

Para melhor compreender essa dimensão do ponto de vista da Didática não é necessário abandonar as contribuições dos estudos psicológicos, mas é necessário enfatizar os modos como essa dimensão interpessoal afeta, positiva ou negativamente, o ensino e a aprendizagem.

O vínculo entre o professor e o aluno na sociedade ocidental moderna é bastante diferente do vínculo entre mestre e discípulo que se constitui, por exemplo, na tradição oriental clássica ou na perspectiva socrática, tal como descrita por Platão nos seus diálogos. Na tradição taoísta, budista ou hindu, por exemplo, ou nos ensinamentos de Sócrates, a relação entre mestre e discípulo se instaura para que o discípulo alcance melhor compreensão de si próprio e um consequente aperfeiçoamento moral e ético pessoal. Trata-se de uma relação presidida por uma forte presença da autoridade pessoal e do exemplo do mestre, cujo papel é o de reconduzir continuamente o discípulo no sentido da admissão da sua ignorância, ponto de partida indispensável para o conhecimento interior. O vínculo é fortemente pessoal e o seu propósito não se dirige para uma compreensão mais acurada do mundo exterior.

Já no caso da relação pedagógica que se instaura na modernidade ocidental, entre o professor e o aluno, ela se volta justamente para uma descrição acurada do mundo exterior, para o conhecimento de um mundo objetivo, que se situa fora do sujeito que quer conhecer. O mergulho introspectivo é feito, de acordo com as proposições de um autor como Descartes, por exemplo, apenas como ponto de partida e como mecanismo de correção dos erros da percepção e de aperfeiçoamento da razão.

Nesse sentido, a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, efetivada por professor e alunos, e não por mestre e discípulos. Trata-se de um tipo de relação que não se livra totalmente da marca da dependência, mas os vínculos daí decorrentes podem efetivar-se de outros modos.

As relações interpessoais aí estabelecidas serão necessariamente assimétricas, na medida em que está em jogo a autoridade pedagógica, fundada na proximidade ou no maior contato do professor com os saberes a serem aprendidos e com as formas de torná-los acessíveis aos alunos.

Essa assimetria tem que ser levada em conta para a boa concretização dos propósitos do ensino. No entanto, ela também aparece como um risco, na medida em que, se for exagerada, pode resultar na permanência dos vínculos de dependência que, em princípio, se pretende abolir no final do processo de aprendizagem, tornando-se o professor idealmente desnecessário quando o aluno estiver formado.

A aprendizagem se expressa concretamente no plano individual: cada aluno aprende e expressa o seu conhecimento de um modo próprio e singular e que só pode ser percebido examinando-se cada indivíduo separadamente. No entanto, a aprendizagem também tem aspectos coletivos que se expressam de diversas maneiras.

Na medida em que o conhecimento é um bem de todos – produzido e apropriado pela humanidade ou por cada sociedade particular –, a cada vez que o ensino e a aprendizagem se ocupam de um saber específico, está sendo estabelecido um diálogo com uma parte desse saber humano coletivo.

Ao mesmo tempo, já é conhecido e reconhecido pelos mais variados estudiosos que grande parte da aprendizagem de um indivíduo se dá por meio do contato com os outros, efetiva-se, portanto, em um processo de interação social que, no caso aqui examinado, se estabelece em grande medida na escola e particularmente na sala de aula. Nesse ambiente, tanto os outros alunos, quanto o próprio professor funcionam como esses interlocutores que permitem a assimilação significativa das aprendizagens. Ao contrário, portanto, de diversas críticas formuladas pelas pedagogias renovadas, o professor continua a ter um papel relevante e ativo no ensino, e não pode ser reduzido a um observador ou facilitador do desenvolvimento da criança.

A escola lida com diversas modalidades de conhecimento, que exigem distintas posturas pedagógicas e implicam em diferentes formas de relação pedagógica. Em cada caso, a participação mais ativa ou reflexiva dos diversos agentes envolvidos na classe e na aula será diferentemente exigida, o que implica em que o professor precisa ter desenvolvido uma percepção e uma sensibilidade acurada para perceber como agir em cada situação.

Do ponto de vista das interações pessoais, professores e alunos estabelecem diferentes percepções da relação pedagógica, das suas finalidades e da concretização do ensino como aprendizagem, o que tende a instaurar necessariamente um conjunto de tensões entre eles. Do ponto de vista dos alunos, o ponto de partida da relação pedagógica é percebido como arbitrariedade, tendo em vista a compulsoriedade da escolarização. Já do ponto de vista do professor, isso é percebido como parte e como objetivo central, como finalidade mesma do seu trabalho, do seu labor pessoal.

Assim, professores e alunos se ocuparão, no processo, com posturas, desejos e finalidades distintas. O professor se ocupa com a imposição dos procedimentos e das rotinas escolares; os alunos, desta ou daquela maneira, se ocuparão com as formas de resistência a essa imposição. Longe de uma visão idealizada e romantizada da relação pedagógica, é preciso admitir que ela se instaura em um campo de tensões e conflitos que têm que ser assim percebidos, para além de uma divisão muito estática e imutável de papéis.

Cognitivas

A última dimensão da relação pedagógica a ser aqui analisada é a de que ela se realiza necessariamente como uma relação com o conhecimento. De acordo com diversos autores, a relação pedagógica pode ser representada por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento. O que define o caráter e a função primordial da escola, e a torna distinta de outras instituições sociais, é o fato dela propiciar às novas gerações um lugar social reservado para o acesso aos saberes socialmente considerados relevantes e necessários para a continuidade da vida na sociedade.

Embora isso não invalide as análises que se ocupam de outras diversas funções assumidas pela instituição escolar, em dimensões, por exemplo, políticas, socializadoras, ideológicas, não se pode negar o fato de que, para a grande maioria da população, a escola será possivelmente o único lugar social e o único tempo na vida de cada um em que se poderá ter acesso a um conjunto de saberes, práticas, instrumentos e aparatos intelectuais, artísticos e expressivos que não são facilmente disponíveis em outras instâncias sociais.

Não se podem refutar as análises sociológicas já clássicas que demonstraram o papel da escola e do saber escolar na reprodução do sistema de posições e das estruturas sociais já existentes antes da entrada dos indivíduos no sistema escolar. No entanto, as relações que os sujeitos estabelecem com a escola e com os saberes nela veiculados não são homogêneas e nem podem ser simplesmente reduzidas às determinações de classe ou condição social. Embora, em termos gerais, seja possível predizer o sucesso ou o fracasso dos sujeitos durante a vida escolar, com base nos indicativos sociais de origem, essas determinações nem são absolutas e nem sempre muito evidentes, dada a multiplicidade de relações com a escola que são estabelecidas pelos agentes com ela envolvidos.

Para melhor compreender essa multiplicidade, o sociólogo francês Bernard Charlot propõe que se use a noção de *relação com o saber*[6]. Para Charlot, apreender as relações com o saber implica em criar mecanismos que permitam apreender as diversas histórias singulares dos diversos alunos no sistema escolar, que não podem ser suficientemente compreendidas pelas teorias sociológicas clássicas, que se ocupam das linhas gerais do funcionamento da escola. Do ponto de vista de Charlot, importa dar conta de explicar por que as crianças e os jovens vão para a escola, além do fato da obrigatoriedade do ensino; e, estando nela, por que ali se estabelecem investimentos muito desiguais para nela permanecer e tentar aprender os saberes trabalhados.

Do lado da mobilização para a escola, muitos estudos têm mostrado o peso da demanda familiar, das representações imaginárias que associam a escolarização à criação de oportunidades. De forma simbólica, a escolarização gera expectativas em relação à possibilidade de que, na escola, os sujeitos adquiriram saberes relevantes, úteis ou necessários para o futuro exercício profissional e para a vida pessoal. Logo, para o sucesso profissional.

Fundados nessas expectativas na escola, os alunos vão traçar percursos distintos e singulares, seja frustrando as expectativas iniciais ou reforçando-as. Estando na escola, os fatores que costumam ser apontados para a permanência e para o sucesso são: o empenho pessoal no estudo; influência

positiva ou negativa dos colegas e do ambiente da classe; e fatores pessoais ligados às preferências por determinados professores ou matérias do currículo.

Com base nos estudos de Charlot, percebe-se que o sucesso ou fracasso dos sujeitos e a multiplicidade de trajetórias escolares por eles percorridas são afetados apenas em parte pelas ações dos professores e dos dispositivos didáticos mobilizados. Isso não exclui nem diminui, é claro, a responsabilidade das ações profissionais empreendidas pelos professores no seu ofício e na relação pedagógica. No entanto, é necessário admitir que os alunos têm aí um papel fortemente ativo, por meio do qual eles se constituem como sujeitos e se tornam capazes de atribuir ou negar sentido às diversas atividades e ocupações que são realizadas na escola.

Essa atribuição particular e específica de sentido que é feita por esses alunos sujeitos cria múltiplas hierarquias do que é mais ou menos interessante ou do que pode ser objeto de investimento pessoal. O professor precisa entender os diversos modos como se processa essa atribuição de sentidos para poder operar sobre ela. Isso nos distancia bastante da ideia de pura subordinação do currículo ao *interesse do aluno*, que tem resvalado para práticas populistas que procuram apenas revestir os saberes escolares de formas mais atraentes ou agradáveis, sem refletir mais detidamente sobre os diversos significados desses mesmos saberes.

Pensar sobre o significado dos saberes que são ensinados, tentar refletir sobre o que eles representam para nós mesmos como professores, estabelecer suposições bem fundadas sobre que sentidos eles podem assumir para os nossos alunos, tudo isso remete a nossa profissão para uma dimensão bem distante das representações idealizadas do professor que transmite de maneira integral todo o saber que acumulou no seu processo de formação.

Nesse processo de reflexão sobre o currículo, pois afinal é disso que se trata, nós professores, mais do que nunca, nos vemos obrigados a nos envolver em um movimento contínuo de ressignificação dos nossos próprios saberes e das nossas modalidades pessoais em relação a esses saberes. Podemos ensinar algo de que não gostamos? Ou sobre o que duvidamos em alguma medida da sua relevância social e pessoal? Que relações nós mesmos estabelecemos com os saberes que ensinamos e com os modos de adquiri-los e com eles operar?

Para finalizar

Como se procurou mostrar neste texto, a relação pedagógica é um aspecto vital da Didática, um tema que tem que ser examinado com muito cuidado por todos aqueles que exercem ou pretendem exercer o ofício docente. É no âmbito da relação pedagógica, compreendida em sentido bastante amplo, que o trabalho do professor e as atividades centrais da escola e dos estudantes se efetivam.

Do ponto de vista da Didática, é pouco proveitoso reduzir a relação pedagógica à dimensão puramente interpessoal, porque se ela nos ajuda a entender muitos aspectos do nosso ofício, ela não dá conta de outros aspectos também muito relevantes. Compreender as dimensões espaciais,

temporais, linguísticas ou comunicativas, pessoais e cognitivas amplia muito o âmbito da nossa reflexão e alarga o campo de atuação, e de competências do profissional docente.

As reflexões aqui delineadas procuraram incidir sobre aspectos e problemas encontrados cotidianamente pelos professores, e pelas professoras no exercício da nossa profissão. Longe de compor representações idealizadas que procuram apenas elevar imaginariamente o nosso ofício a uma dimensão mais sublime, é preciso nos voltarmos para as questões concretas que nos afetam, sem com isso diminuir o alcance e as possíveis repercussões do nosso trabalho.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 66-79. ISBN 978-85-7983-147-8. Disponível em: <https://goo.gl/kyi2h1>. Acesso em: 17 fev. 2017. (Didática Geral, disciplina 15; Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, Caderno de formação n. 09, bloco 2, volume 1).

Referências

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

HARRIS, Judith. *Diga-me com quem anda*... Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Bibliografia consultada

ANDRÉ, Marli. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-41, jan./jun. 1988.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 1994.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez. 1995.

PENIN, Sônia. *A aula*: espaço de conhecimento, lugar de cultura. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

STUBBS, Michael. *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

Notas de fim de página

1 Cf. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

2 Cf. HARRIS, Judith, *Diga-me com quem anda…* Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

3 Hoje em dia ou de alguns anos para cá vêm sendo experimentados outros arranjos, mas isso ainda não atinge um número muito significativo de classes ou de turmas, ou pelo menos ainda não se trata de práticas generalizadas.

4 A genealogia da produção desses modos de ensinar é desenvolvida no livro de dois autores argentinos: DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003., em uma perspectiva que se vale das análises do filósofo francês Michel Foucault.

5 Pode-se estender essa análise, com as devidas ressalvas, também à linguagem matemática, em que se expressa parte significativa dos conteúdos curriculares.

6 Conferir desse autor: A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Também B. Charlot, Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia, *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

D13 – Didática Geral

Aula e sala de aula: algumas reflexões sobre aprender e ambientes de aprendizagem

Robson Alves dos Santos

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Pedagogo. Especialista em Folclore Brasileiro. Professor no Centro Universitário Senac, Campus Santo Amaro, São Paulo-SP

Edson do Carmo Inforsato

Doutor em Educação. Professor no Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP

> Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. (FREIRE, 1991, p. 37)

Aprender certamente tem uma relação intrínseca com um estado psicológico dominado pela motivação, no sentido de um impulso interno que move o sujeito para a assimilação de algo. Se ela, a motivação, não está manifesta nele (sujeito), é preciso buscá-la. Nossa tradição escolar, tributária dos jesuítas, associou aprender com extenuação, com exercícios repetidos *ad nauseam*, com tarefas entediantes, afugentando a alegria ou o prazer de qualquer ato de aprendizado. Daí talvez venha a contrariedade das crianças quando elas têm que voltar às aulas, terminadas as férias. Sabem que terão que submeter seus corpos e suas mentes a limitações e ordens que se contrapõem ao seu espírito de curiosidade, de troca com os colegas, de invenções sobre o que fazer e de expansão interativa que suas idades e suas experiências cotidianas conformam. Enfim terão que enfrentar as aulas com todo o seu ritual de tristeza e, consequentemente, de tédio.

O que é aula?

A palavra aula, no seu sentido etimológico, deriva do latim, com o significado de "pátio, palácio, curral, gaiola" e do grego, com o significado de "pátio ou morada".

Se a etimologia nos aponta a aula como *pátio*, buscar entender a aula é, acima de tudo, refletir sobre os espaços onde ela pode acontecer. E para isso, é preciso entender o que se chama de espaço, neste caso. Escolhemos a definição do professor Enrico Battini, da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Turin (apud FORNEIRO, 2008. p. 51) que indica ser "necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve"[1].

Espaço, portanto, refere-se ao espaço físico onde a aula acontece, o qual contém objetos, materiais didáticos, mobiliários e a decoração (cartazes, trabalhos de alunos etc.).

Já o ambiente vai além do lugar físico, ele é constituído pelo conjunto de espaços físicos e pelas relações que ali se estabelecem – relações entre as crianças, delas com os adultos, delas com a sociedade etc. Por isso é fundamental conceber o espaço da sala de aula como um lugar propício para as interações. Se os alunos apenas contam com a possibilidade de se enfileirarem

uns atrás dos outros ordenadamente, isso implica uma condução da aula direcionada apenas para a sua passividade. Objetivamente espera-se a sua passividade na recepção do conhecimento a ser transmitido. Ou seja, existe uma concepção de aprendizagem no modo como se organiza a sala se aula. Não se trata de ser determinístico, uma vez que podem haver aulas muito proveitosas estando os alunos assim distribuídos no espaço, mas, convenhamos, que apenas essa formatação como espaço de aula, torna o ambiente menos propício para as interações, para as trocas, para os movimentos dos alunos.

As escolas, no plano geral, estruturam seus espaços físicos para que as aulas aconteçam nas salas de aula, que são espaços limitados e limitadores, fechados em um cômodo que foi construído ou adaptado para este fim. Se levarmos em conta que sala de aula pode ser chamada de ambiente de aprendizagem, precisamos repensar sua estrutura física também. Sala de aula como ambiente de aprendizagem envolverá, com já foi dito, todo o espaço físico onde possa ocorrer relações humanas e de aprendizagem.

Para Forneiro (2008), pode-se entender o ambiente escolar como uma estrutura que envolve, de forma clara e definida, quatro dimensões, a saber (Quadro 1):

Quadro 1 – As quatro dimensões

Dimensão Física	Dimensão Temporal
Como o espaço se organiza e o que há nele?	Quando e como se utiliza o ambiente?
Dimensão Funcional	**Dimensão Relacional**
Para que se utiliza e em que condições?	Quem e em que condições?

Fonte: Adaptado de Forneiro (2008).

Embora estejam apresentadas de formas distintas, o ambiente de aprendizagem precisa, para se desenvolver, da interação das quatro dimensões. Isto é, o espaço físico abrigará os corpos dos alunos que organizados espacialmente lá ficarão por uma quantidade de horas para que aprendam os conteúdos que lhes serão transmitidos e, neste processo, para que se relacionem com seus pares que ali estão convivendo por um semestre, por um ano ou mesmo por quatro (4) ou três (3) anos. Neste aspecto, quanto mais múltiplos forem os espaços destinados à aula, haverá maior probabilidade de que os alunos aprendam na convivência escolar. Assim, pode-se aprender na sala de aula propriamente dita, como pode-se aprender na quadra de esportes, como pode-se aprender na biblioteca, na sala de informática, no pátio da escola, nas excursões fora da escola etc. Em suma,

pode-se aprender em qualquer local onde haja esta intenção, extrapolando o tradicional *caixote* onde se costumam *dar aulas*, ampliando a visão de que aprender é um ato de vontade do aluno. Portanto, ela poderá ocorrer quando esta vontade se apresentar. Desta forma, ao acompanhar a mãe ao mercado, visualizando marcas, produtos, dinheiro, a criança passa por um aprendizado fora do espaço formal da sala de aula. Quando recebe os valores básicos da educação está aprendendo, desenvolvendo-se enquanto cidadão e ser aprendente. Da mesma forma, na escola, durante o intervalo, ao receber orientações, está aprendendo acerca de convivência, de higiene pessoal, entre outras possibilidades. Diante desses pequenos exemplos, reforçamos que o ato de aprender não se dá apenas nas chamadas salas de aula, mas em todo espaço de convivência onde haja estímulo e solicitação para que a criança assimile uma informação nova, um fato ou mesmo um conceito; convertendo espaços diversos em ambientes de aprendizagem.

Se por um lado, chamamos a atenção para a aprendizagem informal, desenvolvida em diversos espaços e situações, por outro, abordamos a funcionalidade da aula planejada para os espaços formais e dentro dos postulados pedagógicos esperados em uma escola.

A aula como um conjunto de atividades organizadas

Quer seja numa sala de aula, no sentido mais conhecido de espaço físico, quer seja em outro local ou mesmo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), é necessário que a aula seja planejada.

As concepções contemporâneas de planejamento de ensino, nas quais o plano de aula está inserido, considera de muita importância o fato de se planejar o que o aluno irá fazer durante a aula, assim como abre espaço para a valorização das interações socioculturais no ambiente da sala de aula. Ao se planejar o que o aluno irá fazer, o foco das atividades deixa de ser apenas o ensino e passa ser o ensino-aprendizagem, ou seja, as atividades de ensino são planejadas para que o aluno aprenda e para ele aprender é necessário que ele atue sobre o conteúdo a ser ensinado. Além disso, que as atitudes dos alunos sejam observadas no sentido de aproximá-lo de seus colegas, de confrontar suas respostas com as deles, de cooperar com eles. Um dos autores brasileiros bastante referenciado, ao definir aula, o faz da seguinte maneira:

> [...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 45).

Em que pese a definição do autor, referir-se corretamente ao ensino pautado pela atividade própria do aluno e também referir-se, adequadamente, ao fato de que a aula deve possibilitar uma assimilação ativa e consciente dos conteúdos pelo aluno, ele vislumbra apenas o encontro do aluno com a matéria estipulada nos planos de ensino. Nada é dito do encontro do aluno com os seus colegas e também consigo próprio. Se na origem da escola moderna está o propósito de formar o cidadão, é preciso que esse desígnio seja explicitado e concretizado nas atividades das aulas. Por isso que uma parte substancial do planejamento das aulas está em se estabelecer as atividades dos alunos em todos os aspectos da construção da sua humanidade, da vida que deve estabelecer com os outros da sua comunidade.

Na concepção de uma aula mais humana, que entenda e respeite as habilidades e limitações dos alunos, entendemos que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento integral do ser e não pode se reduzir a cópias ou reproduções de uma realidade, na qual a escola se encontra inserida.

A aula, a nosso ver, é o centro do processo pedagógico, momento organizado para a ocorrência da aprendizagem do aluno por meio das atividades de ensino. Se se trata de organizar os espaços e os tempos, a aula, como ato pedagógico, precisa ser planejada e pensada para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver nos alunos as condições para que continuem a aprender mesmo fora do ambiente escolar, com autonomia e reflexão, como seres aprendentes que adquirem certas habilidades de organização do pensamento e da ação, as quais os preparam para continuar aprendendo sempre.

O investimento na aula deve ser maior do que em outros elementos da escola como um todo, pois de nada adianta investir em outros aspectos se o cerne de todo o processo não for repensado de forma coerente e com espaços para as discussões que conduzam a novas práticas pedagógicas que realmente atinjam os alunos. Alunos tendo a oportunidade efetiva de aprender, uma vez tendo as mediações humanas apropriadas e os recursos necessários, é o aferidor principal da qualidade da educação. Portanto, não é possível desenvolver uma educação de qualidade se a aula não for pensada e planejada com a mesma qualidade que se espera atingir.

