


Coleção UAB–UFSCar

Pedagogia


Maria Iolanda Monteiro

**Alfabetização e letramento na
fase inicial da escolarização**





Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Maria Iolanda Monteiro

Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização

São Carlos



EdUFSCar

2010

© 2010, Maria Iolanda Monteiro

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Francimeire Leme Coelho

Letícia Moreira Clares

Lorena Gobbi Ismael

Luciana Rugoni Sousa

Marcela Luisa Moreti

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Eid Buzalaf

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

M775a

Monteiro, Maria Iolanda.

Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização / Maria Iolanda Monteiro. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010.

117 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN – 978-85-7600-203-1

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Professores - formação.
4. Fase inicial da escrita. I. Título.

CDD – 372.414 (20^a)

CDU – 373.34

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 arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do direito autoral.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
UNIDADE 1: História da leitura, da escrita, da alfabetização e do letramento	
1.1 Primeiras palavras	13
1.2 Problematizando o tema	14
1.3 Trajetória histórica da leitura e escrita	14
1.3.1 Brasil Colônia	14
1.3.2 Proclamação da Independência do Brasil	16
1.3.3 Proclamação da República	17
1.3.4 Décadas do século XX	18
1.3.5 Década de 1950 e contexto atual	20
1.4 Práticas de letramento na escola	23
1.4.1 O letramento e a formação de leitores	26
1.5 Considerações finais	29
1.6 Estudos complementares	30
UNIDADE 2: Os preconceitos linguísticos e as experiências sociais e culturais	
2.1 Primeiras palavras	33
2.2 Problematizando o tema	33
2.3 Características da linguagem	34

2.3.1	O poder da linguagem e a variação linguística	.37
2.3.2	Variação linguística	.38
2.3.3	O preconceito linguístico e a língua padrão	.45
2.3.4	O ensino da norma culta e a variação linguística	.48
2.4	Considerações finais	.53
2.5	Estudos complementares	.53

UNIDADE 3: A aquisição da leitura e escrita e os diferentes métodos de alfabetização

3.1	Primeiras palavras	.57
3.2	Problematizando o tema	.57
3.3	Métodos tradicionais de alfabetização	.58
3.4	Alfabetização de adultos: Método Paulo Freire	.65
3.5	Construtivismo de Emilia Ferreiro	.70
3.6	Abordagem Histórico-Cultural	.77
3.7	Considerações finais	.81
3.8	Estudos complementares	.82

UNIDADE 4: O ensino da leitura e escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental

4.1	Primeiras palavras	.85
4.2	Problematizando o tema	.85
4.3	Articulações entre Educação Infantil e anos iniciais para a alfabetização	.86

4.4 Contribuições de pesquisas para o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita	89
4.5 Principais dificuldades de leitura e escrita	93
4.6 Orientações teóricas e práticas para as dificuldades de leitura e escrita	96
4.7 Considerações finais	108
4.8 Estudos complementares	109
REFERÊNCIAS	111

APRESENTAÇÃO

O cenário educacional da atualidade apresenta uma série de desafios que ocasionam conflitos pedagógicos entre professores e dirigentes, exigindo mudanças no contexto escolar e no projeto pedagógico. Está marcado ainda por discussões políticas, teóricas e metodológicas sobre alfabetização e letramento, principalmente, a partir da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que inclui a criança de seis anos no primeiro ano. Nesse sentido, o livro foi organizado para atender essas novas exigências de formação e pode ser utilizado para trabalhar com crianças, jovens e adultos na fase inicial da escrita.

O eixo articulador de todas as unidades deste material relaciona-se com a alfabetização e letramento, visando à construção de saberes teóricos e práticos para o enfrentamento de novos desafios formativos e para a sistematização de metas concretas de intervenção pedagógica.

Para atender a essas especificidades, o livro foi dividido em quatro unidades. Na primeira, o leitor vai entrar em contato com a história da leitura, da escrita, da alfabetização e do letramento no Brasil, em vários momentos históricos. A reconstituição dessas práticas contextualizou situações de ensino que permanecem no cotidiano de nossas escolas e que ainda estão orientando o trabalho docente.

Na segunda unidade, tivemos a preocupação em estudar as características e implicações da linguagem e dos preconceitos linguísticos, especificando suas manifestações nas práticas de alfabetização e letramento. A unidade sistematiza as possíveis relações entre o ensino da norma culta e a variação linguística, visando às práticas de ensino menos preconceituosas.

Dando continuidade à introdução das duas primeiras unidades, organizamos uma unidade que aborda saberes práticos e teóricos sobre a aquisição da leitura e escrita e os diferentes métodos de alfabetização, ressaltando suas implicações, contribuições e características. Para isso, recorreremos à contribuição dos métodos tradicionais de alfabetização, do Método Paulo Freire, do Construtivismo de Emilia Ferreiro e da abordagem Histórico-Cultural.

Para finalizar, elaboramos uma unidade que, ao mesmo tempo em que problematiza as questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, oferece subsídios teóricos e práticos. Tais contribuições acabam garantindo a visualização de situações concretas de ensino e aprendizagem.

Embora utilizando diferentes procedimentos metodológicos para a área de alfabetização e letramento e contribuições de autores de tendências teóricas

dísparos, os estudos apresentados, neste livro, permitiram a sistematização de práticas sociais de leitura e escrita. Esse processo possibilitou articulações entre Educação Infantil e anos iniciais, orientações para as principais complexidades do ensino e aprendizagem da leitura e escrita e definição de capacidades e conhecimentos mínimos para a fase inicial da escrita.

O presente livro tem, assim, a pretensão de colaborar com a formação da identidade do futuro professor alfabetizador para as novas exigências de comunicação e informação, garantindo o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, tanto do professor quanto do aluno da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

UNIDADE 1

História da leitura, da escrita,
da alfabetização e do letramento

1.1 Primeiras palavras

A Unidade 1 visa à compreensão das principais abordagens teórico-metodológicas da alfabetização, a fim de possibilitar a construção de metodologias de ensino para as práticas de leitura e escrita da Educação Infantil e de crianças e adultos do Ensino Fundamental, na fase inicial da escrita. Para atender esse objetivo geral, estabelecemos algumas metas de trabalho, como:

- Caracterizar as práticas de leitura e escrita do período colonial até a atualidade;
- Analisar as práticas de letramento na escola.

O estudo da trajetória histórica da leitura, da escrita e das práticas de letramento na escola proporciona, assim, ao leitor, a construção de um estilo de trabalho envolvendo as práticas alfabetizadoras e de letramento. Além disso, permite ainda o estabelecimento de diretrizes para o entendimento do aluno na fase inicial da escrita.

Com a preocupação em atender essas características apresentadas, definimos dois itens. O primeiro, *Trajétória histórica da leitura e escrita*, recupera aspectos do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, inseridos no contexto histórico brasileiro. Não tivemos a pretensão de esgotar os fatos e os espaços históricos, pois não fazem parte dos objetivos da unidade. Procuramos a identificação apenas das práticas de leitura e escrita de várias épocas.

O primeiro item aborda ainda vários subitens para facilitar a visualização do processo de transformação, referente à História do Brasil:

- Brasil Colônia;
- Proclamação da Independência do Brasil;
- Proclamação da República;
- Décadas do século XX;
- Década de 1950 e contexto atual.

Com o objetivo de estudar também a palavra *letramento*, inserida no contexto educacional, organizamos o item *Práticas de letramento na escola* e o subitem *O letramento e a formação de leitores*. Essa configuração da unidade já possibilita a construção de estilos de ensino enfocando a leitura e escrita.

1.2 Problematizando o tema

O cenário educacional da atualidade apresenta uma série de desafios que ocasionam conflitos pedagógicos entre professores e dirigentes, exigindo mudanças na escola e no projeto pedagógico. A última significativa exigência de transformação refere-se ao Ensino Fundamental de Nove Anos, que visa à inclusão da criança de seis anos de idade no primeiro ano, implantação prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).¹ Além disso, o professor precisa estar bem preparado para atender às características do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, influenciadas pelas novas tecnologias da comunicação e informação (LIBÂNEO, 2006).

Com a intenção de provocar um processo de problematização, definimos algumas questões:



Quais características históricas, referentes às práticas de leitura e escrita, ainda permanecem no cotidiano de nossas escolas?



Como garantir o processo de letramento para crianças e adultos que não sabem ler?



O processo de letramento é realmente importante para a formação de leitores e escritores críticos?

1.3 Trajetória histórica da leitura e escrita

A partir da reconstituição de práticas de leitura e escrita dos vários momentos históricos, podemos contextualizar situações de ensino que ainda permanecem no cotidiano de nossas escolas.

1.3.1 Brasil Colônia

Na História da Educação podemos encontrar iniciativas significativas que subsidiaram a configuração das práticas de leitura e escrita brasileiras. No início do processo de colonização (1530), principalmente a partir de 1549, os padres da Companhia de Jesus criaram as “escolas de ler, escrever e contar”, visando à catequização, à cristianização e à instrução dos índios. “Considerados gentios, ou seja, pagãos e ‘papel branco’ ou *‘tabula rasa’*, onde se poderia escrever a palavra de Deus e o que mais se quisesse” (MORTATTI, 2004, p. 49).

¹ A Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 regulamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006b).

Os padres adotaram as “escolas de ler, escrever e contar” como instrumento de conversão dos índios ao catolicismo, visando ainda à garantia do aprendizado da escrita alfabética. Procuravam disseminar a cultura letrada dos portugueses, atraindo a criança indígena, o menino curumim. Tinham o objetivo de utilizá-lo como intérprete e para propagar as atividades religiosas.

Para Mortatti (2004), aos poucos

os jesuítas foram adotando a estratégia de misturar índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal, tanto nas “escolas de ler e escrever”, onde o ensino primário deveria ser um prolongamento da catequese, quanto nos colégios, cujo objetivo inicial era preparar novos missionários (MORTATTI, 2004, p. 50).

Essas situações elucidam que os índios foram forçados a aprender uma segunda língua (o português), englobando a linguagem oral e escrita.²

Podemos perceber, pela História da Educação, que o Curso de Humanidades, paulatinamente, era estendido aos filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho, mesmo para os que não apresentavam vocação para o sacerdócio. Nesse curso, ministrado nos colégios, trabalhava-se latim, filosofia e teologia, oferecendo uma formação intelectual que os habilitasse para o ingresso em universidades portuguesas.

Esse processo de apropriação da cultura letrada dos portugueses fez com que os índios substituíssem sua cultura ágrafa,³ sem sistema de escrita, pela cultura grafocêntrica, que apresenta um sistema de escrita.

Percebemos que a maioria dos habitantes da época da colonização do Brasil recebia o ensino de uma nova cultura e das letras do alfabeto, distante do ensino comprometido com as questões do letramento,⁴ dificultando, assim, a formação de leitores e escritores críticos.

Continuando o estudo a respeito do ensino e da aprendizagem das práticas de alfabetização e letramento, por meio da reconstituição de fatos históricos importantes para a temática em questão, verificamos, conforme a pesquisa de Mortatti (2004, p. 51), mudanças significativas na educação brasileira. O processo de organização da instrução pública visou à sistematização das “aulas régias”, instituídas pelo Estado (Portugal), a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759.

2 O trabalho de Garcia (2006) caracteriza com muitos detalhes o processo de alfabetização no contexto brasileiro.

3 Na cultura ágrafa não existe nenhuma forma de prática de escrita. A comunicação é centrada na linguagem oral.

4 No item 1.4, *Práticas de letramento na escola*, vamos estudar as características da alfabetização e do letramento, objetivando o entendimento de seus conceitos, inseridos nas práticas de leitura e escrita do atual cotidiano escolar.

1.3.2 Proclamação da Independência do Brasil

Com a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, começaram os esforços para a gratuidade da instrução primária.

A gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada por lei de 1827, considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre (de ambos os sexos) e se regulamentavam o método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, dentre outros aspectos (MORTATTI, 2004, p. 52).

Método monitorial-mútuo ou Método lancastriano

Joseph Lancaster, no início do século XIX, desenvolveu um método que conduzia o professor a preparar os alunos para se tornarem monitores, capazes de ensinar outros alunos. Cada monitor assumia um grupo de dez estudantes, aproximadamente. O professor realizava a supervisão de todo o ensino.

A partir das décadas finais do Império, surgiram iniciativas concretas relacionadas à organização do ensino. Em 1868, o baiano Abílio César Borges, barão de Macaúbas, começou a publicar uma série de cinco livros de leitura. A natureza desse material permanece até os dias de hoje, fazendo parte do ensino inicial da leitura.

Percebemos que esses esforços ainda atingiam uma parcela pequena da população. Por causa disso, a aquisição da cultura letrada era assumida pela esfera privada e se desenvolvia conforme os objetivos e as condições das famílias.

A pesquisadora Mortatti (2004) revela que

apesar de que já tivesse sido indicado o ensino simultâneo da leitura e escrita desde meados do século XIX, a leitura continuou em primeiro plano, tanto por ser dispendioso o material necessário para o ensino da escrita, quanto por se atribuir maior importância ao saber ler do que ao saber escrever, este muitas vezes identificado apenas com a assinatura do nome ou com a caligrafia, portanto, como uma questão de “higiene” (MORTATTI, 2004, p. 54).

Verificamos no trabalho de Mortatti (2004) que o método utilizado era o da soletração e da silabação, pertencentes aos métodos sintéticos⁵ que iniciam as práticas da leitura e escrita com a introdução da letra ou da sílábica (família

5 O estudo dos métodos sintéticos e métodos analíticos será realizado com mais detalhes na Unidade 3.

silábica). A autora mostra que essas práticas ocorriam com muita propriedade, mesmo com a divulgação, surgida no decorrer da década de 1870, da contribuição dos métodos analíticos, que começavam o processo de alfabetização a partir da palavra, frase ou do texto.

Nas práticas alfabetizadoras das escolas brasileiras da atualidade, notamos situações de ensino que privilegiam ainda os métodos sintéticos e a leitura, deixando para outro momento o desenvolvimento da escrita (MONTEIRO, 2009; MONTEIRO & SILVA, 2010). Estudos revelam que, ainda hoje, podemos encontrar alfabetizadores e pesquisadores defensores dos métodos sintéticos, dificultando o desenvolvimento das práticas de letramento (MONTEIRO, 2006, 2008).

1.3.3 Proclamação da República

A partir da Proclamação da República em 1889, ocorreram iniciativas comprometidas com o aumento de oportunidade para a instrução primária, visando também à escolarização das práticas culturais de leitura e escrita.

A Reforma Caetano de Campos, por exemplo, introduziu o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura. Nesse período histórico, conforme os estudos de Mortatti (2004), os métodos de ensino da leitura, a partir da década de 1890, começaram a receber críticas intensas por adotarem os métodos sintéticos. “Para substituí-los, propuseram-se os métodos analíticos, especialmente o da sentença e o da historieta” (MORTATTI, 2004, p. 56).

Método intuitivo

Método baseado na intuição, que leva o aluno a estudar seu ambiente e sua vida, conforme seu ritmo e suas percepções. Conhecido também como “lições de coisas”.⁶

Nesse período, a leitura era considerada uma atividade de pensamento, visando à comunicação com o pensamento das outras pessoas por meio da escrita. O ensino da linguagem escrita comprometia-se ainda com os aspectos relacionados à “higiene”.

Para a aprendizagem inicial da escrita, o aluno usava ardósias e, posteriormente, cadernos de caligrafia, sendo também importante o tipo de carteira e a posição em que o aluno sentava para escrever. O uso da caligrafia vertical era o mais indicado nessa época, por ser considerado mais moderno, próximo da letra da máquina de escrever (MORTATTI, 2004, p. 56).

6 Sugerimos o estudo de Schelbauer (2006) sobre o método intuitivo e as “lições de coisas”.

Mortatti (2004, p. 57) mostra a presença de práticas de leitura e escrita diferentes “entre o ensino *inicial* da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subsequentes ao primeiro”. A cartilha era organizada para a leitura, com a finalidade da “decifração”. Os livros para os outros anos objetivavam a “leitura corrente”, visando à “leitura expressiva” e à “leitura silenciosa”.

A História da Educação revela que a questão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita nunca foi considerada como prioridade pelo poder público. Por essa razão, percebemos um descaso político com relação ao número de analfabetos que permaneceram nessa situação.

1.3.4 Décadas do século XX

Nas duas primeiras décadas do século XX ocorreram mudanças na educação provocadas pela expansão da instrução pública, pela oficialização do método analítico, pelo contexto político e econômico, pela Primeira Guerra Mundial, pela urbanização e pelos imigrantes.

Identificamos, assim, situações que incentivaram o aparecimento de novas exigências e configurações para as práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva de mudança, concretizaram-se reformas defensoras da instrução pública para terminar com o analfabetismo, como a Reforma de 1920, realizada na gestão de Sampaio Dória.

A partir das décadas iniciais do século XX, conforme o estudo de Mortatti (2004, p. 61), começaram o uso de algumas palavras:

- Analfabeto: aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever; foi reprovado no primeiro ano escolar; não iniciou os estudos escolares.
- Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto.
- Alfabetização: ensina a ler e escrever aos analfabetos.
- Alfabetizado: aquele que aprendeu a ler; foi aprovado no primeiro ano escolar.

Além dessas características, o processo de configuração do ensino da leitura e escrita, a partir de 1920, recebeu influências de acontecimentos de fontes diferentes, como o aparecimento no Brasil do ideário da Escola Nova, a contribuição dos estudos de Antônio de Carneiro Leão, Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira. Essas situações, envolvendo pesquisas, estudos e estruturação de reformas, afirmavam que a educação deveria assumir uma outra finalidade, pois apenas a expansão do ensino não garantiria o exercício da cidadania.

Pelo estudo de Mortatti (2004), detectamos que a percepção das ideias da Escola Nova no contexto brasileiro provocou mudanças relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Verificamos, assim,

princípios e práticas escolanovistas, centrados em nova concepção de infância e ensino, baseada na psicofisiologia, de que derivava novas necessidades: de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita (MORTATTI, 2004, p. 64).

Nesse contexto, a psicologia experimental começou a influenciar as questões referentes à alfabetização. O ensino da escrita não se limitava apenas às características da caligrafia. Considerava-a como uma maneira de se realizar a comunicação e como produtora de linguagem.

As práticas de ensino se comprometiam com a construção de uma escrita rápida, legível e clara, objetivando sempre despertar o interesse da criança (MORTATTI, 2004). Além disso, esse momento histórico foi marcado também com a introdução de exercícios preparatórios, realizados antes do início do trabalho envolvendo o ensino da leitura e escrita. Esses exercícios controlavam os movimentos da mão e do antebraço, exigiam postura adequada na cadeira e ritmo no traçado das letras, visando ao desenvolvimento pessoal de escrita, mas com uma escrita inclinada para a direita e sem separar as sílabas.

As mudanças, para a pesquisa de Mortatti (2004, p. 65), não atingiram apenas a escrita, mas também a concepção de leitura. Diante dessa característica, foram surgindo novas práticas de leitura com a finalidade “de ampliar as experiências, estimular poderes mentais”. Introduziram ainda outras situações, alterando os hábitos de estudo:

[...] incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura (MORTATTI, 2004, p. 65).

Método ativo de ensino

Considera o aluno como sujeito da aprendizagem (faz por si próprio). Professor parte das necessidades e interesses dos alunos.⁷

7 O método ativo pertence aos ideários da Escola Nova. Sugerimos o livro de Di Giorgi (1986) para contextualizar as características da Escola Nova.

A partir da década de 1930, os métodos sintéticos ou mistos de alfabetização começam novamente a ser defendidos, como métodos mais rápidos para alfabetizar uma criança. Além disso, verificamos a presença da psicologia para explicar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, em detrimento dos aspectos linguísticos e pedagógicos.

Percebemos ainda no cotidiano de nossas escolas e nas orientações pedagógicas oficiais essa presença significativa da psicologia, prejudicando a contribuição da linguística, no que se refere à apropriação e ao uso das práticas de leitura e escrita (CAGLIARI, 1995).

Esse período também foi marcado pelos *Testes ABC* de Lourenço Filho (1962), que tinham o objetivo de verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. O material teve uma repercussão significativa, influenciando as práticas dos professores alfabetizadores.

O objetivo dos *Testes ABC* não era identificar se uma criança é mais inteligente do que a outra, mas de diagnosticar o nível de maturidade, a capacidade que o aluno tem para aprender a ler e escrever. Para Lourenço Filho (1962), os testes de inteligência acabam não detectando se uma criança tem condições de aprender a ler e escrever. O autor tem essa postura porque, muitas vezes, embora o nível de inteligência do aluno seja alto, ele não está apto a ser iniciado no processo de alfabetização (MONTEIRO, 2002).

A pesquisa realizada por Monteiro (2002), que estudou as práticas de uma alfabetizadora e de suas relações com o rendimento escolar dos alunos, revela a necessidade de existirem outros instrumentos para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, além de avaliações que diagnostiquem as condições dos alunos para aprenderem.

1.3.5 Década de 1950 e contexto atual

A partir do censo de 1950, notamos que “se passou a considerar alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse; aquele que soubesse apenas assinar seu nome era considerado analfabeto” (MORTATTI, 2004, p. 67). Nessa perspectiva, a alfabetização começou a ser considerada como um meio para ter acesso à cultura. A alfabetização abrangia o desenvolvimento de habilidades específicas, relacionadas às técnicas de codificação e decodificação das letras.

Algumas das características apresentadas, a partir da década de 1950, foram inseridas nos discursos oficiais e nas práticas alfabetizadoras dos professores (e outras não).

Tais discursos e práticas, é importante ressaltar, conviveram, sobretudo na década de 1960, com um significativo conjunto de iniciativas de caráter político e social encetadas por educadores comprometidos com a educação popular e a alfabetização de adultos, com destaque para a significativa atuação do educador Paulo Freire⁸ (MORTATTI, 2004, p. 67-68).

O trabalho de Paulo Freire provocou um alargamento das questões sobre o ensino da leitura e escrita, mostrando que a alfabetização se compromete com “a leitura do mundo”, não apenas com a aquisição do código escrito. Esse tipo de concepção prepara o aluno para ter uma participação mais consciente, capaz de interferir e transformar o contexto social, político e cultural.

A partir da década de 1970, ocorreram iniciativas estaduais e nacionais, envolvendo órgãos oficiais, cursos de pós-graduação e centros de pesquisas nacionais, que desencadearam a construção de novos conhecimentos sobre a alfabetização. Em 1983, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou o Ciclo Básico de Alfabetização. Essa implantação da proposta do Ciclo Básico, que compreendeu as duas primeiras séries do ensino de 1º grau,⁹ visou à alfabetização das crianças nesse período.

Em 1988, foi criada a Jornada Única de seis horas-aula para garantir a proposta do Ciclo Básico, que “incorporou uma ‘nova’ teoria como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo” (MORTATTI, 2004, p. 74).

No Brasil, essa teoria foi subsidiada pelas pesquisas de Emilia Ferreiro, a respeito da psicogênese da língua escrita, principalmente, a partir da década de 1980. Nesse contexto, o processo de aprendizagem da leitura e escrita era entendido como individual e deveria ocorrer ao mesmo tempo. Além disso, o processo de aprendizagem depende da interação da criança com a língua escrita.

Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português) (MORTATTI, 2004, p. 75-76, grifo do autor).

Verificamos que o Construtivismo surgiu no Brasil com muita força, mas isso não impediu o aparecimento de pesquisas com significativa propagação, como os estudos pertencentes ao interacionismo linguístico e à psicologia soviética. A alfabetização, para o interacionismo, envolve atividades linguísticas.

