

Alfabetização, Leitura e Escrita



Organização

Rita de Cássia Prazeres Frangella
Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Ficha Catológica

A385 Alfabetização, leitura e escrita [livro eletrônico] / organização: Rita de Cássia Prazeres Frangella, Marize Peixoto da Silva Figueiredo. — Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2024.
[372 p.]; 2v.

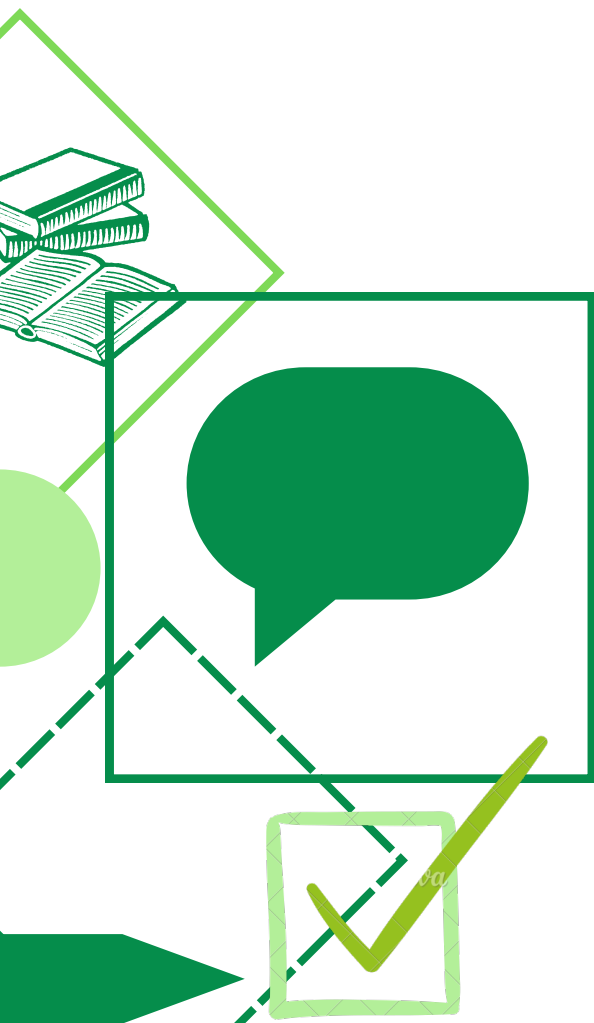
ISBN 978-65-01-20155-9 (v.1).

ISBN 978-65-01-20155-9 (v.2).

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Formação docente. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres (org.). II. Figueiredo, Marize Peixoto da Silva. (org). III. Título.

Bibliotecária: Barbara Ribeiro CRB7/7352

Alfabetização, Leitura e Escrita



Rio de Janeiro
2024

Alfabetização, Leitura e Escrita

Caderno I



Rio de Janeiro
2024

FICHA TÉCNICA

Coordenadores responsável pela elaboração do documento

Rita de Cássia Prazeres Frangella
Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Governador do Estado do Rio de Janeiro

Cláudio Castro

Secretária de Educação

Profa. Roberta Barreto

Subsecretaria de Planejamento e Ações Estratégicas

Profa. Myrian Medeiros Da Silva

Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas

Prof. Dr. Diego Jorge Ferreira

Coordenadoria de Articulação e Regularização de Parcerias

Marcela Lima Borges

Membros de Equipe Coorp

Anderson de Souza da Silva
Carla Machado Lopes
Eduardo Antonio Alves
Jean Francisco Silva dos Santos

Projeto de Diagramação e Edição

Debora Raquel Alves Barreiros
Maria Santos

Apresentação

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA NA/COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – UMA PROPOSTA COLETIVA DE TRABALHO

Os textos que compõem esse livro foram produzidos pelos docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito de um curso de formação continuada em alfabetização destinada a docentes que atuavam na rede pública estadual e nas diferentes redes públicas municipais de educação de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2021 a 2023.

O Curso de Especialização Lato sensu em Alfabetização, Leitura e Escrita foi criado e oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro através de convênio firmado entre esta instituição universitária e a Secretaria de Estado de Educação no âmbito de Programa Rio+Alfabetizado, instituído no Estado do Rio de Janeiro por meio do decreto estadual nº. 47.632 de 31 de maio de 2021. Esse convênio foi materializado através do processo SEI300290050025202, que descentralizava, através de crédito orçamentário para a UERJ, os recursos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) necessários para que a Universidade criasse e desenvolvesse esse curso.