Sala de aula: ambiente de Aprendizagem Significativa

Conforme se afirmou, a sala de aula não é apenas um lugar onde as aulas são desenvolvidas. Ela é um ambiente no qual se entrecruzam o tempo, o espaço, as relações e o funcionamento. Planejam-se as atividades de ensino-aprendizagem levando-se em conta todos os componentes deste ambiente. Lugar do ato pedagógico real – a aula – o ambiente deve ser propício à aprendizagem significativa do aluno. Segundo Ausubel, o aluno tem que aprender a partir do que ele já sabe, chamado de conhecimento prévio. Todo aprendizado de base cognitiva precisa da ancoragem do conhecimento prévio do aluno para que o conceito, o principio, a ideia, a operação etc., possam se firmar no sujeito que aprende de forma duradoura. Quando isto não acontece, ou não há aprendizado algum ou ele se dá de forma mecânica, portanto, de assimilação efêmera, sem permanência efetiva na estrutura

cognitiva do aluno. Desse modo, quando a aprendizagem é mecânica há logo o esquecimento do conteúdo apreendido, sendo que a nova aquisição raramente contribui para que a estrutura cognitiva do sujeito se torne mais estável e complexa. Ao contrário, uma aprendizagem significativa estrutura o pensamento do aluno fazendo com que ele tenha mais recursos para atuar no mundo de forma reflexiva e vinculado com a sensação de bem-estar, pois se assim for, o aluno colocar-se-á em prontidões de sempre querer saber mais, ir além do que lhe é transmitido de maneira direta, que, aliás, é o propósito de toda boa educação.

Se queremos repensar a forma de ensinar temos que entender as múltiplas formas de aprender! Desta forma, pensar a sala de aula como ambiente de aprendizagens envolve entendê-la como uma importante força formativa que dependerá

> [...] entre outras coisas, do nível de consistência com o modelo educativo no qual nos movemos: os pressupostos teóricos que definem um determinado modelo educativo condicionam o desenho de um ambiente de aprendizagem de modo diferente. (FORNEIRO, 2008, p. 54)[2].

Pensar sala de aula como ambiente, implica levar em conta as quatro dimensões e as múltiplas relações que ali se desenvolvem, provocações para o aprender e para o desenvolvimento que leva em conta o tempo de cada um, suas facilidades e dificuldades e o prazer que isto envolve.

Portanto, o fazer pedagógico não pode ser dissociado da provocação do prazer, do qual o corpo aprendente dele precisa para que o aprendizado ocorra. Aprender, conforme nos ensinam as abordagens contemporâneas, é uma ação em que o corpo do sujeito registra o seu conteúdo e o cérebro, concomitantemente, mantém esse registro se o corpo respondeu bem à mensagem colocada à sua disposição.

> Coisa fantástica é a memória corpórea... sua capacidade de se fazer presente, viva, gerando movimentos, gestos e gostos que vêm de um tempo que acreditávamos esquecidos... E, no entanto, a nossa memória afetiva se encarrega de nos trazer tudo de volta. (DOWBOR, 2007, p. 34-35)

Conduzir alunos ao prazer durante as aulas é propiciar condições de aprendizagem que se integrarão em seus corpos, atingindo seus centros de interesse e potencializando-os à assimilação de novos conhecimentos. Assim, prazer e aprender se combinam na consolidação de aprendizagens significativas.

Por outro lado, dissociar aprender de prazer é reduzir o ato pedagógico à consecução de meros objetivos instrucionais, deixando de lado todas as demais dimensões presentes nas relações de ensino-aprendizagem. É impedir que a vida penetre no ambiente escolar, tornando-o estéril, impróprio para relações de vivência e de aprendizagem. Uma aula de mera transmissão unilateral de conteúdos é algo sem vitalidade, vazio de significados que desestimula a reflexão dos alunos

e mesmo dos professores, os quais se acomodam em situações que lhes parecem cotidianas, utilizando-se de práticas ultrapassadas, sem avaliar a eficácia delas para os tempos atuais.

Considerações Finais

Se quisermos ensinar algo a alguém, a preparação da nossa aula tem de levar em conta essa dupla de componentes, algo a ensinar e alguém a ser ensinado, sendo que este último é o protagonista do processo, dentro da relação pedagógica que ali se estabelece.

A relação ensino-aprendizagem gera vínculos pessoais e de conhecimentos, e a partir dessas relações pode-se potencializar no aluno uma ânsia por sua autonomia, para que haja continuidade nos diálogos com os múltiplos processos de ensino-aprendizagem que ele deverá ter ao longo de sua vida, não apenas nos ambientes escolares.

Nesse sentido, vale reforçar o que nos afirmou Paulo Freire (1998, p. 52): "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Para isso, é preciso que, no ato de se pensar o ensino, se leve em conta as múltiplas dimensões nele existentes; além das dimensões ontológica, epistemológica, política, ética, pedagógica – há testemunhos e vivências, posto que o ensino se dá nas relações humanas.

Diante disso, planejar a aula é muito mais do que o mero preenchimento de formulários de planos de ensino, seguir aspectos burocráticos para atender às demandas dos coordenadores e diretores. Planejar significa levar em conta a vida na sala de aula e preparar situações que permitam que a vida se faça no ambiente escolar, facilitando assim o aprender dos alunos e a retomada de estratégias e metodologias com vistas ao progresso das relações travadas no ambiente escolar, tanto as cognitivas, quanto as emocionais que, muitas vezes, são deixadas de lado, relegadas ao esquecimento por não estarem ligadas aos aspectos quantitativos valorizados pela escola.

A aula, não resta dúvida, perpetua o papel do professor de organizador de situações de aprendizagem e da sua necessidade de estudar, e preparar tais situações. Aliás, falar da necessidade de uma aula que leve em conta as dimensões humanas não descarta ou diminui a figura e o papel do professor. Uma aula que leve em conta os aspectos humanos do ser reaproxima o professor de sua dimensão humana de sonhos, frustrações, dificuldades e múltiplas habilidades, dando-lhe condições de também atuar como ser entre seres, na condição de condutor e de aprendiz, vivendo as relações travadas nas salas de aula, em múltiplos espaços de aprendizagem e não apenas naquelas de formato retangular, com lousa, cartazes etc.

Os alunos aprendem quando menos esperamos, nos seus tempos, nos seus momentos e desejos, mas isso raramente acontece sem as ações do professor, sem a sua interferência humana atenta.

Diante disso, o professor se empolga. Ver o aluno aprender, beber da aula, despertar para novas descobertas e habilidades, tem o papel de inebriar aquele que pensa e repensa nas múltiplas situações e momentos de aprendizagem, conduzindo seus alunos ao crescimento não apenas cognitivo, mas, principalmente, humano.

Contudo, para que a aula seja um conjunto de espaço e tempo propício à aprendizagem do aluno, é necessária a preparação dos docentes, quer nos aspectos dos conteúdos de determinada disciplina, quer na didática exigida para a transmissão de tais conteúdos ou ainda no uso das tecnologias a serem utilizadas. Um e outro exigem do docente uma visão aberta do que seja ensinar, pois o conhecimento que se deve transmitir é algo que se organizou no tempo para que os seres humanos nele instruídos tivessem uma visão mais ampla do mundo, mas ele não é inerte e nem está estabelecido como verdade permanente; já a didática, mais do que conjunto de técnicas e métodos para se transmitir, deve ser tomada em sua finalidade de se construir ações suficientes que conduzam ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

Portanto, aula, muito além dos processos burocráticos que tentam traduzi-la nos planos de ensino, constitui-se em ações organizadas, práticas, que conduzem o aluno ao aprender contínuo em um processo reflexivo de constante reconstrução de conhecimentos prévios, de mudança de atitudes frente ao saber organizado que a escola lhe propicia.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

SANTOS, Robson Alves dos; INFORSATO, Edson do Carmo. Aula e sala de aula: algumas reflexões sobre aprender e ambientes de aprendizagem. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL [UAB]; PREFEITURA DE SÃO PAULO [PMSP] (Org.). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. v. 1. (Didática Geral, disciplina 13, Livro 3).

Referências

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 47, p. 49-70, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

Bibliografia consultada

CORDEIRO, Jaime. *Didática.* São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). *Temas de Pedagogia*: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MASETTO, Marcos. *Didática*: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula*: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 2013. (livro eletrônico).

RANGEL, Mary. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da nossa época, v. 29).

SCARPATO, Marta (Org.). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004. (Didática na prática).

Notas de fim de página

1 Tradução livre do original: “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo.”

2 Tradução livre do original: “Esto va a depender, entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos: los presupuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza, dando lugar a que distintos modelos educativos configuren el ambiente de aprendizaje de modo diferente.”

D13 – Didática Geral

A preparação das aulas

Edson do Carmo Inforsato

Doutor em Educação. Professor no Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP

Robson Alves dos Santos

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Pedagogo. Especialista em Folclore Brasileiro. Professor no Centro Universitário Senac, Campus Santo Amaro, São Paulo-SP

Uma das grandes questões que podemos levantar acerca da aula é a forma como os docentes a preparam e, a partir dessa preparação, como podem atingir mais facilmente os objetivos traçados.

A preparação da aula, aqui entendida como todo o momento que propicie aprendizagem, é o grande trunfo para que os alunos possam aproveitá-la ao máximo, mantendo uma relação eficaz com os conteúdos para poder apreender aquilo que o professor propôs como objetivos de ensino. Por isso, evidentemente, não se pode aceitar que a aula seja um momento de improviso, no qual o professor aja livremente sem fazer conexões e articulações com assuntos já desenvolvidos, com os conhecimentos prévios dos alunos, sem estrutura de sucessões de atividades que não cumpram propósitos de aprendizagens definidos.

A aula, como toda atividade humana que ocorre de modo formal por meio de condições estabelecidas previamente, requer organização mental para sua realização. Organizar-se para a ação é um ponto importante para o aumento da probabilidade de sucesso de qualquer empreitada dessa natureza. Assim, se queremos que haja êxito em nossas ações, temos de recorrer a um planejamento eficaz, que possibilite a ocorrência delas com base em objetivos e metodologias.

Planejar, como sabemos, é uma atividade inerente ao ser humano. Quando alguém pensa em viajar em um feriado, por exemplo, começa a pensar em ações e condições necessárias para que a viagem possa acontecer – meios de transporte, meios financeiros, alimentação, estadia etc. A atitude de planejar acontece naturalmente, justamente pelo fato do homem precisar organizar-se mentalmente para dar início a atividades e realizações.

Planejar é o ato de se pensar na situação partindo de objetivos e, mentalmente, de projetar e antecipar ações para que estes sejam alcançados. Desse ato prospectivo, ato mental como afirmamos, deriva-se um plano ou um projeto. Plano é um documento escrito materializado, no qual constam todos os elementos necessários para a realização do empreendimento. Em seu aspecto mais essencial, ele é a apresentação organizada das ações pensadas durante as etapas do planejamento. Dependendo da abrangência da situação planejada, os planos são mais alongados ou mais imediatos. No caso do sistema escolar, pelo seu modo de estruturação, o planejamento das ações pedagógicas resulta em planos de curso, de disciplinas, de unidade e de aula.

No nosso meio escolar, o planejamento de todas as ações escolares tem se pautado por situações de traços burocráticos acentuados, reduzindo-se, na maioria das vezes, ao preenchimento de relatórios, papéis e planos de ensino que não guardam relação alguma com a realidade na qual esse ensino irá ocorrer. Menegolla e Sant'Anna (2014) referem-se à descrença dos professores no planejamento como decorrência de vários fatores, a maioria deles, relativos às experiências que eles tiveram nas escolas em que atuaram, as quais lhes demonstraram a inutilidade de fazer o planejamento, pois, em geral, nada do que é planejado é aplicado. Para esses professores, as semanas de planejamento nas escolas se transformaram em prolongamento das férias para alunos e também em momentos de desperdício de tempo. Esse esvaziamento da importância do planejamento também se dá porque poucos profissionais do ensino, gestores e professores, são munidos de conhecimentos mínimos para uma ação de planejamento eficaz, que tenha sentido para aquilo que é o objetivo central da escola. Assim, a descrença no planejamento se cristaliza e as escolas

vão funcionando sem ações efetivamente organizadas. E sabemos tacitamente que um dos pontos de qualidade de uma instituição escolar está, sem dúvida, na maneira como o seu planejamento é efetuado e, mais do que isso, como ele é aplicado.

Na intenção de recuperarmos o valor do planejamento, reiteramos que ele é uma ação de pensamento profundo sobre o que se quer da educação dos alunos, quais objetivos que se quer alcançar, quais conteúdos abordar e quais práticas metodológicas devem ser colocadas em ação para que o processo de aprendizagem efetivamente se desenvolva com sucesso. Os planos decorrentes do planejamento são guias valiosos de orientação para professores e alunos terem propósito e direcionamento naquilo que fazem, para que não haja desperdício de energia e de tempo nas atividades escolares. Por isso, antes de preenchermos formulários, devemos esgotar as possibilidades e discussões acerca dos objetivos e demais elementos que farão parte desses planos, conforme veremos mais adiante. A atividade mental deve ser valorizada e respeitada como etapa fundamental para atingirmos os objetivos com atividades coerentes, realmente organizadas antes de as colocarmos em prática. A realização das atividades de ensino sem o devido planejamento, feitas às cegas ou de maneira estritamente irrefletida, afeta significativamente a qualidade dos resultados.

Também queremos deixar claro que o planejamento não é uma finalidade em si, e sim, um instrumento para que a aprendizagem se realize. Vale reforçar, ainda, que o planejamento é uma atividade permanente e que permeia todo o processo ensino-aprendizagem em seu tempo de atuação, por isso mesmo os planos dele decorrentes são provisórios, tendo de ser modificados a cada ação, conforme as exigências e necessidades que forem surgindo.

Etapas para o planejamento de ensino

Qualquer atividade de planejamento requer conhecimentos vinculados às ações que se pretende realizar em virtude de um propósito definido. No planejamento de ensino, o propósito diz respeito àquilo que deve formar o aprendiz, da maneira mais completa possível, afinal estamos falando de educação. Assim como todo planejamento, ele se pensa em etapas que a seguir explicitaremos.

1. Diagnóstico

A primeira etapa refere-se ao conhecimento da realidade na qual se vai atuar, que será objeto das ações a serem planejadas. Deve-se saber, tão bem quanto possível, as características principais dessa realidade. Esse diagnóstico é realizado por meio de várias ocasiões e oportunidades de se manter contatos com o real: os prévios, para se delinear o primeiro plano, e os permanentes, que se fazem ao longo das ocorrências das próprias atividades. Conhecimentos mais aprofundados da realidade são obtidos, portanto, ao longo do processo de atuação e eles devem servir a todo momento para rearranjos e modificações do planejamento, resultando em planos sempre atualizados para que os propósitos sejam cumpridos. Essa visão de diagnóstico em processo é fundamental

para a vitalidade do planejamento, pois por ele se obtém os dados necessários para que se tenha a retroalimentação daquilo que foi planejado de início. A título de exemplo, à medida que um professor de um ano inicial de escolaridade obtém dados dos seus alunos quanto às facilidades ou dificuldades de aprendizagem, ele pode reordenar as suas ações, seus métodos, adequando-os ao ritmo e às necessidades de seus alunos. Por isso, a importância do tempo de preparação das suas atividades, que, entretanto, tem sido desperdiçado nas escolas.

2. Objetivos

A segunda etapa refere-se à determinação de objetivos.

> Os objetivos se tornarão os determinantes de toda a estrutura e desenvolvimento do ato de planejar e executar o plano na sala de aula. Todas as decisões a serem tomadas no planejamento e na própria dinâmica da agilização do plano devem se fundamentar nos objetivos, pois estes são a força e a alma do plano. (MENEGOLLA; SANT´ANNA, 2014, p. 74-75).

Objetivos são metas estabelecidas ou então os resultados previamente estabelecidos que se almeja alcançar e se espera que o aluno alcance em atividades de ensino. Representam as expectativas de modificações nos alunos após a intervenção do ensino – habilidades, conhecimentos, atitudes e valores.

Quando estabelecemos objetivos, devemos ter em mente que, durante sua elaboração, estamos dialogando com o mundo, atribuindo sentido ao fato de se ensinar e de se aprender, pois se não vemos o sentido de aprender, evidentemente deixamos de nos engajar na tarefa de ensinar. Devemos saber, portanto, porque e para que ensinamos o que ensinamos. Deste modo, podemos convencer a comunidade de alunos desses propósitos e colocar a sua aprendizagem em forma de desafios permanentes.

A partir da escolha dos objetivos, o professor é capaz de selecionar conteúdos, aplicar estratégias de ensino-aprendizagem e elaborar o processo de avaliação para a verificação da efetividade daquele processo. Sendo assim, os objetivos se constituem no ponto de partida do planejamento, o que muitas vezes é ignorado em nossas práticas porque iniciamos nosso planejamento a partir da escolha de conteúdos. Em que pese a cultura escolar já ter estabelecido o *menu* de conteúdos que se tem de ensinar, precisamos saber por que, para que escolhê-los e dentro de que propósitos. Portanto, a explicitação dos objetivos é a maneira de se nortear as ações envolvidas em todo o processo ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário que observemos a existência de dois tipos de objetivos:

a. *Objetivos gerais*: mais amplos e complexos, espera-se alcançá-los em longo prazo, como por exemplo, ao final do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, incluindo o crescimento desejado nas diversas áreas de aprendizagem. Sua elaboração deve ser direta e sucinta para que não haja confusão em sua interpretação ou acabe se tornando objetivos específicos.
b. *Objetivos específicos*: estão relacionados a aspectos mais simples e concretos que podem ser alcançados em menos tempo. Os objetivos específicos são aqueles que esperamos alcançar ao final de um tema ou assunto, que pode ocupar uma aula ou várias.

A elaboração dos objetivos deve ser feita de forma clara, de modo a permitir seu entendimento e funcionalidade em todo o norteamento do processo de elaboração e execução das atividades.

Ainda dentro da questão dos objetivos podem-se considerar três categorias:

a. *Objetivos de conhecimento*: constituem-se dos conhecimentos que o aluno adquirirá ao longo do processo ensino-aprendizagem (informações, fatos, conceitos, princípios etc.).
b. *Objetivos de habilidades*: referem-se a tudo que o aluno aprenderá a fazer com o uso de suas capacidades intelectuais, afetivas, psicomotoras, sociais e culturais.
c. *Objetivos de atitudes*: são aqueles relacionados aos comportamentos esperados por parte dos alunos, ligados a valores e podem variar de acordo com a realidade sociocultural. Essa estratificação não precisa ser explicitada em relação ao plano de ensino, mas é importante não se perder de vista que quando se trata de educação, de crianças ou de jovens, todas essas ordens de objetivos devem ser colocadas no mesmo plano de importância. Afinal, o maior propósito da educação é educar as pessoas para a melhor convivência humana.

Refletidos e explicitados os objetivos devemos pensar de maneira mais próxima nos conteúdos a serem ensinados.

Embora, no plano de ensino, estes objetivos precisem ser elaborados e tratados separadamente, não podemos deixar de lado a integração que deve existir entre eles no processo de elaboração das aulas, escolhas de estratégias ou na elaboração das avaliações.

Ao elaborar os objetivos deve-se iniciá-los, sempre, com o uso de verbos no infinitivo, lembrando que sua elaboração tem vistas ao futuro, a algo que se pretende alcançar. Da mesma forma, recomenda-se o uso de verbos com significado abrangente que englobem a totalidade daquilo que se pretende, deixando clara esta intenção (Quadro 1).

Quadro 1 – Verbos para elaboração de objetivos

Alguns verbos usados para elaboração de objetivos	
• Analisar	• Demonstrar
• Capacitar	• Desenvolver
• Comparar	• Identificar
• Compreender	• Investigar
• Comprovar	• Organizar
• Conhecer	• Selecionar

Fonte: Elaborado pelos autores.

3. Conteúdos

Conteúdos são a matéria do processo ensino-aprendizagem, não é à toa que assim os denominamos. Eles são os meios com os quais se pretende atingir os objetivos. Como eles fazem parte do processo, eles também têm de ser vistos com a flexibilidade e a dinamicidade que todo o planejamento apresenta. Eles devem ser revistos e alterados sempre que surgirem necessidades ou situações cotidianas que estejam bloqueando ou desvirtuando a realização da aprendizagem de acordo com o que foi estabelecido pelos objetivos.

Além desse modo de entender o conteúdo como algo dinâmico e um item articulado ao planejamento, temos também de entendê-lo em seu caráter mais amplo. Podemos dizer que tudo aquilo que se pode aprender precisa ser considerado conteúdo e, sendo assim, não podemos descartar a realidade na qual estes conteúdos serão aplicados e desenvolvidos. Nosso modo de exercer a escolaridade acostumou-nos a associar conteúdos apenas ao conhecimento das matérias ou disciplinas formalmente organizadas, que fazem parte do currículo escolar. Por conseguinte, as aprendizagens requeridas se limitam ao aspecto cognitivo na sua expressão mais associativa direta, em que a memorização mecânica ocupa parte substancial das preocupações com o ensino. Abordagens mais atualizadas sobre a escolaridade, que partem de diagnósticos muito evidentes sobre a necessidade de se tratar a educação de crianças e jovens de maneira mais abrangente, postulam outro direcionamento para os conteúdos.

Nosso modo de entender a escolaridade, principalmente das ultimas etapas do ensino fundamental em diante, tem sido, a de dar muita importância para o saber acadêmico, em termos daquilo que vai ser cobrado posteriormente em provas e concursos, em um tom nitidamente propedêutico; e pouca importância ao saber fazer, pois realmente nossa vinculação com as realizações dos alunos em termos de habilidades motoras é frágil e quase nenhuma importância é dada a ações deliberadas sobre a formação do caráter e dos valores nos alunos.