8 As características do Método Paulo Freire e suas contribuições serão desenvolvidas na Unidade 3.

9 O 1º grau corresponde ao nosso Ensino Fundamental.

Quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos (MORTATTI, 2004, p. 76).

O alfabetizado, para essa vertente, é aquele que sabe ler e produzir textos, visando ao exercício de práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam as situações do cotidiano escolar.

É importante ressaltarmos que as duas perspectivas teóricas,¹⁰ Construtivismo e Interacionismo, fizeram críticas enfáticas sobre o ensino restrito da codificação e decodificação de sinais gráficos. Esse posicionamento pode ter influenciado a configuração das práticas alfabetizadoras de professores e das autoridades educacionais, que provocaram, de certo modo, a desvalorização do trabalho pedagógico envolvendo o ensino desses sinais.

Continuando a análise dos vários documentos que estabeleceram alternativas para diminuir o fracasso escolar, especialmente no que se refere ao ensino da leitura e escrita, podemos citar, por exemplo, a Constituição de 1988 (que instituiu o voto facultativo ao analfabeto e estabeleceu diretrizes para eliminar o analfabetismo), os Parâmetros Curriculares Nacionais,¹¹ a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) e a implantação de sistemas oficiais de avaliação da educação.

Percebemos que o resultado das discussões relacionadas às características e à repercussão do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita também recebeu outras contribuições, a partir da segunda metade da década de 1980. Foram estudos que sistematizaram os primeiros ensaios para a conceitualizar a palavra letramento, apresentando um significado diferente da palavra alfabetização.

Contudo, percebemos que, em diversas pesquisas (CAGLIARI, 1995, 1997; CEALE, 2004; MONTEIRO, 2009; MONTEIRO & SILVA, 2010; PATTO, 1996), apesar da mudança de concepção a respeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o fracasso escolar ainda permanece no cotidiano de nossas escolas. Essa situação torna-se mais visível, principalmente, nas crianças de camadas sociais menos privilegiadas. São crianças que apresentam uma competência linguística diferente da norma culta.

Essas questões históricas das práticas de leitura e escrita apresentadas elucidam situações de ensino que ainda permanecem no nosso cotidiano escolar, mas com uma configuração e contextualização diferentes. Possibilitam também a

10 Na Unidade 3, essas vertentes serão discutidas, permitindo uma maior visualização de suas características.

11 Em 1995, iniciou-se a organização do material referente ao Ensino Fundamental.

verificação de outras práticas que foram sendo esquecidas, no decorrer dos anos. Além disso, esse esquecimento pode ou não ter prejudicado o trabalho da alfabetização da atualidade.

O estudo enfocando o significado da palavra letramento e alfabetização será realizado com afincos no próximo item, permitindo ao leitor a construção de algumas metas pedagógicas para a ação docente bem-sucedida.

1.4 Práticas de letramento na escola

Analisando a contribuição de pesquisas e estudos de diversos autores, especialistas na área da alfabetização, identificamos conceitualizações sobre o letramento, conforme as experiências teóricas e práticas dos pesquisadores. Vamos, então, estudar sistematizações veiculadas no contexto educacional brasileiro, com a finalidade de possibilitar a construção, para o leitor, de uma representação fundamentada a respeito do letramento.

O presente item tem o objetivo de mostrar que as práticas de letramento vivenciadas nas nossas escolas precisam extrapolar o mundo da escrita. A palavra letramento foi introduzida no Brasil a partir da década de 1980, com o objetivo de se diferenciar do ensino da codificação e decodificação dos sinais gráficos e de ampliar o conceito de alfabetização.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), letramento

é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 2000, p. 23).

O estudo de Kleiman (2003) mostra que o letramento é considerado um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita. A autora elucida que as práticas de letramento de um determinado indivíduo mudam conforme as condições efetivas do uso de sua própria escrita e de seus objetivos.

Para a pesquisadora, a escola se preocupa com um tipo de prática de leitura e escrita que engloba o processo de aquisição de códigos, comprometidos com o desenvolvimento de competências necessárias para a codificação e decodificação de sinais gráficos. A alfabetização tem o objetivo de desenvolver os princípios alfabéticos e ortográficos, visando à apropriação do sistema de escrita e o estudo das relações entre letra e som.

Kleiman (2003) trabalha com dois tipos de concepção de letramento, “modelo autônomo de letramento” e “modelo ideológico de letramento”. São dois fenômenos distintos com contribuições específicas. O estudo de um tipo não nega o trabalho do outro; pelo contrário, se complementam. No modelo autônomo:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem (KLEIMAN, 2003, p. 22).

Afirmamos, assim, que a escrita apresenta uma ordem diferente de comunicação, pois a linguagem oral, por causa dos interlocutores e das interações, tem uma função distinta, assumindo uma característica interpessoal da linguagem. Na oralidade, ocorrem processos de construção e reconstrução, diferenciando-se da escrita. O indivíduo acaba elaborando e planejando mais para escrever do que para falar.

É importante ressaltarmos que o “modelo autônomo de letramento” depende da prática social da escolarização e, conseqüentemente, das “habilidades cognitivas”. A escrita permite ao indivíduo executar suas faculdades mentais complexas, aumentando sua condição de ter conhecimento.

No “modelo ideológico de letramento”, percebemos também suas contribuições para o entendimento da repercussão das práticas de leitura e escrita. Para Kleiman (2003, p. 39), “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder¹² que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”.

A contribuição teórica da autora mostra que as práticas de letramento se alteram conforme o contexto social, econômico, cultural, político e educacional. Nessa perspectiva, identificamos que os alunos, na fase inicial da escrita, principalmente, recebem dos adultos, pessoas letradas, regras sobre o uso correto da palavra escrita, incentivando-os a seguirem suas orientações para garantir o sucesso escolar.

Essas orientações podem variar conforme o nível de letramento que uma determinada família possui. Dependendo das práticas de letramento vivenciadas pela criança, os usos das palavras escritas vão assumir uma configuração no seu cotidiano.

O material desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE, 2004) apresenta-se também como uma outra contribuição para o estudo das práticas de leitura e escrita. Segundo esse material o letramento é considerado

processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (CEALE, 2004, p. 13).

O CEALE mostra que o professor não precisa escolher entre alfabetizar e letrar, mas tem que alfabetizar letrando. Essa proposta explicita a contribuição das práticas de letramento para a aquisição da leitura e escrita, sem descuidar do trabalho direcionado ao estudo do sistema da escrita. Os processos são diferentes, mas um complementa o outro e não é possível formar um bom leitor e escritor sem essa relação.

Percebemos que o professor alfabetizador tem que se comprometer com o desenvolvimento das funções sociais da língua escrita e com o ensino da dimensão linguística do “código”, envolvendo o trabalho e a análise dos aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos.

A partir dessas reflexões, entendemos que é possível e indispensável a presença da associação desses dois processos¹³ para que a escola garanta a apropriação do sistema alfabético e ortográfico. Essa relação possibilita ainda o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita não apenas no cotidiano escolar.

Para Soares (2004b, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Conforme a autora, o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita desencadeiam mudanças no indivíduo, relacionadas aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos e linguísticos.

O posicionamento de Soares (2004b) sobre o adulto analfabeto enriquece um pouco mais as questões envolvendo as práticas de letramento:

[...] se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe

13 As associações teóricas e práticas da alfabetização e do letramento podem ser estudadas na Unidade 3 que retrata as características dos métodos de ensino.

cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004b, p. 24, grifos do autor).

Essa situação acontece também com a criança quando sinaliza, por meio das práticas de leitura e escrita, sua inserção ao mundo do letramento. Cabe, então, à escola aproveitar as experiências de criança e de adultos para o desenvolvimento de práticas de letramento e de alfabetização, inerentes não apenas ao universo escolar.

1.4.1 O letramento e a formação de leitores

Pesquisas mostram que as crianças brasileiras leem e escrevem mal, prejudicando a formação de leitores (CARVALHO, 2007). Podemos ainda encontrar estudos que revelam a presença de problemas sérios na formação do alfabetizador. As pesquisas de Monteiro (2006, 2008) e Monteiro & Silva (2010), por exemplo, identificam professores com dificuldades em ensinar determinados aspectos da leitura e escrita e trabalhar o nível de aprendizagem da leitura com o nível de aprendizagem da escrita dos alunos.

Essas situações elucidam que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam abranger determinados conteúdos e competências, relacionados à área da alfabetização e do letramento, articulando teoria e prática. Portanto, o presente item tem a pretensão de focalizar algumas práticas de leitura e escrita, comprometidas com a formação de leitores.

Percebemos no cotidiano de nossas escolas que a leitura existe e os significados das palavras são compreendidos, mas os alunos, muitas vezes, chegam ao final do texto sem a compreensão do sentido global. Essa dificuldade em identificar a ideia da leitura sinaliza a necessidade do leitor construir, ativamente, o significado do texto. Para que ele possa ter uma interação com o texto, precisa obter outras informações que contribuirão para o entendimento da leitura.

As pesquisas de Carvalho (2005, 2007) elucidam com propriedade a importância de se existir um trabalho pedagógico que prepare o aluno para as características e funções da leitura. Para a autora:

A leitura é mais eficiente quando os leitores conhecem as convenções, as características, o tipo de estrutura própria do texto cuja leitura vão iniciar. Livros didáticos, reportagens, fotonovelas, fábulas, crônicas, poesias e contos são escritos diferentemente. Suas estruturas diversas obedecem a con-

venções nem sempre muito claras para leitores iniciantes. Quanto mais se conhecem as convenções do gênero, mais fácil é abordar o texto com segurança (CARVALHO, 2007, p. 10).

Além desses aspectos, a autora afirma que o conhecimento sobre o autor, a época e o lugar em que o texto foi escrito, a função do livro, se foi produzido, por exemplo, para informar, vender um produto, divertir e transmitir regras, favorecem na interpretação da leitura. Essas informações oferecem pistas ao leitor, não apenas para conhecer a natureza do texto, mas contribuem para mostrar-lhe o objetivo de uma determinada leitura.

O domínio das características dos gêneros de textos garante o exercício das práticas sociais de leitura. “*Gêneros de texto* são as diferentes ‘espécies’ de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade e que são reconhecidos com facilidade pelas pessoas” (CEALE, 2004, p. 17). Cada gênero tem uma função e depende da intencionalidade do destinatário, dos espaços de circulação dos textos, dos diversos suportes da escrita, da natureza das tecnologias e dos instrumentos usados para o registro escrito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000, p. 111-112) sugerem alguns gêneros discursivos para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Selecionamos apenas os que são mais acessíveis à criança da fase inicial da escrita¹⁴ e os adequados para o trabalho com a linguagem oral e linguagem escrita. É indispensável que o aluno compreenda as especificidades de cada texto não apenas para garantir a interpretação de sua leitura, mas também para torná-lo capaz de escrever qualquer texto, a partir das características dos gêneros discursivos.

Linguagem oral
<ul style="list-style-type: none">• Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;• Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;• Saudações, instruções, relatos;• Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);• Seminários, palestras (BRASIL, 2000, p. 111).

14 No caso da alfabetização de adultos, a seleção pode abranger outros gêneros que exigem uma outra vivência de mundo.

Linguagem escrita

- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- Anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.) (BRASIL, 2000, p. 111-112).

A formação do bom leitor depende de seus contatos anteriores de leitura. Algumas crianças, ao entrarem na escola fundamental, já apresentam uma vivência diversificada, englobando vários tipos de textos. Essas experiências, sem dúvida, contribuem para a construção de hábitos de leitura, facilitando o trabalho do professor para a obtenção do sucesso escolar. Além disso, a escola também recebe alunos que possuem pouquíssimas experiências na área da leitura, prejudicando assim, seu processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, ressaltamos que cabe à escola desenvolver uma sequência de intervenções que irá garantir a construção de práticas sociais de leitura e, conseqüentemente, de escrita. O trabalho com palavras soltas, sílabas isoladas, leitura de “textos idiotas” e cópias sem significados, visando ao treino de famílias silábicas e a memorização de palavras descontextualizadas, provocam o desinteresse e a rejeição dos alunos em relação à escrita e à leitura.

O posicionamento de Carvalho (2007) e de outros estudos (CEALE, 2004; MONTEIRO, 2006) identifica que o sucesso na formação de bons leitores depende das características do trabalho pedagógico do professor. Se o educador priorizar, para o início da alfabetização, apenas o ensino mecânico da decodificação (leitura dos sinais gráficos/relação entre grafemas e sons) prejudicará a formação da capacidade de obter a compreensão global do texto.

Os estudos apontam que a familiarização das características da leitura, por meio de atividades contextualizadas, com conteúdo atraente e próximo da vida escolar e da vida social do aluno, garante o alcance de resultados bem-sucedidos. É importante ainda que o professor incentive a levantar diferentes hipóteses, reproduzir textos e criar novas histórias. Esse processo deve ocorrer antes de ensinar o aluno a decodificar as letras e os sons. “Tornar os alunos atentos à

presença de ‘coisas escritas’ na vida cotidiana e fazê-lo perceber os vários usos sociais da escrita e da leitura faz parte do processo de letramento” (CARVALHO, 2007, p. 14).

Cabe à escola estar atenta para as questões socioculturais, porque as práticas de leitura e escrita podem variar conforme a classe social. A criança oriunda da classe popular (pais analfabetos), muitas vezes, não usufruiu de situações que exemplificassem os vários tipos de uso da língua escrita.

O processo de letramento na escola inicia-se a partir do contato com o material escrito (jornal, revista, bula de remédio, folheto de propaganda, etc.) e da exploração de suas características (percepção das diferenças, cor, cheiro, espessura, ilustração, etc.). Em seguida a esses procedimentos, o professor precisa realizar a explicação sobre a finalidade de cada texto, contribuição e riqueza.

Para ilustrar esse processo explicitado, selecionamos, do trabalho de Carvalho (2007, p. 17), algumas questões:

- A quem se destina o texto?
- Onde foi encontrado?
- Há um autor conhecido ou não?
- Foi produzido para informar, divertir, fazer propaganda de um serviço ou produto, etc.?
- O texto está escrito à mão, impresso ou digitalizado?
- Que tipos de letras aparecem: maiúsculas, minúsculas; em negrito, em itálico?
- Há figuras, fotos, ilustrações? O que se pode ler nessas imagens?
- Há letras e números ou apenas letras?

Mesmo nas salas de aula em que encontramos adultos e crianças sem muita familiaridade com o sistema de escrita, esse tipo de prática se apresenta relevante, pois já inicia o aluno ao processo de letramento escolar, despertando-o para algumas especificidades da língua.

1.5 Considerações finais

O leitor, no decorrer do texto, teve condições de perceber a importância do estudo histórico brasileiro sobre as práticas de leitura e escrita e sua influência, no que se refere ao contexto atual de nossas escolas. Além disso, a discussão a respeito do processo do letramento para crianças e adultos,

ofereceu um conhecimento teórico e prático, contribuindo para a formação do profissional que irá trabalhar, principalmente, com o ensino e aprendizagem dos alunos na fase inicial da escrita.

Podemos dizer, assim, que o estudo apresentado na Unidade 1 (*História da leitura, da escrita, da alfabetização e do letramento*) apenas introduziu as questões sobre a alfabetização e o letramento na fase inicial da escolarização.

1.6 Estudos complementares

Filme:

ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard LaGravenese. Produção de Danny Devito; Michael Shamberg; Stacey Sher. EUA: Paramount Pictures Brasil, 2007. DVD (123 min). Drama.

Sites sugeridos:

<<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>

<<http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes>>

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>

<<http://www.scielo.org/php/index.php>>

UNIDADE 2

Os preconceitos linguísticos e as
experiências sociais e culturais

2.1 Primeiras palavras

Para continuar o trabalho iniciado na Unidade 1, estabelecemos objetivos que fortalecem a proposta formativa do respectivo livro:

- Relacionar as variações linguísticas com as práticas de alfabetização e de letramento em sala de aula;
- Compreender as influências da diversidade linguística e cultural nos processos das práticas de inclusão.

A partir desses objetivos, organizamos a Unidade 2 para o desenvolvimento de conteúdos teóricos e práticos que subsidiem, concretamente, a configuração do trabalho docente, permitindo ao professor a percepção de práticas discriminatórias e do poder da linguagem, presentes na sociedade e no próprio ambiente escolar. Além disso, sistematizamos algumas diretrizes, relacionadas à diversidade linguística e cultural.

Procuramos selecionar autores que estudassem o processo, não apenas na dimensão teórica, mas também que apresentassem conhecimentos obtidos por meio de experiências pedagógicas.

A unidade foi dividida em cinco itens. O item *Características da linguagem*, que retrata os aspectos da linguagem verbal e não verbal, incentivou a organização dos itens seguintes, que abordam a linguagem em perspectivas diferentes.

Os itens fazem referências às implicações pedagógicas do poder da linguagem, aos diversos aspectos da variação linguística e às relações entre o preconceito linguístico e a língua padrão. Para finalizar, organizamos um item que estabelece algumas diretrizes para o ensino da norma culta e para a valorização das variações linguísticas.

2.2 Problematizando o tema

Identificamos, na realidade de nossas escolas, problemas relacionados ao nível de apropriação da norma-padrão, além das características do preconceito linguístico. Conforme os dados de avaliações externas, verificamos situações graves na área de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006a; FERNANDES, 2007). O trabalho de Soares (2003) revela também que o fracasso escolar vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas.

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos

índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso se revela em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2003, p. 8).

A partir dessa introdução apresentada, definimos algumas perguntas para a problematização da temática da unidade:



Qual atitude o professor deve ter para conseguir, ao mesmo tempo, valorizar a linguagem dos alunos e introduzir a língua padrão?



Em que proporção e em que medida as variações linguísticas podem ser respeitadas?



Quais os procedimentos metodológicos a adotar para poder da linguagem, o preconceito linguístico e as falas estigmatizadas?

2.3 Características da linguagem

A discussão sobre as questões relacionadas às características e implicações da linguagem depende de um fundamento teórico que oriente a análise das práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, selecionamos vários estudos para compor a temática da Unidade 2.

Segundo a pesquisa de Chauí (1999, p. 141), “a linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos”. Desse modo, percebemos que o sistema apresenta leis e princípios próprios, com a função de representar alguma coisa.

Portanto, optamos pela Linguística Textual, porque se preocupa em estudar a natureza dos textos orais e escritos. Além disso, a fala (que é considerada substância da língua) também será objeto de estudo, principalmente na fase inicial da escrita. Temos, assim, a pretensão de reunir neste item, alguns conceitos que subsidiarão o entendimento dos aspectos do poder da linguagem e da variação linguística.

A língua é um sistema estruturado, cuja arquitetura é composta por regras. Assim, a gramática de uma língua não é apenas um conjunto de regras soltas, mas um conjunto estruturado, formando um todo, de maneira que cada elemento relaciona-se, de certo modo, com todos os outros do sistema (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 13).

A língua é um produto social, que engloba convenções estabelecidas por um determinado grupo social. Na sociedade, a língua ocorre por meio da fala. “A língua se organiza a partir de certas unidades – as palavras – e de algumas regras – as regras gramaticais” (CEREJA & MAGALHÃES, 1994, p. 7). Esta garante o exercício da linguagem verbal, que pode ser escrita ou falada. Podemos encontrar no nosso cotidiano a linguagem verbal e linguagem não verbal.

Signo

Sinais que assumem um significado. O signo é uma unidade portadora de significação.¹⁵ Todo signo apresenta duas características: significante e significado.

Na linguagem verbal o significante é a imagem acústica (os sons da palavra) e o significado é o conceito (o que representa a palavra).

Na linguagem não verbal o significante é a cor, forma, o material usado, etc. e o significado é o conceito e as informações que são expressos.

Linguagem verbal

- Maior rapidez na transmissão da informação;
- Utilização de palavras escritas ou faladas;
- Apresentação do pensamento de forma mais objetiva e completa;
- Capacidade de caracterizar as outras linguagens.

Exemplo:

ESCOLA	<ul style="list-style-type: none">• <u>Significante</u> (o som que representa a palavra pronunciada).• <u>Significado</u> (a representação que temos de escola).
--------	---

15 Cereja & Magalhães (1994) trabalham as especificidades do signo por meio de exemplos e exercícios contextualizados.

Linguagem não verbal

- Comunicação por meio de imagem, metáfora e símbolos;
- Utilização de notas musicais, cores, formas, gestos e movimentos;
- Apresentação de sínteses imediatas (imagens), podendo apresentar múltiplos sentidos.

Exemplo:

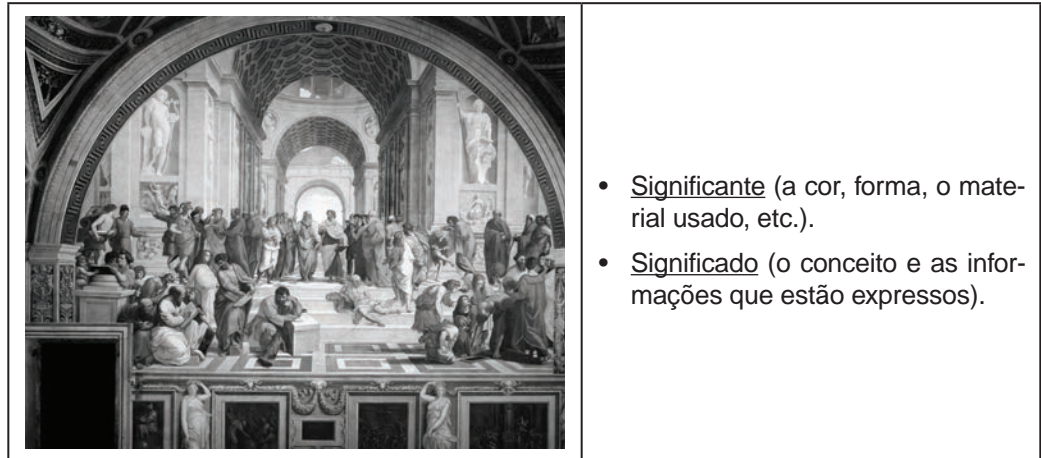


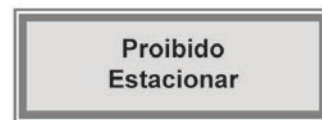
Figura 1 Afresco *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio (1483-1520).

Analisando a linguagem verbal e a linguagem não verbal, verificamos que as informações são veiculadas por algum tipo de sinal. No exemplo seguinte, a placa de trânsito sobre proibido estacionar e a frase “proibido estacionar” explicitam uma informação. A compreensão da mensagem é mais rápida na linguagem não verbal, a qual pode ser “lida” e compreendida até por pessoas analfabetas.

Exemplos:



A) Placa de trânsito



B) Aviso

Figura 2 Linguagem não verbal e linguagem verbal.

Essa percepção mostra que a utilização de figuras e imagens na fase inicial da escrita apresenta-se como um recurso muito importante, pois permite ao aluno, que está no início do processo de alfabetização, o desenvolvimento da capacidade de representar sentimentos, emoções, ideias, pensamentos e opiniões.

A linguagem não verbal é percebida também entre as crianças que não sabem falar. Utilizam a imagem para interagirem com o mundo que as cerca. O estudo de Aguiar (2004) caracteriza essa percepção referente ao cotidiano da criança de dois ou três anos:

A criança pequena, antes da aquisição da palavra, mantém contato com o mundo e registra suas experiências por intermédio da imagem. Quando começa a falar, vai se apropriando do código verbal usado em sua comunidade e, aos poucos, passa a utilizar a palavra para interagir com o mundo que a rodeia (AGUIAR, 2004, p. 31).