A SEEDUC/RJ, por sua vez, ao investir nessa iniciativa, demonstra ciência do seu compromisso com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e compartilha com a Universidade a ideia de que esse compromisso se dá também com o investimento na formação continuada de professores, tendo na qualificação profissional uma das vias possíveis de valorização profissional docente. São muitos os desafios identificados no âmbito da alfabetização no estado do Rio de Janeiro e a SEEDUC/RJ entende, assim como nós que atuamos na formação inicial e continuada de professores no âmbito da Universidade, a importância desse investimento na formação de docentes alfabetizadores das Redes Municipais de Educação, pela complexidade que envolve os diferentes processos de produção curricular docente nos diferentes contextos de alfabetização, na relação com diferentes discentes e suas culturas, por entender a potência do espaço da formação continuada para pensar a docência, que tem os processos de ensinar e aprender como uma de suas dimensões mais complexas.

Assim, destinado a professores do ciclo de alfabetização e coordenadores pedagógicos, o curso tem como objetivo valorizar os profissionais da educação através da formação continuada, fomentando o desenvolvimento profissional de professoras e professores das redes públicas de ensino e contribuindo para a construção de propostas curriculares para a alfabetização que, em diálogo com as contribuições teórico-práticas debatidas no curso, considere o processo de alfabetização como espaço de produção de conhecimento de alunos e professores, de experiências em diálogo, de diferenças e negociações, de produção cultural, que marca e se marca na trajetória de todos os envolvidos de forma a possibilitar a constituição de crianças-adultos leitores e escritores, encantados com e pelas letras, na leitura da palavra que não prescinde da leitura de mundo, como nos ensina Freire (1994); da palavra que alarga os horizontes e nos faz imaginar/criar outros mundos possíveis.

A Uerj aceita o desafio da parceria para a criação e oferecimento do curso, o que se articula com sua responsabilidade com a produção e difusão de conhecimento, contribuindo para a promoção de políticas públicas, no caso, de educação, que colaborem para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro. Assim, assumimos o compromisso com a formação investindo num projeto coletivo que articulou diferentes unidades acadêmicas de diferentes campi, que têm em seu trabalho de ensino-pesquisa-extensão se voltado para a educação básica e formação de professores, a saber: Faculdade de Educação (Maracanã), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Duque de Caxias), Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap/UERJ). Assumimos como perspectivas orientadoras da proposta de formação que constitui o curso a impossibilidade de um projeto único para os diferentes contextos/redes/escolas; a abertura à negociação; a contingencialidade que marca o processo de significação da docência; a não eliminação do conflito, entendendo que é no embate entre diferentes perspectivas que, sem o ideal de totalização, o consenso é possível, mas sempre conflituoso porque não cessa a disputa pela significação que o possibilitou; qualquer fechamento é atravessado por uma incompletude constitutiva. Soma-se a isso uma dimensão alteritária que reconhece que o

outro me constitui, não como espelho ou soma, mas no acontecimento, como imprevisibilidade que não permite a antecipação da resposta, mas que exige decisão contingente e responsável. Dessa forma, o que propomos é uma proposta curricular que se dê como conversa complicada (Pinar, 2016), que mobiliza experiências, afetos, saberes e não saberes, que não tem como objetivo uma unificação homogeneizante, mas investe num movimento coletivo.

A partir de tais premissas um projeto de curso se desenha e questões vão emergindo: trata-se de um curso à distância, oferecido no arrefecimento do contexto pandêmico e proposto para diferentes municípios. Mas é caro para nós que a distância física não representasse um bloqueio ao diálogo, às partilhas... Essas questões acompanharam a produção do material que ora se apresenta nesses volumes, entendendo o material didático como produção cultural, que participa de um complexo e multifacetado processo político curricular, se materializa buscando trazer à cena as significações desse projeto formativo. Assim, na produção dos cadernos das disciplinas, temos como premissa o caráter dialógico da formação, o diálogo com a leitura e escrita em suas múltiplas linguagens, como produção cultural que convida e instiga o ler/escrever, a tessitura coletiva de um projeto que se faz na singularidade de cada contexto.