Em uma visão mais promissora sobre os conteúdos, Coll et al. (1997) propõe que os conteúdos podem ser classificados em três tipos de acordo com aquilo que os alunos devem saber, fazer e ser. Ele os definiu como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A maneira de ensiná-los e também a de aprendê-los guarda muitas semelhanças, pois quando aprendemos o fazemos de uma maneira total, utilizando a cognição, os movimentos do corpo e as emoções. Por isso, essa forma de abordar os conteúdos tira a carga da associação dos conteúdos com as disciplinas e enfatiza mais a natureza deles.

Embora definidos de forma diferente, ao ensinar os conteúdos precisamos levar em conta estas três dimensões de forma associativa, desenvolvendo estes aspectos naquilo que se pretende que o aluno aprenda, modificando a perspectiva disciplinar que faz com que a aprendizagem se realize associando-os à determinada disciplina ou área (ZABALA, 2008). O mesmo autor aponta que:

> Se mudamos de ponto de vista e, em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, consideramo-los (sic) segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina. Assim veremos que o conhecimento geral da aprendizagem, descrita anteriormente, adquire características determinadas segundo as diferenças tipológicas de cada um dos diversos tipos de conteúdos. (ZABALA, 2008, p. 39).

Os *conteúdos conceituais* são relacionados a fatos, conceitos e princípios. Os primeiros exigem o uso de esquemas de conhecimento mais simples e geralmente ligados a atividades que induzem à reprodução da informação tal como ela foi transmitida. "Dizemos que alguém aprendeu (fatos) quando é capaz de recordar e expressar de maneira exata, o original, quando se dá a data com precisão, o nome sem erro, a atribuição exata do símbolo" (ZABALA, 2008, p. 41).

Já os conceitos e princípios são conteúdos em que a abstração impera. Saber conceitos é ter discernimento sobre as características e os atributos dos objetos, dos fatos ou dos fenômenos. Os princípios ou leis são enunciados que estabelecem as relações causais entre fatos, objetos e situações. Para isso demandam atividades de compreensão que, segundo Zabala (2008),

> [...] trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito. Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que suponham um desafio ajustado às possibilidades reais, etc. (ZABALA, 2008, p. 43).

Os *conteúdos procedimentais* se referem ao conjunto de ações ordenadas destinadas à obtenção de um fim, para que se atinja um objetivo. Eles são a leitura, o desenho, a observação, o cálculo, a classificação, a tradução, enfim ações ou conjunto de ações que demonstrem o domínio de habilidades de fazer. Em relação aos conteúdos conceituais, podemos considerá-los como dinâmicos, no sentido de que cada grupo deles apresenta uma forma de aprendizagem, enquanto os primeiros apresentariam um caráter mais estático. São conteúdos cujo aprendizado se assimila pela realização da ação, não podem ser ensinados por processos expositivos; ainda que haja demonstração, é necessária a ação concreta do sujeito que aprende para a efetivação da habilidade. Desta forma, aprender na dimensão de conteúdos procedimentais implica na repetição de ações que conduzam à interiorização das práticas. O domínio dos procedimentos pode ser conseguido por estratégias de aprendizagem que consistam na execução e nas repetições (contextualizadas e significativas, e não apenas mecânicas) das ações.

Os *conteúdos atitudinais* envolvem os valores, atitudes e normas que influem nas relações e nas interações do ambiente escolar. Valores são conteúdos que se expressam pelos princípios e pelas ideias éticas que temos a respeito da conduta humana. Valores são solidariedade, respeito ao outro, responsabilidade, liberdade, igualdade etc. Atitudes são expressões sólidas de conduta fundamentadas em valores. São atitudes: a cooperação, o coleguismo, o civismo, a participação, a firmeza de propósitos etc. Aprendemos as normas por estabelecimento de convivências negociadas intensivamente, por instruções claras e por processos de consciência que as colocam em maior grau, pois levam à compreensão de suas necessidades para todo tipo de convivência social. De acordo com Zabala (2008), o ensino desses conteúdos precisa levar em conta que:

> Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 2008, p. 48).

Essa concepção ampla de conteúdos, daquilo tudo que se precisa aprender para se alcançar todas as capacidades e não somente as de alguns aspectos cognitivos, exige uma visão de educação e escolaridade que vai além da visão imposta e mantida pela escola tradicional. Estruturar os conteúdos dentro dessa tipologia referida requer um entendimento das práticas como algo complexo, não realizadas uniformemente, que possibilitem interações efetivas com os alunos e que se pense de uma maneira menos estereotipada e mais estratégica sobre o ensino dos conteúdos.

Quadro 2 – Organização de conteúdos por tipologia

Exemplo de organização de conteúdos segundo sua tipologia			
Tema	Conceituais O que devemos saber	Procedimentais Como devemos fazer	Atitudinais Como podemos ser
Poluição	• O que é poluição • Tipos de poluição • Causas da poluição • Produção de lixo • Materiais poluentes e tempo de degradação • Consequências da poluição	• Pesquisas sobre o tema • Levantamento de dados • Elaboração de hipóteses sobre as causas da poluição • Organização e análise das informações coletadas	• Conscientizar-se sobre a importância da preservação do meio ambiente • Assumir responsabilidade para combater a poluição • Práticas de coleta seletiva e diminuição da produção de lixo
Situações Problema	• O que e quais são as 4 operações: Adição Subtração Multiplicação Divisão • O que é ler e interpretar uma situação problema	• Como resolver uma adição • Como resolver uma subtração • Como resolver uma multiplicação • Como resolver uma divisão • Como ler e interpretar uma situação problema • Analisar os dados apresentados • Aplicar os algoritmos para a resolução da situação problema	• Aplicação do que se aprendeu em situações cotidianas • Auxiliar no processo de compras mensais ao se dirigir ao supermercado com os pais • Desenvolver estimativas para compra de produtos

Fonte: Elaborado pelos autores.

4. Estratégias de Ensino-Aprendizagem

Ao dizermos que o pensamento e a ação pedagógica devem ser mais estratégicos sobre o ensino de conteúdos, estamos afirmando que não podemos deixar de lado o fato de que o foco no aprender é o elemento primordial quando preparamos nossas aulas. Como fazer com que o aluno aprenda mais e melhor é a pergunta que devemos fazer ao escolhermos os nossos modos de ensinar.

Aqui definimos estratégias no sentido usual de maneiras de se realizar as atividades para a obtenção dos resultados pretendidos que devem ser aquilo que se estabeleceu como objetivos a alcançar. Esses resultados, nunca é demais repetir, referem-se a que o aluno deverá assimilar como aprendizagem adquirida. Para isso, as maneiras de se ensinar, as estratégias de ensino, devem estar atentas às maneiras pelas quais os alunos aprendem, que são as estratégias de aprendizagem. Essa associação, em que pese todos os discursos que a valorizam, é muito pouco efetiva nas nossas práticas escolares. Como vimos afirmando em muitas páginas deste caderno, essas práticas são baseadas em concepções de que o aprendizado se dá de maneiras uniformes e que, portanto, o ensino também deve se basear nas transmissões unilaterais, do professor para o aluno. Não temos como cultura pedagógica a estruturação de práticas que ensejem a oportunidade para os alunos interagirem com os seus objetos de conhecimento e também com os seus colegas de sala. Em vista da seletividade

que esta metodologia tradicional impõe, isto é óbvio, precisamos, principalmente com as nossas crianças em início de escolaridade, desenvolver uma metodologia mais afeita aos conhecimentos que temos sobre a complexidade do aprender. Evidentemente, nossa responsabilidade como professores é fazer com que os alunos assimilem os conhecimentos necessários de uma sociedade letrada, reflexiva e dentro de valores de civilidade compartilhados. Todos os seres humanos têm afinidades com esses aspectos, pelo menos esse é um pressuposto do valor de uma sociedade democrática, e nossa tarefa é desenvolver estratégias que os façam atingir esses propósitos, mas a maneira de se chegar a esses conhecimentos é própria de cada um; eles não podem ser alcançados sem as referências prévias que os sujeitos trazem devido às suas condições de vida, suas histórias pessoais e outros elementos que estão presentes em seus aportes sociocognitivos.

Nesse sentido, quando propomos nossas estratégias de ensino de um determinado conteúdo, devemos atentar para o fato de que cada aluno terá uma forma específica de lidar com as nossas instruções e com os materiais que colocamos à disposição para que ele aprenda. Alguns apresentam muita desenvoltura, não perdem a motivação durante a atividade, enquanto que outros se deparam com dificuldades, não prosseguem com as ações, paralisam-se para a atividade e, não raro, desviam-se dela e, assim, não assimilam o que deveria ser assimilado.

Para o seminal autor Phillipe Meirieu (1998), a ação didática tem de necessariamente se apoiar no sujeito, no que ele já tem adquirido, nas "estratégias que lhe são familiares". Para ele, o ensino se torna infecundo se o aluno não estiver em atividade de elaboração, "integrando novos dados em sua estrutura cognitiva". Partindo de como o aluno é, a ação didática pode vir "a enriquecer suas competências e suas capacidades e, assim, permitir que ele experimente novas estratégias". Concluindo ele afirma: "A prática didática deverá esforçar-se para fazer com que variem as estratégias de ensino para que os sujeitos possam utilizar sua estratégia de aprendizagem." (MEIRIEU, 1998, p. 138).

Certamente, empreender as ações didáticas articuladas ao processo do aluno aprender não é algo trivial, pois demanda preparações muito diferenciadas daquelas que habitualmente realizamos na nossa trajetória de formação e de prática profissional. Outro elemento dificultador de se optar pelas estratégias de ensino-aprendizagem é a chamada arquitetura organizacional das nossas escolas, tanto em termos físicos, quanto em termos das suas funcionalidades e de suas estruturas curriculares. De todo modo, já discutimos exaustivamente esses fatores restritivos em outros momentos deste livro, portanto, não é o caso de retomá-los aqui, apenas mencioná-los para não ficar a impressão de que os ignoramos na nossa proposição de uma ação didática mais condizente com os tempos atuais.

Técnicas e Procedimentos Didáticos

Partindo-se da concepção de que as atividades que devem ser planejadas no processo de ensino-aprendizagem referem-se àquilo que o aluno precisa fazer para apreender determinado conteúdo e que a natureza dessas atividades, de preferência, deve ser aquela que faz o aluno permanecer ativo durante todo o processo, cabe ao professor escolher, desse modo, as técnicas

e os procedimentos que estejam orientados por esses pressupostos. Se a limitação do professor é grande em se tratando das escolhas dos conteúdos a ensinar, sua liberdade quanto aos métodos a aplicar também é grande. Decidir por um método ou outro, portanto, é quase que exclusivamente da alçada do professor.

As técnicas de ensino-aprendizagem, isto é, como devem ser realizadas as atividades pelos alunos, exigem, antes de tudo, como já dissemos, concepções de como se aprende. Por estarmos advogando que o aprendizado é uma atividade que envolve motivação para que haja o interesse em aprender e para que haja o esforço que a tarefa demanda, é preciso então que as técnicas escolhidas e os procedimentos de ensino do professor sejam suficientes para que essa dinâmica da aprendizagem seja verificada. As técnicas por si próprias não sustentam uma aprendizagem ativa. Por outro lado, uma orientação pela aprendizagem ativa permite que a técnica funcione. Nesse sentido, não há condenação de técnicas de modo apriorístico. Cabem todas aquelas já devidamente classificadas nos manuais de ensino, embora, atualmente, de acordo com as orientações das pesquisas contemporâneas, a solução de problemas seja a mais indicada para uma aprendizagem que leve à assimilação dos conteúdos. Acontece que como método de ensino, ela pode abarcar várias técnicas durante o seu processo de desenvolvimento. Solução de Problemas, portanto, é mais do que uma técnica, é um método, um caminho a percorrer no aprendizado que exige diversos procedimentos do professor, envolvendo várias técnicas para se chegar ao que se quer que o aluno aprenda.

No entanto, dependendo das circunstâncias, do nível de ensino em que se está trabalhando, dos conteúdos a serem desenvolvidos, pode-se utilizar técnicas mais diretas, que envolvem procedimentos menos complexos para o aprendizado de determinados conteúdos, pois para se resolver problemas é necessária a utilização de conhecimentos prévios, de conceitos, de princípios e de operações já aprendidas. Não é possível resolver problemas sem conhecimentos prévios. Por isso, dependendo do que o aluno precisa aprender, pode-se escolher técnicas várias, não excluindo entre elas as de natureza expositiva, em que a memória tem de estar em ação permanente. Cabem também o estudo dirigido, o estudo do meio, a apresentação de ideias e outros em que o professor tem uma presença instrucional mais ostensiva.

Torna-se importante, como vimos dizendo, que o professor não fique desatento ao fato de que o aluno aprende de forma ativa, que ele, mesmo quando estiver em uma posição de ouvinte, deve sê-lo de forma operante, isto é, a audição não se presta a apenas escutar e reproduzir o que professor diz, mas sim para mobilizar seus conhecimentos prévios e com isso reordenar e reclassificar o que ele já sabe. Também os exercícios de memória devem ser vistos nesta perspectiva. Sem dúvida, a memória é a base do pensamento, mas ela deve ser exigida nos seus aspectos operatórios e não apenas nos seus registros mecânicos. Também é valioso o uso de dinâmicas de grupo, porque atende a necessidade de interação entre os alunos, uma vez que aprender exige contato com o outro e a troca de saberes constitui-se em elemento de consolidação do processo ensino-aprendizagem. Quando trabalhamos com dinâmicas em sala de aula podemos perceber, a partir das atividades propostas, as diversas posturas dos alunos e como eles se comportam em uma ou outra situação.

Junto às dinâmicas, os momentos de trabalhos em equipes também permitem a interação dos alunos, a troca de suas experiências e a possibilidade de que entre eles, com a troca devidamente estimulada pelos professores, dúvidas sejam dirimidas, uma vez que as linguagens são próximas (Quadro 3).

Quadro 3 – Exemplos de Técnicas e Procedimentos Didáticos

Exemplos de Técnicas e Procedimentos Didáticos	
1. Atividades de resolução de problemas	11. Jogos cooperativos
2. Atividades individuais ou em equipe	12. Leitura dirigida
3. Atividades lúdicas	13. Palavras cruzadas
4. Aula expositiva	14. Pesquisas
5. Aula-passeio	15. Produção textual
6. Debates	16. Seminários
7. Dinâmicas de grupo	17. Trabalho em equipe
8. Dramatização	18. Uso das novas tecnologias da informação
9. Exercícios orais ou escritos	19. Uso de filmes e músicas
10. Interpretação de textos	20. Uso de livros e dicionário

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para finalizar essa parte, faremos referência a uma estratégia muito cara ao processo de ensino-aprendizagem em bases construtivas, que é o método de projetos.

Projetos de Trabalho: uma estratégia para as aulas

Para iniciarmos a reflexão sobre projetos de trabalho, faz-se necessário pensarmos nas suas múltiplas faces, no sentido de nortear a discussão, apresentando uma tentativa de definição para que, ao invés de pensarmos em projeto de forma apenas conceitual, consigamos visualizá-lo em sua realização, pois, se assim não o for, corremos o risco de abafar a estratégia e a prática existentes ao longo dos projetos de trabalho.

Ao pensarmos em projetos, devemos fazer uma relação com nossas próprias vidas em que desenvolvemos inúmeras atividades e, para que possamos atingir nossos objetivos, precisamos organizá-las.

Sendo assim, projetos são atividades humanas organizadas para a busca das soluções de uma situação-problema.

No ambiente escolar, os projetos passaram a ser utilizados no sentido de dar mais dinâmica às aulas, tornando-as mais atraentes e condizentes com as necessidades surgidas naquele determinado grupo.

Para Hernandez (1998), "os Projetos de trabalho são uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única [...]", mas uma saída, talvez uma luz que permite a busca de novas formas de ensinar e envolver os alunos no processo em que deveriam agir como protagonistas. Trabalhar com projetos, enquanto estratégia, é levar em conta que para seu sucesso torna-se imprescindível a participação dos alunos desde a escolha do tema, da problematização, para gerar seu interesse e conquistar seu envolvimento.

> Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção globalizante entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos. (HERNANDEZ, 1998, p. 63).

É muito comum vermos confusões na elaboração de um projeto, confundindo-o com a elaboração do plano de aula ou curso. Diferentemente dos planos de aula ou curso, os projetos partem de uma problemática, um desafio que sempre tem entre os seus objetivos um produto final relacionado à solução da situação geradora do problema. Ao contrário do plano de aula, trabalhar com projetos envolve as múltiplas relações interdisciplinares possíveis para sua realização e consecução dos objetivos.

Quando o professor opta pelo trabalho com projetos tem a ciência de que optou, na parceria com seus alunos, por ser um pesquisador. Vale ressaltar que o aluno, sai de seu *papel* de mero receptor passivo da sapiência docente para um sujeito atuante em toda a realização do projeto.

A escolha do tema, da problemática deve ser feita de forma democrática, em conjunto com os alunos para que eles se interessem pelo projeto. Isso não quer dizer que devamos escolher apenas temas e situações que interessem aos alunos, pois o papel do professor (ou orientador) é apresentar aos alunos as relações com os conhecimentos desejados para aquele projeto, sendo importante que ele instigue seus alunos a questionarem suas metas e objetivos de aprendizagem quando da escolha do tema.

Outra confusão feita com projetos é colocá-lo da mesma forma que as unidades didáticas. Chamamos de unidade didática, segundo Coll et al. (1997), a um conjunto de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo relacionado a um conteúdo concreto.

Já nos projetos, embora apresentemos uma sequência de atividades, há uma ideia, uma possibilidade de realização, uma meta que orienta e dá sentido à essa sequência, no intuito de transformar a meta em realidade; chegar às respostas para a problemática levantada.

Outra diferença fundamental é que o projeto conta com a participação ativa dos alunos desde o levantamento de questões, enquanto que a unidade didática é proposta diretamente pelo professor.

Outro ponto a ser observado é que podemos desenvolver uma unidade didática dentro do projeto organizado de forma participativa, em que todos devam saber quais são os objetivos que esperam alcançar e de quais atividades, ferramentas, farão uso ou quais desenvolverão.

Pois bem, após refletirmos sobre o trabalho com projetos, precisamos começar a organizá-lo para que consigamos atingir as metas e objetivos traçados. Para isso, apresentaremos a seguir, segundo Hernandez (1998), os aspectos que devem ser levados em conta no desenvolvimento do projeto:

1. Escolha do tema: trata-se do ponto de partida para a organização do projeto, em que participam professores e alunos, questionando a relevância, a necessidade, interesses e oportunidades de trabalhar com um ou outro tema.

2. Organizar a atividade docente: para que o projeto comece a ser desenvolvido, o professor deve organizá-lo, orientando seus alunos da melhor forma para que eles participem. Nesta fase, o professor deve:

2.1 especificar o fio condutor, relacionando o projeto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou Referencias Curriculares Nacionais (RCN);

2.2 buscar os materiais para a realização do projeto;

2.3 estudar para preparar o tema e orientar os alunos;

2.4 desenvolver formas de envolver os componentes do grupo;

2.5 mostrar a importância do tema para o grupo, com vistas ao mundo atual;

2.6 manter constante postura de avaliação processual e formativa; e

2.7 desenvolver permanente atitude de planejamento, partindo do que foi feito para o que deve ser realizado.

3. Organizar o trabalho do aluno: dividir tarefas e funções, orientar para pesquisa e realização das etapas previstas.

4. Buscar fontes de informação: cabe ao docente, mas não apenas a ele, organizar os conhecimentos escolares, mas sempre solicitando a ajuda dos alunos que também são responsáveis pela busca de fontes de informação.

5. Relatórios do projeto: tanto o professor, quanto os alunos devem organizar seus relatórios como instrumentos de acompanhamento e avaliação durante toda a execução do projeto.

Embora pareça complicado, trabalhar com projetos permite que o prazer da descoberta retorne para a sala de aula, para a aula propriamente dita.

O trabalho com projetos, muitas vezes se perde quando o professor (orientador) não permite que os alunos participem de todas as suas etapas e juntos cheguem ao fim daquele projeto. Um dos grandes problemas observados é que o projeto se torna enfadonho quando o professor não percebe que os alunos estão desmotivados ou que a problemática já foi resolvida e insiste em manter a sequência de atividades propostas. Nesses casos, a avaliação do professor está falha, pois ele não percebeu que os alunos atingiram suas metas, que o projeto avança justamente quando as

respostas são encontradas e os problemas resolvidos. Este é um cuidado que devemos ter para não destruirmos uma estratégia que pode devolver tanto nos alunos, quanto nos professores o prazer da descoberta.

Trabalhar com projetos é uma forma de organizarmos os processos de ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro deste processo, de forma ativa, mas não se constitui como única forma de fazê-lo, sendo necessário que o professor se atenha a formas de despertar o interesse de seus alunos, provocando-os para que eles busquem formas de aprender e se desenvolver de forma mais autônoma.

5. Avaliação

A avaliação é um elemento de extrema importância para o planejamento das aulas e de sua execução, sendo imprescindível que ela esteja alinhada em consonância com os objetivos propostos.

Desta forma, ao planejar uma aula há que se pensar nas formas de avaliar todo o percurso de ensino e aprendizagem daquilo que se propõe, deixando de lado práticas que utilizem a avaliação apenas como um elemento finalizante de um processo em constante movimento.

Avaliar, como veremos em outro capítulo deste caderno, envolve procedimentos diferentes de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, mas ela não pode ser pensada apenas como o resultado de testes, provas ou trabalhos, aos quais se atribui notas ou conceitos, mas sim como um processo que deve acompanhar toda a atividade de ensino e aprendizagem.

Desta forma, ao pensar a forma de avaliar, há que se pensar em quais objetivos ela estará relacionada.