A autora elucida ainda que nesse período, antes da aquisição do código verbal, os sentimentos, sonhos, as sensações e os medos indefinidos e não explícitos estão codificados em imagens.

Concluimos, assim, que o professor alfabetizador, ao fazer uso da linguagem verbal e linguagem não verbal, vai ter condições de oferecer um ensino rico em oportunidade de desenvolvimento, atingindo as várias esferas da comunicação e do exercício intelectual.

2.3.1 O poder da linguagem e a variação linguística

O estudo apresentado na Unidade 2 explicita que o aspecto social da linguagem não assume, simplesmente, um lugar de convenções, mas também de relações sociais, históricas e culturais com interações entre os indivíduos e a coletividade.

Com o objetivo de ilustrar a contribuição da autora, recorreremos ao trabalho de Gnerre (2009):

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem "ouvidas", às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos (GNERRE, 2009, p. 5).

Aproveitamos esse posicionamento para esclarecer ao leitor que a palavra tem poder e que este pode mobilizar, enfraquecer e pressionar o(s) ouvinte(s). Por essa razão, o professor, ao estar preparado profissionalmente para essas questões relacionadas ao poder da linguagem, terá condições de conduzir o ensino das práticas de leitura e escrita, comprometidas com a emancipação social de seus alunos.

Verificamos que os alunos, principalmente os pertencentes à classe popular, são obrigados a aprenderem, na escola, conteúdos distantes da vida real. Além disso, são forçados a adequarem seu dialeto a uma linguagem que não faz parte de seu contexto social, mas é a única linguagem oficial do ambiente escolar. O professor, ao se deparar com a linguagem do aluno que não apresenta características ligadas às normas linguísticas valorizadas pela escola, realiza uma correção, estigmatizando sua manifestação.

Dialeto

Variedade/modalidade regional de uma língua, diferenciada por certas características fonéticas, gramaticais ou léxicas.

A supervalorização da norma culta¹⁶ pela escola, estabelecendo-se um único tipo de uso da língua como certo, reflete valores que prejudicam a formação de leitores e escritores críticos e criativos. Nesse posicionamento, detectamos a presença de preconceitos linguísticos e de um poder da linguagem que acaba veiculando características da sociedade industrial, legitimando a injustiça e a discriminação, comprometido com a reprodução do capital da burguesia (BOURDIEU, 2004).

Para que o professor não seja instrumento de veiculação dessa ideologia, sugerimos o estudo da variação linguística, com a finalidade de contribuir para a construção de práticas sociais de leitura e escrita emancipatórias.

No item seguinte, procuramos caracterizar o aspecto social da linguagem. Oferecemos, ainda, subsídios para o profissional que irá trabalhar com a tarefa de alfabetizar e letrar.

2.3.2 Variação linguística¹⁷

A grande complexidade da fase inicial da escrita refere-se ao dialeto falado e escrito pela escola. Para acirrar essa problemática, a escola não sabe trabalhar com a variação linguística dos alunos e acaba desvalorizando as manifestações de linguagem diferentes da ensinada pelo professor e abordada pelos livros e pelas propostas oficiais.

Toda pessoa, entre o primeiro e o terceiro ano de vida, aprende a falar (ao menos) uma língua. Mas a criança não somente aprende uma língua: ela

16 No decorrer das unidades, o leitor encontrará o termo “norma culta” sendo também utilizado por outros, como: língua padrão, dialeto padrão, variação linguística padrão, linguagem culta, língua culta e linguagem padrão.

17 A sociolinguística é o ramo da linguística que tem como objeto de estudo as variações.

aprende a falar o *dialeto* de seus pais. Isto, entretanto, não a impede de compreender os outros dialetos, as outras maneiras de falar a sua própria língua. Independentemente de qual seja esse dialeto, se tem ou não prestígio, existem *regras* de expressão do pensamento por meio da linguagem oral subjacentes a ele (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 15, grifos do autor).

Além desse aspecto apresentado pela autora, identificamos que diversos traços “não padrão” passam despercebidos pelo professor. Essas situações sinalizam que valores e características sociais aparecem fora e dentro da escola.

Com a finalidade de fundamentar a formação do leitor, no que se refere às variações linguísticas e suas implicações, indicamos o estudo de Mollica (2000, p. 29):

- *Variação diatópica*:¹⁸ diferenças entre dialetos geográficos ou falares regionais;
- *Variação diastrática*: variedades diferentes de acordo com a estratificação social;
- *Variação estilística*: diferenças conforme o grau de formalidade dos contextos de fala.

Os estudos na área da linguística mostram “que não há nada de errado com as regras que estruturam os dialetos e que umas regras não são melhores do que outras” (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 17). As regras existem conforme as escolhas realizadas pelos próprios dialetos.

As pesquisas confirmam ainda que não existe um dialeto melhor que o outro ou uma língua que sobressai a outra. “Eles apenas são estruturados por regras diferentes, mas que são iguais no que diz respeito à complexidade e à adequação para estruturar a linguagem” (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 17). O que realmente vai classificar se um dialeto é melhor ou pior não são as características linguísticas, mas as características de determinados falantes.

Podemos perceber, assim, que o local onde a pessoa nasceu, onde mora, a situação do momento, a classe social e sua idade são fatores considerados, por exemplo, na determinação da maneira de uma pessoa falar sua língua.

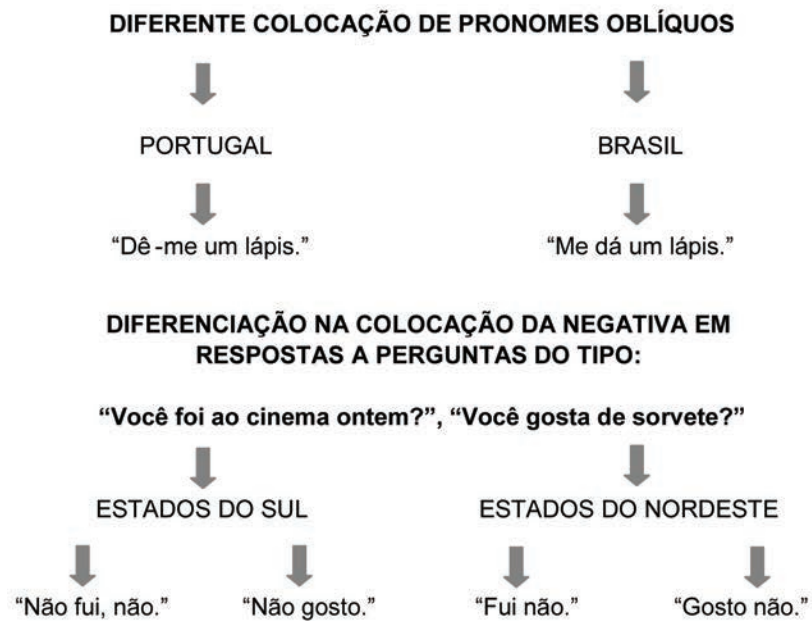
A variação geográfica (variação diatópica) mostra que as muitas maneiras diferentes de se falar a mesma língua variam conforme o lugar onde ela é falada. O português é a oitava língua mais falada no mundo e, em cada lugar, ele é falado de modo diferente. No Brasil, o português, além do aspecto regional, recebe influência de outras línguas trazidas pelos imigrantes e das línguas indígenas.

18 O professor não tem que se preocupar com os termos referentes aos vários tipos de variação. O importante é conhecer as características das variações linguísticas e como se manifestam no cotidiano escolar e na sociedade.

Os exemplos seguintes elucidam a variação de nomes, conforme a região do país: nos estados do Sul, aparece o nome *abóbora*, que é *jerimum* no Norte e Nordeste. Um outro exemplo, *mandioca*, nome que aparece em São Paulo, já no Rio de Janeiro, fala-se *aipim* e, nos estados do Norte e Nordeste, a palavra é *macaxeira*.

Sob a influência ainda da região, percebemos que determinadas palavras são pronunciadas de maneiras diferentes. As palavras como pepino, tomate e docinho podem apresentar as seguintes pronúncias: pipino, tumate e ducinho. Essas características são desafios inerentes ao trabalho do professor alfabetizador. Os alunos, na fase inicial da escrita, podem apresentar dificuldades na apropriação das especificidades da ortografia por causa das pronúncias regionais.

Encontramos ainda diferenças em outras situações, segundo a pesquisa de Massini-Cagliari (2005, p. 18):



Outro aspecto da variação linguística refere-se à variação diastrática, que mostra a influência da estratificação social na pronúncia e na organização das frases. Os exemplos seguintes ilustram essas características: “poblema”; “bardi”; “drentu”; “pótchi”; “Os menino joga bola”.

Percebemos que essas falas são de pessoas que não tiveram oportunidade de usufruir de uma escolarização, nem de permanecer na escola estudando. Essa variação está ligada às pessoas das classes sociais desprivilegiadas, que não tiveram condições para se apropriarem do dialeto padrão. Como consequência, suas falas são estigmatizadas, sofrendo discriminação na sociedade e no próprio ambiente escolar. Podem aparecer em qualquer parte do país.

É importante ressaltarmos também que no português a variação da pronúncia de certas palavras e o uso de determinadas gírias podem variar conforme a idade.

Analisando a escrita, em vários momentos históricos, identificamos que muitos aspectos foram substituídos, sendo considerados, atualmente, como “arcaicos”. Mudanças ocorridas na língua em determinado período podem ser classificadas como mudanças linguísticas.

A troca de alguns itens lexicais por outros não é o único tipo de mudança que as línguas sofrem: também mudanças fonológicas, morfológicas, sintáticas e até semânticas podem ser observadas (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 21).

Com o objetivo de esclarecer alguns conceitos, organizamos um quadro para visualização dos significados de seus aspectos, conforme o estudo de Cegalla (2002, p. 17):

Quadro 1 Aspectos gramaticais.¹⁹

Aspectos	Significados
Fonética ²⁰	É o estudo dos sons da fala. Analisa as características dos fonemas, ²¹ a pronúncia correta das palavras, a acentuação tônica das palavras e a figuração gráfica dos fonemas ou a escrita correta das palavras.
Fonologia	Estuda os sons do ponto de vista prático, funcional, no contexto fônico da comunicação humana.
Morfologia	Analisa as diversas classes de palavras no que se refere à estrutura, à formação, às flexões e propriedades.
Sintaxe	Estuda a palavra na frase.
Semântica	Estuda o significado das palavras.
Estilística	Aborda o estilo da linguagem, que se refere às diversas estratégias linguísticas para despertar e sugerir a emoção e o sentimento estético.
Léxico	Vocabulário de uma língua.

Percebemos que é fato comum a toda comunicação linguística mundial a linguagem de época, seja a oral ou a escrita. Com enfoque em Língua Portuguesa, pelas várias situações, com o arranco medieval na elucidação de tal realidade, de maneira fácil, percebemos que a língua padrão está fadada a mudanças ao decorrer da história (BOSI, 1994). Partindo, pois, do século XII, época medieval, até a época contemporânea, apresentam-se gritantes diferenças.

19 O presente livro não tem a pretensão de esgotar e aprofundar os conceitos dos aspectos gramaticais citados. Estes itens foram identificados apenas para contextualizar o leitor.

20 A fonética se ocupa dos sons da língua sob o aspecto material, físico e acústico (CEGALLA, 2002, p. 17).

21 Unidades sonoras da fala (som – comunicação oral).

Considerando o aspecto “amor”, tema de marcante abordagem na escrita, sob qualquer enfoque, encontramos composições elucidativas de linguagem da época dos trovadores medievais.²² Uma cantiga do final do século XII de Bernardo de Bonaval²³ mostra que a língua portuguesa sofreu profundas modificações através dos séculos até a atualidade:

A dona que eu am'e tenho por senhor
Amostrade-me-a Deus, se vos en prazer for,
se non dade-me-a morte.

*A dona que eu sirvo e que muito adoro
mostrai-ma, ai Deus! pois que vos imploro,
senão, dai-me a morte.*

A que tenh'eu por lume destes olhos meus
e por que choram sempre amostrade-me-a Deus,
se non dade-me-a morte.

*Essa que é a luz destes olhos meus
por quem sempre choram, mostrai-ma, ai Deus!
senão, dai-me a morte.*

Essa que Vós fizestes melhor parecer
de quantas sei, ai Deus, fazede-me-a ver,
se non dade-me-a morte.

*Essa que entre todas fizestes formosa,
mostrai-ma, ai Deus! onde vê-la eu possa,
senão, dai-me a morte.*

Ai Deus, que me-a fizestes mais ca mim amar,
mostrade-me-a u possa com ela falar,
se non dade-me-a morte.

*A que me fizestes mais que tudo amar,
mostrai-ma onde possa com ela falar,
senão, dai-me a morte.*

Os autores Faraco & Moura (1985, p. 143) apresentaram a cantiga também em linguagem atualizada, a qual, entretanto, ainda pode surpreender o leitor pela forma pronominal “ma”, quase só usada na língua escrita, por autores brasileiros atuais, mas que evitam tais construções, sem dúvida, pelo artificialismo de linguagem.

Passando por meados do século XIX, com a figura de Gonçalves Dias,²⁴ poeta brasileiro, percebemos que a linguagem ainda apresenta construções não próprias da atualidade. Citaremos a primeira e a última estrofes da poesia *As duas coroas*, como material ilustrativo:

Há duas c'roas na terra,
Uma d'ouro cintilante
Com esmalte de diamante,
Na fronte do que é senhor;
Outra modesta e singela,
C'roa de meiga poesia,
Que a fronte ao vate alumia
Com a luz dum resplendor.

Vive tu teu viver simples,
Mimosa e gentil donzela,
Dentre tôdas a mais bela,
Flor de candura e de amor!
C'roa melhor eu t'ofreço,
D'ouro não, mas de poesia,
C'roa que a fronte alumia
Com a luz dum resplendor!

Na literatura considerada contemporânea, a linguagem padrão do Brasil está longe da predominante em séculos passados. Observamos uma poesia de

22 Trovadorismo é o período de 1198 a 1418 (FARACO & MOURA, 1985).

23 A cantiga de amor de Bernardo de Bonaval foi localizada por Faraco & Moura (1985, p. 143) no trabalho de Correia (1978). Chamadas de cantigas, uma vez que os poemas eram feitos para serem cantados.

24 A poesia de Gonçalves Dias *As duas coroas* encontra-se no livro *Grandes Poetas Românticos do Brasil*, organizado por Frederico José da Silva Ramos (1954, p. 125).

Yolanda Teixeira Monteiro (2009),²⁵ também com tema amoroso, apresentando a linguagem culta com as características da atualidade:

Fincados, no tumulto
De minha alma,
Os cotovelos da tristeza,
Que me espalma.

Aceito-te, açoite louco!
Apanho, rasgo-me e é pouco.
Só afasta a unha do remoer...
Não recebo a sorte como tal!

Acolho acontecimento fatal...
Sangra-me coração e pulmão rouco,
Ao sentir o quadro esfacelante do adeus...
Sacode-me, porém, a virtude sentida!

Sustentáculo do espírito meu,
Entendo e diviso a voz do carinho,
Comovem azuis seus dois olhinhos,
Dizendo-me, em vez dos lábios inertes...

Eis a partida calma e consciente,
Com pleonasma profundo e patente,
“Aceito a divina vontade de Deus”.

Por meio dessa explanação detalhada, procuramos fornecer ao leitor subsídios necessários de domínio dos aspectos da língua portuguesa para a segurança no trabalho pedagógico, relacionado com as práticas de leitura e escrita.

Identificamos, ainda, no nosso cotidiano, que existem diferenças segundo o grau de formalidade dos contextos de fala (variação estilística).²⁶ São situações que precisam ser consideradas pelo professor para que o aluno adquira uma competência linguística que se adapte em qualquer contexto.

Dependendo da circunstância, o falante cuida de seu modo de falar, organiza melhor sua linguagem e procura se policiar para não realizar erros de concordância e de pronúncia, conforme as características da língua padrão. O mesmo falante, numa situação menos formal, pode apresentar uma fala mais descontraída e com gírias. Encontramos também momentos de interação que exigem apenas as falas mais formais (próximas ao dialeto padrão), pois apresentam uma estrutura de maior prestígio social. Esse tipo de situação sinaliza que as variações linguísticas não são influenciadas apenas pelos lugares, classes sociais ou épocas diferentes (MASSINI-CAGLIARI, 2005; MOLLICA, 2000), mas também pelas situações formais ou informais de interação.

Um outro exemplo de variação linguística de um determinado grupo é a gíria, que pertence, em geral, a jovens ou pessoas marginalizadas pela sociedade.

[...] as gírias funcionam como uma espécie de “código secreto” (por exemplo, os falares das chamadas gangues de adolescentes diferem entre si, por serem grupos fechados). Algumas gírias, entretanto, têm penetração social mais ampla e acabam por ser identificadas como características de falantes de uma faixa etária determinada, de maneira geral (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 24).

25 A poesia de Yolanda Teixeira Monteiro é de 1974.

26 Alguns autores usam o termo variação de registro, ao invés de variação estilística.

O estudo de Massini-Cagliari (2005) elucida ainda que algumas gírias foram incorporadas no cotidiano da sociedade brasileira, como é o caso da palavra “legal”.

A presença de gírias em diversos contextos confirma a importância da organização de aulas que considerem essa especificidade da língua. O diálogo com a heterogeneidade das falas marginalizadas, com certeza, garante uma formação de leitores e de escritores mais críticos e criativos e, conseqüentemente, os alunos conseguirão respeitar o “diferente” e se apropriar da língua padrão.

Pela pesquisa de Massini-Cagliari (2005, p. 24), identificamos ainda a presença de jargões ligados a grupos profissionais, apresentando uma linguagem específica inerente ao exercício da profissão, como a fala própria do médico, do mecânico de automóvel, do advogado, etc.

O estudo apresentado sobre a variação linguística revela que determinadas maneiras de falar têm mais prestígio social do que outras. Cada tipo de fala apresenta um valor social diferente. Dependendo das características da fala, a comunicação explicita um poder e desencadeia um preconceito linguístico (BAGNO, 2009).

O preconceito é formado a partir das concepções de certo e errado, no que se refere ao uso da linguagem. Essa característica preconceituosa confirma também a importância da presença de trabalho pedagógico comprometido com a manutenção de diálogos entre as variações, com a finalidade de mostrar que não existe uma fala melhor ou pior que as outras, em termos de estruturação linguística (MASSINI-CAGLIARI, 2005).

O estudo sobre o preconceito linguístico mostra que se o aluno continuar com sua maneira de falar, sem dúvida, sofrerá discriminações na sociedade. Para resolver esse impasse, a escola poderia usar a linguagem do aluno e de sua comunidade para a introdução da norma culta, sem a presença do preconceito.

A escola vem perpetuando uma prática que prejudica, intensamente, a formação de bons leitores, escritores e de pessoas que saibam usar com competência a linguagem oral. Segundo Bagno (2009), a escola tem a obrigação de ensinar a ortografia oficial, mas sem o comprometimento com o ensino de uma língua “artificial”, reprovando, ignorando e discriminando “as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil” (BAGNO, 2009, p. 69).

Conforme ainda a contribuição de Bagno (2009, p. 70), “não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade”. Diversos estudos comprovam que a linguagem escrita é uma tentativa de representar a linguagem oral.

Para entendermos melhor as características do preconceito linguístico na fase inicial da escrita, principal objetivo do presente livro, organizamos o próximo item, que configura as manifestações de condutas linguísticas preconceituosas, veiculando um significativo poder da linguagem.

2.3.3 O preconceito linguístico e a língua padrão

Para a introdução do item, recorreremos ao trabalho de Bagno (2009) que exemplifica os diversos mecanismos de veiculação do preconceito linguístico. A citação seguinte, apesar de longa, elucida a importância do ensino da língua padrão:

[...] todos os aprendizes devem ter acesso às *variedades linguísticas urbanas de prestígio*, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, juntos com outros bens sociais, um *direito* do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas; o acesso e a incorporação dessas variedades urbanas de prestígio se fazem pelas práticas de letramento mencionadas acima, por meio do convívio intenso, sobretudo no ambiente escolar, com os *gêneros textuais-discursivos* mais relevantes para a interação social nos modos de vida contemporâneos (BAGNO, 2009, p. 13-14, grifos do autor).

A contribuição do autor mostra que o único caminho para se evitar o preconceito é por meio da “reflexão linguística”, subsidiada pelo estudo da gramática, pela “investigação de fatos linguísticos reais” e pelo “confronto crítico entre as abordagens tradicionais e as teorias científicas mais recentes” (BAGNO, 2009, p. 15).

As pesquisas (BAGNO, 2009; GERALDI, 2006; MASSINI-CAGLIARI, 2005) mostram que o trabalho enfocando a variação linguística não pode se restringir à realidade dos menos escolarizados e dos meios rurais.

Verificamos que o trabalho com as variações linguísticas é relevante e indispensável, pois a identidade cultural do Brasil é formada por essa realidade. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola precisam assumir uma configuração para combater o preconceito veiculado no ambiente escolar e na sociedade, visando à democratização do saber.

A pesquisa de Bagno (2009) revela que a escola procura impor a norma culta como se fosse a língua comum entre *todos* os brasileiros, ignorando a idade, o contexto geográfico, cultural e socioeconômico e o nível de escolarização. As próprias autoridades classificam as pessoas que não têm acesso a essa língua idealizada de língua “certa” como “os sem-língua”.

Para Bagno (2009):

É claro que eles têm uma língua, também falam o português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são desprestigiadas, ridicularizadas, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes urbanos mais letrados – por isso podemos chamá-los de sem-língua (BAGNO, 2009, p. 30).

Identificamos que o preconceito linguístico existe, porque, na sociedade, encontramos concepções de que a “*única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários” (BAGNO, 2009, p. 56). As outras manifestações, com estruturas diferentes, são classificadas como feias, erradas, diferentes e precárias.

Esse processo de reflexão nos conduz a perceber que outros tipos de falares não são considerados pela gramática normativa. Para Gnerre (2009),

fatos como “sotaque”, prosódia²⁷ e outras características “menores” não são considerados formalmente como parte da língua, mas obviamente eles desempenham um papel central na real comunicação face a face (GNERRE, 2009, p. 30).

O autor mostra ainda que as regras presentes na gramática normativa ignoram os sinais da comunicação que fazem parte da “real interação verbal face a face” (GNERRE, 2009, p. 31).

Mesmo uma pessoa que é capaz de empregar as estruturas gramaticais inerentes à variação linguística padrão tem que administrar os aspectos pertencentes ao momento da interação. Estes englobam comportamentos, tais como: “a produção de uma fonologia e de uma prosódia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações ou dos conteúdos” (GNERRE, 2009, p. 31). Além dessas características, o processo de interação envolve situações que não pertencem ao universo linguístico, mas influenciam a qualidade da comunicação, como: “as posturas do corpo, a direção do olhar, etc.” (GNERRE, 2009, p. 31).

Mais uma vez a variação linguística padrão, legitimada pela gramática normativa, não considera aspectos reais da interação verbal. Para Gnerre (2009, p. 31), “a gramática normativa é um código incompleto, que, como tal, abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar”. A imposição existe também no momento em que os “donos”

27 Prosódia significa pronúncia regular das palavras segundo a acentuação tônica (BUENO, 1991).

da veiculação da língua culta querem convencer os dominados (as pessoas de variação linguística marginalizada) que sua língua é pobre e feia.

A problematização apresentada neste item revela a importância da realização de práticas para garantir o reconhecimento da legitimidade das variedades sem prestígio social (BAGNO, 2009). Mostra ainda que a função da escola é permitir que *todos* se apropriem de novos aspectos linguísticos pertencentes à norma-padrão tradicional. À medida que ocorre essa apropriação, as pessoas, com a língua marginalizada, podem compreender o processo e participar dos canais de informação existentes na nossa sociedade.