Os materiais, que apresentamos nesse livro, foram produzidos pelos docentes do curso, responsáveis pelas diferentes disciplinas que o compõe, no sentido de organizar os objetos de ensino e organizar a trilha de aprendizagem a ser oferecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em consonância com o desenho didático e os objetivos do curso.

Os professores das diferentes disciplinas, ao produzirem o material que é organizado aqui nos dois volumes que compõem a coletânea de cadernos didáticos do curso, também inferem sobre outra premissa: autoria. Como autores dos materiais, significam a docência como espaço de criação, da busca por respostas contextuais e contingenciais que demandam uma inventividade que não é necessariamente o novo inédito, mas a criação de respostas possíveis e singulares, no encontro/negociação com os outros, muitos outros que habitam as diferentes escolas, redes, contextos...

Considerando o objetivo de oferecer, através da experiência discente, reflexões sobre o trabalho docente na alfabetização, diferentes estratégias de trabalho, bem como projetos possíveis para alfabetizações, o material do curso investe em dinâmicas que possam envolver o professor cursista com/no curso e ajudá-lo a pensar a prática que desenvolve. Essa preocupação se desdobra nas propostas de trabalho, nas práticas avaliativas, na busca de uma prática dialógica, mesmo num curso em EAD, atentando que “[...] ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão” (Freire, 2001, p. 261).

Desse modo, o material didático, assim como as aulas dinamizadas, recorre a diferentes expedientes de forma a sensibilizar para a importância da arte, da literatura, da dimensão lúdica na/com a prática pedagógica, ampliando as experiências dos cursistas com diferentes leituras, escritas, linguagens. Trata-se de um convite à reflexão, ao encantamento com a leitura e a escrita, na assunção do professor também como leitor e escritor que, como tal, se coloca como parceiro das crianças em seu processo de aprendizagem.

Assim, o que ora se apresenta, inspirado em Manoel de Barros (2003), é partedo nosso achadouros de infâncias, de ler e escrever buscando não perder o dom de ser poesia.

Rita de Cássia Prazeres Frangella 1
Marize Peixoto da Silva Figueiredo 2

Coordenação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

1. Doutora em Educação. Coordenadora UERJ do projeto Rio+Alfabetizado e do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Alfabetização, Leitura e escrita. Professora Titular da Faculdade de Educação da UERJ e do programa de Pós-Graduação em Educação – Proped/UERJ.
2. Doutora em Educação. Vice coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Alfabetização, Leitura e escrita. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF/UERJ e do programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas – PPGECC/UERJ.

Referências:

BARROS, Manoel (2003). Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta.

FREIRE, Paulo (1994). A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 29ed.

FREIRE, Paulo (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. Estudos avançados 15 (42), p. 259-268.

SUMÁRIO

Módulo I: O papel do professor na sala de aula: abordagens para o processo de alfabetização na infância e a construção de um ambiente alfabetizador.....1
Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Módulo II: O processo de alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita.....69
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (CAp-UERJ)
Jonê Carla Baião (CAp-UERJ)
Ana Paula Menezes Andrade (Prefeitura de Duque de Caxias)
Andrea da Silva Marques Ribeiro (CAp-UERJ)

Módulo III: A alfabetização matemática em contexto de letramento..... 131
Rosana de Oliveira (UERJ)
Dora Soraia Kindel (PPGEDUCIMAT/UFRRJ)
Marlene Nunes Ferreira (SESI)

Módulo IV: O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem..... 202
Andréa Pessôa dos Santos (UERJ)
Adriana Corrêa (UERJ)
Priscila Monteiro Corrêa (UERJ)

Módulo V :O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento.....276
Bonnie Axer (UERJ)
Rosalva de Cássia Rita Drummond (ISERJ)

Módulo VI: Práticas inovadoras para o ciclo de alfabetização: ferramentas digitais e metodológicas ativas no processo ensino aprendizagem.....322
Marcia Lisbôa (UERJ)

Módulo VII: acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções.....361
Paula Cid Lopes (UERJ)
Maria Letícia Machado (UERJ)
Janaína Moreira Pacheco de Souza (UERJ)