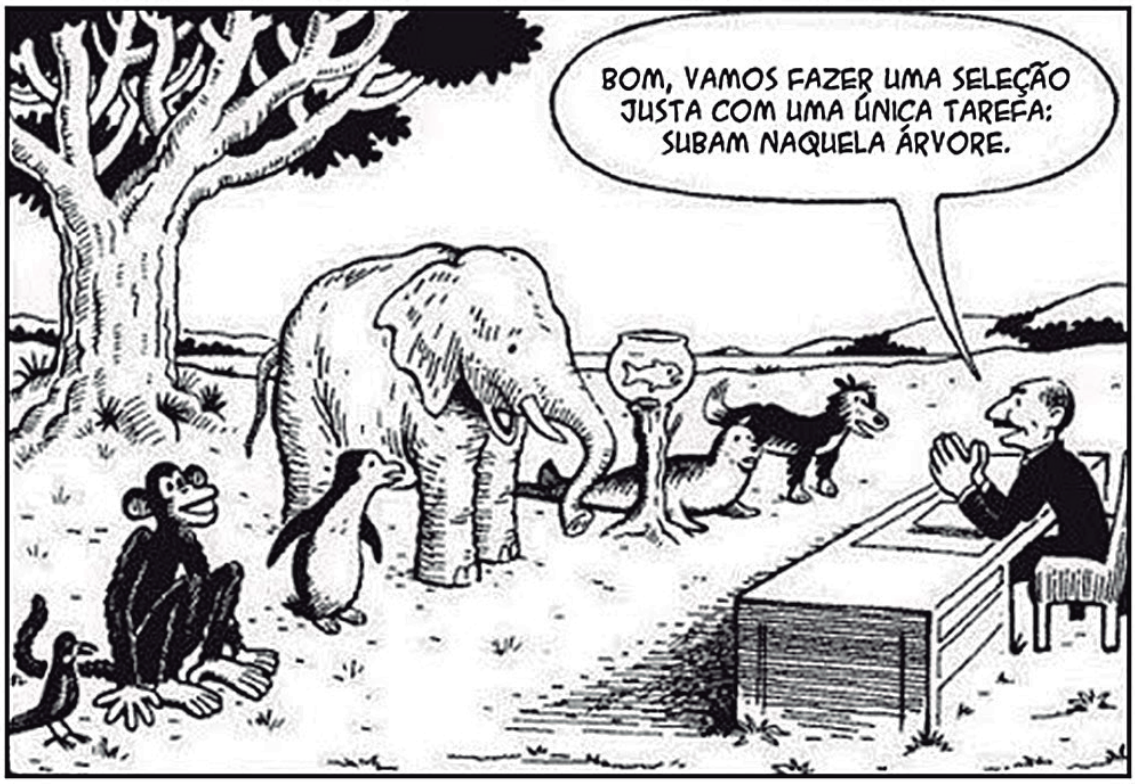
Se os objetivos são de conhecimento, a avaliação deverá fornecer dados que demonstrem se o aluno aprendeu aquilo que se planejou ensinar.

Se os objetivos são de habilidades, a avaliação deve levar em conta quais habilidades deveriam ser desenvolvidas.

Se os objetivos são de atitudes, deve-se lembrar que tais *dados* não são mensuráveis por notas e conceitos, uma vez que envolvem práticas pessoais dos alunos.

Finalizamos esta parte com uma charge (Figura 1), já conhecida, que será base para nossas futuras reflexões sobre o planejamento da avaliação, levando em conta que alunos são diferentes e que, muitas vezes, o instrumento desenvolvido não leva estes aspectos em conta.

Figura 1 – Charge a respeito do processo de avaliação



Fonte: (NEVES; CORNACHINI, 2014).

Nota: Na indisponibilidade de encontrar o real autor da charge e obter autorização, lançamos mão do recurso *Fair use, ou Uso justo.* A finalidade de uso cumpre papel social; Não existe nenhuma intenção de lucro direto ou indireto, pois este livro não será comercializado; o uso da charge da maneira como aqui se apresenta, não prejudica a exploração econômica da obra de seu devido autor.

Em síntese...

Como vimos, planejar envolve uma série de conhecimentos e elementos para que a aula possa realmente acontecer de forma profícua, para podermos atingir os objetivos elencados.

Todo o processo mental (planejamento) culminará na elaboração de um documento (plano) que será o nosso roteiro de trabalho, lembrando que, ao longo da caminhada, muitas mudanças podem ser feitas, de forma a ajustá-lo a fim de que os alunos possam aprender.

Em síntese, ao elaborarmos um plano, devemos usar uma estrutura, normalmente indicada pela equipe gestora da escola, que pode se diferenciar de instituição para instituição. A título de exemplo, apresentamos na sequência uma sugestão para elaboração de plano de aula, que pode ser utilizado, inclusive como forma de exercitar esta habilidade que todo professor precisa e deve desenvolver.

Objetivos gerais			
Desenvolver nos alunos a percepção dos aspectos da ciência em nossa vida. Fazer com que o aluno perceba seu papel no universo e os milagres da ciência em seu corpo e sua vida.			
Unidade I: O Universo			
Objetivos Específicos	**Conteúdos**	**Estratégias**	**Avaliação**
- Possibilitar a reflexão do aluno quanto ao seu papel no universo - Apresentar o universo e os seus componentes - Conceituar os componentes do universo - Classificar e diferenciar os componentes que compõem o universo - Desenvolver consciência planetária e sentimento de cuidado com o planeta e o universo	**Conceituais:** - Definição de universo e seus componentes - O que são planetas - Nomes e características de cada planeta **Procedimentais:** - Diferenciar os componentes do universo - Comparar o tamanho do ser humano perante o universo - Diferenciar os planetas do sistema solar - Identificar as características de cada planeta Atitudinais: - Consciência planetária	- Vídeo National Geographic – O Universo - Desenvolvimento de maquete coletiva em sala de aula para a representação do universo - Debate sobre o universo e o papel do homem - Cruzadinha sobre o universo como atividade de revisão	- Participação do aluno na confecção da maquete coletiva - Avaliação da cruzadinha sobre o universo - Avaliação formal com questões dissertativas e testes sobre o assunto estudado - Participação do aluno durante o debate

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

INFORSATO, Edson do Carmo; SANTOS, Robson Alves dos. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 86-99. ISBN 978-85-7983-147-8. Disponível em: <https://goo.gl/kyi2h1>. Acesso em: 17 fev. 2017. (Didática Geral, disciplina 15; Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, Caderno de formação n. 09, bloco 2, volume 1).

Referências:

COLL, César. et al. *O construtivismo na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender ... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT´ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* currículo, área, aula. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NEVES, Tania; CORNACHINI, Gian. 25ª edição da Semana de Pedagogia traz para o debate a avaliação de ensino. *Revista Feuc em foco*, Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <http://www.feuc.br/revista/?s=Avalia1>. Acesso em: 1 mar. 2017.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bibliografia:

CASTRO, Amelia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning. 2001.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

LIBÂNEO. José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloísa. *Planejamento em orientação educacional*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MASETTO, Marcos. *Didática*: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico. das escolas. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

PERRENOUD, Philippe. et al. *A escola de A a Z*: 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento*: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). *Aula*: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

D13 – Didática Geral

AVALIAÇÃO: metáforas e reflexões para um processo em construção

Robson Alves dos Santos

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Pedagogo. Especialista em Folclore Brasileiro. Professor no Centro Universitário Senac, Campus Santo Amaro, São Paulo-SP

Para início de conversa...

Quando iniciamos uma discussão acerca da avaliação educacional e seu papel no desenvolvimento dos alunos, deparamo-nos com práticas que atuam como verdadeiras travas para o desenvolvimento da educação. De valioso instrumento para a rearticulação de todo o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo de acertos e reparos pequenos em práticas que levem o aluno a aprender, ela normalmente é desvirtuada dessa sua função para assumir uma importância que, analisando-se com acuidade, a torna legitimadora da exclusão ou da classificação indevida dos alunos, sancionando as desigualdades que a sociedade exibe fartamente.

Para começarmos a desmistificar a avaliação, podemos usar como metáfora uma pessoa que, ao ir ao médico com alguma dor, recebe por parte deste profissional uma guia para fazer determinado exame para descobrir a causa dessa determinada dor e, a partir dos resultados, proceder com o tratamento adequado.

Pois bem, utilizando essa metáfora, comparando-a com a avaliação ao final de um tema ou conteúdo em que o professor constata que o aluno não sabia o que deveria saber, o que estava traçado no plano de ensino, e por isso será reprovado, poderíamos dizer que, guardadas as devidas proporções, seria como o médico que pediu o tal exame apenas para dizer que a pessoa tem uma determinada doença e que por isso irá morrer, pois ele não fará nada. O exame tem a função de apontar caminho para o tratamento de forma a curar o doente.

Voltemos à sala de aula... O professor que, ao final do bimestre ou do ano letivo, apenas constata que o aluno não sabia isso ou aquilo e nada faz para reverter a situação está selando o fracasso do aluno.

A avaliação dever servir como elemento para que, tanto professores, quanto alunos possam rever caminhos, metodologias, para que estes possam melhorar e, ao fazer uso da avaliação para si, melhorem suas relações com o alunado, as estratégias utilizadas, a metodologia que utiliza para ensinar.

A avaliação deve ser um elemento de grande auxílio para o desenvolvimento dos alunos, tornando-se sua aliada, ajudando-os a superar obstáculos, fazendo-os crescer e não apenas quantificar, dando notas ou conceitos, medindo os supostos saberes ou as supostas ignorâncias acerca do que deveriam saber.

Avaliação: a bruxa da história!

Ao assistirmos ao desenho da Branca de Neve, produzido pela Disney, torcemos para que a bruxa caia do penhasco enquanto foge da fúria dos anões que, ao constatarem que ela *matara* sua protegida, perseguem-na pela floresta.

A bruxa é a vilã, aquela que impede que a felicidade reine na floresta. Aliás, esta emoção só é adquirida no momento em que o príncipe encantado beija a mocinha e a desperta do sono profundo.

Podemos comparar a avaliação à bruxa da história que conduz a maçã envenenada a todos aqueles alunos que se veem vítimas de suas garras que os levam ao fracasso, à nota vermelha, à reprovação. Porém, ao contrário da história, não existe príncipe encantado para quebrar o feitiço. Quando o aluno depara com o fracasso infligido pela quantificação da avaliação, na grande maioria das vezes, não tem a chance de retomar seu caminho e buscar o sucesso para seu desenvolvimento como estudante, ser aprendente por excelência.

A avaliação, bruxa da história, está focada em uma educação com raízes tradicionais e concepções ultrapassadas em momentos de sociedade da informação, tecnologias, redes sociais etc., como o momento que vivemos em nosso país e na nossa realidade sociocultural. Dentro dessa visão a avaliação perpassa por elementos que não traduzem o real desenvolvimento dos alunos, perdendo a amplitude do processo ensino-aprendizagem.

Fazendo um retrospecto de algumas concepções de avaliação, sem a preocupação com cronologias, mas sim com reflexões, podemos citar o seguinte:

- A avaliação foi utilizada como sinônimo de medir, limitando-a a momentos estanques, buscando mensurar algo que não o poderia ser – o aprendizado do aluno.
- O uso de testes, padrões esperados ou planejados, não levava em conta a diversidade do alunado.
- A avaliação não era desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem, mas no final deste, não levando em conta o caminho, mas sim a *chegada*.

Nas concepções apresentadas, podemos verificar que a avaliação não tinha a preocupação de repensar práticas ou caminhos para que o aluno pudesse aprender a partir de suas potencialidades, devendo encaixar-se nos padrões determinados para seu sucesso ou fracasso.

A herança desses tempos serve, ainda, como norteadora para várias práticas de uma avaliação que exclui, que aponta o fracasso sem perspectivas para revertê-lo, fazendo com que os erros sejam revistos e pensados como caminhos para futuros acertos.

E o medo da avaliação, da bruxa, cada vez mais má e assustadora, serve para conduzir alunos ao fracasso e evasões, afastando-os do desenvolvimento de habilidades dentro de suas próprias potencialidades.

Ao contrário disso, cabe a nós educadores, construir nova metáfora para o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem fazendo com que ela, ao contrário da maldosa vilã, ocupe o papel de guia, daquela que norteará *os fracos e oprimidos* em sua trajetória pela estrada de tijolos amarelos, rumo a Oz.

A avaliação deveria, assim como para os aventureiros pela terra de Oz, ensinar a cada um dos alunos que seus erros, suas falhas são elementos importantes para seu crescimento e aprendizagem.

O papel do erro na avaliação

A liberdade não tem qualquer valor se não inclui a liberdade de errar.

Mahatma Gandhi

O que é errar? Poderíamos dizer que erra aquele que não responde aos padrões determinados para considerarmos acertos. Sendo assim, quem concebeu os tais padrões e não levou em conta os erros do caminho?

Ao observarmos a trajetória de grandes gênios da humanidade, percebemos que eles obtiveram muitos fracassos antes de chegar ao sucesso. Para exemplo, citaremos Thomas Alva Edson, inventor da lâmpada incandescente que, através de várias tentativas e erros entendeu que, para que o filamento pudesse incandescer, era preciso criar um vácuo no bulbo de vidro. Quantos bulbos e filamentos foram perdidos até que ele conseguisse chegar ao resultado esperado? Se tivesse desistido ou ainda sido severamente punido, reprovado, por seus erros, talvez ainda estivéssemos lendo este texto à luz de velas ou lampiões a gás.

O que queremos mostrar é que o erro é o caminho para o acerto! Só erra quem tenta acertar, quem tenta descobrir o novo ou se dispõe a dar respostas com base em sua própria lógica, com sua vivência que pode ser (e é!) diferente daquela muitas vezes esperada.

Em seu livro *Avaliação: mito & desafio*, Jussara Hoffmann (2001) narra uma experiência com a definição dada ao termo *desmatar* por sua filha. Esta disse que desmatar era tornar vivo novamente. Pois bem, a resposta não era aquela constante nos dicionários, mas a lógica utilizada por uma criança precisa ser levada em conta antes de darmos o sonoro e poderoso *está errado!*. Ao construir novo significado para a palavra, a criança utilizou-se de seu repertório e de uma lógica, demonstrando um conhecimento acerca do prefixo *des* para a construção de antônimos. Errou a definição, mas construiu outra significação que poderia ser utilizada em um contexto poético, por exemplo. O que podemos afirmar aqui é que apesar do erro, a criança demonstrou outros saberes, outros conhecimentos que, ainda que não compusessem a referida resposta, não podem ser descartados enquanto elemento de desenvolvimento de aprendizagem.

O erro, quando encarado em uma visão mais ampla, em um enfoque de construção de conhecimento, traz a visão da busca da superação de determinada hipótese que conduzirá o aluno a outros caminhos e, consequentemente, a outras descobertas e aprendizagens pois "ensaio e erro estão, pois, imbuídos de afirmação de uma verdade ainda não confirmada publicamente" (BOTH, 2012b, p. 53). Desta forma, é inconcebível deixar de considerar o erro, se queremos formar seres reflexivos, aprendentes que tenham condições de, a partir de seus equívocos, construírem significações e novas aprendizagens.

Ao contrário do ensino tradicional, em que o erro era algo a ser punido, as atuais tendências pedagógicas encontram nele elementos para auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Para repensarmos o papel do erro devemos reforçar que o papel da educação está atrelado à aprendizagem e que, ao aprender, é comum errar. Isso pode parecer óbvio, mas ainda não vemos tal prática na maioria das salas de aula de uma escola.

Ainda que a concepção de avaliação tenha se modificado ao longo dos anos (para alguns professores), parece que o objetivo de desenvolver aprendizagens se perde em um sem número de estatísticas para justificativa de investimentos voltados à melhoria do ensino em nosso país. A preocupação com índices deixa de lado a necessidade de ações que levem em conta a individualidade de cada processo ensino-aprendizagem, trazendo propostas que massificam as salas de aula e afastam ainda mais os alunos de seus erros, enquanto passos para futuros acertos.

Rever o papel do erro é repensar o caminho que leva ao aprender, considerando as experiências vividas e as hipóteses construídas para a consolidação do conhecimento transformado ao longo das vivências.

Mas se levarmos em conta o papel do erro, como aplicá-lo às práticas de avaliação? E como deveriam ser tais práticas?

Para levar em conta o papel do erro na avaliação é preciso entendê-la como um processo contínuo, no qual cada etapa é importante para o desenvolvimento do aprendizado. Nesse caso, o professor, ao se deparar com dificuldades e, consequentemente, com baixos resultados, concebe o erro como ponto de partida para novas práticas e metodologias, objetivando que o aluno supere tais dificuldades, vença tais erros para, assim, dar continuidade aos seus estudos e ao seu desenvolvimento como ser aprendente. Desta forma, ao avaliar o aluno, o professor se autoavalia, refletindo sobre sua prática e pensando em formas de melhorá-la constantemente.

O que vemos, no entanto, é a condenação de respostas que fujam aos gabaritos pré-determinados e condizentes com a subjetividade que o professor utiliza para corrigir as questões propostas na avaliação. Respostas diferentes daquelas esperadas não são analisadas de forma a buscar entender o raciocínio do aluno, a lógica utilizada para a construção de sua resposta. A forma utilizada pelo professor para estas correções é objetiva, não levando em conta as formas de pensar de seus alunos, ainda que, em muitos casos entre os objetivos específicos, conste o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do aluno.

Repensar a avaliação, portanto, exige que o papel do erro seja repensado e concebido como ocorrências perfeitamente normais para o aprendizado do aluno. Além disso, é necessário que o professor estabeleça momentos de diálogo acerca dos erros cometidos com vistas a repensar a sua própria prática e para que o aluno possa repensar seus caminhos e formas de pensar.

Algumas vezes nos parece que avaliar se faz de forma a cumprir protocolos ou ainda como uma forma de controle dos professores para com os alunos. Em mais uma metáfora, podemos dizer que a caneta do professor (vermelha na grande maioria das vezes) tem poder de vida ou morte para o aluno e suas relações de aprendizagem, ou ainda com suas buscas.

Vale salientar, no entanto, "que cabe ao professor responsabilizar-se não pelo aluno como pessoas, mas pelo conhecimento que lhe torna acessível" (BOTH, 2012b, p. 32). Desta forma, se queremos que o aluno aprenda, precisamos pensar em formas de fazê-lo e em formas de acompanhar seu desenvolvimento a fim de permitir o seu pleno desenvolvimento. Um dos caminhos para isso é repensar a forma de avaliar, não a encarando como a punidora de todos os erros, mas sim como a indicadora de novos caminhos quanto necessários.

Avaliação: um processo a ser construído

Repensar a forma de avaliar faz-se urgente quando deparamos com processos de ensino que deveriam desenvolver o senso crítico, a autonomia e as reflexões do aluno como protagonista no processo ensino-aprendizagem. Não cabe ao aluno apenas seguir a direção do professor, como um títere que, puxando determinada corda, responde da forma esperada, atendendo aos ditames do diretor de cena. A cena a ser construída requer ação coletiva, na qual alunos e professores interfiram sempre que necessário no rumo do roteiro e nas cenas que deverão construir.

Ao pensarmos escola e educação temos que levar em conta um trinômio: ensino-aprendizagem-avaliação. Segundo Both (2012b), este trinômio:

> [...] permite ao aluno reconhecer o seu papel, tanto na família quanto na sociedade, como ser cooperador, criativo, participativo e corresponsável pela gradual elevação da qualidade de vida. (BOTH, 2012b, p. 33).

Ora, levando em conta o exposto acima, cabe a nós professores oferecermos condições para que o aluno se desenvolva, se responsabilize pelo seu caminho e faça uso da avaliação como instrumento de orientação para suas escolhas.

Se chegamos a um acordo de que é necessário construir o conhecimento e à escola cabe o papel de fornecer instrumentais para a construção deste conhecimento por parte dos alunos, por que não podemos construir um modelo de avaliação que proporcione desenvolvimento ao aluno também e não se limite a quantificar e gerar notas, valores e estatísticas para justificar este ou aquele tipo de ensino, método ou sistema?

> Ensino, avaliação e aprendizagem não se justificam plenamente por si sós, mas sempre em função de um bem acadêmico maior, o da educação. E para uma compreensão melhor do que seja educação, tem ela sua origem no verbo educar, que, por sua vez, provém do verbo latino educere, que significa trazer para fora, fazer desabrochar. E desabrochar quer dizer mostrar-se para a vida de forma real, revelar-se para o mundo externo, desvelar potencialidades como desdobramentos da educação. (BOTH, 2005, p. 59)[1].

Mais uma vez pedimos que reflitamos a partir de uma metáfora! Quando uma gestante inicia seu pré-natal, indo mês a mês ao médico para verificar o desenvolvimento do bebê, podemos dizer que ela está fazendo uma avaliação constante, processual, para que, ao final, tenha melhores condições para o parto e para que o desenvolvimento da criança seja bom.

Pois bem, com a avaliação, precisamos começar a pensar em processo e não em finalizações de etapas determinadas por planos de ensino que não levam em conta a necessidade de flexibilização em virtude da diversidade presente nas salas de aula.

A avaliação deve ser construída de forma contínua, acompanhando cada etapa do processo ensino-aprendizagem. Aliás, se temos em mente que ensino-aprendizagem é um processo, por que não o vemos quando falamos de avaliação?

Durante todo o percurso percorrido pelo aluno, cabe ao professor avaliar seu desempenho em todos os momentos, a fim de encaminhá-lo de forma mais coerente diante de suas dificuldades, erros e acertos. A avaliação quando pensada de forma contínua e processual evita surpresas desagradáveis ou surpresas no caminho percorrido. Um aluno alertado em tempo sobre suas dificuldades e erros não os verá crescer como uma bola de neve, cada vez mais difícil de controlar ou desfazer.

O que queremos reforçar é que avaliar de forma processual e mediadora significa contribuir para o real desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, orientando seu caminho de forma que ele mesmo possa reconsiderá-lo e tomar decisões acerca dos próximos passos.