O aluno não tem que esquecer sua origem. A escola deve garantir aos alunos o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que permitirão o acesso a qualquer realidade linguística. Essa relação comunicativa depende de reais interações verbais, atividades contextualizadas e menos fragmentárias.

Apesar dessa verificação, o acesso à norma culta não vai garantir às pessoas a aquisição dos direitos de cidadão, por causa da presença das injustiças sociais. Como diz, brilhantemente, Bagno (2009),

achar que basta ensinar a norma-padrão a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana (BAGNO, 2009, p. 90).

Esse posicionamento elucidado que as carências, ligadas à saúde e à educação públicas precárias, aos subempregos, aos condicionantes sociais, às injustiças e aos processos férreos de exclusão social, não serão superadas a partir da aquisição e do domínio da norma-padrão.

Concluimos, assim, que a escola tem a função de ensinar e trabalhar a norma-padrão, mas tem também a obrigação de respeitar a variação linguística. Isso não quer dizer que devemos aceitar tudo em termo de língua, eliminando a noção de erro. A aceitação de determinadas especificidades linguísticas vai depender do contexto, do lugar e das pessoas envolvidas.

Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que queira não se fazer entender (e se for esse o seu objetivo, sua fala será plenamente “adequada” à sua intenção) (BAGNO, 2009, p. 155).

Podemos identificar que a aceitação e a adequação dependem da intencionalidade e do contexto, variando de pessoa para pessoa, de contexto cultural para contexto cultural e de grupo social para grupo social.

2.3.4 O ensino da norma culta e a variação linguística

Pensando no contexto da fase inicial da escrita, podemos concluir que a escola enfrenta muitos desafios, no que se refere ao ensino da língua e da norma culta e à valorização das variações linguísticas.

Para conter qualquer manifestação de preconceito, a norma-padrão precisa ser trabalhada como um dos vários dialetos da língua. “O desconhecimento da norma culta pode funcionar como um fator gerador de discriminação” (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 28). Com isso, percebemos a necessidade de se trabalhar a norma culta, objetivando a garantia de sua apropriação pelas pessoas de dialetos estigmatizados e o desenvolvimento de um ensino ligado a um dialeto real da língua. A língua, conforme Massini-Cagliari (2005), precisa ser mostrada

como um dialeto real da língua, que tem estruturas e usos específicos, e não a partir de regras e exercícios que não ensinam nem descrevem a verdadeira estrutura linguística dessa variedade da língua, como ocorre na Gramática Normativa escolar (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 28).

Com a finalidade, então, de sistematizar um conjunto de diretrizes, comprometido com o ensino de língua menos preconceituoso, organizamos alguns caminhos para orientar o trabalho docente:²⁸

- Reconhecer que toda pessoa é falante de uma língua e competente para usá-la, já que até mesmo uma criança de três a quatro anos domina seu idioma;
- Perceber que erro de português é diferente de erro de ortografia;
- Mostrar que a língua sofre mudanças e pode variar. No presente, o que é classificado de errado, por exemplo, foi considerado certo no passado;
- Valorizar e respeitar a variação linguística das pessoas;
- Reconhecer que a maneira de usar a língua expressa o modo de ver o mundo e, conseqüentemente, nosso modo de ver o mundo interfere nas características de nossas falas.

Essas diretrizes são algumas sugestões para a orientação do trabalho docente. Para enriquecê-las destacamos uma citação de Bagno (2009):

28 Essas diretrizes foram organizadas a partir dos estudos de Bagno (2009, p. 166-168), cujo autor sistematizou dez císões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso.

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo (BAGNO, 2009, p. 168).

A partir, então, do presente item, *O ensino da norma culta e a variação linguística*, revelamos que o julgamento e a condenação do comportamento linguístico das pessoas precisa ser combatido e denunciado. Temos essa posição para extinguir quaisquer formas de exclusão social, veiculadas pela mídia, pelos órgãos públicos e privados e pelas próprias instituições escolares.

Essas situações elucidam que o processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita necessita de um trabalho pedagógico relacionado com a valorização da própria linguagem do aluno e com o desenvolvimento de uma linguagem capaz de oferecer a esse mesmo aluno subsídios para que possa participar da sociedade de forma crítica e adequada.

Recorremos também ao trabalho de Franchi (1998),²⁹ que focaliza as relações entre a linguagem culta e a linguagem dos alunos, oriundos da classe popular, para exemplificar as questões apresentadas até o momento. A autora, em seu trabalho, evidencia posturas que deveriam fazer parte de qualquer contexto de ensino:

Aqueles alunos precisavam ganhar de novo confiança em si mesmos, e para valorizar-se deveriam começar por valorizar a sua própria linguagem, conquistá-la, voltar ao seu exercício pleno como expressão de si mesmos e meio de interagir com os outros, inclusive a professora (FRANCHI, 1998, p. 50).

Para que isso ocorra, o cotidiano escolar precisa proporcionar um relacionamento pessoal que supere o formal, adotando a espontaneidade e o respeito. Esse tipo de postura mostra que a linguagem culta e as convenções da escrita não podem ser impostas com o objetivo de substituir a fala dos alunos e de sua classe social. Caso contrário, os estudantes vão se apropriar de uma linguagem que a escola quer que eles utilizem. Como consequência, irão considerar esse processo como uma tarefa escolar e não como um instrumento de interação social.

O problema está em levar as crianças a dominar esse dialeto culto padrão sem que necessariamente o tomem como excluindo o seu próprio dialeto; sem que assumam, contra si próprias, os preconceitos sociais que o privilegiam (FRANCHI, 1998, p. 51).

29 Franchi (1998) realizou uma pesquisa participante, teorizando e analisando sua própria prática pedagógica, enquanto professora de uma 3ª série do ensino fundamental, de uma escola pública.

Podemos dizer que o grande desafio é conscientizar o aluno de que o uso da língua depende de certas convenções, as quais devem ser apropriadas. Nesse sentido, precisamos iniciar o trabalho levando o aluno a observar e a comparar as características da língua padrão e da popular, com a intenção de incentivá-lo a produzir falas e escritas em ambos os dialetos.

O estudo de Franchi (1998) oferece ainda algumas diretrizes de trabalho, que possibilitam o envolvimento dos alunos para o ensino e a aprendizagem da língua padrão:

- Não se preocupar, inicialmente, com a correção da linguagem do aluno, no que se refere ao vocabulário, à ortografia, à concordância, à coerência e coesão e a outros aspectos do nosso sistema de escrita;
- Fazer anotações sobre as características da linguagem do aluno, mapeando as especificidades de suas expressões para serem trabalhadas posteriormente;
- Garantir interações linguísticas entre os alunos, visando ao diálogo sobre algum acontecimento significativo;
- Extrair o conteúdo do diálogo para ser utilizado numa produção escrita;
- Observar e identificar as características do diálogo;
- Registrar o mais fielmente possível o diálogo na lousa;
- Mostrar que as características da língua vão depender do contexto, da finalidade e do destinatário;
- Registrar o mesmo diálogo com uma estrutura linguística inerente à norma-padrão;
- Organizar exercícios para confrontar as diferenças dialetais;
- Trabalhar inicialmente com a linguagem oral.

Para ilustrar esse conjunto de etapas, selecionamos a manifestação de um aluno, que retratou um acontecimento ocorrido na sala de aula, pertencente à pesquisa de Franchi (1998):

– *Nóis tava escreveno e o Celo levantou; então o Marco tirô a cadera e o nego, bumba no chão* (FRANCHI, 1998, p. 54).

Ao registrar na lousa, Franchi (enquanto professora e pesquisadora) realizou um processo de conscientização, levando os alunos a pensarem sobre o uso da linguagem coloquial. Perceberam que esse tipo de fala não é adequado para qualquer circunstância, ou seja, para relatar o ocorrido, por exemplo, ao diretor

ou à professora. O aluno poderia falar de outra maneira, apresentando uma linguagem específica para uma interação mais cerimoniosa.

Com a intenção de exemplificar o uso do dialeto culto, registramos o mesmo relato que foi também trabalhado pela autora:

– *Nós estávamos escrevendo e o Marcelo levantou; então o Marcos tirou a cadeira e ele caiu no chão* (FRANCHI, 1998, p. 54).

A partir dessa comparação (língua padrão e língua popular), os alunos percebem e reconhecem que as pessoas falam de modos diferentes conforme “a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos do bairro, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa” (FRANCHI, 1998, p. 54).

Destacamos outro exemplo da pesquisa de Franchi que elucida o processo do trabalho docente, articulando o dialeto culto e o dialeto popular. O exemplo refere-se à fala de um lavrador:

– *Nóis fumo onte passeá,
Uma professora diz e quer que os outros digam:
– Nós fomos ontem passear* (FRANCHI, 1998, p. 55).

Ao apresentar essas falas, a pesquisadora mostra que o modo de falar do lavrador é certo, porque funciona para todas as necessidades dele. Entretanto, a professora tem outra forma de falar e tem a função de ensinar aos alunos outras maneiras de usar a fala. A autora evidencia, assim, que “é bom saber falar de várias maneiras” (FRANCHI, 1998, p. 55).

Selecionamos outro exercício realizado também por Franchi (1998, p. 55) que reforça sua intenção formativa. A autora mostrou, para os alunos, quatro falas de pessoas de funções sociais diferentes e, em seguida, organizou-as conforme a norma-padrão. Teve a preocupação de organizar a fala coloquial, a partir do referencial da linguagem da escola:

Pedreiro:	– João, busca os tijolo.
Verdureiro:	– Oi a verdura o verdureiro.
Padeiro:	– Quem qué leite fresquinho.
Lixeiro:	– Bote o lixo na rua.
Pedreiro:	– João vá buscar os tijolos.
Verdureiro:	– Olha a verdura do verdureiro.
Padeiro:	– Quem quer leite fresquinho.
Lixeiro:	– Por favor, coloque o lixo na rua Dona.

Essas situações apresentadas ressaltam que cada grupo utiliza seu próprio dialeto, logo não existe uma forma mais correta que outra. O preconceito linguístico ocorre, porque as pessoas consideram um determinado dialeto estranho, veiculando um poder que discrimina e exclui, por meio da valorização de uma única forma de usar a linguagem.

Encontramos pessoas que ridicularizam as falas pertencentes ao dialeto caipira, porém localizamos pessoas desse dialeto, por exemplo, desvalorizando indivíduos com uma fala mais escolarizada. Portanto, temos que tomar alguns cuidados para que o cotidiano escolar não seja um ambiente propício ao fortalecimento de preconceitos linguísticos.

Cabe ao professor construir um trabalho consolidado sobre as variações linguísticas. Por conseguinte, selecionamos um trecho do diálogo entre a professora e alunos da pesquisa de Franchi, para elucidar um processo de conscientização:

Mas é bom para vocês aprender a falar e a escrever de acordo com essa norma culta e socialmente preferida.³⁰ Quando saírem da escola, vão precisar dela para não serem barrados em empregos ou em outros grupos, só por causa do dialeto que vocês usam. Muitas vezes a sociedade avalia as pessoas por meio da linguagem. E é bom vocês dominarem essa linguagem não somente para obter uma boa avaliação mas, principalmente, para saberem se estão sendo justa ou injustamente avaliados (FRANCHI, 1998, p. 58).

Logicamente, essa explicação não é o suficiente para minimizar o preconceito linguístico e garantir a conscientização sobre a importância da apropriação da língua padrão. Entretanto, esse tipo de postura se apresenta como uma alternativa que desencadeia processos de reflexão importantes, desde que seja contextualizada, contínua e ligada às práticas de letramento reais.

A instituição escolar, ao negar à criança ou ao adulto das classes trabalhadoras a apropriação da língua padrão, com certeza, não lhes oferecerá ferramentas intelectuais para a apresentação de uma verdadeira participação futura no cotidiano, objetivando mudanças das estruturas sociais.

Depois, então, de toda essa explanação referente à unidade, sugerimos que o trabalho de alfabetização e letramento seja subsidiado, significativamente, também pela linguagem oral, com a intenção de levantar aspectos presentes na relação entre a norma culta e o poder.

30 No decorrer do desenvolvimento do trabalho da professora, que no caso é a própria autora, foram realizadas atividades que exemplificaram para os alunos o significado de termos como: classe social, linguagem socialmente preferida, linguagem do professor, do médico, do advogado, do trabalhador rural e outros.

2.4 Considerações finais

Concluimos que os conteúdos desenvolvidos na Unidade 2 têm o compromisso com o trabalho docente que encaminhe o aluno a se autovalorizar e a identificar as características da linguagem de seu próprio grupo social com respeito, sem ter vergonha de falar. Além disso, podemos dizer que esse tipo de postura pedagógica leva o aluno a realizar a apropriação da língua padrão de modo crítico, participativo e consciente das implicações e dos condicionantes sociais e culturais, presentes na escola e na sociedade.

Percebemos, ainda, que é por meio da conscientização sobre as variações linguísticas que o professor conseguirá facilmente conduzir o aluno a querer dominar o dialeto culto.

Finalizamos a Unidade 2 com uma citação de Franchi (1998, p. 138): “durante todo o processo o professor deve manter uma grande coerência e consistência de valores e atitudes, de modo a criar e manter sempre as condições adequadas de interação”.

Essa citação mostra que professores e alunos precisam modificar a percepção que eles têm do espaço escolar, do ensino e da aprendizagem das práticas de leitura e de escrita.

2.5 Estudos complementares

Filme:

ENTRE os Muros da Escola. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. Direção de Laurent Cantet. França: Haut et Court, Canal+, Centre National de la Cinématographie, France 2 Cinéma, Memento Films Production, 2007. DVD, (128 min). Drama.

Sites sugeridos:

<<http://www.fe.unicamp.br/alle/>>

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>>

UNIDADE 3

A aquisição da leitura e escrita e
os diferentes métodos de alfabetização

3.1 Primeiras palavras

A Unidade 3 recupera os conteúdos trabalhados nas unidades anteriores, para desenvolver as questões referentes à aquisição da leitura e escrita e aos diferentes métodos de alfabetização. Para isso, organizamos itens que exemplificam conceitos inerentes à temática estudada. No item *Métodos tradicionais de alfabetização* desenvolvemos as diferentes concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos métodos de alfabetização, presentes no cotidiano de nossas escolas, e suas contribuições para a formação de escritores e leitores. Em seguida, sistematizamos itens que caracterizam o *Método Paulo Freire* e o *Construtivismo de Emilia Ferreiro*.

Com a finalidade de exemplificar os aspectos da *Abordagem Histórico-Cultural*, selecionamos o trabalho de Alexander R. Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança.

Nessa perspectiva, estabelecemos alguns objetivos:

- Estudar as principais abordagens teórico-metodológicas da alfabetização;
- Conhecer as propostas para o ensino e a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita na educação brasileira;
- Reconhecer na prática as contribuições dos diferentes métodos de alfabetização para a formação de escritores e leitores.

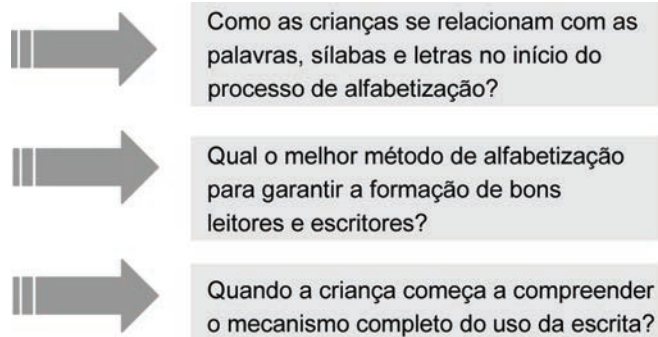
Organizamos esta unidade com a pretensão de oferecer uma formação profissional com saberes teóricos e práticos a respeito da tarefa de alfabetizar, explicando diversos procedimentos metodológicos na área da alfabetização e do letramento.

3.2 Problematizando o tema

A proposta da unidade é realizar uma discussão entre as várias justificativas teóricas e práticas da aquisição da leitura e escrita e dos diferentes métodos de alfabetização. Objetiva o estudo da problemática referente à apropriação do sistema de escrita e seu uso, relacionado à fase inicial da escrita.

Optamos, então, pelo estudo de aspectos fundamentais da alfabetização e do letramento, que contribuem para o entendimento das especificidades de teorias e práticas veiculadas ao cotidiano de nossas escolas, que acabam orientando o trabalho pedagógico dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Definimos algumas questões para problematizar e orientar a leitura da Unidade 3:



3.3 Métodos tradicionais de alfabetização

Organizamos este item com o objetivo de estudar as características dos métodos que estão presentes, já há algum tempo, no cotidiano de nossas escolas.

Pesquisas relacionadas à área de alfabetização (ABUD, 1987; BRASLAVSKY, 1971, 1993; CAGLIARI, 1988, 1999; CARVALHO, 2005, 2007; GRAFF, 1995; KLEIMAN, 2003; LEMLE, 2001; MASSINI-CAGLIARI & CAGLIARI, 2001; MONTEIRO, 2002; SOARES, 1985, 2000, 2004b) desencadeiam a reflexão sobre as características do processo de alfabetização, a organização do espaço e tempo na sala de aula, as práticas iniciais do ano letivo, a dinâmica do trabalho entre as crianças, as práticas avaliativas e incentivadoras, as situações de (re)ensino, as intervenções externas, a natureza de atividade, a natureza de participação da professora, assim como dos alunos.

A alfabetização apresenta-se como um momento muito especial, tanto para a escola como para os alunos. Embora o tema, relacionado ao ensino da leitura e escrita, tenha sido alvo de investigações e reflexões de diversas naturezas, propomos ainda estudos que analisem usos e apropriações dos métodos de alfabetização.

Ressaltamos a importância de conceitualizar a alfabetização, que pode ser compreendida em sentido amplo e em sentido restrito. Para Abud (1987):

No sentido amplo, entende-se a alfabetização como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual (ABUD, 1987, p. 5).

A criança alfabetizada, nessa perspectiva, utiliza a leitura para entrar em contato com as tradições culturais e com a história da humanidade, podendo

assim ampliar sua visão de mundo, aprimorar a comunicação, a integração na sociedade e exteriorizar sentimentos, opiniões, pensamentos e emoções. Já em sentido restrito, a alfabetização, na prática,

significa ensinar o código escrito correspondente ao código oral, habilitando o aluno a decifrá-lo (leitura, decodificação) e a utilizá-lo com compreensão (escrita, codificação). Trata-se, pois, da aprendizagem de um verossímil linguístico, mais ou menos sistematizado na ordem arbitrária do alfabeto e em sua representação fonológica, na ordenação morfológica e léxica das palavras e na articulação sintática das frases e dos textos (ABUD, 1987, p. 7).

A aprendizagem da leitura e escrita, no sentido restrito, ocorre mecanicamente, desenvolvendo apenas a habilidade de codificação e decodificação, tornando a criança capaz de traduzir um código, relacionando-o entre sinais gráficos e sons. O alfabetizando não reage ao realizar a leitura, não se apresentando capaz de compreender as mensagens e as situações presentes no texto. A própria escrita, nessa perspectiva, configura-se de modo mecânico. O aluno consegue grafar letras e palavras, mas não realiza escritas que lhe possibilitam a comunicação de ideias, opiniões, críticas e interpretações.

Com base nessas conceitualizações sobre a alfabetização, o professor pode realizar um ensino que apenas prepare o aluno para ler e escrever, sem responder às exigências que a sociedade faz com relação à leitura e escrita. A concepção do professor, a respeito de alfabetização, pode levá-lo a organizar outra prática que permita ao aluno a utilização dos diferentes tipos de material escrito, contribuindo para a compreensão dos acontecimentos e as interpretações aprofundadas.

Para Soares (2004b),

a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2004b, p. 36, grifos do autor).

Assim, a contribuição teórica da autora mostra que a leitura permite ao indivíduo reagir de outra maneira com o mundo e manter relações significativas, interagindo-se na sociedade.

Sob a ótica dos resultados de pesquisas enfocando o estudo da prática de leitura e escrita, nos diversos campos, o linguístico, psicológico, psicolinguístico e social (ABUD, 1987; BRASLAVSKY, 1971, 1993; CAGLIARI, 1995; FOINA,

1989; LEMLE, 2001; SOARES, 1985, 2004a, 2004b), podemos afirmar que a grafia da linguagem escrita portuguesa é fonética, fonológica e, em determinados momentos, etimológica.

Essas pesquisas mostram que as análises do trabalho pedagógico dos docentes sinalizam práticas de ensino heterogêneas, pois revelam a utilização de diversos métodos para ensinar a leitura e a escrita. Pela complexidade, então, dos aspectos inerentes ao ensino da leitura e escrita, o estudo da opção de metodologias de alfabetização dos professores exige o conhecimento das características dos métodos, identificando suas consequências e contribuições.

Importante é ressaltarmos que, dependendo da opção metodológica, o professor direciona o aluno para um determinado caminho de aprendizagem com habilidades e competências diferentes, conforme evidenciam estudos sobre alfabetização. Para Carvalho (2007, p. 82) “como variam os fundamentos teóricos e as etapas a serem percorridas pelo professor e pelo aluno, também variam os resultados obtidos a curto prazo”.

Nesse sentido, ressaltamos a presença de dois grupos de métodos, *os métodos de marcha sintética* e *os métodos de marcha analítica* (BRASLAVSKY, 1971). Segundo Abud (1987):

Os métodos de orientação sintética, referindo-se ao processo mental de combinar elementos de linguagem detalhados em unidades maiores, implicam em partir do estudo dos elementos mais simples – a letra, o fonema, a sílaba – para chegar gradualmente à palavra, frase ou período. *Os métodos de orientação analítica*, referindo-se ao processo mental de decomposição de unidades maiores em seus elementos constitutivos, partem de estruturas globais – a palavra, a frase, o conto – esperando que os alunos cheguem ao reconhecimento das sílabas (ABUD, 1987, p. 29, grifos do autor).

Os métodos sintéticos, que partem para a soletração e silabação, recebem duas classificações: o alfabético, que inicia com o nome da letra ou grafema (efe, ele, eme, ene), realizando uma operação de síntese, para construir as palavras que formarão as frases, e o fonético, que parte dos sons simples ou fonemas (fê, lê, mê, nê), levando o aluno a realizar relações entre sons e letras para que, ao identificar a imagem de uma determinada letra, imite o som correspondente.³¹ Esses métodos “não levam em conta o significado no ponto de partida e não chegam necessariamente a ele” (BRASLAVSKY, 1971, p. 45, grifos do autor).

Para Braslavsky (1971), os métodos sintéticos visam à repetição e a memorização de sons sem sentido, não incentivando a capacidade de realizar uma leitura que compreenda a mensagem.

31 É importante a leitura do livro de Capovilla & Capovilla (2007) para um aprofundamento do método fônico de alfabetização.

Percebemos, assim, a contribuição dos métodos analíticos, ao compará-los com os sintéticos, mas importante é considerarmos que o sucesso do desenvolvimento dos analíticos depende do aspecto interpretativo. A natureza de procedimentos pedagógicos utilizados pelo alfabetizador pode não permitir o sentido total do texto, ao apresentar para o estudante as palavras isoladamente (método de palavração). O trabalho, envolvendo o método de sentencição, se englobar apenas frases isoladas e descontextualizadas, também não vai contribuir para a leitura interpretativa. No método analítico, englobando a modalidade conto, a criança pode ser conduzida a memorizar o texto sem reflexão, realizando uma interpretação superficial.