Módulo VIII: Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções.....412
Jonê Carla Baião (Cap/UERJ)
Mara Lúcia Reis Monteiro (Cap/UERJ)
Claudia Cristina dos Santos Andrade (Cap/UERJ)
Claudia Hernandez Barreiro Sonco (UERJ) (Cap/UERJ)

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo I

O papel do professor na sala de aula: abordagens para o processo de alfabetização na infância e a construção de um ambiente alfabetizador

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)



PLANO DE CURSO / 2022-1

Nível
GLS
Tipo
OBR

Curso
Alfab. Leit.
e Escrita
Cr./C.h
2(30h)

O papel do professor na sala de aula: abordagens para o processo de alfabetização na infância e a construção de um ambiente alfabetizador

Professor Luiz Antonio Gomes Senna

TER 21:00
Híbrido • Vídeo ao Vivo





Objetivo geral:

Fundamentar os princípios e motivações gerais de um programa de formação acadêmica de professores alfabetizadores no âmbito de políticas contemporâneas de desenvolvimento social e inclusão escolar.


Objetivos específicos:

- Caracterizar alfabetização como domínio curricular e como rito de desenvolvimento social, no âmbito do modelo civilizatório da Modernidade ocidental.
- Demonstrar circunstâncias e tensionamentos associados ao processo de desenvolvimento do Português do Brasil e do idioma nacional escrito.
- Caracterizar o impacto do discurso científico sobre as práticas de alfabetização no contexto da escola pública brasileira nos séculos XIX, XX e XXI.
- Definir a noção de “políticas públicas de alfabetização” no contexto da sociedade brasileira contemporânea e o papel do professor no desenvolvimento de práticas e processos de desenvolvimento de sujeitos letrados.


PROJETO CURRICULAR

Aula	Previsão	Tema
Unidade I – Os imaginários da alfabetização no Brasil		
1-2	Vídeoaula	As subjetividades e os sentidos da alfabetização no Brasil
3-6	Temas em discussão na semana de estudos	1. A questão da identidade do brasileiro e a carnavalização da escrita Inclui: 1 vídeoaula gravada; 1 leitura de referência 2. A alfabetização na memória cultural da Modernidade: o imaginário ideal Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 6 partes 3. Entre a tradição escolar e políticas públicas de inclusão escolar: e o professor? Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 5 partes •  Fórum de debates na semana Tema: <i>Como <u>escrita</u> e <u>cidadania</u> se revelam domínios curriculares conexos no processo de alfabetização?</i>
Unidade II – O Português do Brasil, a escrita e a alfabetização		
7-8	Vídeoaula	Língua e caráter linguístico-cultural no Português do Brasil: entre gramatizações e resistência social
9-12	Temas em discussão na semana de estudos	4. A ilusão linguística: o Português e o Português do Brasil Inclui: 1 vídeoaula gravada; 1 leitura de referência 5. A formação do Português do Brasil Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 4 partes 6. Línguas e culturas em contato no processo de alfabetização Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 5 partes 7. A língua e o caráter do povo do Brasil Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 2 partes •  Fórum de debates na semana Tema: <i>O preconceito linguístico e a alfabetização – como devem conviver os falares e as culturas linguísticas do povo brasileiro no desenvolvimento da escrita como língua de cultura e cidadania?</i>

Unidade III – Ciências, métodos e processos na alfabetização do povo brasileiro

- 13-14 **Videoaula**
Ciência e pseudo-ciência nas políticas de desenvolvimento e alfabetização no Brasil pós-colonial
- 15-18 **Tema em discussão na semana de estudos – Aula Especial**
9. Das cartilhas ao enfrentamento do problema: questões de base na formação de alfabetizadores
Inclui: 1 leitura de referência
10. A concepção da escrita e as virtudes da representação natural da língua oral: o que nos ensinam os supostos erros de escrita?
Inclui: 1 videoaula gravada
11. Problematisando a noção de fracasso na alfabetização
Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 6 partes
12. Métodos e processos de alfabetização
Inclui: 1 leitura de referência em forma de artigo on-line
 Fórum de debates na semana
Tema: *Fracasso escolar e a alfabetização – como conduzir à superação do “erro produtivo” a partir da compreensão do modo como o alfabetizando pensa a escrita?*