> A avaliação processual se caracteriza de modo especial pela observação, pela percepção e pelo sentimento de responsabilidade incessante para com o desenvolvimento espiritual e a qualificação profissional do aluno, ao longo de todo o seu percurso de aprendizagem. (BOTH, 2012a, p. 169).

Avaliar de forma mediadora é utilizar os instrumentos de avaliação como elementos de mediação na construção do conhecimento, na relação professor-aluno, na cumplicidade dos envolvidos neste processo. Quando consideramos a avaliação como processo e mediadora, estabelecemos novos vínculos, pois tanto quem educa, quanto quem é educado constrói caminhos e posturas reflexivas de suas práticas e saberes para a consecução de objetivos. Estes objetivos são traçados conjuntamente, na cumplicidade de quem busca vencer obstáculos, renovar saberes, forças, e seguir em frente, aprendendo na continuidade de sua vida e não apenas no ambiente escolar. A avaliação mediadora oferece maior proximidade entre os envolvidos, pois, ao invés de tolher, castrar ou amedrontar se torna instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento e valorização do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação de aprendizagem adota diferentes modalidades, de acordo com a sua necessidade e momento de aplicação:

a) *Diagnóstica* – presente na fase inicial do processo de avaliação de aprendizagem, oferecendo subsídios para a elaboração dos planos de ensino, pois tem a função de identificar a percepção do aluno em relação à aprendizagem.
b) *Formativa* – aquela que procura acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma processual, contínua e sistemática, ao longo do processo de seu aprendizado, complementando a avaliação diagnóstica e oferecendo subsídios para repensar processos, metodologias e estratégias.
c) *Somativa* – aquela realizada ao final do processo com o objetivo de indicar os resultados obtidos para definir a continuidade dos estudos do aluno (aprovação ou reprovação), num juízo globalizante do percurso percorrido.

Vale reforçar que as modalidades de avaliação se complementam, oferecendo condições para o desenvolvimento de um processo efetivo de ensino e aprendizagem, acompanhando alunos e professores neste percurso, de forma reflexiva, a fim de atingir os objetivos propostos.

Para desenvolvimento de avaliações nas modalidades apresentadas, é possível usar uma série de instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, conforme apresentado por BOTH (2012a, p. 170-171):

- *Prova objetiva* – série de questões diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível entre várias alternativas.
- *Prova dissertativa* – série de questões que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar, julgar.
- *Seminário* – exposição oral de tema previamente conhecido, utilizando a tela e materiais de apoio adequados ao assunto.
- *Trabalho em grupo* – atividades de natureza diversa (por escrito, oral, gráfica, corporal) realizadas em grupo(s).
- *Debate* – debate em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto normalmente polêmico.
- *Relatório individual* – relatório elaborado depois de atividades práticas ou projetos temáticos implementados.
- *Autoavaliação* – análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.
- *Observação* – análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.
- *Conselho de classe ou pedagógico* – reunião liderada pela equipe pedagógica da instituição para análise de grupo(s) de alunos sobre o seu desempenho escolar.

Considerações finais

A avaliação que buscamos é aquela que percorre todo o processo ensino-aprendizagem, agindo como uma bússola para todos os envolvidos. Uma avaliação que atue como indicação para repensar práticas que porventura não funcionem com aquele determinado aluno, com aquela realidade. Quando concebida assim, ela permite, conjuntamente, a existência da autoavaliação, pois a partir de múltiplos olhares, tanto professores, quanto alunos passam a se autoavaliar, o que fornece alternativas para retomadas dos conteúdos.

Entender avaliação como elemento mediador é buscar a construção de um processo que leve em conta a realidade em que a escola se encontra inserida, o ponto de partida e os inúmeros passos que poderão conduzir todos os envolvidos ao encontro dos objetivos e metas traçados.

Sem levarmos em conta o que já é sabido, não poderemos pensar em onde queremos chegar ou naquilo que queremos que os alunos saibam ao final de uma sequência didática.

O processo de avaliação tem início quando são levantados os conhecimentos prévios dos alunos, na fase de diagnóstico. A partir disso é possível estabelecer objetivos e metas, escolher conteúdos e aplicar métodos. Tendo um ponto de partida, a avaliação torna-se auxiliadora, quantitativamente e principalmente qualitativamente, do processo de ensino-aprendizagem em que progresso ou fracasso são importantes para se repensar as estratégias com vistas a auxiliar o desenvolvimento do aluno.

Avaliar, dentro desta perspectiva, é utilizá-la como instrumento pedagógico que auxilia o desenvolvimento do aluno na aquisição de novos conhecimentos, como ferramenta para apontar caminhos para os objetivos traçados, mas, acima de tudo, dentro das possibilidades do aluno em questão.

Portanto, avaliação e educação são elementos indissociáveis, pois andam juntas, entrelaçadas para a construção de conhecimento e de uma educação democrática com alunos autônomos, reflexivos e aprendentes, e não apenas para a hierarquização de notas e valores atribuídos ao sucesso e insucesso dos alunos.

Desenvolver um processo de avaliação é acima de tudo desenvolver uma educação honesta, que prioriza o desenvolvimento do ser humano e não apenas busca vencer objetivos, etapas e metas, traçados na elaboração de planos e currículos oficiais, sem levar em conta o elemento primordial para todo o processo – o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

SANTOS, Robson Alves dos. Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 100-109. ISBN 978-85-7983-147-8. Disponível em: <https://goo.gl/kyi2h1>. Acesso em: 17 fev. 2017. (Didática Geral, disciplina 15; Eixo Articulador – Educação Inclusiva e Especial, Caderno de formação n. 09, bloco 2, volume 1).

Referências

BOTH, Ivo José. *Avaliação*: "a voz da consciência da aprendizagem" [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012a.

BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida*: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012b.

BOTH, Ivo José. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 18, p. 54-64, jun. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art06_18.pdf. Acesso em 14/01/17.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação*: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Bibliografia

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos*: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar*: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO. José Carlos. *Didática*. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos. *Didática*: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

SILVA FILHO, José Amadeu da; FERREIRA, Celeciano da Silva; MOREIRA, Régia Maria Gomes. *Avaliação educacional*: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. Campina Grande, PB: REALIZE, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/26bHMJ>. Acesso em: 7 mar. 2017.

Notas de fim de página

1 Cf. BOTH, Ivo. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 18, p. 54-64, jun. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/mV0ahw>. Acesso em: 7 mar. 2017.

PEDAGOGIA

Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar

Disciplina 14

Conteúdos e Didática de Alfabetização

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

Disciplina 14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Introdução

A disciplina visa analisar e discutir fundamentos linguísticos da alfabetização. Para tanto, apresenta propostas metodológicas e práticas pedagógicas relativas ao processo de alfabetização e letramento, 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. Considerando-se que o conceito de alfabetização durante muito tempo fixou-se essencialmente no ensino, aprendizagem, do sistema alfabético de escrita, esta disciplina pretende ampliar as discussões a respeito do processo de aquisição desse conhecimento e das diferentes metodologias que se adequam às teorias existentes que abordam o sujeito cognoscente e reforçando a necessidade de métodos específicos para alcançar êxito nesse processo, não importando sobre qual deles recaia a escolha do professor, já que todos podem ser criticados. O importante é destacar que a alfabetização não se baseia unicamente em técnicas, "reduzida ao *como ensinar,* sem fundamentar-se clara e suficientemente em *como se aprende* a língua escrita". (SOARES, 2016).

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 e reforçando a importância da escolha de métodos adequados para essa finalidade.

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 e a importância de *alfabetizar com método*;
- 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 discussão sobre métodos de ensino e analisa práticas escolares de alfabetização, pautadas na construção do conhecimento e na valorização das hipóteses sobre a escrita e a leitura.

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/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Cadernos de formação*. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/MUkMXr>. Acesso em: 20 fev. 2017. (Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Cadernos de Alfabetização, 2013, 2014 e 2015).

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. (Org.). *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*. Tradução de 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.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. *Compartilhando Experiências* – Dialogando com a prática de alfabetização. Bauru, SP: Canal 6, 2009.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

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

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. (Acervo do PNBE Professor 20).

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

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. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro*: Práticas. São Paulo: Paulus, 2013.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

SOARES, M. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

BIBLIOTECA DIGITAL PAULO FREIRE [BDPF]. Lista de livros – A obra. João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/gP8A9Y>. Acesso em: 22 fev. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. La prehistoria del desaroll del linguaje e do escrito. In: *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Pedagogica, 1983. (cap. 7, Tomo 3.).

Sugestões de leituras

ARANTES, V. A. (Org.). *Alfabetização e Letramento*: pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2010.

BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOBAYASHI, M. C. M. *Educação de Jovens e Adultos UNESP/ALFASOL*: Contextos e práticas. Bauru, SP: Canal 6, 2008.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

A importância da alfabetização na vida humana

Sônia Maria Coelho

Doutora em Educação Escolar. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

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

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).

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.

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 ao 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 redunda 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, grifos nossos).

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.

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, 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 ou imediato.

Certamente, podemos refletir sobre a importância dos conceitos científicos no desenvolvimento do aluno, principalmente em face da alfabetização a que estão sujeitos na vida escolar, já que esse processo põe nas mãos dos indivíduos um poderoso instrumento, tanto para a apropriação dos conceitos científicos, como para a objetivação do pensamento científico, ou seja para a expressão material de uma ideia já que é pela linguagem que se objetiva o pensamento.

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, afirmando 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. Afirma ainda que a idade escolar é o período ótimo da aprendizagem ou, como ele denomina, trata-se de uma fase sensível para as aquisições de conhecimentos nas disciplinas que se apoiem nas funções conscientizadas e arbitrárias.

Apesar de tudo isso, a criança não consegue ter consciência dos seus processos mentais superiores. 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 leitura e da 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 indício de maturidade* naquelas premissas psicológicas que segundo a primeira teoria[1], deveriam anteceder o próprio início da aprendizagem (VIGOTSKI, 2001, p. 311, grifo nosso).

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 (Vigotski, 2001). 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.

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.

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 espontâneos. 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.

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. (VIGOTSKI, 2001, p. 318, grifo nosso).

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" (Vigotski, 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, p. 320) afirma que "[...] ela domina certas habilidades no campo da linguagem, mas não sabe que as domina". 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 relativas aos conceitos espontâneos para as objetivações referentes aos conceitos científicos.

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 mais complexas.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

COELHO, Sônia Maria. A importância da alfabetização na vida humana. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 14-22. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

Referências

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

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

Bibliografia consultada

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Machado – Visor, 2001. (Tomo II – Problemas de Psicología General).

Notas de fim de página

1 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.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Percurso histórico dos métodos de alfabetização e novas demandas de ensino

Onaide Schwartz Mendonça

Doutora em Letras. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

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 Psicogênese 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, tema que será explicitado no texto *Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para a Alfabetização: Interpretação e Consequências*. Assim, acrescentamos o *quarto* período à história, o da *reinvenção da alfabetização*, que surgiu da necessidade de se resgatar o ensino sistemático de conteúdos específicos de língua, porém, em contexto de letramento, por meio de metodologias eficientes à superação do fracasso decorrente da utilização de práticas *equivocadas e inadequadas* à alfabetização e assim *reinventá-la*.

Sabe-se, por meio da pesquisa do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2015 que no Brasil,

- A maior parte dos respondentes, 42%, foi classificada no grupo elementar, no qual, realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle.
- Cerca de um quarto do total (23%) estava na condição Intermediário, revelando habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações, a resolução de problemas matemáticos complexos e com capacidade de sintetizar ideias centrais de textos e captar efeitos de sentido. (INAF, 2015, p. 7).

E que:

- Apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações. (INAF, 2015, p. 7).

Nesse contexto, constata-se a urgência de mudança nos rumos da educação brasileira, sendo a mais imediata a adoção de metodologia adequada à alfabetização, condição primeira para o sucesso no processo de escolarização. É relevante acrescentar que para ser eficiente tal metodologia precisa estar fundamentada na linguística, na sociolinguística e na psicolinguística. Para tanto sugere-se um trabalho que, partindo da realidade do aluno, desenvolva e valorize sua oralidade por meio do diálogo, que trabalha conteúdos específicos da alfabetização e utiliza estratégias adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Recomenda-se, 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 de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados*.

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 língua 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 diferenciará 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 sílabas 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 (ADAMS 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 (Quadro 1) ilustrativo de Casasanta (apud ARAÚJO, 1996, p. 16):

Quadro 1 – Sinopse das fases dos métodos

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	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

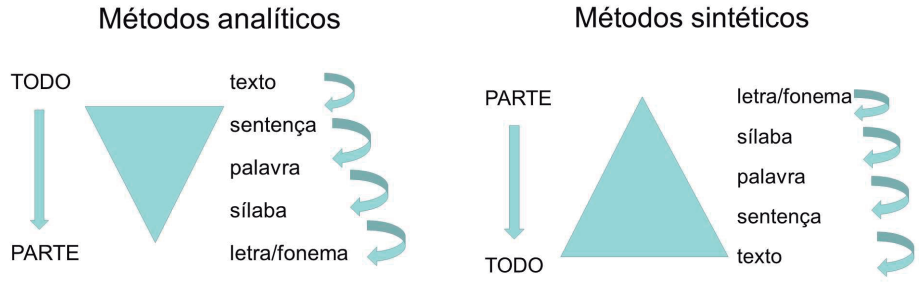
Fonte: Casasanta (apud ARAÚJO, 1996, p. 16).

Após a criação do método da palavração, que partia da unidade – palavra, foram criados os métodos da sentenciação 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 (Figura 1). Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto).

Os métodos da palavração, sentenciação ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores (Figura 1). 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).

Figura 1 – Estrutura dos métodos



Fonte: Elaborado pela autora.

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 sujarem. 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 abrange 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 *cero, 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, ĩ; e, ẽ, é; a, ã; õ, o, ó; u, ũ. 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 decodificar, 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 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.

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 artifícios.

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 alfabetizandos 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 de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados.*

Novas demandas de ensino

Observando a evolução da sociedade e analisando que não basta o indivíduo saber apenas codificar e decodificar sinais gráficos para ser considerado alfabetizado e, considerando ainda o fracasso escolar das camadas populares, Ferreiro (1986) pontuou que saber usar a leitura e a escrita

em diferentes situações sociais é indispensável em um mundo letrado.

Suas concepções foram acatadas por muitos e ao longo dos últimos trinta anos a ênfase da alfabetização recaiu apenas sobre a função social da escrita. O ensino de conteúdos específicos foi desprezado, por acreditar-se que as crianças aprenderiam a ler e escrever naturalmente, como se aprende a falar, e que se alfabetizariam ao entrar em contato com o ambiente alfabetizador e observando pessoas escrevendo. (Ver texto: *Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita para a Alfabetização: Interpretação e Consequências*).

Assim, as atividades recomendadas para a alfabetização ao invés de abordar os conteúdos indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita, contemplaram apenas os usos que se faz de um sistema que os alunos ainda não dominam. Deste modo, hoje a demanda é de proposta que alfabetize letrando, isto é, que consiga ensinar o sistema de notação alfabético em contexto de letramento.

Quanto a *alfabetizar em contexto de letramento* observa-se que os materiais didáticos no mercado ainda não perceberam que se trata de ensinar os conteúdos específicos de língua apresentando paralelamente diversidade de gêneros textuais durante o processo, para que a criança possa perceber a existência dessas modalidades e suas características. Entretanto, fez-se o contrário, a partir do momento em que secretarias municipais e estaduais passaram a indicar estratégias que envolvem a memorização de pequenos textos com o objetivo de levar as crianças a decorá-los, oralmente e sua escrita, para depois tentar descobrir onde as palavras estariam escritas no texto e assim compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Resta ainda a questão do desenvolvimento da consciência crítica, conteúdo indispensável à formação do cidadão e transformação da sociedade e que a escola, bem como os materiais oficiais, vem ignorando sistematicamente.

Nesse contexto surgiu o *Método Sociolinguístico de Alfabetização* (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, 2013) que adota a concepção discursiva de Paulo Freire, pois acredita que o diálogo deve estar na sala de aula e que é através da fala que se estabelece a interação/compreensão entre professor/aluno e aluno/aluno, além de desenvolver a consciência crítica e a aquisição do conhecimento. Compreende a escrita enquanto sistema de representação da língua e, ainda, o diálogo, a leitura e a escrita como instrumentos para a compreensão da realidade e transformação social. Desenvolve conteúdos específicos da língua (codificação/decodificação de letras, sílabas, palavras, texto) e as habilidades para ler e escrever (direção da leitura, uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc.), a partir da leitura e interpretação de diversos gêneros textuais, ou seja, sempre em contexto de letramento (Ver texto: *A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados*).

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 23-35. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BARBOSA, J. J. *Leitura e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASLAVSKY, B. P. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BELLENGER, L. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. 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. *Cartilha maternal ou arte de leitura*. Chiado: Bertrand, 2005.

DUBOIS. J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

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

HOYOS-ANDRADE, R. E. Sílaba e função linguística. *Estudos Linguísticos: Anais de Seminários do GEL*. Batatais, v. 9, p. 225-229, 1984.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. Disponível em: <https://goo.gl/G7glWr>. Acesso em: 31 jan. 2017.

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.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro*: práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Contribuições da psicogênese da língua escrita para a alfabetização: interpretação e consequências

Onaide Schwartz Mendonça

Doutora em Letras. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Olympio Correa de Mendonça

Doutor em Letras/Linguística. Professor das Faculdades Adamantinenses Integradas, Adamantina-SP

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 dessa teoria, bem como suas consequências. Assim, a seguir, apresentamos o *terceiro* período da História da Alfabetização.

Ferreiro e Teberosky 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 a escrita, 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 Investigationes 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 a criança formulando hipóteses a respeito do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), 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.

Assim, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de escrever, mostrando que a aquisição desse ato linguístico 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 *FENARENDO,* normalmente limitando-se a usar apenas um pequeno inventário de letras, como as de seu nome (FERNANDO, 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 rumo ao 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. Logo, cabe observar que do ponto de vista da intervenção em sala, o professor deverá desenvolver atividades que trabalhem a leitura (decifração) do alfabeto, porque a criança que assim procede ainda está no nível pré-silábico e não conhece a correspondência som/letra.

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 propriamente dito, com correspondência sonora, à medida em 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. No *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.

Desse modo, o mérito da Psicogênese foi o de revelar os *níveis* pelos quais as crianças passam ao tentar compreender as regras de produção da escrita. Sua eficiência e aplicabilidade residem no aproveitamento dessas informações para se elaborar atividades que venham ao encontro das

suas necessidades de aprendizagem, auxiliando-as na aquisição de um conhecimento complexo e convencional: a escrita.

Porém, contrariando a lógica, ao invés de tirar proveito dos resultados de pesquisa, equívocos levaram gestores da educação a induzir autores de materiais didáticos a propor atividades não de ensino da escrita, mas que se limitam a dar *pistas* para que os alunos *descubram* por si o funcionamento do SEA, que é *convencional*, portanto arbitrário, criado culturalmente há milhares de anos e que precisa necessariamente ser ensinado.

Enfim, o abandono do ensino sistemático de conteúdos específicos da alfabetização demonstra que algumas interpretações, bem como a utilização das informações decorrentes da Psicogênese acabam retardando a aprendizagem, dificultando ainda mais a situação de um povo cuja maior possibilidade de transformação socioeconômica e cultural é a educação.

A INTERPRETAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A seguir, desenvolvemos o quarto período da História da Alfabetização no Brasil que trata da necessidade da *reinvenção da alfabetização*, ou seja, da organização do trabalho docente objetivando o ensino sistemático de conteúdos específicos para se alfabetizar letrando.

Reafirmamos que o construtivismo, com base na *Psicogênese da língua escrita*, teoria formulada e comprovada experimentalmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), há trinta anos foi introduzido no Brasil, para contribuir na melhoria da qualidade da alfabetização, e adotado pelos mais importantes sistemas públicos de ensino. Nesse tempo, abalou as crenças e os fundamentos da alfabetização tradicional, mudando drasticamente a linha de ensino de escolas e levando os professores a um grande conflito metodológico.

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.

Para essa teoria, 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 da língua escrita. 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.

Buscando compreender melhor a concepção construtivista relativa à aprendizagem da leitura e da escrita, apresentamos aqui pressupostos comuns à *Whole language* com Goodman e Goodman:

> Acreditamos que as crianças aprendem a ler e escrever do mesmo modo como aprendem a falar e ouvir, e pela mesma razão. Esse modo é estar em contato com a língua sendo usada como veículo para a comunicação de significados. A razão é a necessidade. [...] (GOODMAN; GOODMAN, 1979, p. 138).

E ainda:

> [...] Como (as crianças) aprendem a língua escrita? Da mesma forma que aprendem a língua oral, usando-a em eventos de letramento autênticos que respondem a suas necessidades. Frequentemente as crianças enfrentam dificuldades na aprendizagem da língua escrita na escola. Isso acontece não porque é mais difícil aprender a escrita que aprender a língua oral, ou porque são aprendizagens diferentes. Acontece porque nós tornamos a aprendizagem da língua escrita difícil, tentando torná-la fácil. (GOODMAN,1986, p. 24).

Claro está que para esta concepção de alfabetização não há necessidade de ensino sistemático de conteúdos, pois as crianças aprenderiam a ler e escrever naturalmente, apenas de estar em contato com materiais escritos. Essa também é uma premissa da perspectiva construtivista.