Os métodos analíticos ou globais diferem-se dos sintéticos pelo processo de análise, partindo do todo para as partes menores, recebendo o nome também de natural e ideo-visual. Os métodos da marcha analítica englobam, conforme Braslavsky (1971):

a) Global analítico: parte de *sinais complexos* que podem ser a palavra, a frase ou o parágrafo. O mestre dirige a análise;

b) Global: parte da *palavra*, da *frase* ou do *parágrafo*. O professor deve saber dirigir a análise. Em qualquer caso, a criança deve chegar espontaneamente a ela (BRASLAVSKY, 1971, p. 45, grifos do autor).

A autora recomenda ao professor que comece pela significação, sem se preocupar em trabalhar com o aspecto mecânico da leitura. Ressalta ainda que esse tipo de método contribui para a aprendizagem espontânea da leitura e escrita. O ensino correspondente envolve dois momentos: o primeiro, com uma intervenção maior do docente, e o segundo, com uma intervenção mais reduzida.

Além desses métodos explicitados, existem os de tendência eclética, conhecidos também como métodos mistos, cujo ensino engloba atividades de análise e síntese simultâneas (compor e decompor ou vice-versa). Desenvolve-se o ensino, conduzindo o aluno a se apropriar das características da linguagem e do mecanismo da leitura.

Como os resultados de pesquisas sobre as consequências e repercussões dos métodos de alfabetização evidenciam, a criança que aprende a ler e a escrever pelos métodos sintéticos consegue se apropriar dos mecanismos da linguagem com maior rapidez do que o aluno alfabetizado pelos analíticos. Apesar do ritmo de aprendizagem mais demorado, o método analítico possibilita o uso da leitura e escrita como um instrumento da prática social consciente, criadora, crítica e transformadora.

No cotidiano das primeiras séries do ensino fundamental podemos encontrar alunos que sabem ler e escrever as lições trabalhadas pelos professores que

utilizaram os métodos sintéticos; porém, normalmente, encontram dificuldades para aplicar os conhecimentos adquiridos de modo criativo e individual, porque memorizam certas palavras e frases, sendo capazes até de reproduzi-las, mas, para escrever outras que não tiveram sua grafia memorizada, “escrevem simplesmente amontoados de letras ou de sílabas geradoras” (CAGLIARI, 1999, p. 45). O ensino oferecido aos alunos dificulta o entendimento das características de funcionamento da escrita.

As críticas aos métodos sintéticos ocorrem não apenas por razões sociais, mas também fisiológicas, como explicita Abud (1987):

Em relação ao processo fisiológico, os métodos sintéticos falham grandemente na formação de movimentos oculares corretos durante a leitura, exigindo dos olhos um número excessivo de pausas, de saltos e de fixação; restringem a ampliação da área visual; obrigam os olhos a constantes movimentos regressivos e impedem a formação de um bom ritmo de leitura (ABUD, 1987, p. 31).

Diante da contribuição da autora, os métodos analíticos, incluindo as modalidades como palavração, sentencição e contos, apresentam também problema com relação ao processo fisiológico.

[...] o método da palavração leva a criança à leitura pausada, retardando a habilidade de ler por unidades de sentido e não contribuindo para a ampliação da área visual. Os métodos de sentencição e de contos, por partirem da memorização, descuidam do aspecto fisiológico da leitura, podendo a criança recitar o texto sem olhá-lo ou olhando-o incorretamente e fazendo associações, entre o que diz e os símbolos que olha (ABUD, 1987, p. 31).

O quadro apresentado sinaliza, assim, a problematização existente em torno dos métodos, cabendo ao professor estar ciente das complexidades e das características de cada procedimento metodológico. Essa percepção torna o docente capaz de associar os métodos e diversificar as práticas alfabetizadoras, sem prejudicar a aprendizagem da leitura e escrita.

Vários são os pesquisadores que têm ressaltado aspectos relacionados ao fracasso escolar, envolvendo o ensino da leitura e da escrita. Os estudos denunciam o esforço que a escola faz para transformar deliberadamente a linguagem da criança, ao invés de compreendê-la. Trabalhos, como os de Franchi (1998), Patto (1996), Pereira (1993) e Smolka (1991), identificam um ensino que confunde falta de conhecimento com incapacidade motora e mental, considerando o fracasso inevitável. Pesquisas a respeito das dificuldades de alunos repetentes, na primeira série, confirmam a permanência de concepções prejudiciais que

reforçam apenas a importância da exercitação e da prática repetitiva para incentivar a aprendizagem da leitura e escrita.

Essas investigações, como as de Borges (1981), Monteiro (2002, 2006, 2009), Monteiro & Silva (2010), Mourilhe (1991) e de Valle (1984), caracterizam a falta de preparo dos professores para reconhecerem que as dificuldades na organização diversificada do trabalho pedagógico, principalmente, é que provocam prejuízo na aprendizagem.

Apesar da divulgação e do uso, por exemplo, da cartilha *Caminho Suave* (LIMA, 2004) e de outras, como a *Quem sou eu?* de Rocha (1969), Cagliari (1999) afirma que

toda cartilha (independentemente do método que lhe seja atribuído pelo autor ou pelos entendidos) baseia-se exclusivamente no método do ensino. Mesmo atividades que devem ser feitas pelos alunos, devem seguir um modelo prévio, transmitido como ensino. Não conheço, em nenhuma cartilha, um espaço real dedicado ao processo de aprendizagem (CAGLIARI, 1999, p. 41).

A lógica das cartilhas exige do aluno uma resposta, sendo incentivado a realizar uma escrita que se enquadraria no certo e no errado. A concepção de linguagem utilizada não respeita as hipóteses do estudante e suas representações sobre a escrita. A organização da cartilha estabelece a hierarquia da dificuldade de linguagem, pressupondo que a escrita da palavra englobando a letra “a”, por exemplo, apresenta-se mais facilmente para a criança do que o ensino da letra “x”.

A contribuição do estudo de Cagliari (1999) desmitifica essa postura expressa nas cartilhas. Afirma que, no início do processo de alfabetização, as crianças confundem a grafia, não tendo consciência de palavra difícil ou fácil. Após se apropriarem de algumas características da língua portuguesa, começam a considerar a aprendizagem de algumas grafias mais difíceis do que outras.

Os autores das cartilhas e de livros didáticos organizam a apresentação das letras e da complexidade da linguagem dentro da lógica do adulto alfabetizado. O próprio processo de avaliação visa a um controle rígido, subsidiado pela concepção que prevê apenas o certo e o errado. Para que o estudante possa superar sua dificuldade na compreensão de determinada grafia, o método expresso na cartilha obriga-o a voltar para o início da lição e repetir o mesmo processo e as mesmas atividades.

O ditado e a repetição excessiva são práticas inerentes ao método da cartilha, que não permite a discussão do porquê do erro e visa apenas ao ensino do certo. A iniciativa e a construção da escrita do aluno não recebem interpre-

tações, apenas são classificadas como certas e erradas. Como consequência, existe a preocupação de seguir uma sequência fixa de ensinamentos para garantir o resultado esperado. A criança, ao ser conduzida por esse processo, realiza-o sem pensar na sua produção e no desempenho. Acaba sendo adestrada, adquirindo as habilidades para dominar a escrita e leitura definidas.

O uso da cartilha tem recebido muitas críticas, o que levou as escolas a afastá-las do cotidiano do primeiro ano. Apesar da conscientização em torno das consequências negativas para a aprendizagem da leitura e escrita, muitos professores que aboliram a cartilha permanecem organizando práticas de ensino, subsidiadas pelo método adotado pela cartilha (CAGLIARI, 1999).

Estudos realizados sobre as cartilhas brasileiras mostram que, em geral, são constituídas pelas palavras-chave e por sílabas geradoras, trabalhando, por exemplo, o bá-bé-bi-bó-bu.

Todas as lições têm a mesma estrutura: partem de uma palavra-chave, ilustrada com um desenho, e destacam a sílaba geradora, que é quase sempre a primeira sílaba da palavra. Em seguida, apresenta-se a família silábica daquela sílaba destacada. Vêm abaixo algumas palavras novas, escritas com elementos já dominados, mais elementos novos introduzidos na lição. Depois, aparecem os exercícios estruturais em que palavras são desmontadas e remontadas com elementos feitos de sílabas geradoras ou de pedaços de palavras (CAGLIARI, 1999, p. 81-82).

A análise das cartilhas ainda elucida que não há espaço para a descoberta, variação linguística e curiosidade dos alunos.

O método da cartilha privilegia o uso da silabação, levando o aluno a realizar uma pronúncia silabada ao realizar uma leitura (CAGLIARI, 1988). Existe a preocupação de mostrar que a escrita representa a linguagem oral, mas esquece da entonação, dos valores fonéticos e de que a transcrição fonética não é ortográfica. O método utilizado baseia-se na aprendizagem da escrita, esquecendo que a fala, dependendo de suas características e do contexto, não apresenta correspondência direta com sua representação gráfica.

A organização das cartilhas vincula-se a “razões pedagógicas” e justificativas que desvalorizam a criatividade e o interesse dos educandos. Os autores elaboram os textos para apresentar palavras correspondentes à sílaba principal da palavra-chave da lição. Essa postura leva à elaboração de textos vagos e artificiais.

Já na primeira lição, percebe-se a importância atribuída à letra cursiva, veiculando uma valorização exagerada a respeito do traçado da letra, cuja manifestação deveria ser considerada “uma expressão gráfica individualizada” (CAGLIARI, 1999, p. 90).

3.4 Alfabetização de adultos: Método Paulo Freire

No livro, *Educação e mudança*, Paulo Freire (1997) caracteriza seu método de alfabetização. Deixa claro o objetivo e a importância da educação comprometida com a mudança.

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1997, p. 61).

Paulo Freire (1997) mostra, assim, que o indivíduo faz cultura e constrói sua própria história. É capaz de criar, recriar e decidir. Para que realmente consiga realizar significativas intervenções, precisa apresentar atitudes críticas e percepções conscientes, sendo competente para reconhecer e identificar os condicionantes sociais, políticos e culturais das relações.

Conforme, por exemplo, os estudos de Libâneo (1999) e Mizukami (1986), Paulo Freire foi o responsável pela pedagogia libertadora, que defende a atuação “não formal”. Nessa perspectiva:

professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1999, p. 33).

A partir disso, identificamos que a educação libertadora combate o ensino tradicional (educação bancária) e luta pelo questionamento da realidade concreta, visando ao combate da alienação e opressão das pessoas.

O trabalho de Zitkoski (2006) exemplifica a trajetória das contribuições de Freire, articulando-as com os desafios dos problemas e das exigências da sociedade contemporânea. O autor reúne em seu livro discussões sobre temas freireanos, sugestões de livros e sites sobre, oferecendo subsídios para a compreensão de sua vida e obra.

O Método Paulo Freire tem o objetivo de potencializar o crescimento da participação do povo em seu processo histórico. Para isso, o autor aposta numa educação que liberte o indivíduo pela conscientização, levando-o para o desenvolvimento da tomada de consciência.

Esse processo educativo ocorre por meio de um método que seja ativo, dialogal e participativo, envolvendo questões contidas na situação. Além disso,

na educação proposta por Freire, o professor auxilia no debate dos grupos de analfabetos, decodificando as informações correspondentes à “realidade existencial dos grupos” (FREIRE, 1997, p. 71).

Nas discussões, os analfabetos começam a perceber e a reconhecer seu próprio valor. A citação seguinte ilustra muito bem a transformação do grupo:

Muitos deles, durante os debates sobre as situações, afirmam felizes e autoconfiantes que “nada de novo lhes está sendo demonstrado, mas que lhes estavam refrescando a memória”. “Faço sapatos – disse certa vez um deles – e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”; “amanhã – afirmou outro, ao discutir o conceito de cultura – vou entrar no meu trabalho com a cabeça erguida”. Era um simples varredor de ruas que descobriu o valor de sua pessoa e a dignidade de seu trabalho (FREIRE, 1997, p. 71).

Nessa manifestação, observamos que as funções apresentadas são reconhecidas como autênticas, assumindo seu valor específico. Verificamos, assim, que o debate é realizado por meio da linguagem oral, ampliando o acesso à cultura letrada. Após a discussão, os alunos encontram-se preparados para o início do processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, o analfabeto percebe criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever e que é o agente dessa aprendizagem (FREIRE, 1997, p. 72). É importante ressaltarmos que, para Freire, a alfabetização supera a memorização mecânica das sentenças, das palavras e das sílabas. Mostra que a aprendizagem da leitura e escrita precisa estar vinculada ao universo existencial do educando e às atitudes de criação e recriação.

Para isso, cabe ao educador oferecer os meios com os quais o aluno possa se alfabetizar, dialogar com o grupo sobre situações concretas, tornando-o capaz de apresentar posicionamentos críticos e participativos sobre seu contexto e realizar uma autoformação.

A explanação apresentada revela que as características da alfabetização vão iniciar o processo buscando elementos de dentro do educando. Essa postura mostra que as cartilhas, os livros didáticos e programas preestabelecidos não fazem parte do processo. Por causa disso, Freire optou por uma situação de ensino mais dinâmica e concreta, selecionando quinze ou dezoito palavras geradoras para o início da conscientização e do ensino da leitura e escrita.

O Método Paulo Freire abarca várias etapas interdependentes: levantamento do universo vocabular; seleção de palavras geradoras; criação de situações sociológicas; fichas auxiliares; ampliação.

Palavras geradoras

São palavras selecionadas a partir do levantamento do universo vocabular dos alunos, pertencentes a um determinado grupo social. O professor utiliza essas palavras para realizar a decomposição em seus elementos silábicos, visando à combinação desses elementos para organizar novas palavras.

Levantamento do universo vocabular

O professor inicia o processo com o levantamento/investigação de vocábulos, vinculados à experiência existencial dos alunos. Como são palavras retiradas do universo linguístico do grupo, encontramos palavras carregadas de emoção e sentimento, pertencentes, muitas vezes, à linguagem popular.

O leitor não pode esquecer que o Método Paulo Freire foi organizado para a alfabetização de adultos. Portanto, são indivíduos que já apresentam uma história de vida com episódios marcados pelo trabalho, ou seja, por um determinado exercício profissional.

Seleção de palavras geradoras

Após a investigação do universo vocabular dos alunos, o professor realiza a seleção de palavras geradoras para iniciar a alfabetização, a partir do processo de conscientização. Conforme Freire (1997, p. 74), essa seleção depende de alguns critérios:

- a) Riqueza fonética;
- b) Dificuldades fonéticas (seleção de palavras que apresentem uma hierarquia de complexidade);
- c) Aspecto pragmático das palavras (palavras vinculadas à determinada realidade social, cultural e política, a problemas regionais e nacionais, para desencadear o processo de discussão e o diálogo, visando à conscientização).

Criação de situações sociológicas

Nesse momento do método, percebemos que o professor (coordenador do debate), ao iniciar a discussão de uma determinada palavra geradora, provoca a conscientização de um assunto de âmbito regional ou nacional, comprometida com o desenvolvimento das especificidades da alfabetização.

Destacamos a citação seguinte de Freire com a finalidade de elucidar a dinâmica do processo de conscientização:

Selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas. Estas situações funcionam como elementos desafiadores dos grupos e constituem, no seu conjunto, uma “programação compacta”, são situações-problemas codificadas, unidades “gestálticas” de aprendizagem, que guardam em si informações que serão decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador (FREIRE, 1997, p. 75).

Identificamos, ainda, nas orientações de Freire (1997), que a discussão pode envolver toda uma situação como também pode se referir simplesmente a um dos indivíduos do grupo da situação problemática em foco.

Fichas auxiliares

Com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico, o professor organiza um material de apoio classificado por Freire (1997) de “Fichas Auxiliares”, englobando sugestões de atividades.

Ampliação

Antes de iniciar o estudo das características linguísticas de uma palavra geradora, o professor desenvolve, com a participação dos educandos, a discussão sobre o conteúdo da palavra.³² Para garantir a fluidez dos diálogos, o educador apresenta para o grupo um cartaz com uma determinada figura, abarcando significados sociais da palavra. Auxilia, ainda, o grupo a formar uma representação sobre os significados da palavra trabalhada.

Esse processo desencadeia uma conscientização, que permite a decodificação da situação introduzida. Nesse momento do método, o professor tem o objetivo de levar o grupo a superar a visão mágica e acrítica do mundo. Percebemos que o educador, com esse posicionamento, realiza a problematização da palavra, que se relaciona com os problemas cotidianos. Essa interação permite, assim, o entendimento do mundo e o conhecimento da realidade social e cultural.

Em seguida, o educador canaliza a atenção do grupo para visualizar as características formais da palavra (os traços das letras), sem a preocupação de levar os alunos a memorizarem mecanicamente. Depois do reconhecimento da palavra escrita, o professor apresenta a palavra separada em sílabas. A próxima etapa é mostrar as “famílias fonéticas”, pertencentes à palavra geradora.

Ao concluir o estudo das famílias separadamente, o educador apresenta-as em conjunto, com o objetivo de realizar combinações fonéticas, visando à criação de novas palavras.

O exemplo seguinte de Freire (1997, p. 77) ilustra as etapas desenvolvidas:



- Discussão dos aspectos relacionados ao significado, às implicações e aos condicionantes da palavra;
- Reconhecimento do aspecto semântico;
- Reconhecimento das famílias fonéticas;
- Estudo da primeira sílaba – “TI”;
- Estudo da combinação da consoante inicial com as vogais;
- Repetição do processo com as outras famílias fonéticas: “JO” e “LO”;
- Identificação das diferenças das famílias fonéticas estudadas;
- Realização de exercícios de leitura para a fixação das novas sílabas;
- Apresentação das três famílias juntas:

Ta – Te – Ti – To – Tu

Ja – Je – Ji – Jo – Ju

La – Le – Li – Lo – Lu

Ficha da Descoberta;³³

- Estudo dos fonemas e grafemas;
- Combinações possíveis a partir das famílias fonéticas;
- Realização de exercícios escritos.

Precisamos reconhecer que o Método Paulo Freire trouxe contribuições significativas para a discussão em torno das características do sistema educacional. Fez

33 Cardoso (1963) chamou de Ficha da Descoberta a apresentação das três famílias fonéticas juntas.

críticas importantes no que se refere ao uso da cartilha para a alfabetização, que engloba o método da repetição de palavras e frases soltas e descontextualizadas.

3.5 Construtivismo de Emilia Ferreiro

Optamos pelo Construtivismo³⁴ de Emilia Ferreiro, porque suas ideias e pesquisas começaram a interferir na organização de propostas e práticas pedagógicas brasileiras, a partir da década de 1980. Ainda hoje, identificamos fortes influências na configuração das práticas de nossos professores e autoridades, como revelam os estudos, por exemplo, de Duarte (2005), Silva (2001) e Weisz (2002).

Emilia Ferreiro, psicopedagoga de formação, nasceu na Argentina. Realizou doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, e posteriormente tornou-se sua colaboradora (AZENHA, 2002). Sua significativa contribuição refere-se à “interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever” (AZENHA, 2002, p. 35), a partir do fundamento teórico de Jean Piaget.

Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), *Psicogênese da língua escrita*, e Ferreiro & Gomes Palacio (2003), *Os processos de leitura e escrita*, mostram as transformações da escrita das crianças, pois produzem escritas com aspectos diferentes. Além disso, as autoras, a partir de seus estudos teóricos e práticos, interpretam o ensino que os alunos recebem. “Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos” (AZENHA, 2002, p. 36).

Dependendo da lógica empregada pelo aluno ou de seus processos psicológicos, são produzidas determinadas manifestações escritas. “A escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto” (AZENHA, 2002, p. 36-37).

Percebemos que as pesquisas de Ferreiro trouxeram uma nova interpretação dos erros de escrita das crianças. Mostraram que a escrita da criança passa por vários níveis de aquisição até chegar à escrita alfabética. Nessa perspectiva, sistematizou várias hipóteses para compreender a natureza da escrita e sua organização, visando ao entendimento do caráter simbólico da escrita da criança.

Antes mesmo de entrar para a escola, verificamos que a criança já utiliza o lápis e papel para representar a escrita. Para Ferreiro, quando a criança escreve uma palavra ainda não aprendida, coloca em jogo as concepções que tem sobre a escrita, em busca de uma resposta para a solução do problema de registrar uma palavra de significado conhecido, mas de forma gráfica ainda não convencional.

34 Sugerimos a leitura do trabalho de Coll (1996) para um entendimento melhor sobre a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem.

Aproveitando o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1999) e Ferreiro & Gomes Palacio (2003), podemos ressaltar que o professor, ciente da evolução da escrita, terá condições de entender as hipóteses e as estratégias utilizadas, conforme percepção e entendimento da criança. Como consequência, as intervenções pedagógicas irão se apresentar de forma mais direcionada e concreta, atingindo com maior precisão o nível de desenvolvimento dos alunos.

Na pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1999), encontramos cinco níveis que mapeiam a evolução da escrita. Utilizamos o trabalho de Azenha (2002) que transpôs as especificidades das sistematizações teóricas e práticas das autoras para a realidade brasileira.

Evolução da escrita

- Hipótese pré-silábica
- Nível 1 – Escrita indiferenciada
- Nível 2 – Diferenciação da escrita
- Nível 3 – Hipótese silábica
- Nível 4 – Hipótese silábico-alfabética
- Nível 5 – Hipótese alfabética

Hipótese pré-silábica

Os dois primeiros níveis, Nível 1 (Escrita indiferenciada) e Nível 2 (Diferenciação da escrita) apresentam semelhanças. Nesses níveis, as crianças não se preocupam em registrar o fonema e não compreendem ainda a relação entre fonema e grafema. Os dois primeiros estágios são categorizados como pré-silábicos, porque são momentos em que a criança não tem a intenção de registrar a pauta sonora da linguagem.

[...] o uso da hipótese pré-silábica indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada (AZENHA, 2002, p. 62).

Identificamos, no trabalho de Ferreiro & Teberosky (1999), que a criança, nessas fases, procura registrar apenas algumas características do objeto que foi pronunciado. Isso não quer dizer que vai tentar registrar o objeto por meio da escrita. A criança, simplesmente, tem a intenção de registrar alguns atributos do objeto. “Entre estes atributos, o tamanho é frequentemente privilegiado” (AZENHA, 2002, p. 63).

É importante ressaltarmos que os exemplos de escrita foram selecionados a partir dos critérios de escolha presentes nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999) e Ferreiro & Gomes Palacio (2003).

Nível 1 – Escrita indiferenciada

Neste nível, a criança apresenta uma escrita com baixa diferenciação entre a grafia das palavras.

Os traços são bastante semelhantes entre si e, dependendo do tipo de escrita com a qual a criança teve maior interação, os grafismos podem ser constituídos de traços descontínuos (cujo modelo é o traçado da letra de imprensa) ou com maior continuidade (inspirados pelo traçado em letra cursiva) (AZENHA, 2002, p. 63).

A produção poderá ser interpretada pelo próprio autor. Depois de algum tempo, o mesmo autor pode apresentar uma nova interpretação. O exemplo mostra essa característica:

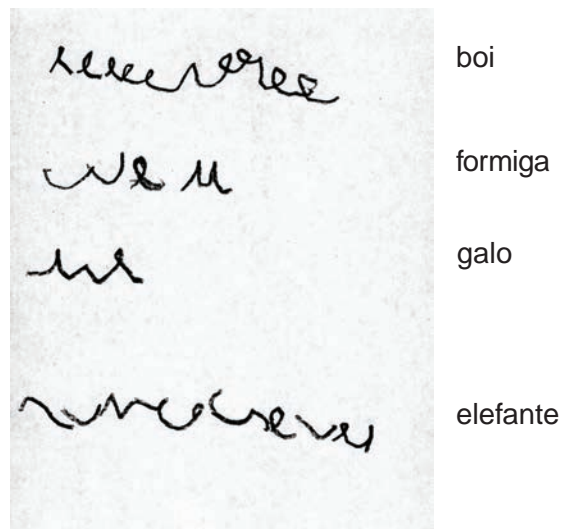


Figura 3 Criança de quatro anos – Escola de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara – SP.