Por outro lado, com Keith Stanovich (2000, p. 400) verificamos que: "a ideia de que aprender a ler é exatamente igual a aprender a falar não é aceita por nenhum linguista, psicólogo ou cientista cognitivo responsável, na comunidade de pesquisadores", pois não

> [...] ignoram os fatos óbvios de que todas as comunidades de seres humanos desenvolveram línguas orais, mas só uma minoria dessas línguas existe na forma escrita: que a fala é quase tão antiga quanto a espécie humana, mas a língua escrita é uma invenção cultural recente de apenas os últimos três ou quatro mil anos; que virtualmente todas as crianças em ambientes normais desenvolvem facilmente a fala por si mesmas, enquanto maior parte das crianças necessita de instrução explícita para aprender a ler, e um número significativo de crianças enfrenta dificuldades, mesmo depois [de] intensos esforços por parte de professores e pais. (STANOVICH, 2000, p. 364).

Somando-se a isso, ainda não se pode ignorar a contribuição do linguista Noam Chomsky, que defende o inatismo da fala, isto é, que humanos já nascem preparados para falar. Assim, nossa capacidade de fala é inata, enquanto a escrita é uma criação cultural, convencional, arbitrária e, portanto, artificial que precisa ser ensinada para ser aprendida. Logo, verifica-se que o ensino sistemá-

tico de conteúdos, com objetividade e clareza durante a alfabetização é uma necessidade para que as crianças aprendam com eficiência. Porém, a interpretação da Psicogênese da língua escrita deu margem a equívocos teórico/práticos que debatemos a seguir:

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, habilidades – 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 (lápis, 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 almaço, 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, mesmo concebendo a escrita enquanto *sistema de representação*, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decifração de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Ninguém aprende a ler e escrever se não souber realizar esses processos. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização.

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 SEA. Alfabetização e Letramento 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 infanto-juvenil 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.

Um exemplo deste tipo de equívoco é o que disse Teberosky em entrevista à revista Nova Escola (2005). Ao ser questionada sobre quais atividades o alfabetizador *deve* realizar, afirmou que:

> Formar grupos menores para as crianças terem mais oportunidade de falar e ler para elas são estratégias fundamentais! É preciso compartilhar com a turma as características dos personagens, comentar e fazer com que todos falem sobre a história, pedir aos pequenos para recordar o enredo, elaborar questões e deixar que eles exponham as dúvidas. Se nos 200 dias letivos o professor das primeiras séries trabalhar um livro por semana, a classe terá tido contato com 35 ou 40 obras ao final de um ano. (TEBEROSKY, 2005, p. 26).

Dar espaço e liberdade para as crianças conversarem em sala é indispensável, tanto que propomos em nossa metodologia para alfabetização (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, 2013) a realização dos processos denominados de *codificação* e *descodificação* (Ver texto: *A eficiência do Método Sociolinguístico de alfabetização: fundamentos, práticas e resultados*), momentos a serem realizados com a sala toda, inclusive para ensinar as crianças a conversarem socialmente respeitando a vez do colega. As demais estratégias sugeridas pela autora são excelentes, tanto que em nossa prática de sala de aula realizávamos a leitura sugerida não apenas de uma obra por semana, mas no mínimo três, porém contemplam apenas aspectos do letramento. A autora não sugere nenhuma atividade específica para a alfabetização. Assim, se o professor realizar somente essas atividades não conseguirá alfabetizar.

Desse modo, verifica-se que as atividades didáticas incentivadas por 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. 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 também 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, compreender e aceitar a distinção entre *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 *final de processo*, pois seria desejável que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental sabendo usar o SEA 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 SEA, 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 SEA (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 SEA, 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 a alfabetização, por tratar de conhecimento específico e convencional, precisa ser sistematicamente ensinada e, portanto, merece esforço e dedicação especiais. A alfabetização diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feito, é improdutiva.

Os alunos aprendem a ler e escrever só de ver o professor escrevendo na lousa: outra orientação afirma que o professor deve contar histórias, em seguida, pedir aos alunos que as recontem e, assumindo o papel de *escriba* da sala, reescreva 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, da arbitrariedade e das dificuldades relativas ao domínio dos sistemas gráfico e ortográfico, da pontuação, concordância, aspectos que envolvem a produção textual, possa acreditar ou aceitar tal afirmação.

Presenciamos a dificuldade de colegas que tentavam desenvolver as atividades construtivistas e a sua 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: outro equívoco é o de que o professor não precisa ensinar explicitamente, mas deve dar *pistas* para que a criança descubra sozinha o funcionamento do SEA. Diz-se, também, que o professor não precisa desenvolver um trabalho sistemático de alfabetização, pois deve exercer a função de *mediador* do conhecimento (papel que não fica claro

aos professores), informando apenas o que os alunos questionarem, ou ainda, quando uma criança questionar, o ideal é responder com outro questionamento para fazer a criança *aprender pensando*. Entretanto, sabe-se que 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, verifica-se que esta constitui objeto que precisa ser ensinado. A partir do momento em que abandonou seu caráter pictográfico (a escrita através de *desenhos*, imagens do que se quer representar) e passou a ser ideográfica (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, todas as crianças aprenderão a ler e escrever é um engano.

Alguém pode 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 essas atividades, acrescidas de outras que envolvam o reconhecimento de grafemas (letras) associados a fonemas (sons), ou seja, atividades de nível pré-silábico, certamente auxiliarão na aprendizagem da leitura, muito mais diretamente, do que da escrita. Entretanto, são atividades que precisam ser desenvolvidas diária e sistematicamente pelo docente, de modo contextualizado e a partir de materiais pelos quais as crianças se interessem, o que nem sempre acontece. Cabe lembrar que se esse método for usado durante os anos da Educação Infantil, em salas com poucos alunos, aos cinco anos as crianças poderão ter aprendido a ler e aos seis poderão estar lendo e escrevendo. Porém, se iniciarem essas atividades, tardiamente, no 1º ano, com crianças aos seis (6) anos, apenas aquelas que têm muita facilidade de aprendizagem, aprenderão, isto é, uma minoria da sala. Tais atividades demandam muito tempo, persistência, compromisso e sistematização para surtirem resultado.

Afirma-se ainda que a sala de aula deve ser dividida em cantos, entre outros, o da matemática onde jogos devem ficar expostos; o canto da leitura, onde diferentes títulos da literatura infantil estejam presentes, na intenção de que o aluno se interesse por desenvolver a *pseudoleitura*, ou seja, fingir estar 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-adivinhação. 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-adivinhação 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 é a de que, frente ao ambiente alfabetizador, o aluno é quem deve decidir por qual canto se interessar e, a partir daí o professor buscar desenvolver a alfabetização.

Imagine uma criança que não tem brinquedos em casa. Será que ela deixaria 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.

Alfabetizar por meio de campo semântico: A análise de atividades que propõem o trabalho com campo semântico evidencia a falta de conteúdos necessários para que se aprenda a ler e escrever, bem como a ausência de sistematização do trabalho, fatores primordiais para que o aluno avance na aquisição de conhecimentos. Alfabetizar por meio de campo semântico, da forma desordenada como vem sendo proposto, supõe a escrita de listas de palavras pertencentes a um mesmo grupo semântico. Por exemplo, para o campo semântico ANIVERSÁRIO, questionar as crianças sobre o que existe em uma festa de aniversário, grafar as palavras ditas na lousa (BOLO, REFRIGERANTE, SALGADINHO, BALÕES, BRIGADEIRO, dentre outras.), simular a leitura delas e pedir que copiem em seguida. Esse trabalho resulta apenas em atividade superficial que não propicia a compreensão do funcionamento da escrita. O resultado será alunos copistas que memorizarão uma lista de palavras, mas que não saberão utilizá-las em contexto real e significativo de escrita, porque é um trabalho disperso que gera um amontoado de palavras e nenhum produto específico da alfabetização que fique na memória da criança (apresentação das letras, análise de palavras em sílabas e explicitação de suas respectivas famílias silábicas, leitura de famílias silábicas para a formação de outras palavras: síntese).

No planejamento da alfabetização, o professor precisa ter clareza sobre quais são os conteúdos necessários que o aluno aprenda para que domine a leitura e a escrita e, a partir daí, elabore suas estratégias selecionando o que irá ensinar. Campo semântico pode ser desenvolvido oralmente, mas conteúdos específicos de alfabetização precisam ser ministrados a partir dele. Por exemplo, ao se definir trabalhar o tema ALIMENTO é possível conversar sobre o que as crianças gostam de comer, falar sobre diferentes pratos e até elaborar uma lista (macarronada, salada, feijão, arroz, bife

etc.), porém não se pode esquecer de fazer a análise e síntese da palavra ALIMENTO (A-LI-MEN--TO), apresentando suas famílias silábicas, explicitando, inclusive, a da sílaba invertida (EN), realizando a leitura delas em ordem diferente à das cartilhas, nem se esquecer de contemplar tais conteúdos nas atividades para os diferentes níveis de alfabetização (pré-silábico, silábico e alfabético).

Atualmente, observa-se que há professores com dificuldades para desenvolver um trabalho sistematizado e a maioria limita-se a reproduzir estratégias de nível pré-silábico ou alfabético (como palavras cruzadas e produção de textos para crianças que não conhecem sequer o valor sonoro das letras do alfabeto), de modo aleatório, muitas vezes entregam a atividade sem fornecer orientações claras sobre o que é para ser feito. 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 não atinge seus objetivos.

Pedir ao aluno que escreva do seu jeito: Outra orientação é a de pedir aos alunos que escrevam da forma como acham que deve ser, para que não sejam reprimidos como a cartilha fazia, ao permitir que escrevessem usando apenas elementos dominados. O objetivo dessa orientação é o de incentivar o aluno a escrever sem medo, mas na década de 1980 aos professores era estranho ver alunos rabiscando, pensando que escreviam histórias. Porém, o principal problema não é 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 anteriormente descrita à época 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 mecâ-

nico, vendo televisão, conectado à internet, realizando a cópia sem refletir.

Com essa conduta, a escola não conseguiu ensinar e, 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 no 7º, 8º e 9º anos, concluintes do Ensino Fundamental, que não sabem ler nem escrever, e outros semialfabetizados 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 outros 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 entram em desespero, pois nem o trabalho pré-silábico, nem o alfabético mostram aos alunos a composição da sílaba. Assim, há alunos que conhecem todas as letras do alfabeto, mas não sabem 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 5º ano, 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.

As atividades de escrita predominam sobre as de leitura: Verifica-se também que, a exemplo das cartilhas, as *atividades de escrita,* para não dizer *cópia,* têm predominado *sobre as atividades de leitura* nas salas de alfabetização. Talvez, fruto da orientação distorcida de que é possível *aprender a ler escrevendo*. Quem alfabetiza sabe que a leitura precede a escrita e que basta uma hora diária de atividades de leitura para que em três meses, aos cinco anos de idade, uma criança comece a ler.

Porém, se a opção metodológica recair sobre a leitura predominantemente feita pelo professor, e o aluno for limitado a ler *com ajuda*, a aprendizagem se tornará ainda mais complexa do que já é, levando muitas crianças ao fracasso e a serem consideradas, por leigos em alfabetização, como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Sabe-se ainda que a aprendizagem da *escrita* (codificação de sinais) é mais complexa que a da leitura. Para ler, o aluno irá memorizar diferentes grafias 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 três 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.

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 professor 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 aconteceu. 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 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 (Ver texto: *A Eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados*).

Como a teoria construtivista afirma que é o sujeito que constrói seu conhecimento, o professor não pode intervir: Para a concepção construtivista de alfabetização, o professor não pode intervir explicitamente com atividades que ajudem o aluno a avançar, pois "a criança é o sujeito do conhecimento" e é preciso deixá-la *descobrir* sozinha o funcionamento do SEA. É orientado a aplicar, frequentemente, avaliações diagnósticas para verificação dos níveis dos alunos, mas sem poder ajudá-los.

Este equívoco impede que o aluno que está no nível pré-silábico seja ensinado que escrevemos com letras e que aprenda com quais letras se escreve. Para escrever, o aluno precisará selecionar quais letras utilizará (quais grafemas representam quais fonemas), quantas letras e qual a ordem delas para compor palavras com significado.

Se o aluno estiver no nível silábico, grafando uma letra para cada sílaba, deverá ser ensinado a verificar se a grafia utilizada corresponde à representação do som desejado e, ainda, é necessário esclarecer 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.

Existem outros equívocos na orientação do professor com relação a práticas de sala de aula como: Só o professor lê na sala; o aluno *lerá* somente textos memorizados, sendo relevante observar que embora o construtivismo tenha criticado severamente as cartilhas em função da memorização de famílias silábicas, nos materiais que se definem como construtivistas, contraditoriamente e para perplexidade, propõem a memorização de *textos inteiros* (parlendas, poemas, adivinhas etc.). Memorizar textos é mero exercício de memória e em nada contribui para a compreensão e domínio do funcionamento do SEA.

E ainda, quanto à atividades avaliativas da alfabetização pedem ao professor para observar se o aluno: escuta atentamente as histórias; faz comentários sobre a trama, personagens e os cenários; relembra trechos; relaciona as ilustrações com os trechos da história; busca pistas no próprio texto, nas ilustrações e em informações que tem sobre o tema ou sobre aquele tipo de texto; arrisca-se a ler e dá palpites que têm pertinência; escrever fazendo *autoditado* e lendo o que escreveu; se acompanha

com interesse as atividades de ditado *ao professor* que já é alfabetizado. Quem precisa ler e escrever para aprender é a criança, enfim atividades pertinentes de letramento, mas que em nada avaliam a aprendizagem de conteúdos de alfabetização.

IMPLICAÇÕES DA INTERPRETAÇÃO DA PSICOGÊNESE

Após a divulgação da Psicogênese da língua escrita diferentes interpretações levaram redes públicas de ensino a desenvolver propostas contendo apenas atividades que enfatizam situações de usos sociais da leitura e da escrita, como se fossem suficientes para que as crianças aprendessem, abandonando o ensino explícito e sistemático de conteúdos.

Com relação à leitura, as expectativas de aprendizagem desses materiais ficam muito aquém do que se pode desenvolver com a criança, e para alunos ao final do 2º ano esperam apenas que leiam sempre com a *ajuda do professor,* diferentes gêneros (textos narrativos, literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita. Esperam que alunos de 2º ano leiam sozinhos, apenas textos *memorizados* tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos.

Todo alfabetizador sabe que quem lê com ajuda, na verdade não sabe ler. Para Cagliari "Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração).", (CAGLIARI, 1998, p. 104), e não a adivinhação sobre o que estaria escrito em um texto a partir do tema, imagens e outros indicadores. Ler não é adivinhar, mas decifrar sinais gráficos. Assim, observa-se que ao longo dos últimos 30 anos os materiais se esqueceram de abordar o que é elementar em se tratando de início de processo de alfabetização: o ensino de conteúdos específicos.

Nesse sentido, de acordo com a Linguística, em termos específicos, espera-se que ao final do 2º ano o aprendiz domine conhecimentos como:

- Saber ler algo novo que lhe é apresentado.
- Produzir textos espontâneos, não importando os erros de ortografia.
- Ser capaz de corrigir individualmente um texto, de modo a eliminar os erros de ortografia, com o auxílio de um dicionário ou fichário de palavras.
- Participar das atividades escolares.
- Reproduzir oralmente textos que lê (com total liberdade para fazê-lo a seu modo)
- Preparar e ler um texto no dialeto padrão.
- Escrever com letras de forma e com letras cursivas.

(CAGLIARI, 1998, p. 76).

Assim, uma breve análise entre as propostas fundamentadas no construtivismo e o esperado pela linguística mostra o contraste entre o que a ciência que estuda fenômenos da linguagem e o construtivismo pretendem, ou seja, a linguística objetiva a formação do leitor autônomo.

Quanto às expectativas para a aprendizagem da escrita ao final do 2º ano os materiais construtivistas esperam que as crianças saibam recontar *histórias conhecidas*, recuperando algumas características da linguagem do texto lido *pelo professor*; compreendam o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos; escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita) tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros; reescrevam – *ditando para o professor* ou colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita; produzam textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), *ditando para o professor* e colegas e, quando possível de próprio punho; saibam revisar textos coletivamente com ajuda do professor.

Recontar histórias para recuperar características do texto é verificação de memorização do que se ouviu da leitura feita pelo professor e em nada ajuda a criança aprender a ler e escrever. Por outro lado, *escrever* alfabeticamente apenas o que se decorou, não é escrever, é reproduzir um modelo. Escreve-se efetivamente quando se é capaz de produzir escrita significativa, de próprio punho, isto é, o contrário do que se faz na cópia.

Afirmar que se espera que ao final do 2º ano a criança saiba *Reescrever histórias conhecidas* ou *produzir textos de autoria* ditando para o professor é uma impropriedade, pois o aprendiz não terá sempre um *escriba* a sua disposição. A reescrita individual de textos seria um recurso a ser utilizado, no máximo, até o final do segundo mês de trabalho do 2º ano, e depois nos casos de correção coletiva de textos na lousa. Ademais é preciso tomar cuidado com a prática de reescrita, pois gera dependência na criança que passa a acreditar não ser capaz de escrever sozinha, necessitando sempre de um texto que sirva de base para produzir escrita. Para combater esse problema nada melhor do que estimular o aluno a escrever textos espontâneos desde o início da alfabetização.

Com relação ao ditado pode ser uma excelente estratégia tanto de ensino, como de aprendizagem, desde que o professor saiba realizá-la. Neste caso, o professor dita pronunciando as palavras de forma natural, sem artificialismos e sem silabar, para que o aluno vá desenvolvendo a consciência de que fala-se de um jeito, mas escreve-se de outro. É uma oportunidade para que desenvolva suas habilidades de estabelecer a correspondência som/letra e letra/som e ir se apropriando da escrita alfabética.

Dizer que a criança deve ser capaz de escrever de próprio punho *quando possível*, ao final do 2º ano, é um despropósito, pois:

> Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita. (CAGLIARI, 1998, p.104).

Deste modo conclui-se que se o aluno não consegue escrever é sinal de que também não aprendeu a ler, pois como já dito, a leitura precede a escrita, e por isso, deve ser privilegiada.

Retomando o que foi dito por Cagliari, espera-se que ao final do 2° ano, o aluno seja "capaz de corrigir individualmente um texto, de modo a eliminar os erros de ortografia, com o auxílio de um dicionário ou fichário de palavras" (CAGLIARI, 1999, p. 76). Portanto, a criança já deveria ter dominado as relações biunívocas entre fonemas e grafemas, descritas por Miriam Lemle (1988, p. 17, 21, 22, 24), que ocorrem quando um só fonema *casa-se* com uma só letra, *monogamicamente*: fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /a/ que correspondem às letras p, b, t, d, f, v, a, como em *pata*, *bala*, *tala*, *data*, *fala*, *vala*, *ala*, em que se confirma a hipótese que o aprendiz formula inicialmente para o sistema alfabético de que cada letra corresponde a um som, e cada som a uma letra.

Porém, avançando em seus conhecimentos o aluno descobrirá que essa relação biunívoca de transcrição fonética ocorre em poucos casos e que existem relações complexas em um segundo conjunto,

> [...] onde agrupamos os casos de fonema que se casa com várias letras diferentes, "poligamicamente": o fonema /s/, que será representado pelas letras ss, ç, c, xc, x, sc, respectivamente "pássaro", "roça", "cedo", "exceção", "próximo", "nascer" e, num terceiro conjunto, onde uma letra se casa com vários fonemas diferentes, "poliandricamente": a letra x representada em "exame" /z/, em "explicar" /s/, em "enxame" /ch/, em "fixo" /ks/. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 93).

Desta forma, as dificuldades ortográficas normais para o final do 2º ano seriam as relações *poligâmicas* e *poliândricas* relacionadas por Lemle, pois as biunívocas já deveriam ter sido superadas.

Portanto, na orientação de que o aluno deve ser capaz apenas de "Revisar textos coletivamente com ajuda do professor" observa-se a manifestação explícita da falta de compromisso não só com o ensino, mas com a aprendizagem. Sabe-se que para que o aluno aprenda é necessário ser ensinado. A atividade de aprendizagem é individual, árdua e o professor precisa se desdobrar para que alunos com dificuldades consigam aprender. Assim, aparentemente, essa conduta é a de passar a responsabilidade para o grupo partindo da concepção de que nada precisa ser ensinado, pois o coletivo dará conta de tudo.

Somente quem, além de teorias, conhece a realidade da sala de aula, sabe que a principal razão que leva a criança a não aprender é a falta de objetividade e clareza no ensino dos conteúdos. Se a criança for ensinada por meio de atividades e metodologia adequadas, exceto aquela que apresenta alguma deficiência intelectual, começará a ler em três meses e estará alfabetizada em um ano como a escola municipal de Presidente Prudente provou ser possível (Ver: *A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados*).

Conclusão

O construtivismo teve seu mérito, à medida que destronou a cartilha e apresentou uma teoria sobre a aquisição da escrita. Entretanto, segundo Soares, 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.

O Brasil está longe de ter uma educação de qualidade, pois compreende-se que uma escola que acredita não ser necessário, ou que não pode ensinar crianças a ler e escrever, crendo que deixando-as em busca de *pistas* sobre informações necessárias ao domínio do SEA, *descobrirão* por si o seu funcionamento, está ignorando sua primeira atribuição que é a de ensinar, de modo a garantir que todos tenham seu direito à aprendizagem assegurado.

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

Entre estas metodologias está nossa proposta que oferece orientações detalhadas sobre como abordar conteúdos específicos de alfabetização e fazer sua adequação aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, publicadas em nosso livro: *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro: práticas*.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 36-57. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

Referências

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

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

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

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

GOODMAN, K. S.; GOODMAN, Y. Learning to Read is Natural. In: RESNICK, L. B. WEAVER, P. A. *Theory and Practice of early Reading*. Hillsdale: Laurence Erlbaum, 1979. v. 1. p. 137-54.

GOODMAN, K. S. *What's whole in whole language*? Portsmouth: Heinemann, 1986.

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

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. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro*: práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

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, 2003b. p. 79-98.

STANOVICH, K. *Progress in understanding Reading*. *Scientific Foundations and New Frontiers*. New York; London: The Guilford Press, 2000. p. 361-91.

TEBEROSKY, A. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. [nov. 2005]. Entrevistador: Paola Gentile. *Revista Nova Escola*, São Paulo, nov. 2005, Seção Fala Mestre, p. 26.

Bibliografia consultada

CHOMSKY, N. *Regras e representações*. Tradução de Marilda W. Averbuck, Paulo Henriques Britto, Regina Bustamante. Rio de Janeiro: Zahar,1981.

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.

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

SOARES, M. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

A alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural

Sônia Maria Coelho

Doutora em Educação Escolar. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Este trabalho[1] discute aspectos da alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Social soviética, da chamada Escola de Vigotski[2]. 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 superiores[3], 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 característica que evidencia sua superioridade no reino animal. A atividade que inicialmente se desenvolve em nível interpessoal ou interpsíquico passa a ocorrer em esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas[4]. Para que ocorra este fenômeno é preciso que a criança tenha relação de consciência 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 metacognitiva[5]. 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.

Em publicação recente Soares (2016) faz destaque à consciência metalinguística e apresenta suas diferentes dimensões, a saber: Consciência fonológica, semântica, morfossintática, discursiva e pragmática. Ela destaca que essa consciência metalinguística

> É a capacidade de tomar a língua como *objeto* de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação. É o que se denomina *consciência metalinguística*, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 125).

Em síntese: consciência metalinguística é reflexão, análise, controle *intencional* de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nela envolvidos. (SOARES, 2016, p. 126, grifos nossos). 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; 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 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 certa *tutoria*. Na sua ótica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente[6] 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 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 relação *com o outro*, no espaço da intersubjetividade[7], 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 configuração 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. Ela aponta para a dificuldade em fixar-se o momento inicial em que a criança inicia sua compreensão do sistema alfabético de escrita e, destaca que:

> Por outro lado, determinar o nível de aprendizagem da língua escrita que seja o *término* dessa aprendizagem também não se sustenta quer em teorias psicológicas, quer em teorias linguísticas, apenas há razões de natureza social e política para determinar não propriamente o *término* desse processo, mas o nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas devem assegurar às crianças a fim de que tenham condições de prosseguir em sua escolarização e, sobretudo, em sua formação para a cidadania, para a vida social e profissional – assegurar sua entrada no mundo da cultura escrita. (SOARES, 2016, p. 345).

Afirma 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" (FRANCHI, 1985, 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] (FRANCHI, 1985, 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.

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 respeito, 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 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" (VIGOTSKI, 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 ordem[9]. 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.

Este é um conceito desenvolvido por Vigotski, da maior importância para compreensão dos processos realizados pela criança e até mesmo pelo adulto, na aquisição da linguagem escrita, uma vez que para aprender a escrever o indivíduo precisa relacionar a natureza arbitrária da palavra com a aprendizagem da escrita. Então, nesse primeiro momento se estabelecem relações de *primeira ordem,* ou seja, a palavra denota exatamente o *objeto* a que esses sons se referem.

Segundo Braslavsky (1992), que fundamentou-se nesse conceito, 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 desenham 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*" (VIGOTSKI, 1991, p. 131, grifos nossos).

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 brinquedo 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 (1978) 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" (VIGOTSKI, 1991, 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 (em voz alta e para si mesmas), 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 origem 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 interpsíquicos 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:

a. 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.
b. 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 leitura e 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 pseudoletras, 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 significante, 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 dos 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 pictográfica[10] 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.

> 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" (VIGOTSKI, 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 potencial[11], na qual a criança realiza todas as suas possibilidades anteriormente previstas.

Vigotski afirma, ainda, que "A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 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!

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 58-71. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

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, 1992.

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 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, 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: Papirus, 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. Lhão, lhão, lhão, 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, Campinas, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda. *Alfabetização*: A questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2016.

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.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas. Moscou: Editorial Pedagogico, 1983. (Tomo 3).

Notas de fim de página

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.

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 interpsíquica 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.

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 entres os vários sujeitos humanos. (HOUAISS, 2001, p. 1637).

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

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.

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

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”.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Algumas questões de Linguística na Alfabetização[1]

Luiz Carlos Cagliari

Doutor em Linguistics Phonetics. Professor do Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

A fala e a criança

Toda criança aprende a falar[2]. 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 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 aula[3]. As diferenças entre os dialetos também se reflete na escrita. Por isso, é muito mais difícil para alguns alunos 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.

A escrita e a criança

Na escola, as crianças fazem muitas atividades. Na primeira série, a atividade principal é a alfabetização[4]. 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.

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?[5]

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.

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.[6] 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 carreada 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 alfabeto[7]. 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 alfabético[8]. Esse princípio afirma que no nome das letras (em geral no início) 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 sistema[9]. 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. 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 PAREDE, 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.[10] 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 diferentes 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 difícil[11]. 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 compôs é válida. 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 casos[12]. 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.

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 anteriores. 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.

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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de Linguística na Alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 72-83. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

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.

Notas de fim de página

1 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.

2 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.

3 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.

4 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.

5 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.

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

7 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.

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

9 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.

10 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.

11 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.

12 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].

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Alfabetização: o que fazer quando não der certo

Luiz Carlos Cagliari

Doutor em Linguistics Phonetics. Professor do Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Alunos que aprendem e alunos que não aprendem[1]

Vendo a produção de escrita de alguns alunos alfabetizandos 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 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]

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 predeterminada, *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 alfabetizandos 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 *sofisticar* o trabalho escolar. Não basta escrever, é preciso fazer um rascunho, corrigir, passar a limpo, caprichar na letra e na apresentação.[5]

Saber um pouco não é o suficiente

O segundo grupo é de alunos que mostram conhecer algumas coisas necessárias para se ler[6], mas demonstram também que não sabem algumas outras noções básicas, sem as quais o processo de leitura fica impossível, além dos limites já conhecidos[7].

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 reescrita 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 nãeo
> amotodo dara dara do gario
> ecata
> (Reescrita de *Atirei o pau no gato*, por Tatiana) (informação textual).

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 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 "cê-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], [pótê], [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]

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* 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]
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 começam 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 ilustração anterior, 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.

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 aluno[11] muito *ativo intelectualmente*, mas que não conseguia dar conta do que tinha para resolver na 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*.

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.

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 equivocado, 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*.

Uma oportunidade para todos

As considerações anteriores constituem 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 84-95. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

Bibliografia recomendada

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.

Notas de fim de página

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.

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 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.

5 Alguns alunos não progridem 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.

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 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.

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*).

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.

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*.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos[1]

Magda Soares

Doutora e Livre-Docente em Educação. Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Belo Horizonte-MG

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, 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 1980, 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 sentenciação, 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 sentenciação), 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 1980 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 1980, 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 *tradicionais*, 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-100. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

Notas de fim de página

1 Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Letramento literário: uma proposta para a sala de aula

Renata Junqueira de Souza

Doutora em Letras. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Rildo Cosson

Doutor em Educação e Letras. Professor no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Cefor), Câmara dos Deputados, Brasília

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 *videogame*, 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 multiletramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos (TNLG, 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.

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.

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 Gouvis (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, relembrar 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.

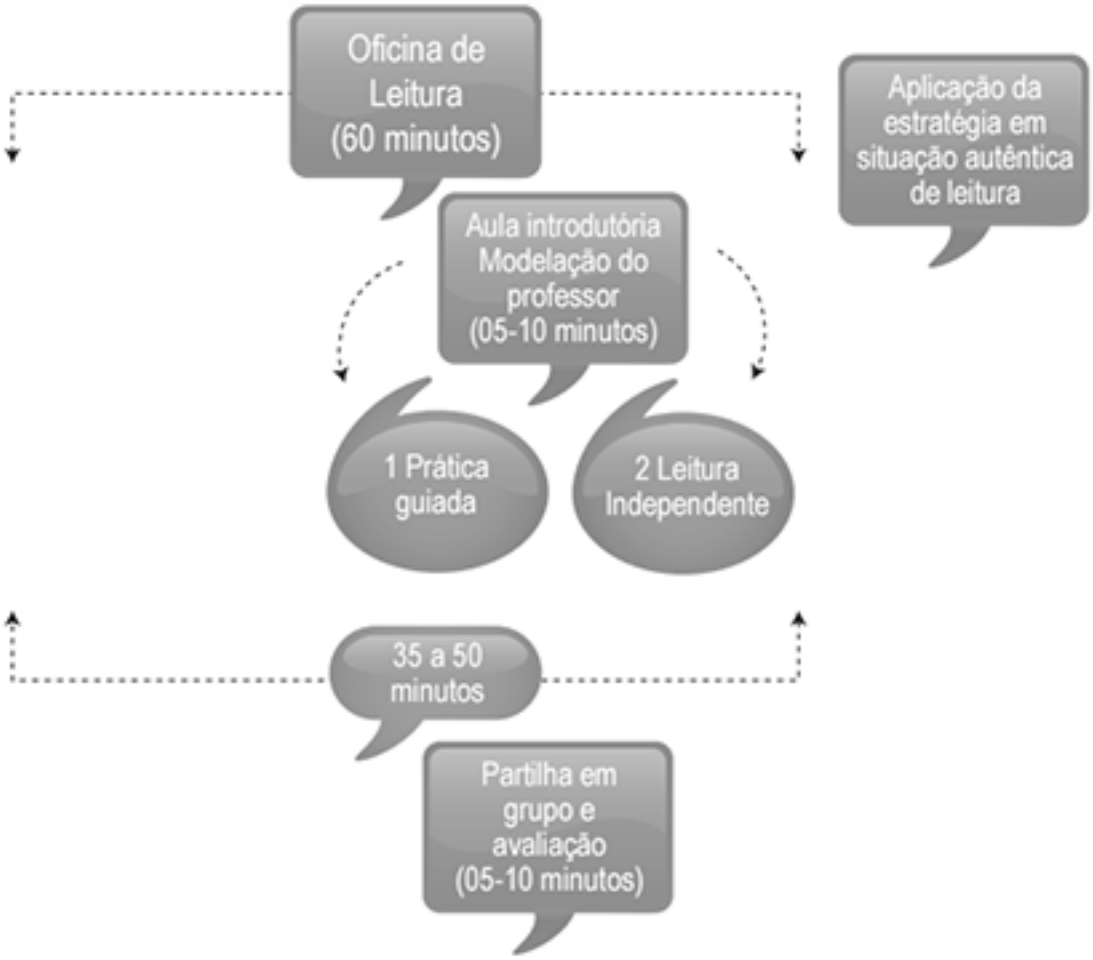
Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá 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". (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 63).



Fonte: Girotto e Souza (2010, p. 63).

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).

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 101-107. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 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, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/gT4DzM>. Acesso em: 13 fev. 2017.

THE NEW LONDON GROUP [TNLG]. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/NOPIkm>. Acesso em: 13 fev. 2017. ISSN 0017-8055.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Superação do analfabetismo: ação político pedagógica

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Doutora em Educação. Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

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 refaz 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[1], 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 Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, são fundamentais políticas públicas voltadas a esta modalidade de educação, garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), 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 Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), 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 Confitea[2], 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.

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 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" (FREIRE, 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, reelaborando e produzindo conhecimentos. A respeito da Pedagogia do Oprimido, Freire (1992) destaca o educador@ problematizador que refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognosticidade 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 (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 (Diagrama 1).

Diagrama 1 – O diagrama de problematização a partir do tema gerador

Fonte: Elaborado pela autora.

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.

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 produzí-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 reelaboração 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 Teberosky (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; TEBEROSKY, 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 alfabetizandos 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 Teberosky (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 dispostos 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 desrespeita 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 reflete 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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. Superação do analfabetismo: ação político pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 108-119. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

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 EDUCAÇÂO, 2. 1992, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: [s. n.], 1992.

Notas de fim de página

1 Forma de ampliar a designação para indivíduos dos dois gêneros masculino e feminino, utilizado na EJA.
2 Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela ONU.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados

Onaide Schwartz Mendonça

Doutora em Letras. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Olympio Correa de Mendonça

Doutor em Letras/Linguística. Professor das Faculdades Adamantinenses Integradas, Adamantina-SP

Introdução

A Alfabetização vem sendo debatida no Brasil e propostas de ensino questionadas 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 que ofereçam práticas com fundamentos científicos que contribuam com ideias e soluções capazes de resolver o grave problema que é o fracasso na alfabetização de crianças de escolas públicas, as quais, ao chegarem ao 5° ano da Educação Básica, ainda permanecem analfabetas ou leem e escrevem com dificuldades.

Assim, enquanto alfabetizadora durante mais de dez anos na rede estadual de São Paulo, trabalhando com crianças das camadas populares, e depois de dezesseis anos no Ensino Superior, ministrando Conteúdos, Metodologias e Práticas de Alfabetização e Linguística, orientando Prática de Ensino (estágio) de Alfabetização, e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em alfabetização foi-nos possível apontar explicações para o atual fracasso da alfabetização e encaminhar sugestões para sua superação.

Nesse contexto, em 2007, como contribuição para a melhoria da alfabetização, publicamos nossas reflexões decorrentes de pesquisa e prática alfabetizadora, nos livros: *Alfabetização – Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*, em sua 3ª edição, e, em 2013, *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro*: *práticas*, em sua 2ª. edição.

A propósito, neste artigo pretendemos apresentar os resultados de duas experiências voltadas à alfabetização: a primeira foi desenvolvida no ano de 2012, com a aplicação do Método Sociolinguístico na rede municipal de ensino de Presidente Prudente em que mais de 3.400 crianças foram beneficiadas. E a segunda, que teve início em 2014, em escola de periferia com o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município.

É notório que além de problemas estruturais das escolas, como a falta de material, bibliotecas, livros, professores efetivos e baixos salários, 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 Metodológica

Inconformados com o fracasso brasileiro para alfabetizar suas crianças, e mesmo cientes do preconceito criado contra métodos de ensino, em 2007 Mendonça e Mendonça decidiram publicar suas reflexões e experiências de sala de aula a fim de contribuir com colegas que passam por dificuldades em sala de aula.

A divulgação da *Psicogênese da língua escrita* em meados da década de 1980 acabou promovendo um processo de *desmetodização*:

> [...] entendendo-se por "desmetodização" a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. É que a crítica veemente a que o construtivismo submeteu os métodos analíticos e sintéticos resultou na suposição de que métodos de alfabetização, a que se passou a atribuir uma conotação negativa, afetariam negativamente o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 22).

Entretanto, apesar do domínio do construtivismo no Brasil nos últimos 30 anos, o fracasso em alfabetização continua sendo evidenciado por pesquisas nacionais e internacionais como argumenta Soares:

> [...] embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada "classe de alfabetização", o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2016, p. 23-24).

Desse modo, conclui-se que não eram apenas os *métodos* ou as *cartilhas tradicionais* os responsáveis pelo fracasso, do mesmo modo que em três décadas o construtivismo não conseguiu resolver o problema enfatizando o uso de estratégias que privilegiam apenas os aspectos sociais da escrita, em detrimento do ensino de conteúdos de língua.

Analisando pesquisas sobre o processo de aprendizagem verificamos, como nossa experiência comprovou, que Gough e Hillinger afirmam que: "as crianças quase nunca aprendem a ler sem instrução, e, mesmo quando a criança recebe instrução diária, explícita e cuidadosa, aprende a ler muito devagar e com grande dificuldade" (GOUGH; HILLINGER, 1980, p. 180-81).

Analisando os métodos de alfabetização, Soares afirma que esta: "[...] tem sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina, quando se ensina a língua escrita." (SOARES, 2016, p. 32, grifos nossos).

Nesse sentido, a presente proposta possui objetivos definidos, pois pretende: **desenvolver a oralidade**, e com isso o pensamento e a consciência crítica das crianças por meio do diálogo e discussão de textos veiculados socialmente; **garantir aos alunos o domínio do sistema de escrita alfabético** ensinando os conteúdos específicos de língua por meio de diferentes estratégias didáticas adequadas para crianças em diferentes níveis de aprendizagem (pré-silábico, silábico e alfabético); e **promover uma alfabetização eficiente**, contextualizada e de qualidade.

Assim, para atender à 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 conteúdos específicos 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.

Conhecedores que somos dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, criamos nossa metodologia em sala de aula como um caminho (método) orientado pelas dificuldades das crianças, propondo, avaliando e reelaborando estratégias de ensino, analisando a forma de compreensão apresentada por elas, considerando suas facilidades e dificuldades, como subsídio para ensiná-los e ajudá-los a ler, interpretar e produzir textos.

Esta proposta está fundamentada no Método Paulo Freire de alfabetização que, após passar por uma adaptação, foi transformado em Método Sociolinguístico, revelando-se muito produtivo. Esse trabalho está fundamentado na linguística 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, sem se esquecer do lúdico, subsidia 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 emersão 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 sobre 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*, 2° 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 ao 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).

Porém, antes da explicitação da metodologia fazem-se necessários alguns esclarecimentos. Temos observado ao longo dos anos que, mesmo transcorridos 30 anos da divulgação da Psicogênese muitos envolvidos com a educação ainda não compreenderam a eficiência de tais descobertas, quando devidamente aplicadas à alfabetização.

Nesse sentido, é importante que se compreenda que as descobertas das autoras foram obtidas em contexto de pesquisa, para a qual foi necessário entrevistar crianças, individualmente, fazendo uma série de questionamentos que as levassem a refletir sobre a escrita revelando suas hipóteses. Assim, as estratégias utilizadas para descobrir as suposições elaboradas pelas crianças na tentativa de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético constituem *metodologia de pesquisa* e não método de ensino.

Portanto, as estratégias usadas pelas pesquisadoras são incompatíveis com a sala de aula, pois os *objetivos* do pesquisador são diferentes dos objetivos do professor. Enquanto o pesquisador visa *investigar*, o professor objetiva *ensinar*. Deste modo, as estratégias de ensino deverão contemplar atividades diferentes daquelas realizadas em contexto de pesquisa.

Reitera-se nesse texto, que ao contrário do que alguns acreditam, ninguém aprende a escrever antes de aprender a ler, pois "Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita." (CAGLIARI, 1999, p.104). Assim, se o objetivo da escola brasileira for o de formar pessoas que leiam e escrevam com competência é necessário que se ensine a criança com objetividade, pois não basta dar *pistas* para que ela descubra o funcionamento do sistema de escrita. Essa orientação é pertinente apenas em contexto de pesquisa, mas não de sala de aula.

Nessa direção, é preciso compreender que as pesquisadoras ofereceram sua contribuição, mas são os alfabetizadores que precisam saber valorizar e transpor as revelações da Psicogênese para a prática.

Logo, compreendendo as hipóteses pelas quais a criança passa rumo à compreensão do sistema de escrita alfabético, descritas pela teoria construtivista, e entendendo que a teoria deve subsidiar a prática docente em benefício do aprendiz, acredita-se que respeitar o ritmo de cada criança é propor atividades adequadas ao seu nível de aprendizagem que venham ao encontro de suas reflexões ajudando-a a superar suas concepções iniciais para que avancem rumo ao domínio da leitura e da escrita.

Em nossa concepção, de nada valeriam as descobertas de Ferreiro e Teberosky se esse conhecimento, ao invés de apontar caminhos inovadores, limitasse o professor a *dar dicas* frente aos níveis e dificuldades apresentadas pelas crianças e estas, por sua vez, perdendo tempo em suas *reflexões* demorando meses, ou até anos, para *descobrir* por si as relações linguísticas que compõem o sistema de escrita estabelecidas há milênios pela humanidade. Sem mencionar que esse comportamento esvazia o papel da escola e do professor de ensinar.

Em suma, há duas situações diferentes a serem compreendidas: uma é conhecer como se dá o processo na mente da criança que aprende a escrever (Psicogênese), a outra é descobrir como

aproveitar a descrição desse processo para elaborar estratégias de ensino que explicitem com clareza o funcionamento do sistema de escrita e ajudem a criança a aprender a ler e escrever com eficiência e tranquilidade.

Nesse sentido, de posse dos conhecimentos decorrentes da Psicogênese e aplicando um raciocínio lógico, Mendonça e Mendonça (2013) propõem que ao se constatar que uma criança está no nível pré-silábico, acreditando que se escreve usando desenhos, rabiscos, garatujas é necessário que o professor desenvolva atividades que mostrem que usamos letras do alfabeto para escrever. Já nos casos em que a criança compreendeu que usamos letras, mas não sabe quais nem quantas, é imprescindível que o professor trabalhe o reconhecimento (decifração) das letras por meio de atividades de nível pré-silábico que:

> [...] objetivam explorar a relação som/grafia a fim de auxiliar o aprendiz a fixar que letra representa qual som. Esse trabalho pode ser realizado através do reconhecimento de palavras escritas inteiras dentro de suportes de texto (rótulo, embalagens, poesias, letras de músicas etc.) (...) Uma outra atividade desse nível é aquela em que usamos desenhos como referência para que o aprendiz complete o nome da palavra representada com suas letras iniciais, mediais ou finais, ou ainda, só com vogais ou só com consoantes. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2013, p. 17).

De modo semelhante, quando encontramos crianças no nível silábico grafando uma letra para cada sílaba é necessário que sejam aplicadas:

> As **Atividades de Nível Silábico** [que] mostram aos alunos que grafam apenas uma letra para cada sílaba pronunciada (G O para GATO) que, na maioria das vezes, registrar apenas uma letra não será suficiente para escrever o que se quer. Mostram também que unindo sílabas, de modo consciente, formamos palavras com significado. Auxiliam ainda na separação correta das sílabas. Aqui também são usados desenhos para que os alunos completem palavras com sílabas de determinadas famílias silábicas o que, de certa forma, os estimula a ler as sílabas que já estão informadas e descobrir as que estão faltando para que a palavra seja escrita corretamente. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2013, p. 17-18).