Percebemos, na escrita da criança de quatro anos, que o grafismo da palavra apresenta um traço maior ou menor, conforme o tamanho do objeto referido. Ao ser questionada sobre a escrita, por exemplo, da palavra “boi”, a criança apresentou a seguinte explicação: “o boi é grande e por isso eu escrevi assim”. Essa hipótese explicitada mostra que a criança realizou uma escrita, a partir das características do objeto e não de seu nome.

Para mais esclarecimentos, ressaltamos:

Neste nível, a característica mais importante é a maneira como as crianças procedem à interpretação: a leitura é global, não se fazendo análise entre as partes componentes e o todo (AZENHA, 2002, p. 66).

Verificamos, assim, durante o ato de leitura, a ausência de tentativas de fragmentação do texto escrito.

Nível 2 – Diferenciação da escrita

A criança, nesta fase, procura apresentar uma escrita com diferenciações entre os grafismos produzidos.

A hipótese central deste nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes* (isto é, atribuir significados diferentes), deve *haver uma diferença objetiva nas escritas*. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 202, grifos dos autores).

O trabalho de Ferreiro & Teberosky (1999) mostra que a criança ainda, neste nível, continua trabalhando com a hipótese de que precisa ter uma certa quantidade mínima de grafismo para escrever e com a hipótese da variedade de letras.

A criança, por conhecer um número pequeno de letras e por ter a necessidade de variar as letras, para realizar as escritas das palavras, organiza sequências diferentes, alterando a ordem linear das letras. Isso acontece, porque a criança tem a consciência de que precisa apresentar para cada palavra uma escrita diferente.

No exemplo seguinte, identificamos uma repetição de letras com sequências diferentes:

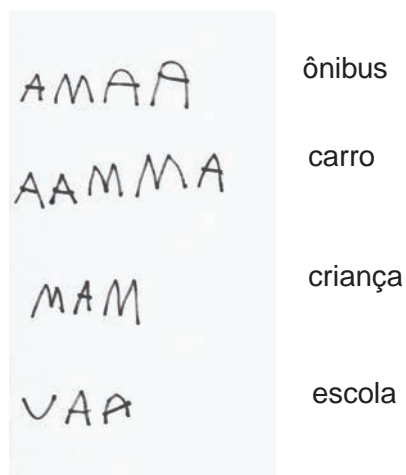


Figura 4 Criança de cinco anos – Escola de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara – SP.

Essa produção indica que a criança se esforça para explorar ao máximo as combinações possíveis, explicitando uma significativa aquisição cognitiva. Percebemos, ainda, que “a escrita continua não analisável em partes, sendo

considerada como uma totalidade única, não fragmentável, o que leva a criança a interpretá-la globalmente” (AZENHA, 2002, p. 72).

Conforme Ferreiro & Teberosky (1999):

Estes exemplos nos colocam na pista de uma interpretação que se impõe: até aqui temos visto que a criança trata de respeitar duas exigências, a seu ver básicas, que são a quantidade de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 208).

Encontramos ainda crianças que memorizam modelos estáveis de escrita (formas fixas) e são capazes de reproduzir a escrita sem modelo. “O que é importante aqui ressaltar é que a aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 205). Isso quer dizer que, dependendo do contexto, a criança pode ter sua escrita fortemente influenciada pelo ambiente em que vive.

Nível 3 – Hipótese silábica

A hipótese silábica, segundo os estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), apresenta um aspecto crucial, ausente nos níveis anteriores:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 209, grifos dos autores).

A criança percebe claramente que a escrita representa partes sonoras da fala. Encontramos ainda grafias bem distantes das formas convencionais das letras e grafias bem diferenciadas. “As letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 209).

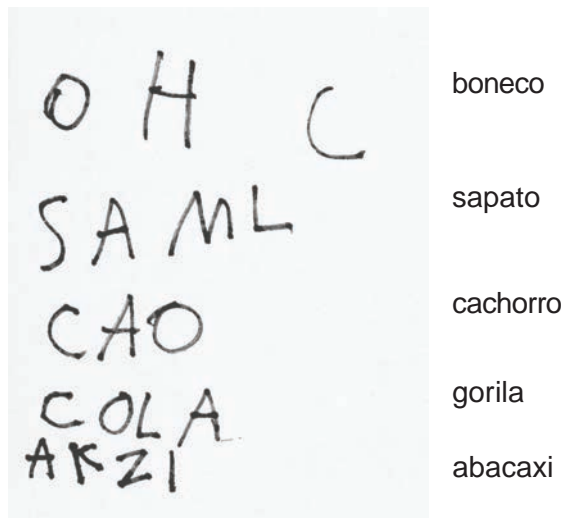


Figura 5 Criança de cinco anos – Escola de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara – SP.

No exemplo da Figura 5, verificamos que o uso das vogais se apresenta com um valor sonoro estável e, no outro registro, identificamos uma consoante com valor sonoro estável. “A estratégia utilizada pela criança é atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada. É este fato que constitui a hipótese silábica” (AZENHA, 2002, p. 72). Para a autora:

Seja esta marca letra, pseudolettra, número, letra com valor sonoro convencional ou não, a fragmentação do texto escrito para fazer corresponder um segmento oral a um segmento escrito é o indicador da concepção silábica de escrita (AZENHA, 2002, p. 72).

Nos exemplos, detectamos que a variedade de letras e a exigência de um mínimo de letras continuam ainda neste nível, porque a criança, ao escrever SAML (sapato), procurou corresponder a cada sílaba oral uma das letras escritas.

Nível 4 – Hipótese silábico-alfabética

Este nível caracteriza o momento de transição, no qual a criança tenta realizar uma escrita alfabética, sem abandonar a hipótese anterior. Podemos dizer que é a passagem da hipótese silábica para a alfabética (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Identificamos, ainda, conforme Ferreiro & Teberosky (1999),

o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem uma imagem visual estável (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 216).

O exemplo apresentado ilustra a escrita de uma criança de seis anos, pertencente à hipótese silábico-alfabética:

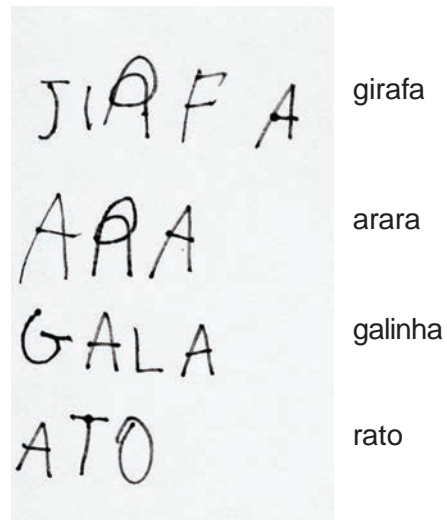


Figura 6 Criança de seis anos – Escola de Educação Infantil da rede municipal de Araquara – SP.

Verificamos que as produções apresentam falhas, omitindo algumas letras. Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1999) e Ferreiro & Gomes Palacio (2003) revelam que a criança realizou acréscimos e tentou se aproximar do princípio alfabético, apesar da omissão de letras, ao compararmos este nível com o anterior.

Nível 5 – Hipótese alfabética

A criança, ao chegar a este estágio, mostra que superou os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita.

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Nesta fase, a criança começa a ter dificuldades relacionadas à ortografia, mas não apresenta problema de escrita, enfocando dificuldades de compreensão do sistema de escrita. Apesar dessas características, a criança, com esse tipo de produção, precisa dominar um conteúdo inerente às regras normativas da ortografia. Para Azenha (2002, p. 87), “essas inconsistências com a ortografia não são, no entanto, fatos permanentes e a superação das falhas depende do ensino sistemático”.

A partir, então, dessa explanação sobre o Construtivismo de Emilia Ferreiro, podemos afirmar que seu trabalho contribuiu para conhecer como a criança aprende a ler e a escrever. Um dos principais equívocos das pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1999) e Ferreiro & Gomes Palacio (2003) refere-se ao fato de que muitos professores e autoridades educacionais consideraram e ainda consideram seus estudos teóricos e práticos como uma prescrição de método para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

3.6 Abordagem Histórico-Cultural

Organizamos este item para a elucidação de algumas características da abordagem Histórico-Cultural, no que se refere ao desenvolvimento da escrita. Nessa perspectiva, selecionamos o trabalho de Luria³⁵ (2006), que estuda os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita.

Com a finalidade de contextualizar o leitor, identificamos uma citação de Luria (2006), que explica um pouco sua opção teórica, pertencente à abordagem Histórico-Cultural:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LURIA, 2006, p. 25).

Esse posicionamento revela que a sociedade e a história social, por meio de fontes distintas, moldam a estrutura do homem, diferenciando-a da estrutura dos animais.

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2006, p. 26).

Com esse posicionamento, o autor mostra a importância da articulação entre o elemento histórico e o cultural. Elucida ainda que os instrumentos inventados e

35 Alexander R. Luria foi um dos principais representantes das concepções de Lev S. Vigotski. Após sua morte, continuou a desenvolvê-las, dando prosseguimento a suas hipóteses formuladas, juntamente com Alexis N. Leontiev.

os comportamentos são aperfeiçoados, no decorrer da história social do homem, dependendo dos meios socialmente estruturados.

Conforme os estudos de Luria (2006), a criança não inicia o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita ao entrar em contato com lápis e caderno na escola. “Quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2006, p. 143). Isso mostra que a criança desenvolve uma escrita com “técnicas primitivas”, diferente da escrita convencional com signos padronizados, culturalmente elaborados. A criança, apesar de ter essa escrita com funções semelhantes da convencional, começa a perder sua escrita, apropriando-se das características convencionais, ao entrar em contato com as especificidades do nosso sistema de escrita.

Para a compreensão do desenvolvimento da escrita na criança, mostraremos a seguir os estágios de evolução e os fatores que a habilitam a passar de uma fase para outra, conforme os estudos de Vigotski (2006), Luria (2006) e Leontiev (2006).

Luria (2006) mostra que a criança se torna capaz de escrever algo ou fazer anotações quando duas condições forem preenchidas: em primeiro lugar, as coisas precisam desencadear algum interesse na criança e apresentar um significado funcional para ela; em segundo lugar, a criança precisa saber controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios apresentados.

Podemos dizer, conforme Luria (2006, p. 145), que “as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver”, a partir do momento em que a criança começa a manter outro tipo de relacionamento com o mundo que a cerca (de maneira diferenciada) e a desenvolver sua relação funcional com as coisas.

Transportando essa contribuição teórica para as questões relacionadas ao desenvolvimento da escrita na criança, o estudo de Luria (2006) elucida que a primeira fase do desenvolvimento refere-se à fase dos “rabiscos indistintos”, estágio da pré-história da escrita na criança (fase de pré-escrita ou fase pré-instrumental). A criança, nesse nível, usa uma escrita dissociada do material a ser escrito e não tem a consciência do significado funcional da escrita. Ela imita uma atividade do adulto e registra as ideias com os mesmos rabiscos.

Neste caso, detectamos que

sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo, a criança usou a escrita de forma puramente externa e imitativa, assimilando sua forma exterior, mas sem empregá-la corretamente (LURIA, 2006, p. 150).

As crianças usam o lápis e o papel por brincadeira e não utilizam a escrita como um instrumento a serviço da memória.

A próxima etapa de desenvolvimento da escrita na criança refere-se ao processo que a leva a transformar um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado.

Conforme o estudo de Luria (2006):

Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2006, p. 161).

Não basta apenas revelar a invenção da criança no que se refere à aquisição de conteúdo para diferenciar sua escrita. O importante é identificar os fatores responsáveis pela mudança e “os fatores internos que determinam o processo de invenção de signos expressivos na criança” (LURIA, 2006, p. 164).

No trabalho de Luria (2006), notamos que:

Dois fatores primários podem levar a criança de uma fase não-diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Estes fatores são números e forma (LURIA, 2006, p. 164).

Por meio desses fatores, a criança começa a utilizar o desenho que se configura como uma atividade intelectual complexa. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2006, p. 166).

Percebemos, assim, a partir das invenções da criança, o uso cultural dos signos. A criança inventa signos para registrar as informações, descobrindo o uso instrumental da escrita. “Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratagema, um meio para o registro” (LURIA, 2006, p. 174).

A criança passa da escrita pictográfica para a escrita simbólica, quando sente necessidade de fazer outros tipos de registros e quando sente dificuldade de representar pictograficamente uma determinada informação. Ela tem condições de apresentar uma escrita simbólica, quando apresenta um desenvolvimento intelectual e de abstração, sendo capaz de realizar representação gráfica complexa.

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um 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 (LURIA, 2006, p. 180).

Percebemos que a criança diferencia sua escrita, representando-a simbolicamente, e analisa o conteúdo que deve anotar.

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares (LURIA, 2006, p. 181).

Apesar desse desenvolvimento, a criança não compreende os mecanismos da escrita, apenas tem seu domínio exterior. Ela já possui a consciência de que pode usar signos para escrever, mas ainda não entende o processo. A habilidade para escrever não significa que o aluno já se apropriou do processo de escrita e que sabe fazer uso dele.

Percebemos que a criança, neste nível de desenvolvimento, não entende do sentido e do mecanismo do uso de “marcas simbólicas” culturalmente elaboradas. Nessa perspectiva, concluímos que o ato da escrita frequentemente precede a compreensão. Verificamos, ainda, que a criança, antes de entender o sentido e o mecanismo da escrita, já realizou muitas tentativas para organizar métodos primitivos com a finalidade de registrar as informações. A própria construção dos métodos, conforme a pesquisa de Luria (2006), também dependeu de inúmeras tentativas e invenções da criança.

Essas situações, sem dúvida, caracterizam a construção de uma série de estágios de desenvolvimento da escrita, que, aos poucos, a criança vai apresentando novas e complexas formas culturais, não operando mais por meio de formas naturais primitivas.

O estudo de André (2007) elucida que, para a abordagem Histórico-Cultural, o ensino das letras não deve ser o objetivo maior da escolarização, mas sim o ensino da escrita como linguagem. Utilizar a escrita como linguagem significa usá-la de modo tão natural quanto se pratica a fala.

Uma criança, em início do processo de alfabetização, precisa pensar nas relações entre letras e sons para poder escrever, mas, para que seu processo de alfabetização se complete, precisa se desprender do aspecto sonoro da escrita. Por este motivo, o ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das letras; do contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança. Deste modo, é possível concluir que, para a criança conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural que opera com a fala, precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita para, só então, aprender sistematicamente as relações grafemas-fonemas (ANDRÉ, 2007, p. 66).

A partir dessa explanação, podemos concluir que o professor precisa analisar, considerar e trabalhar as transformações da escrita da criança, para garantir a qualidade de mudança de percepção sobre o mecanismo e o sentido da escrita. É importante que ocorra o investimento nas formas complexas sociais de comportamento.

3.7 Considerações finais

O conteúdo da Unidade 3 evidencia que não é o método de alfabetização que vai garantir a obtenção de sucesso nas práticas de leitura e escrita, mas um conjunto de procedimentos metodológicos. Não adianta trabalhar, por exemplo, com o método analítico e utilizar texto sem significado, como *A Pata Nada* (texto de cartilha).

Percebemos, assim, que a problemática do processo de alfabetização se relaciona com a escolha dos procedimentos metodológicos e a diversificação das práticas pedagógicas. O sucesso depende ainda das representações que sustentaram o ensino da leitura e escrita e das relações educativas, ligadas, direta ou indiretamente, aos conteúdos e às especificidades do ato de alfabetizar.

Não adianta adotar um método considerado como o mais aconselhável pelas pesquisas sobre alfabetização sem a preocupação de levar os alunos a refletir a respeito das hipóteses da escrita. O êxito escolar ocorre com qualquer método, desde que o professor tenha domínio para alfabetizar e saiba organizar práticas avaliativas que permitam a compreensão das características de pensamento de seus alunos.

Pesquisas recentes (MONTEIRO, 2006, 2009; MONTEIRO & SILVA, 2010) mostram que o professor, ao ter o domínio do conhecimento curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vai conseguir identificar as necessidades específicas das crianças e dos pré-requisitos de todos os níveis. Esse conhecimento e a capacidade de pensar a educação facilitam o desenvolvimento dos conteúdos, assegurando o êxito escolar dos alunos também nos outros anos, pois o sucesso no primeiro ano prepara-os para prosseguir no estudo, sem maiores problemas.

A segurança profissional desencadeada a partir do conhecimento sobre as especificidades das séries iniciais, sobre a aquisição da leitura e escrita e os diferentes métodos de alfabetização, permite ao professor se posicionar a respeito das teorias e das orientações metodológicas relacionadas à área de alfabetização e letramento. Contribui, ainda, para a organização do trabalho docente, conforme seus ideais pedagógicos e as características de aprendizagem de seus alunos.

3.8 Estudos complementares

Sites sugeridos:

<<http://hdl.handle.net/1884/10625>> – Dissertação de Mestrado – Tâmara Cardoso André – O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático. Acesso em: 29 dez. 2009.

<<http://www.paulofreire.org>> – Organizado pelo Instituto Paulo Freire.

<<http://www.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFVideos>> – A construção da leitura e da escrita do adulto na perspectiva freiriana – Instituto Paulo Freire/SENAC-SP

DVD:

Coleção de Emilia Ferreiro (coleção de DVDs da Paulus) – Supervisão de Telma Weisz:

- Primeiro volume: Biografia e Contexto
- Segundo volume: Psicogênese da língua escrita e a didática
- Terceiro volume: Desdobramentos da psicogênese da língua escrita
- Quarto volume: Introdução à cultura escrita

UNIDADE 4

O ensino da leitura e escrita na Educação Infantil
e nos primeiros anos do Ensino Fundamental

4.1 Primeiras palavras

Elaboramos a Unidade 4 com o objetivo de relacionar as características das unidades anteriores com as especificidades do ensino da leitura e escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isso, a unidade está organizada em quatro itens: *Articulações entre Educação Infantil e anos iniciais para a alfabetização*; *Contribuições de pesquisas para o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita*; *Principais dificuldades de leitura e escrita*; *Orientações teóricas e práticas para as dificuldades de leitura e escrita*.

Para esta unidade, optamos por uma configuração diferente, com a intenção de aproximar o leitor da realidade do contexto educacional. Nesse sentido, utilizamos resultados de pesquisa para a compreensão das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante dessas peculiaridades, definimos alguns objetivos:

- Analisar as características da linguagem oral, linguagem escrita e da leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
- Articular as práticas alfabetizadoras da Educação Infantil com as do Ensino Fundamental de Nove Anos;
- Desenvolver práticas de leitura e escrita, comprometidas com a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental;
- Trabalhar os conteúdos e as capacidades mais relevantes de Língua Portuguesa, para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A partir dos objetivos definidos, desenvolvemos o trabalho docente para a fase inicial da escrita.

4.2 Problematizando o tema

Organizamos a última unidade deste livro para o desenvolvimento de aspectos da alfabetização e do letramento na fase inicial da escrita, por meio de experiências concretas de ensino. Para isso, recuperamos pesquisas que retratam situações reais de nossas escolas, visando à articulação de fundamentos teóricos com as características do trabalho docente. Além disso, o leitor, no decorrer da unidade, terá a oportunidade de relacionar e aplicar os conteúdos das unidades anteriores.

Nesse sentido, estabelecemos algumas questões problematizadoras:



Qual é o papel social da criança na sociedade atual?



Quais conhecimentos os professores, que estão alfabetizando, precisam ter para a obtenção de resultados bem-sucedidos com seus alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos?



As crianças de seis anos devem ou não ser alfabetizadas no primeiro ano?

4.3 Articulações entre Educação Infantil e anos iniciais para a alfabetização

No ano de 2004, ocorreram significativas discussões a respeito da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos como uma política de inclusão social. Em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006b).

Identificamos que a antecipação da entrada das crianças exige mudanças significativas na estrutura curricular, pedagógica e administrativa, nas orientações didáticas, no espaço físico das escolas, nas salas de aula, nos materiais pedagógicos e, conseqüentemente, no projeto pedagógico (SILVA, 2005). Essas novas características desencadeiam desafios aos profissionais da educação brasileira, principalmente, com relação a assuntos referentes às práticas de leitura e escrita.

Verificamos, no cotidiano de nossas escolas, dúvidas e dificuldades ligadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos,³⁶ como definição de capacidades mínimas, organização de procedimentos metodológicos e seleção de conteúdos. Essas situações, sem dúvida, manifestam-se no primeiro ano e nos anos seguintes, exigindo, assim, a sistematização coletiva do projeto pedagógico da escola.³⁷

36 As crianças estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos com 5 e 6 anos de idade.

37 Sugerimos a leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que sistematiza objetivos, conteúdos, orientações didáticas e sugestões de atividades e de práticas avaliativas, inerentes à faixa etária em questão.

Temos a certeza de que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisam se aproximar, com o objetivo de amenizar a ruptura que sempre existiu. Há, então, a necessidade de pensarmos em estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem comprometido com a formação de leitores e escritores críticos e criativos para a nova realidade educativa. Percebemos, ainda, que as mudanças precisam ocorrer não apenas no primeiro ano, mas em todos os anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para Silva (2005):

A ludicidade, sem dúvida, contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças nessa faixa etária. O que se deve propor é um trabalho pedagógico estruturado para crianças que antes estariam apenas brincando. Para isso, é preciso articular os momentos de brincadeiras, de histórias e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA, 2005, p. 11).

Afirmamos que o processo educacional deve estar sintonizado com as características dessa faixa etária, respeitando experiências, necessidades sociais e afetivas, interesse e ritmo dos alunos que estão também entrando no Ensino Fundamental com seis anos ou menos.

O material do Ministério da Educação,³⁸ sobre as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino fundamental de Nove Anos (BEAUCHAMP, PAGEL & NASCIMENTO, 2007), oferece subsídios ao professor a respeito desta nova mudança, por meio de nove artigos. A leitura dos textos, sem dúvida, possibilita uma familiarização das características das várias dimensões do processo de inclusão.

Logicamente, esse material orienta o trabalho docente, mas não dá conta de todas as questões específicas de cada contexto escolar. Por essa razão, sistematizamos algumas contribuições dos artigos que poderão ser utilizadas para a problematização da presente temática e do processo de reflexão a respeito de representações e conteúdos, relacionados ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

O artigo *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, de Nascimento (2007), revela que devemos reconhecer que não existe um único conceito de infância. Como consequência, os professores precisam conhecer as crianças que estão chegando às nossas escolas. “Faz-se necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar” (NASCIMENTO, 2007, p. 25).

38 Material disponível no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>.

Essa discussão apresentada explicita a importância de potencializar a utilização das brincadeiras no contexto dos anos iniciais, principalmente no primeiro ano, para garantir o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita bem-sucedida. O grande desafio, conforme o artigo de Borba (2007, p. 34), *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, é “como podemos incorporar a brincadeira no trabalho educativo, considerando-se todas as dimensões que a constituem?” Temos que reconhecer a contribuição da brincadeira para o processo de apropriação do conhecimento, pois a brincadeira é um fenômeno da cultura, experiência de cultura.

Para Borba (2007):

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (BORBA, 2007, p. 39).