Para os alunos que já alcançaram o nível alfabético recomendamos atividades que:

> [...] visam o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita significativas: leitura e escrita das palavras compostas na síntese das sílabas; caça-palavras; palavras cruzadas; transposição oral e escrita do dialeto do aluno para o dialeto padrão; interpretação e produção de frases e textos com significado, coesão e coerência. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2013, p. 18).

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.

2°) *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, parlendas, 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:

ANALISE:
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.

4°) 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 Descodificação), pois as crianças têm plena liberdade para exercitar sua oralidade de forma crítica e organizada.

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 da Aplicação da Proposta

Nossas práticas *socioconstrutivistas* que há mais de duas décadas foram criadas em sala de aula por meio da pesquisa-ação, foram desenvolvidas em projetos pilotos em busca de melhores resultados e nos últimos quatro anos implementadas em grande escala no município de Presidente Prudente-SP, beneficiando mais de 3.400 crianças. Lá, até 2011, um percentual elevado de crianças analfabetas era enviado à rede estadual, ao 6° ano. Após severa luta teórica na Secretaria de Educação (Seduc) fomos convidadas para desenvolver um projeto piloto, através do Núcleo de Ensino/Unesp, em duas escolas municipais que manifestaram interesse: E. M. "Prof. José Carlos João" e E. M. "Profa. Vilma Alvares Gonçalves".

Assim que a Seduc solicitou ajuda oferecemos um curso de 30 horas aos 38 envolvidos (professores, diretores e supervisora de ensino) e o acompanhamento foi feito em reuniões, a fim de dialogar e esclarecer dúvidas. Sob nossa supervisão, dois bolsistas iam às escolas (um em cada) para ajudar na orientação de professores/alunos com dificuldades.

As sondagens mostraram que nas duas unidades de ensino em menos de três meses da implantação da proposta, a maioria das crianças do 1º ano já havia compreendido o funcionamento do sistema de escrita na composição de palavras e frases atingindo o nível alfabético. Deste modo, o ano letivo foi concluído com uma média de 93% das crianças alfabetizadas, produzindo pequenos textos. Uns com mais dificuldade, outros com menos, mas todos lendo e escrevendo, e as do 2° ano já produzindo bons textos.

Frente aos resultados, em 2012 a Seduc decidiu oferecer nossa proposta a todos os professores de 1° e 2° ano. Ofereceu, não impôs, pois a rede recebe materiais da Secretaria Estadual de Educação/SP e do Governo Federal que já eram utilizados e cujos resultados já eram conhecidos, mas a proposta foi incorporada pela maioria das classes de alfabetização.

Novamente ministramos curso de 30 horas, a duas turmas de professores, por meio do qual ensinamos conteúdos de Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística que fundamentam a proposta de alfabetização.

Sabe-se que não existem salas homogêneas em que todas as crianças aprendem os conteúdos ao mesmo tempo e, portanto, apresentam o mesmo rendimento em termos de aprendizagem. Nesse sentido, reiteramos que nossa proposta é diferente das demais publicadas no país, pois desenvolve de fato o diálogo, a consciência crítica, além de focar tanto o ensino quanto a aprendizagem, pois contém estratégias para a alfabetização inicial capazes de atender salas com crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Deste modo, à medida que oferece diferentes estratégias de ensino dá a oportunidade para que o professor trabalhe com todas as crianças ao mesmo tempo, o que garante a eficiência desta metodologia.

Durante 2012 estivemos nas escolas em reuniões, visitamos salas de aula, analisamos materiais de alunos, muitas vezes com a presença da Diretora do Ensino Fundamental e sempre com a presença de uma Supervisora Pedagógica designada pela Secretaria da Educação para acompanhamento da alfabetização. Na escola éramos recebidas pela diretora da escola, pela orientadora pedagógica e professoras.

As sondagens para verificação dos níveis de aprendizagem das crianças foram orientadas por nós, mas elaboradas e aplicadas pelos próprios professores, conforme rotina de avaliação da Secretaria de Educação. Na maioria das vezes contava com ditado mudo (folha contendo cerca de 16 imagens para serem nomeadas) e uma produção de texto. A produção escrita das crianças era analisada e classificada de acordo com os níveis pré-silábico, silábico e alfabético, descritos na *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e os resultados de cada sondagem por sala e por escola eram enviados à Secretaria. Ao final do ano os dados de todas as escolas foram tabulados. Ao todo foram aplicadas cinco sondagens: fevereiro, maio, julho, setembro e dezembro como demonstram as tabelas que seguem.

Para maior clareza apresentamos suas legendas:

PS = nível Pré-Silábico
Sil. = nível Silábico no qual o aluno grafa uma letra para representar cada sílaba com correspondência sonora
SA = Silábico-Alfabético
A = Alfabético

1º ANO

1º ano	PS	%	Sil.	%	SA	%	A	%	Nº total de alunos
1ª SOND. FEV.	1245	**67,62**	363	**19,71**	149	**8,09**	84	**4,56**	1841
2ª SOND. MAIO	565	**31,44**	536	**29,83**	371	**20,64**	325	**18,09**	1797
3ª SOND. JULHO	237	**12,87**	415	**22,54**	484	**26,29**	705	**38,29**	1841
4ª SOND. SET.	144	**8,56**	212	**12,61**	348	**20,70**	977	**58,12**	1681
5ª SOND. DEZ.	73	**4,35**	157	**9,37**	229	**13,67**	1216	**72,61**	1675

2º ANO

2º ano	PS	%	Sil	%	SA	%	A	%	No. total de alunos
1ª SOND. FEV.	279	**15,00**	270	**14,52**	341	**18,34**	969	**52,12**	1859
2ª SOND. MAIO	126	**6,94**	189	**10,41**	275	**15,51**	1225	**67,50**	1815
3ª SOND. JULHO	74	**3,98**	129	**6,93**	221	**11,88**	1435	**77,19**	1859
4ª SOND. SET.	49	**2,80**	117	**6,68**	123	**7,03**	1460	**83,47**	1749
5ª SOND. DEZ.	34	**1,97**	79	**4,59**	100	**5,80**	1510	**87,64**	1723

Participaram desta pesquisa mais de 3.700 crianças, mas para efeito de análise utilizamos apenas as amostras de escrita daquelas que participaram das cinco sondagens. A análise dos dados do 1º ano revela que em fevereiro, na primeira sondagem, dos 1.841 alunos matriculados apenas **4.56%** estavam alfabetizados, e em dezembro, **72,61%** já dominavam a leitura e a escrita. Quanto aos alunos do 2º ano, a primeira sondagem mostrou que **52,12**% estavam alfabetizados e, ao final, **87,64**% estavam plenamente alfabetizados.

Não foi possível verificar quantos professores de outras escolas (além das duas participantes do projeto de 2011) já haviam optado e utilizaram nossa proposta nos primeiros anos em 2011, daí o índice de mais de 50% das crianças iniciarem 2012 no 2º ano já alfabetizadas. Em anos anteriores o índice de analfabetos concluindo o 2º ano era superior a 68%. Entretanto, a diferença de 20% de alunos do 1º ano (72%) que concluíram 2012 já alfabetizados, com relação aos alunos (52%) que ingressaram no 2º ano em 2012 ratifica que uma alfabetização sistematizada produz melhores resultados. Enfatizamos que naquele ano um livro foi lançado por crianças do 1º ano C, da E. M. "Rui Carlos Vieira Berbert", localizada no Bairro Brasil Novo, periferia de Presidente Prudente.

Outra experiência realizada a partir de meados de 2014 também pode confirmar a produtividade do ensino quando são ministrados conteúdos específicos. Ainda, visando mostrar que é possível alfabetizar independente da realidade social na qual a criança está inserida, a seguir faremos um breve relato sobre Projeto de Extensão/PIBID realizado em escola inserida na realidade socioeconômica mais complexa e considerada o maior desafio do mesmo município.

Trata-se de escola municipal com o resultado de Ideb mais baixo e localizada em bairro que resultou de processo de desfavelamento. Em 2014, objetivando transformar aquela realidade, a diretora *nomeada* para a Unidade (pois ninguém a escolheu no processo de remoção) observando os resultados de 2012 na rede, determinou que ali seria aplicado o *Método Sociolinguístico de Alfabetização* (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007). Considerando que 45% dos alunos concluíam o 5º ano analfabetos, a situação era crítica. Assim, havia a necessidade de se fazer um trabalho que revolucionasse aquela unidade.

Lá verificou-se que as crianças brigavam por qualquer razão e não respeitavam ninguém. Aparentemente, não compreendiam as razões pelas quais vinham à escola, conforme depoimento posterior de mães. A situação era muito complexa, então planejou-se e implementou-se um trabalho sobre valores humanos, como o respeito, com base no diálogo e no debate, procedimentos intrínsecos ao Método sociolinguístico, trabalho que consumiu o 1º semestre daquele ano.

Nesse sentido, aproveitamos para questionar: Será que fatos semelhantes não vêm ocorrendo em outras escolas, em outros municípios, por todo o nosso país? Que medidas vêm sendo tomadas para resolver a situação? Hoje as escolas que tentam se esconder atrás do discurso de que o ensino de valores é responsabilidade apenas da família está fadada ao desrespeito, ao sofrimento e ao fracasso dele decorrentes.

Na escola, durante os trabalhos as crianças compreenderam que ela é indispensável para sua formação, um lugar de crescimento, onde podem ser ouvidas, compreendidas e assistidas em suas necessidades, além de poderem aprender coisas úteis à vida. Por meio do diálogo, as famílias e as crianças compreenderam que a direção e os professores estavam ali para ouvi-los, orientá-los, ensiná-los, a fim de que tenham um futuro melhor, mas que para isso ocorrer há necessidade de uns respeitarem os outros.

Trazer os pais para a escola foi indispensável para o sucesso do projeto. Assim, os pais se convenceram de que a educação é o caminho para a melhoria da qualidade de vida, mudaram sua postura com relação à orientação dos filhos e as crianças mudaram seu comportamento completamente abandonando as brigas.

Bolsistas Pibid em alfabetização tiveram papel de destaque nesse projeto. Eram orientados na Universidade e na escola a professora supervisora do Pibid acompanhava os trabalhos em parceria com as professoras de cada sala. As bolsistas aplicavam atividades do livro de práticas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2013), conforme as necessidades das crianças.

As avaliações sobre a alfabetização foram feitas pelos próprios professores das salas regulares e os resultados apontaram que a partir do mês de agosto de 2014 os alunos dos 3os, 4os e 5os anos apresentaram avanços significativos. Os gráficos da escola mostraram que em fevereiro de 2014, 55,2% das crianças estavam alfabetizadas e, em agosto, 67,4%. Já em fevereiro de 2015, 71,3% apresentavam o nível alfabético (o que mostra a evolução dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro). Em maio, 93%, atingiram o nível alfabético, em agosto, 93,5% e em novembro 93,7%. Enfatiza-se que, dentre os avaliados existem crianças incluídas, com problemas psiquiátricos e psicológicos, daí o fato de não se obter 100% de alfabetizados.

Comparando os gráficos elaborados pela própria escola pode-se compreender os resultados de alfabetização. Basta observar que, com relação aos 1os e 2os anos, em fevereiro de 2015 apenas 9,3% sabiam ler e escrever, entretanto, em agosto essa porcentagem subiu para 73,8% e em novembro para 79%. Deste modo, os resultados mostraram que se houver compromisso da direção e dos professores é possível transformar fracasso escolar em aprendizagem. A Universidade foi procurada para ajudar a resolver um problema real, grave e, com ciência, perseverança, apoio de bolsistas e muita coragem dos professores foi possível transformar a realidade daquela escola e dar perspectiva de futuro para as pessoas.

Quanto ao 3os, 4os. e 5os anos os avanços foram notórios, para se verificar basta comparar os resultados da sondagem de fevereiro de 2014, quando apenas 55,2% dos alunos estavam alfabetizados, com fevereiro de 2015 (71,3% alfabetizados) quando as crianças já haviam passado pela intervenção com o método sociolinguístico durante os quatro últimos meses do ano e, afinal, novembro de 2015, após a continuidade do ensino sistemático da alfabetização em que 93,7% dos alunos estavam plenamente alfabetizados.

Estes resultados só foram possíveis porque todos os envolvidos foram para a sala de aula de mente aberta (sem preconceitos contra método de ensino), olhar atento às dificuldades das crianças, portando uma metodologia que tem por base o diálogo, e com ele o respeito, além de atividades de leitura e de escrita de qualidade como base para o processo de alfabetização e letramento.

Afinal, esta experiência revelou que é possível levar os alunos em menos de um ano ao domínio da base alfabética da língua e alfabetizá-los plenamente até o 2º ano. Mostrou que também é possível, por meio do diálogo, levá-los a avançar no domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, e no desenvolvimento de sua consciência crítica e social.

Conclusão

Ao propor método de ensino reconhecemos o risco de sermos discriminados, pois apesar de alguns autores afirmarem que "a experiência alfabetizadora docente precisa ser valorizada", basta que um deles defenda o ensino sistemático de conteúdos para ter seu trabalho desqualificado, ser chamado de *tradicional* e muitas vezes combatido, porém nosso desejo de contribuir com a melhoria da educação está acima dessas questões.

Temos afirmado ao longo de nossa carreira que não é o aumento de dias letivos e carga horária que ajudará nossas crianças a aprenderem com qualidade, mas sim um ensino explícito e objetivo.

Afirmamos também que método nenhum faz *milagres*, é apenas um caminho que ajuda o alfabetizador responsável a se organizar para atingir seus objetivos. Entretanto, a ênfase de nosso trabalho não está na defesa de qualquer método, mas defende aquele que valoriza a voz do aluno, que seleciona cuidadosamente os conteúdos específicos que serão ministrados com objetivos definidos de aprendizagem, pensando em **o que** quero que meus alunos aprendam e no **como** irei ensinar para que **todos** aprendam a ler e escrever até o final do 2º ano.

A divulgação do Método Sociolinguístico, criado em sala de aula para atender às necessidades de aprendizagem e sanar as dificuldades de nossos alunos foi nossa opção por valorizar os três aspectos da linguagem: a fala, a leitura e a escrita. Assim, sabemos que essa é a socialização de uma proposta que deu certo não apenas com seus autores, mas que há anos vem sendo amplamente testada e seus resultados comprovados.

Concluindo, podemos afirmar que o Método Sociolinguístico, por meio de suas práticas, oferece alternativa eficiente aos alfabetizadores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos. Em especial àqueles que têm consciência de seu papel transformador da realidade e não medem esforços em trabalhar com atividades adequadas à cada criança para que aprendam.

Em um país marcado pelas desigualdades, reiteramos a necessidade de que políticas públicas venham propor metodologia de alfabetização adequada e eficiente, pois enquanto a escola tratar o flagrante *fracasso do ensino/aprendizagem* recomendando que se cante o alfabeto, ao invés de decifrá-lo, *jogos, memorização e cópia/reescrita de pequenos textos*, ao invés de compreensão e domínio das habilidades necessárias para se decifrar e produzir escrita, não conseguirá resolver o problema da alfabetização infantil e estará longe de acabar com a vergonha que é o analfabetismo adulto. A escola precisa parar de produzir analfabetos.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL [UAB]; PREFEITURA DE SÃO PAULO [PMSP] (Org.). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. v. 1. (Conteúdos e Didática de Alfabetização, disciplina 14, Livro 3).

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.

GOUGH, P. B.; HILLINGER, M. L. Learning to Read: an Unnatural Act. *Bulletin of the Orton Society*, v. 30, p. 180-1, 1980.

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. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro*: práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

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

SOARES, M. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

A norma culta e a oralidade em sala de aula

Onaide Schwartz Mendonça

Doutora em Letras. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

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 *culta* 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 *culta* 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, nove 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 Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (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 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 15 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 chuvinha.
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 nóis vai nu cinema assisti o homi aranha.
e. A gente fomos no concurso de Pipa.
f. Eu truxe 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 nóis 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, entrega-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, 2013).

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, 2013)

Gíria: _____

_____

_____

Formal: _____

_____

_____

3. Analisando as imagens abaixo, como você as descreveria:
   3.1 Em uma linguagem formal.
   3.2 Em uma linguagem coloquial.

Fonte: (MENDONÇA; MENDONÇA, 2013).

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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MENDONÇA, Onaide Schwartz. A norma culta e a oralidade em sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 131-137. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

Referências

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

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. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro*: práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

D14 – Conteúdos e Didática de Alfabetização

Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita

Elisandra André Maranhe

Doutora em Educação Especial. Especialista em Educação Digital na MSTech Educação e Tecnologia, Bauru-SP

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 alfabético[1].

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 pesquisas 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).

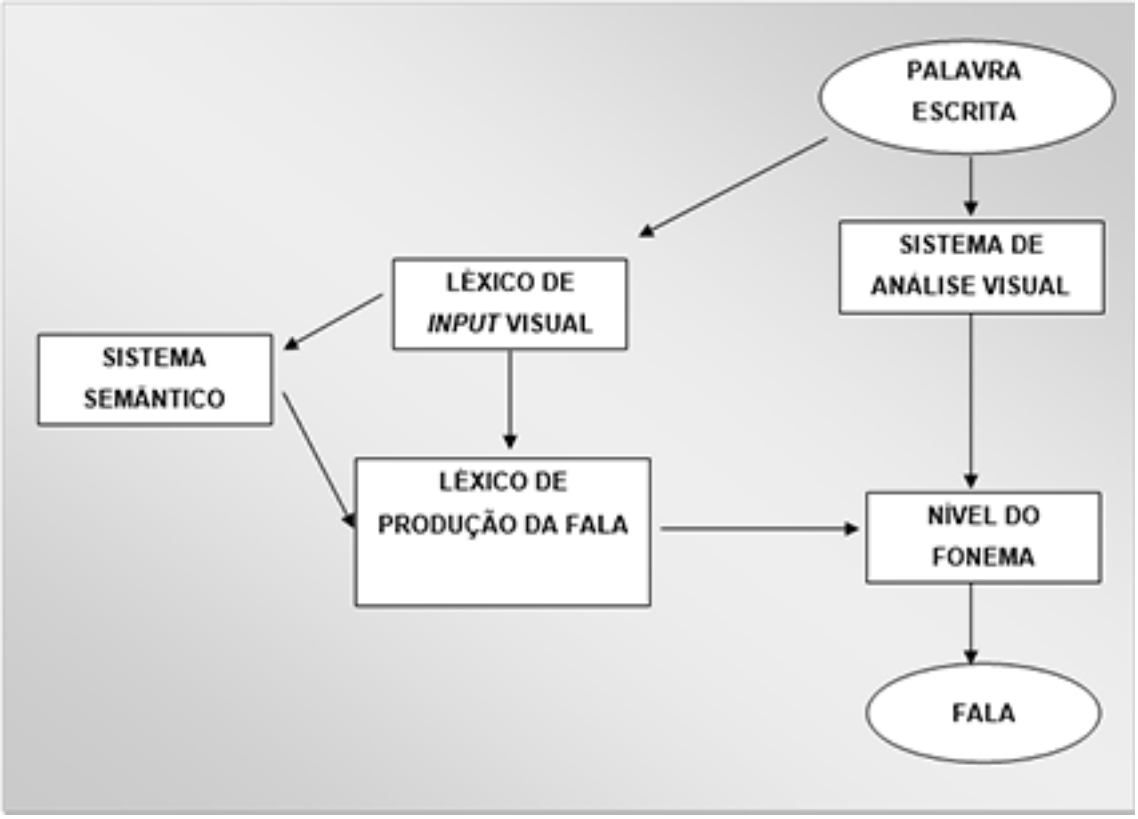
A partir do momento em que estamos diante de uma palavra a ser lida e esta é reconhecida pela rota lexical, outro sistema entra em ação – o semântico – com o intuito de permitir a compreensão do significado da palavra. Com isto, sua pronúncia é efetivada (sistema de produção fonológica de palavras), 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 (Figura 1) 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:

Figura 1 – Modelo funcional proposto por Ellis (1995, p. 31) de alguns dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas.



Fonte: Ellis (1995, p. 31).

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; CAPOVILLA, 2000; CIASCA, 2003; CONDEMARIN, 1995; CONDEMARIN; CHADWICK, 1994; CONDEMARIN; GALDAMES; MEDINA, 1997; CONDEMARIN; 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 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:

1. leitura oral de um texto;
2. ditado de palavras retiradas do texto;
3. trabalho de relação grafofonêmica e fonografêmica destas palavras por meio de estratégias adequadas (processo de análise-síntese);
4. ditado das mesmas palavras novamente;
5. contextualização das palavras analisadas; e por último,
6. 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* selecionadas[2] 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 texto[3] 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 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.

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 programa 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.

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* – podendo utilizar componentes desenvolvidos em um local, com algum conjunto de ferramentas ou plataformas, em outros locais com outras ferramentas e plataformas (TAROUCO; FABRE; TAMUSIUNAS, 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:
  https://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.

Como referenciar este texto

Originalmente publicado em:

MARANHE, Elisandra André. Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). *Caderno de formação*: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 138-148. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <https://goo.gl/Ql7bKv>. Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. *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.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. *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.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. *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. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S. M. *Distúrbios de aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 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, 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.

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: <https://goo.gl/ffRhpw>. Acesso em: 14 mar. 2017.

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.; 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.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C.; TAMUSIUNAS, F. R.; Reusabilidade de Objetos Educacionais. *Revista Eletrônica de Novas Tecnologias da Educação (RENOTE)*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <https://goo.gl/LKEsAA>. Acesso em: 14 mar. 2017.

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: 14 mar. 2017.

Notas de fim de página

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.

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.

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).

Foram utilizadas nesta obra: papel do tamanho para a capa: 28cmX43.5cm, miolo:21cmX28cm,
Fontes Swis721 Cn BT, Segoe UI, ClementePDai-Regular.