Borba & Goulart (2007), no artigo *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, ressaltam a importância de ensinar a criança a ler imagens e sons com o objetivo de ampliar as possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações e de desenvolver várias formas de expressar o mundo. O desenho, por exemplo, precisa ser visto como “uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem veem o mundo e suas particularidades” (BORBA & GOULART, 2007, p. 54). A escola deve, então, aproveitar as diversas expressões pertencentes às áreas de conhecimento das primeiras séries.

No artigo de Corsino (2007), *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, percebemos que, a partir do momento em que a organização dos tempos e espaços da escola favorecer o contato das crianças com a natureza, o conhecimento científico, as diversas manifestações da arte e as tecnologias, o professor terá condições de proporcionar um ensino que encoraje, desafie, instigue e prepare o aluno para o mundo social e natural.

Os artigos de Leal, Albuquerque & Morais (2007b), *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, e de Goulart (2007), *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, revelam a importância do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a partir dos gêneros discursivos. Mostram ainda a importância de alfabetizar letrando e de trabalhar com as práticas de leitura e escrita de maneira lúdica e reflexiva.

A leitura dos artigos de Leal, Albuquerque & Morais (2007a), *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, e de Nery (2007), *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*,

mostra que a organização do trabalho docente precisa se comprometer com estratégias de intervenção pedagógica e de práticas avaliativas que possibilitem o ensino interdisciplinar e o atendimento individualizado.

Precisa, ainda, garantir as aprendizagens bem-sucedidas para todos os alunos, o acompanhamento da trajetória da vida escolar das crianças, a participação ativa dos pais, a sistematização de projetos especiais e a definição de atividades lúdicas, permanentes, diárias ou semanais, com objetivos claros.

A partir da apresentação desses artigos, verificamos a necessidade do Ensino Fundamental de ser repensado para atender não apenas as crianças de seis anos, mas as novas exigências sociais e formativas. Esses artigos subsidiam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, organizamos os próximos itens da Unidade 4 na tentativa de ilustrar as características desenvolvidas neste primeiro item. Além disso, sistematizamos uma proposta de trabalho que, sem dúvida, orienta as práticas de leitura e escrita dos professores, relacionadas à fase inicial da escolarização.

Em busca, então, de oferecer subsídio para a problemática apresentada, organizamos os seguintes itens a partir de pesquisas que retratam a realidade formativa de professores dos anos iniciais e as práticas de leitura e escrita, pertencentes ao ciclo inicial.

4.4 Contribuições de pesquisas para o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita

Selecionamos algumas pesquisas (MARIN, 2000; MONTEIRO, 2002, 2006, 2008, 2009; MONTEIRO & SILVA, 2010) que permitem a caracterização do cotidiano de nossas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e das práticas alfabetizadoras. As análises possibilitaram a identificação de que os desempenhos dos alunos provocavam confusão entre os professores pesquisados, não havendo um estudo contínuo para buscar com afinco as reais causas do fracasso escolar.

Na pesquisa de doutorado, *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas* (MONTEIRO, 2006), verificamos que as professoras pesquisadas obtiveram resultados bem sucedidos na área de alfabetização, diversificando suas práticas de leitura e escrita para atender todas as características e condições peculiares de seus alunos. As docentes organizaram situações educativas para educandos oriundos da zona rural, da colônia japonesa, de bairros populares e da classe social privilegiada economicamente, pertencente a regiões mais centrais da cidade. Essa multiplicidade de configurações culturais exigia uma organização pedagógica que focalizasse a variação linguística, atendendo às características dos alunos e às exigências da linguagem, presentes no ambiente escolar e na sociedade.

Essa articulação explicita a importância do componente linguístico para garantir a apropriação da linguagem escrita e oral, sem a desvalorização do contexto social e cultural dos alunos.

Selecionamos também uma pesquisa de pós-doutorado, *Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental* (MONTEIRO & SILVA, 2010), desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),³⁹ no departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, para a exemplificação das principais dificuldades de ensino e aprendizagem na área da leitura e escrita.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação, em 2007. Envolveu 20 professoras efetivas e 5 eventuais, que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, em escolas da região de Araraquara, com média de oito anos e meio de docência. Os dados obtidos permitiram a definição de alguns objetivos, envolvendo a caracterização das práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental e suas dificuldades relacionadas à articulação entre a norma culta e a linguagem dos alunos:

- Estudar a concepção e as práticas de professoras, a respeito da leitura e escrita;
- Identificar as dificuldades sentidas e apontadas por professoras, durante o desenvolvimento do trabalho com as várias maneiras de falar e escrever, com os dialetos e as variações linguísticas;
- Mapear as principais dificuldades dos alunos com relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita;
- Articular as dificuldades detectadas com o conteúdo pertencente à fase inicial da escolarização;
- Sistematizar atividades a partir dos dados obtidos.

Essa pesquisa de pós-doutorado⁴⁰ foi escolhida porque oferece subsídios ao professor que está enfrentando dificuldades no processo de ensino e de alfabetização. Reforça, ainda, a importância da identificação dos conhecimentos e habilidades linguísticos que precisam ser conhecidos pelo professor e, conseqüentemente, pelo aluno, em diferentes etapas do ciclo da aprendizagem da leitura e escrita.

39 Pesquisa ficou vinculada também ao grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da Unicamp.

40 É importante ressaltarmos que apenas uma parte da pesquisa de pós-doutorado compôs a Unidade 4.

A identificação das dificuldades, a partir das articulações com o conteúdo pertencente à fase inicial da escrita, possibilita a revisão do papel do educador e a discussão das políticas de formação de professor alfabetizador, contribuindo para a construção de projetos de formação e da identidade do professor alfabetizador com mais autonomia, conforme os estudos de Contreras (2002) e Freire (2004).

A criança apresenta uma série de dificuldades relacionadas à especificidade da linguagem, como a escrita de palavras, conforme sua fala, a falta de percepção sobre o que pertence à fala e à escrita, sobre as várias maneiras de falar e escrever segundo os dialetos e as variações linguísticas.⁴¹

Nesse sentido, explicitamos a importância do conhecimento linguístico para o professor que trabalha especificamente com a leitura e escrita. Esse conhecimento permite reconhecer as concepções inadequadas de linguagem, trabalhar o dialeto da escola e as variações linguísticas e desmitificar que a correção gramatical é sinônimo de linguagem certa.

A linguística pode melhorar uma série de situações educativas relacionadas à alfabetização, “ajudando o professor a entender a realidade linguística da classe e a ensinar ao aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e quais os usos que têm” (CAGLIARI, 1995, p. 43). As características da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística, sociolinguística e gramática contribuem para a análise linguística e o ensino da leitura e escrita.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), a análise linguística engloba reflexões relacionadas às atividades epilinguísticas e metalinguísticas. “Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza” (BRASIL, 2000, p. 38). Essa prática permite o estudo da coerência dos recursos expressivos empregados pelo autor do texto, envolvendo os aspectos da gramática ou da estruturação dos discursos. As atividades metalinguísticas

estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua (BRASIL, 2000, p. 38-39).

Esse conhecimento permite ao aluno e ao professor identificar aspectos da língua, analisando a sistematização e classificação das características específicas relacionadas às regularidades e à elaboração de regras. O conhecimento de

41 Essas questões já foram abordadas nas unidades anteriores.

natureza metalinguística possibilita análises decisivas, que contribuem para o aprimoramento da produção linguística. Desse modo, as atividades de natureza metalinguística favorecem as situações de produção e interpretação, levando o aluno a se monitorar sobre os vários momentos do uso da linguagem.

A capacidade de analisar, refletir e pensar linguisticamente contribui para o conhecimento sobre os fatos e fenômenos da linguagem, melhorando a compreensão e expressão dos momentos comunicativos escritos e orais.

Conforme Abaurre (1994), percebemos a necessidade de atribuir uma atenção ao componente fonológico da língua, pois a relação entre os elementos fônicos e os símbolos gráficos exige um conhecimento do ponto de vista linguístico. Para a autora,

esse conhecimento, que vai além do mero conhecimento da materialidade fônica dos enunciados da língua, inclui uma diferenciação conceitual entre os planos fonético e fonológico, e entre as várias unidades e domínios fonologicamente significativos (ABAURRE, 1994, p. 94).

A análise da alfabetização e da linguagem depende, assim, das teorias linguísticas, pois estas oferecem contribuições diferentes para os textos feitos oralmente e aqueles elaborados sob forma escrita. Ressaltamos, a partir dessa discussão, a importância dos fenômenos da linguagem, por meio da linguística textual, como já foi visto anteriormente. Os trabalhos de Abaurre (1994) sinalizam a contribuição teórica da linguística textual e da análise da conversação para o estudo das primeiras produções de escrita das crianças em fase de alfabetização.

Abaurre (1994), no seu trabalho sobre a alfabetização na perspectiva da linguística, justifica a importância dos saberes linguísticos:

[...] a grande contribuição da Linguística deve ser entendida como um reflexo, nas práticas pedagógicas, de uma concepção renovada de linguagem que possibilite ao professor compreender a maneira como se estrutura e se manifesta a linguagem das crianças, e que lhe forneça instrumentos que permitam boas análises ao que elas produzem desde o início do processo de aquisição da escrita (processo que, como se sabe, por vezes tem começo muito antes que as crianças iniciem sua escolarização formal) (ABAURRE, 1994, p. 120).

Verificamos que o estudo de Abaurre, Blanco & Mayrink-Sabinson (1997) reafirma também a relevância da investigação das características da produção dos textos dos alunos para o entendimento do processo de aquisição da linguagem escrita. A pesquisa das autoras oferece elementos analíticos relacionados à evolução da linguagem a partir da reescrita da própria escrita do indivíduo.

O campo linguístico assume um papel importante para o entendimento das configurações das práticas escolares bem-sucedidas, das dificuldades relacionadas à produção, interpretação de textos e variação linguística.

4.5 Principais dificuldades de leitura e escrita

Neste item, recuperamos as características da pesquisa que enfocou as contribuições do campo da linguística para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental (MONTEIRO & SILVA, 2010). Registramos o Quadro 2 para contextualizar a atuação das professoras que participaram da pesquisa. Nesse quadro, identificamos o tempo de magistério na série em que foram localizadas as dificuldades de leitura e escrita.

Quadro 2 Caracterização profissional das professoras.⁴²

Série	Quantidade de professoras	Média de tempo de docência na série (anos)
1ª série	4	5
2ª série	3	2
3ª série	5	1
4ª série	8	4
Ensino Complementar ⁴³	5	4

Fonte: Monteiro & Silva (2010).

O Quadro 2 elucida uma experiência significativa no Ensino Complementar, na 1ª e na 4ª séries. Podemos considerar que esses momentos de ensino são situações importantes para, de certo modo, garantir o êxito nas séries seguintes.

Conforme os dados, as professoras da 1ª série afirmaram possuir dificuldades em:

- Trabalhar individualmente com o aluno que apresenta um entendimento abaixo do esperado sobre um aspecto específico da leitura, envolvendo a relação grafema e fonema;

42 Importante é ressaltarmos que na época do curso, em 2007, as escolas estaduais ainda não estavam configuradas na organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecendo, assim, apenas as quatro séries (1ª a 4ª séries) como séries iniciais desse ensino.

43 Ensino complementar do grupo de professoras em estudo é constituído por Oficina (2ª e 3ª séries), Hora do Desafio (3ª e 4ª séries), Aula de Reforço (todas as séries iniciais), Aula de Reforço (3ª e 4ª séries) e Sala de Recuperação.

- Trabalhar determinados aspectos da leitura, tais como: palavras com letras e sílabas semelhantes, pronúncia correta dos sinais de pontuação, visando a um ensino da leitura mais focado para problemas individuais;
- Criar atividades para problemas individuais;
- Fazer a criança superar o nível silábico;
- Trabalhar com aluno que não consegue com fluência decodificar as letras durante a leitura e que não tem em casa uma prática cotidiana com a leitura;
- Fazer o aluno reconhecer as contribuições das práticas de leitura e escrita, pois considera essas práticas como uma brincadeira;
- Trabalhar com aluno que possui uma baixa autoestima;
- Trabalhar com níveis diferentes entre as condições de aprendizagem na escrita e na leitura.

Essas circunstâncias apresentaram-se, para as educadoras da pesquisa, como obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida.

As educadoras da 2ª série disseram que não conseguem com facilidade trabalhar a leitura com crianças de níveis muito diferentes de aprendizagem. Numa mesma sala de aula, encontram alunos que sabem ler e escrever muito bem, os que sabem um pouco e os que não sabem diferenciar letra de número. As crianças com pouco estímulo de leitura em casa e com dificuldade no desenvolvimento da oralidade também foram classificadas como problemas sérios, emperrando a fluidez do trabalho.

A interpretação de texto foi identificada como uma habilidade muito difícil de ser alcançada, pois as crianças realizam a leitura, mas não sabem detectar a mensagem e as informações principais. Normalmente, são crianças alfabetizadas, realizando, sem atropelos, ditado de frases e palavras, mas não têm desenvoltura na leitura de pequenos textos.

A 3ª série foi constituída por dificuldades relacionadas à falta de interesse dos alunos pelas práticas de leitura e escrita, à organização de trabalho didático para sanar a oralidade precária, à baixa autoestima, ao desenvolvimento do hábito de leitura e aos alunos que não gostam de ler e se recusam a realizar qualquer leitura.

A presença de níveis diferentes de aprendizagem na sala de aula e de cultura bem diferente da cultura escolar (por exemplo, a linguagem nordestina) prejudica a apropriação da linguagem escrita e oral referente ao português padrão, ensinado na escola. Além disso, o processo dessa apropriação também se torna

difícil, de acordo com as professoras da 3ª série, porque possuem dificuldade em ensinar as especificidades da língua escolar, sem desrespeitar a cultura do aluno e, conseqüentemente, seu linguajar.

Para essas docentes, certos posicionamentos dos alunos não contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente, quando não conseguem ler o que escrevem. Posturas radicais dos alunos, afirmando que não sabem ler e por causa disso não vão ler, nem tentar, emperram a viabilização do trabalho pedagógico.

A postura discriminatória em sala de aula com relação aos alunos, que apresentam falas com características regionais diferentes, aos que têm mais dificuldade e aos que não sabem ler, também interfere, de modo significativo, na aprendizagem e na dinâmica do cotidiano escolar. Os alunos adiantados reforçam essa discriminação, quando se recusam a realizar trabalho em grupo com os que não conseguem acompanhar as atividades regulares estabelecidas pela professora.

Podemos dizer que o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar texto se apresentou como a dificuldade mais citada pelas professoras da 3ª série. Explicitaram que as crianças acabam sendo alfabetizadas, mas não se tornam competentes para identificar a mensagem principal do material lido e para produzir textos com características dos diversos gêneros discursivos.

Já as docentes da 4ª série apresentaram dificuldades relacionadas às crianças com necessidades especiais, principalmente, as que têm deficiência na visão, e aos alunos que entram na escola sem o conhecimento sobre a leitura e a escrita. Identificaram que não conseguem com sucesso a diversificação das alternativas de ensino para fazer a criança sair do nível de aprendizagem em que se encontra, para conscientizar o aluno com dificuldade sobre a importância da realização de atividades diferentes das desenvolvidas pelos alunos mais adiantados e para lidar com os revoltados por causa de seu atraso diante dos colegas.

De acordo com os depoimentos das educadoras ainda da 4ª série, a falta de motivação e o fator familiar interferem na aprendizagem da leitura e escrita, prejudicando a concentração e a disciplina. A interpretação de texto, para essas professoras, também se configurou como uma situação de ensino problemática.

As participantes do Ensino Complementar, que são professoras eventuais, apresentaram dificuldades em:

- Desenvolver a linguagem oral;
- Fazer o aluno elaborar ideias oralmente e passá-las para o papel;
- Fazer com que aluno se aproprie das marcas da linguagem escrita do português padrão;

- Aprimorar a atenção e a concentração na hora da leitura;
- Trabalhar com níveis muito diferentes de aprendizagem na sala de aula (alunos que sabem muito e os que não sabem nada);
- Mostrar a função social da leitura.

Além disso, a interpretação de texto, para essas educadoras, foi também classificada como uma situação problemática, pois não encontram alternativas pedagógicas bem-sucedidas que garantem a leitura crítica.

A falta de material para atender os alunos que possuem condições socioculturais bem diferentes da realidade da cultura escolar, a falta de contato com o livro e com a leitura, em casa, foram situações apontadas pelas professoras do Ensino Complementar, que interferem significativamente no rendimento escolar dos alunos, minimizando a potencialidade das intervenções didáticas.

A explanação apresentada sobre o trabalho docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental elucidou dificuldades semelhantes entre as professoras. Podemos dizer também que são dificuldades que fazem parte do cotidiano de outras escolas e da própria especificidade do processo de alfabetização.

Essas educadoras apresentaram uma avaliação contundente a respeito das necessidades formativas, revelando análises que confirmam a importância de se existirem investimentos na profissão docente. Confirmamos essa postura pela própria presença das participantes no curso de formação continuada. Verificamos ainda que, apesar dessa preocupação, não conseguem superar as dificuldades identificadas.

As participantes conseguem diferenciar as atividades envolvendo a leitura e escrita, mas afirmam não atingir as necessidades de todos os alunos e, como consequência, os alunos entram em contato com situações de ensino que não contribuem para a superação de suas dificuldades. Alegam também que ficam presas às características do livro didático de Língua Portuguesa. Este estabelece uma única rotina com uma sequência de ensino para todos os alunos. Justificam que a conclusão das etapas presentes no livro pelas crianças sinaliza as conquistas de aprendizagem, por essa razão, o uso desse referencial permite a organização de práticas pedagógicas compatíveis com um único padrão de complexidade, apresentando para a sala de aula um seguimento fechado de estudo.

4.6 Orientações teóricas e práticas para as dificuldades de leitura e escrita

Sistematizamos orientações que podem auxiliar professores com dificuldades de leitura e escrita semelhantes das apresentadas na pesquisa de

pós-doutorado (MONTEIRO & SILVA, 2010). Sugerimos o material desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, 2004), que define as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental de Nove Anos, que engloba os três primeiros anos.⁴⁴

O núcleo desta proposta está voltado para a apropriação, pelo aluno do Ciclo Inicial, do sistema alfabético e de capacidades necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. O desenvolvimento dessas capacidades linguísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das famílias – não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas (CEALE, 2004, p. 7).

Os depoimentos das professoras mostram que a heterogeneidade de aprendizagem das capacidades linguísticas (ler e escrever, falar e ouvir) é vista pelas participantes como dificuldades. Nesse sentido, o material produzido pelo CEALE, promove a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, subsidiando teoricamente esse processo e assumindo que no lugar das dificuldades o que se tem são características próprias e heterogêneas.

Conforme o CEALE (2004), a produção de textos oportuniza o aparecimento de diferentes questões dos alunos, manifestando compreensões diversificadas sobre a grafia de determinadas palavras e a organização das frases, cujas dúvidas precisam ser solucionadas imediatamente pelo professor. Concluímos, assim, que essa heterogeneidade tem que ser contemplada no trabalho docente (CEALE, 2004).

O referido material apresenta essa contribuição, porque recebeu colaboração de um grupo de alfabetizadores pertencentes à rede estadual de Minas Gerais. Esses professores analisaram seu trabalho pedagógico, caracterizando os problemas e as dificuldades que enfrentaram e as soluções para esses momentos difíceis do ensino.

Sob a sistematização da proposta, a partir da participação dos profissionais mineiros e pesquisadores do CEALE, reafirmamos sua contribuição para o estudo sobre as contribuições da linguística para a análise das práticas de leitura e escrita de professores das séries iniciais, participantes do curso de formação continuada, porque foi construído dentro de um contexto escolar concreto, relacionado com reais situações de ensino.

44 As sugestões de trabalho presentes no material do CEALE (2004) podem também ser utilizadas na Educação Infantil e na alfabetização de adultos, mas com complexidades diferentes.

A articulação dessa proposta com situações pedagógicas concretas corrobora para uma visualização mais clara dos objetivos do trabalho relacionado ao ensino da leitura e escrita, elucidando metas para serem atingidas durante os anos iniciais com complexidades progressivas. As atividades registradas originaram-se, assim, do fundamento teórico apresentado pelo CEALE (2004), permitindo visualizar, na atividade registrada, a contribuição da área da linguística.

O texto seguiu a organização estabelecida pelo material do CEALE (2004), que o dividiu em cinco eixos.⁴⁵

1. Compreensão e valorização da cultura escrita
2. Apropriação do sistema de escrita
3. Leitura
4. Produção de textos escritos
5. Desenvolvimento da oralidade

Para cada eixo apresentamos um quadro explicativo, elucidando o conteúdo a ser trabalhado nos anos iniciais. Essa organização facilitou a compreensão da heterogeneidade do ensino da leitura e escrita, contextualizando o leitor a respeito da necessidade de se desenvolver um mesmo aspecto da língua com complexidades diferentes.

As atividades aqui apresentadas originaram-se da discussão do material do CEALE (2004), realizada na disciplina *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, em 2008. Os alunos dos períodos diurno e noturno, total de 80, organizaram sequências de atividades, conforme os eixos da proposta, especificando as contribuições formativas da proposta para a área de leitura e escrita e o papel da linguística para o processo de alfabetização.

A partir do material, escrito pelos alunos, que caracterizou a relação entre teoria e prática, selecionamos algumas atividades, que foram reelaboradas e adaptadas, para se relacionarem com as dificuldades manifestadas pelas professoras, participantes do curso de formação. Sem dúvida, essas atividades podem ser utilizadas por outros professores, porque fazem parte de situações concretas de ensino.

Os exemplos permitiram visualizar o desenvolvimento das características dos conteúdos de cada eixo da proposta e suas relações com as situações re-

45 No decorrer do texto foram inseridas pesquisas sobre a respectiva temática para complementar a contribuição teórica do material desenvolvido pelo CEALE (2004).

latadas pelas educadoras. As atividades registradas podem abranger todos os eixos da proposta do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, 2004), ao mesmo tempo. Os quadros, correspondentes aos eixos, apresentam um desenvolvimento de capacidades linguísticas que se colocam não de forma sequencial, englobando uma dependência formativa entre eles, mas exige a presença simultânea de atitudes, conhecimentos e capacidades pertencentes a cada eixo.

Os quadros apresentados no trabalho representam os cinco eixos que caracterizam conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do Ciclo Inicial da alfabetização do Ensino Fundamental de Nove Anos. As atividades podem ser realizadas todos os dias, dependendo dos objetivos do professor.

Quadro 3 Compreensão e valorização da cultura escrita.

Conhecimentos e capacidades
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.
Conhecer os usos e funções sociais da escrita.
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar.
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: (i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar; (ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever.

Fonte: CEALE (2004, p. 16).

Atividade:⁴⁶ uso de nome próprio dos alunos e de documentos pessoais

A utilização do nome próprio dos alunos e dos documentos pessoais para introduzir o processo de compreensão e valorização da cultura escrita torna-se um recurso relevante por possuir um significado forte e contextualizado para a criança. Dependendo do nível de aprendizagem, a atividade assume uma configuração mais complexa, exigindo dos estudantes determinados conhecimentos e capacidades.

O aluno busca informações sobre seu nome por meio de entrevista com os pais ou responsáveis:

- Significado do nome;
- Quem escolheu o nome e o porquê;
- Motivo da escolha;
- Conhecimento de outras pessoas que tenham o nome do aluno;

46 Selecionamos atividades que podem ser utilizadas, principalmente, na fase inicial da escrita.

- O momento em que o nome foi escolhido – antes ou depois do nascimento;
- Apreciação sobre o próprio nome – se gosta ou não/justificativa/desejo por outro nome;
- Presença de apelido – qual/quem colocou/justificativa;
- Pesquisa nos documentos pessoais, visando ao estudo da função social da escrita;
- Registro na lousa das informações básicas dos documentos de todos os alunos (local, data de nascimento, filiação e outros dados);
- Presença de animais de estimação – nome/justificativa.

Em seguida à recolha das informações, que podem ser registradas por escrito pelos alunos ou apenas memorizadas, dependendo das condições de aprendizagem, o professor coloca na lousa as explicações, qualificando com comentários comprobatórios a importância e as funções sociais da informação registrada, para que as crianças possam compreender e valorizar a cultura escrita no âmbito escolar, na sociedade e na família. Essa dinâmica pode atender algumas necessidades expressas pelas professoras do curso de formação continuada, como despertar no aluno a necessidade e o interesse pelas práticas de leitura e escrita e desenvolver certos conhecimentos inerentes a essas práticas iniciais, conscientizando-o sobre suas várias funções. Como consequência, a autoestima relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita aumenta, pois o exercício com a presente configuração garante a apropriação dos objetivos inerentes a esse eixo da proposta de forma concreta, construída a partir da vivência dos alunos.

A concretização dos objetivos do eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita* depende do desenvolvimento de outras atividades, como:

- Localizar letras em jornais, revistas, propagandas, livros de história infantil e outros suportes de texto, para formar o nome do aluno e de seus colegas, analisando os vários instrumentos e as tecnologias usados para registrar a escrita;
- Procurar, em suportes diferentes de escrita, palavras que começam com a inicial do nome do aluno;
- Colocar os nomes dos alunos nas carteiras escolares para que possam localizá-los;
- Realizar bingo de letras para formar o nome dos colegas da sala de aula e atividades motoras contextualizadas, visando ao desenvolvimento das capacidades cognitivas inerentes às habilidades motoras específicas dos traçados das letras;

- Construir quebra-cabeça com o próprio nome;
- Pesquisar os nomes dos funcionários da escola para a construção de um painel, visando ao estudo das palavras e as funções de cada pessoa.

As atividades permitem a articulação com os outros eixos da proposta. Apresentam um processo de desenvolvimento gradual, partindo da descoberta das letras para a apropriação do sistema de escrita. A análise das etapas das atividades elucida a articulação entre o processo de letramento e de alfabetização e o estudo da produção e circulação da escrita nos vários contextos.

Quadro 4 Apropriação do sistema de escrita.

Capacidades
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas.
Dominar convenções gráficas: (i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; (ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase.
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.
Conhecer o alfabeto: (i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; (ii) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de forma e cursiva).
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
Dominar as relações entre grafemas e fonemas: (i) Dominar regularidades ortográficas; (ii) Dominar irregularidades ortográficas.

Fonte: CEALE (2004, p. 22).

Atividade: interpretação de contos de fadas: *João e Maria*

Para introduzir o aluno ao processo de apropriação do sistema de escrita, sugerimos o estudo da adaptação do conto de fadas *João e Maria*. Iniciamos o trabalho com perguntas provocativas para aguçar o processo de interpretação:

- Recuperar as informações dos alunos a respeito do conto de fadas *João e Maria*;
- Identificar as semelhanças e diferenças de informações entre os alunos;
- Explorar as ilustrações referentes ao conto;
- Anotar na lousa as hipóteses dos alunos;
- Realizar em voz alta a leitura do conto;

- Comparar as informações do conto com as hipóteses levantadas;
- Articular as mensagens do conto com outras informações que possuam sobre o assunto;
- Reproduzir na lousa, com a colaboração da turma de alunos, as informações principais sobre o conto;
- Identificar as especificidades do sistema de escrita, ressaltando as características das convenções gráficas para conhecer e utilizar diferentes tipos de letras;
- Trabalhar a linguagem do aluno e a linguagem padrão.

A sequência apresentada garante a introdução dos alunos ao sistema de escrita, pois desenvolve aspectos presentes no Quadro 4. Em seguida, seria interessante o professor encaminhar a turma de alunos para perceber a necessidade da apropriação de determinadas características envolvendo coerência e coesão, conforme os estudos de Massini-Cagliari (2005).

Os mecanismos de coesão e coerência, ao serem trabalhados por meio da produção de desenhos para retratar o conto, tornam-se mais perceptíveis aos alunos iniciantes nas práticas de leitura e escrita. Essa produção, seguida por uma escrita do aluno, permite a aplicação do conteúdo desenvolvido sobre o sistema de escrita. Para facilitar a visualização da coerência e da coesão, a história em quadrinhos se apresenta como uma outra alternativa didática bem-sucedida.

Após os procedimentos metodológicos indicados, o professor direciona os alunos a aplicarem as especificidades do sistema de escrita aprendidas nas produções de outros gêneros discursivos, apropriados para cada ano escolar. Dessa forma, os alunos conseguem representar a mesma história em linguagens linguísticas diferentes, entendendo que cada gênero discursivo exige determinadas características. A realização desse objetivo depende dos outros eixos da proposta do CEALE (2004), como leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade, que acontecem simultaneamente.

Sugerimos uma sequência de exercícios para garantir a apropriação do sistema de escrita, como escrever o nome que corresponde às figuras relacionadas ao conto, com letra de forma e cursiva, identificar o número de vogais, consoantes e o total de letras, formar palavras com sílabas que contribuem para a configuração de rimas, aliteração⁴⁷ e assonância,⁴⁸ visando ao estudo das unidades fon-

47 Repetição de um fonema ou grupo de fonemas no começo das palavras, em uma ou mais frases, em um ou mais versos – “Vozes veladas, veludosos vozes,/ Volúpias dos violões, vozes veladas [...]” – versos de Cruz e Souza (BUENO, 1991).

48 Conformidade ou aproximação fonética entre as vogais tônicas de palavras diferentes (BUENO, 1991). É uma espécie de rima.

lógicas, da dimensão semântica da língua, da morfologia e fonética. Esse tipo de atividade permite ainda o conhecimento do alfabeto, sua categorização gráfica e funcional das letras e a distinção entre fonema e grafema, objetivando o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas.

Esses processos possibilitam o estudo das palavras do texto para o entendimento das diferenças entre escrita e outras formas de expressão, para dominar convenções gráficas, para entender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa e para compreender a função de segmentação dos espaços em branco e dos sinais de pontuação.

Sugerimos palavras que sejam significativas para os alunos e que apresentem regularidades e irregularidades ortográficas. Em seguida à análise das palavras, o exercício de separação de palavras com regularidades e irregularidades ortográficas citadas no texto escolhido reforça o reconhecimento das características importantes do sistema de escrita.

A identificação das características de textos de cada gênero discursivo, por meio da linguagem oral e da escrita, contribui para a apropriação do sistema de escrita.

Quadro 5 Leitura.

Atitudes e capacidades
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
Desenvolver capacidades relativas ao código escrito especificamente necessárias à leitura: (i) Saber decodificar palavras e textos escritos; (ii) Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão: (i) Identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; (ii) Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; (iii) Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; (iv) Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; (v) Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências; (vi) Avaliar afetivamente o texto, fazer extrapolações; (vii) Ler oralmente com fluência e expressividade.

Fonte: CEALE (2004, p. 41-42).

Atividade: cantinho da leitura

A organização, na sala de aula, do *cantinho da leitura* é fundamental para que as crianças possam se interessar pela leitura, valorizar a cultura escrita, compreender sua importância, produzir textos de vários gêneros discursivos e apropriarem-se das especificidades do sistema de escrita, tornando-se capazes de fazer uso desses aspectos na oralidade e na escrita. Podemos identificar que esse ambiente contribui para a concretização das atitudes e capacidades do Quadro 5.

Esse local de trabalho apresenta-se próprio para a diversificação de leitura. Nesse espaço, os alunos podem entrar em contato com suportes diferentes de textos e com vários gêneros discursivos, trazidos pelo professor e pelos próprios alunos. Dependendo da disposição desse material, o aluno apresentará interesse em levá-lo para casa com a finalidade de conhecê-lo melhor. A exploração dos recursos envolve múltiplas ações educativas:

- Identificar as semelhanças e diferenças entre os diferentes suportes de textos, praticando o levantamento de hipóteses;
- Trabalhar separadamente as características dos gêneros discursivos;
- Permitir ao aluno a escolha espontânea do gênero discursivo para ser manuseado e lido;
- Realizar leitura de textos de vários gêneros para reconhecer as características e confirmar as hipóteses;
- Compreender o teor da expressividade dos textos para produzir inferências e fazer extrapolações;
- Eleger com os alunos textos de um determinado gênero para exercitar a busca pelas pistas textuais, intertextuais e contextuais;
- Ler oralmente textos de diversos gêneros discursivos com fluência e expressividade.

Percebemos que as atividades citadas envolvem os outros eixos da proposta, explicitando uma dependência entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Esses procedimentos identificados garantem o reconhecimento global das palavras e a compreensão do texto.

A trajetória apresentada oferece subsídios para as manifestações das educadoras do curso de formação continuada.⁴⁹

Quadro 6 Produção escrita.

Capacidades
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros.
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação: <ul style="list-style-type: none">(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;(v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática;(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto;(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.

Fonte: CEALE (2004, p. 50).

Atividade: produção de texto/música/história em quadrinhos

As capacidades presentes no Quadro 6, referente ao eixo *produção escrita*, apresentam-se como um momento importante para o aprimoramento da proficiência na leitura e escrita do aluno, porque possibilitam a articulação concreta entre os eixos da proposta do CEALE (2004).

Para visualizar melhor essa relação, sugerimos uma atividade com música, trabalhando, primeiramente, com as especificidades desse gênero. Os próprios alunos trazem de casa uma letra de música, de sua preferência, para ser ouvida, cantada e trabalhada em sala de aula. Com o material, o professor faz a leitura das letras das músicas selecionadas pelos alunos e, sem seguida, canta com as crianças. Após essa vivência, realiza uma identificação coletiva e oral das palavras desconhecidas e as registra na lousa, levando os alunos a explicitarem suas opiniões sobre os significados.

Com o auxílio do dicionário, os alunos localizam as palavras para consultarem a definição, contribuindo para interpretações, inerentes ao contexto da letra das músicas. Em seguida, as palavras trabalhadas tornam-se objeto de análise, visando à apropriação do sentido para que possam produzir frases e pequenos textos de gêneros discursivos diferentes.

Ao apresentar essas palavras em outros contextos linguísticos, o professor garante a apropriação de novo vocabulário, permitindo que os alunos o utilizem na linguagem oral e escrita, compreendam as diferentes funções da escrita e os diversos contextos de circulação. Com o objetivo de reforçar essa aprendizagem, incentiva o aluno para a produção de um texto poético, após vivenciarem também poesias sobre acontecimentos presentes na história de vida de toda criança.

A partir do conhecimento linguístico adquirido com o estudo da letra das músicas trabalhadas em sala de aula, os alunos têm condições de entender a linguagem poética, reconhecendo sua importância e função. O trabalho envolvendo exemplos de poesias com recursos de naturezas diferentes contribui ainda para o domínio do texto escrito no gênero específico, adequando-o aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Os procedimentos explicitados apresentam-se como um exercício característico para dispor, ordenar e organizar o próprio texto, de acordo com as convenções gráficas, escrevendo segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas. Além disso, possibilita o uso dos recursos expressivos (estilísticos e literários), adequados ao gênero e aos objetivos do texto.

O trabalho com histórias em quadrinhos também auxilia na formação de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais, pois possibilita a visualização de aspectos da língua que contribuem para sua apropriação. Elementos relacionados à coesão e coerência de um texto podem ser facilmente identificados por meio da leitura desse tipo de texto. A própria ilustração garante esses elementos, preparando assim a criança para a produção de textos coerentes e coesos, escritos ou orais. A atividade dessa natureza prepara o aluno para planejar a escrita, segundo os objetivos e o destinatário.

Sugerimos o uso de uma história em quadrinhos sobre música, cujo tema está norteando o desenvolvimento do eixo 4 (produção escrita). Após a familiarização de suas características, o professor consegue potencializar a contribuição desse gênero. O exercício pode englobar dois momentos de formação:

- Distribuição da história em quadrinhos sem a escrita das falas dos personagens, apenas com a sequência da ilustração. Nesse momento, o grupo descreve oralmente a lógica da história, tentando criar um enredo para os dados. Em seguida, cada grupo produz por escrito a história, socializando depois para a sala de aula. Ao término dessas etapas, os alunos entram em contato com a história original para conferirem;
- Distribuição de tiras de outra história em quadrinhos, sem modificações, mas numa sequência bem diferente da original. Cada grupo monta a história em quadrinhos, tentando organizar a lógica real da história para

garantir a coesão e a coerência. Após essa sequência, o professor apresenta a história em quadrinhos sem modificação, permitindo que os alunos realizem comparações com a estrutura organizada pelos grupos.

A trajetória das atividades descritas permite elucidar alternativas de ensino ligadas às manifestações das professoras do curso de formação continuada, porque mostra possibilidades de articular o nível da escrita e o nível da leitura de cada aluno, atingir crianças com níveis muito diferentes de aprendizagem na leitura e escrita, ampliar a capacidade de interpretação de texto e articular com respeito a linguagem popular com a linguagem do português padrão.

Quadro 7 Desenvolvimento da oralidade.

Capacidades
Participar das interações cotidianas em sala de aula: (i) escutando com atenção e compreensão; (ii) respondendo às questões propostas pelo professor; (iii) expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor.
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar.
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada.
Planejar a fala em situações formais.
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

Fonte: CEALE (2004, p. 57).

Atividade: história coletiva

A criação da história coletiva pode ser praticada pelas crianças alfabetizadas ou não, pois enfoca tanto a oralidade como a escrita. Esse tipo de exercício permite o desenvolvimento da atenção, concentração e da compreensão do que foi ouvido. Além disso, no decorrer da atividade, os alunos se esforçam em planejar a fala sobre um determinado tema, usando para certa finalidade a variedade linguística específica.

Após a definição do tema da história, sugerimos que a turma de alunos seja dividida em pequenos grupos para criarem uma história a partir do tema selecionado. Cada grupo prepara a apresentação da história, organizando uma fala com uma sequência que caracterize os personagens, as ideias principais, o contexto, a época, as vestimentas e outros aspectos.

Dependendo do nível de aprendizagem em que se encontra a sala de aula, as crianças escrevem as produções em folhas, garantindo o registro dos detalhes e o relato oral das histórias. Além da apresentação, cada grupo fica à disposição para responder a perguntas dos colegas sobre a produção e para receber opiniões.

Esse tipo de atividade desenvolve a linguagem oral do aluno, tornando-o capaz de manifestar-se em público de forma coerente, clara e segura para garantir a compreensão de todos. Permite ainda o desencadeamento da reflexão de todos, porque o professor, ao acompanhar o relato dos grupos, pode registrar na lousa a produção, formalizando as características da linguagem escrita, ressaltando as marcas da oralidade e a multiplicidade de variação linguística que cada grupo pode apresentar na linguagem oral.

O procedimento da atividade vai ao encontro das situações identificadas pelas professoras participantes do curso de formação continuada, porque contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e o uso da linguagem para se comunicar em circunstâncias específicas. Além disso, permite a elaboração de ideias primeiro na linguagem oral e depois na escrita, utilizando as marcas adequadas para a manifestação da expressão e os mecanismos de coesão e coerência (MASSINI-CAGLIARI, 2005).

4.7 Considerações finais

De acordo com a síntese das informações apresentadas, a escola tem dificuldade para trabalhar com salas de aula heterogêneas, que englobem alunos com diferentes condições de aprendizagem. Além disso, com o Ensino Fundamental de Nove Anos, os professores encontram-se confusos, pois tiveram que mudar a estrutura curricular e as orientações didáticas dos primeiros anos.

Conforme as professoras investigadas no curso de formação continuada, a heterogeneidade impede a diversificação de textos e a apropriação das várias características dos gêneros discursivos, além daqueles já presentes, normalmente, nos livros didáticos. As professoras têm a consciência de que precisam trabalhar os vários tipos de situações, mas não conseguem, muitas vezes, diversificar materiais e procedimentos metodológicos, que garantam os conhecimentos e as capacidades presentes, por exemplo, nos cinco eixos da proposta do CEALE (2004), atingindo todos os níveis de leitura e escrita da turma de alunos.

A análise dos resultados mostra que o livro didático assume um papel decisivo para a organização do trabalho docente, subsidiando a avaliação da própria prática de ensino das educadoras e do desempenho escolar de seus alunos. Entendemos com isso que os professores acabam sendo escravizados pelos conteúdos e pelas atividades presentes nos livros didáticos.

Os dados ressaltam ainda que os cursos de formação inicial e continuada de professores têm um papel decisivo para a solução das dificuldades esboçadas na respectiva pesquisa, pois as situações neles trabalhadas referem-se aos conteúdos específicos inerentes à formação profissional do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000) e com o material organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE, 2004).

Essa verificação contribui também para a organização de políticas de formação de alfabetizadores, direcionadas para as reais necessidades dos professores.

Buscamos, então, por meio desta apresentação, dados que pudessem elucidar circunstâncias, ainda pouco compreendidas, relacionadas às dificuldades de leitura e escrita. Partimos do pressuposto de que as professoras e as escolas são as principais responsáveis pelo processo de formação dos alunos na leitura e escrita e este depende de experiências do professor e dos alunos, vivenciadas ao longo de uma vida.

A trajetória descrita indica, portanto, que o entendimento da formação docente na área do ensino da leitura e escrita requer um estudo que envolva não apenas a problematização dos cursos frequentados por elas, mas a reflexão fundamentada de suas práticas.

A Unidade 4 revela ainda que os procedimentos metodológicos e as concepções do professor do Ensino Fundamental de Nove Anos precisam ser revisitos, adequando-se às novas exigências formativas.

4.8 Estudos complementares

Programas educativos:

Programa Salto para o Futuro/TV Escola⁵⁰ de 6 a 10 de junho de 2005 – Temas debatidos na série Alfabetização e letramento na infância:

- **PGM 1** – Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos.
- **PGM 2** – Conhecimentos e capacidades envolvidos nos processos de alfabetização e letramento de crianças de seis anos.
- **PGM 3** – Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento.
- **PGM 4** – Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento.
- **PGM 5** – Alfabetização e leitura literária.

50 Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. A alfabetização na perspectiva da Linguística: contribuições teórico-metodológico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 1994, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1994. p. 91-124.
- ABAURRE, M. B. M.; BLANCO, R. S. F.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1997.
- ABUD, M. J. M. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.
- AGUIAR, V. T. de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- ANDRÉ, T. C. *O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático*. Curitiba, 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- AZENHA, M. da G. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.
- BORGES, O. de M. *Caracterização da criança repetente na 1ª série do 1º grau das escolas estaduais da cidade de João Pessoa*. Campinas, 1981. 96 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: DP&A, 2000.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório Nacional Saeb 2003*. Brasília, 2006a.

- _____. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 08 fev. 2006b. p. 39.
- BRASLAVSKY, B. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Tradução de Agostinho Minicucci. São Paulo: Edições Melhoramentos/USP, 1971.
- _____. *Escola e Alfabetização*. Tradução de Vera Mazagão Ribeiro. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.
- BUENO, F. da S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991.
- CAGLIARI, L. C. A Cartilha e a Leitura. In: SÃO PAULO (Estado). FDE. *Leitura: Caminhos da Aprendizagem*. Série Idéias n. 05, 1988. p. 21-26.
- _____. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 193-224.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. *Alfabetização: método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.
- CARDOSO, A. Conscientização e alfabetização. Uma visão prática do sistema Paulo Freire de educação de adultos. *Revista de Cultura*, Recife, n. IV, 1963.
- CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. *Guia prático do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CEALE. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Caderno 2. Belo Horizonte, 2004.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens: literatura, gramática e redação: 2º grau*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1994.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Tradução de Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 389-406.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, N. *Cantares dos trovadores galego-portugueses*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1978.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.

DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. *Língua e literatura*. Segundo Grau. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985. v. 1.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRO, E.; GOMES PALACIO, M. (Coords.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Tradução de Maria L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOINA, L. de M. G. *O primeiro ano na escola*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Departamento de Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989. 2 v.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 21. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, S. de L. *Alfabetização de adultos na perspectiva de educandos: experiências pessoais e sociais*. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 2006.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-96.

GRAFF, H. J. Reflexões sobre a história da alfabetização: panorama, crítica e propostas. In: _____. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Tradução de Tirza M. Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 25-59.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a. p. 97-108.

_____. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b. p. 69-83.

- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. *Adeus professor, adeus professora?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, B. A. de. *Caminho suave: alfabetização pela imagem*. 122. ed. São Paulo: Caminho Suave Edições, 2004.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R.; ROMANATTO, M. C.; CHAKUR, C. R. S. L.; GIOVANNI, L. M.; DIAS, M. H. G. F. S. Desenvolvimento Profissional Docente e Transformações na Escola. *Pró-posições: revista da Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas*, v. 11, n. 1, p. 15-24, 2000.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLLICA, M. C. *Influência da fala na alfabetização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- MONTEIRO, M. I. *Práticas alfabetizadoras: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2002.
- _____. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. Representações e dificuldades do trabalho pedagógico de professoras que frequentam os cursos de formação. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 187-208, 2008.
- _____. Histórias de vida de professoras bem sucedidas como fundamento de organização das políticas educativas de formação de alfabetizadores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 13 jan. 2010.
- MONTEIRO, M. I.; SILVA, L. L. M. da. Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista de Educação Pública da Universidade Federal do Mato Grosso*, v. 19, p. 423-442, set./dez. 2010.
- MONTEIRO, Y. T. *Passos Largos: poemas de vida*. 2. ed. Osasco: Novo Século, 2009.
- MORTATTI, M. do R. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

- MOURILHE, M. J. G. *Professoras alfabetizadoras: um estudo de sua prática pedagógica e de suas concepções sobre criança, escola e alfabetização*. 1991. 149 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.
- NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PEREIRA, M. L. T. *Eu não gosto de cópia – Reflexões sobre a prática alfabetizadora*. 1993. 196 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- RAMOS, F. J. da S. (Org.). *Grandes poetas românticos do Brasil*. São Paulo: Edições LEP Ltda. 1954.
- ROCHA, T. *Quem sou eu?* São Paulo: Editora do Brasil, 1969.
- SANZIO, R. *Escola de Atenas*. 1506 - 1510. 1 afresco.
- SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. v. II – Século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 132-149.
- SILVA, C. R. da. A política de inclusão de crianças de seis anos na escola e sua repercussão no ensino da leitura e da escrita. In: SILVA, C. R.; SILVA, C. R.; CAFIEIRO, D.; CASTA-NHEIRA, M. L.; FRADE, I. C. A. S.; PAIVA, A. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na infância*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 7-12.
- SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. Campinas: Unicamp, 1991.
- SOARES, M. (Org.). As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, 1985.
- _____. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, 2003. p. 1-25.
- _____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004a.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

VALLE, T. G. M. do. *Análise de dificuldades de leitura em alunos repetentes de primeira série do primeiro grau*. 1984. 102 f. Dissertação (Mestrado em Deficiência Mental) – Departamento de Deficiência Mental, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

WEISZ, T. *Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZITKOSKI, J. J. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRE A AUTORA

Maria Iolanda Monteiro

Pedagoga, Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Araraquara, e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: práticas e saberes docentes, êxito e fracasso escolar, alfabetização, letramento, variação linguística e formação inicial e continuada de educadores da educação básica.