Unidade IV – A escrita contemporânea e os desafios da alfabetização

- 19-20 **Videoaula**
A escritas em ebulição nas redes hipertextuais! Como conceber a alfabetização na sociedade contemporânea?
- 21-24 **Tema em discussão na semana de estudos – Aula Especial**
13. O desafio da reinvenção da escrita
Inclui: 1 leitura de referência
14. Do papel ao computador: o sujeito da escrita hipertextual
Inclui: 1 leitura de referência em forma de lição com 3 partes
15. Letramento na contemporaneidade
Inclui: 1 leitura de referência em forma de artigo on-line
 Fórum de debates na semana
Tema: *Celulares e tablets na escola – vilões ou parceiros de uma alfabetização em processo de transformação?*
- 26-30 **Consolidação da aprendizagem e desenvolvimento do trabalho final da disciplina**

Bibliografia básica:

- BAKHITIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BETT, G. de C., LEMES, M.J. (2020). Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217251. Acesso: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>
- BRASIL (1988) Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em:
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares
- BRUNER, J. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BUESCO, M. L. (1978) Defesa e apologia da língua. In: Gramáticos portugueses do Século XVI. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Cultura Portuguesa. pp. 41-50.
- COLELLO, S. M. G. A escola que (NÃO) ensina a escrever. São Paulo: Summus, 2012.
- CUNHA, A.; PETTER, M. Línguas africanas no Brasil. In: PETTER, M.(org.). Introdução à Linguística Africana. São Paulo: Contexto, 2015.
- DANFÁ, L. (2020). Violência Civilizacional e Colonial no Olhar de Frantz Fanon e Sigmund Freud. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40(spe) Acesso: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230245>
- DESCARTES, R. O discurso do método. Tradução portuguesa: Rio, CODECRI, s/d.
- DIAS, J. (2002) Língua e poder: transcrevendo a questão nacional. In: MANA 8 (1). Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100001&lng=en&nrm=iso
- DIAZ, J. P.; SCHMIDT, A. (2016) El bilingüismo y la identidad: Estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. In: Revista de lingüística y lenguas aplicadas. v. 11. p. 51-59.
- Dislexia: subsídios para políticas públicas. Cadernos Temáticos Conselho Regional de Psicologia SP. São Paulo: CRP SP. 2010. v. 8. p. 11-23. Disponível em:
- DUARTE, C. S. (2004) Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, v. 18, n. 2, p. 113-118.
- FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1796). A psicogênese da língua escrita. Tradução portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERRERO, M. et TEBEROSKY, A. (1988[1976]) Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FRITZEN, M. P. (2008). Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), 341-356. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200005>
- GARCIA, A. L. M. Fonoaudiologia e letramento. In: DAUDEN, A. T. B. C.; MORI-DE ANGELIS, C. C. *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Editora Pancast, 2004. p. 15-35.
- GARIN (1993) *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. Trad. Port.: São Paulo, UNESP, 1994.
- HOBBSAWM, E. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- IANNI, O. (Org.) *Florestan fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LAGORIO; FREIRE (2014) *Aryon Rodrigues e as línguas gerais na historiografia linguística*. In: DELTA 30 N/Esp. Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000300571&lng=en&nrm=iso
- MACHADO, J. (1945) *As origens do português*. Lisboa: Emp. Contemporânea de Edições.
- MACHADO, M. L. C. A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Orientador: Luiz Antônio Gomes Senna. 2013. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013
- MACHADO, M. L. C. A. SIGNOR, R. C. F. *Os transtornos funcionais específicos e a educação inclusiva*. In: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M. C. *Tratado das especialidades em fonoaudiologia*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. 1. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014.
- MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C.; SENNA, L. A. G. *Notas sobre fracasso e diversidade: os sentidos do aprender e do não aprender na escola*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 15, n. esp. 5, p. 2837-2854, dez. 2020. e-ISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14561>
- MILAZZO, R. (2015) *Madrelingua e italiano L2: un'indagine su bilinguismo e personalità*. In: *Italaano LinguaDue*. v. 2. Acesso: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6803/6733>
- MIRANDA, L. F. A. de (2006). *A razão ilustrada e a diversidade humana*. *Educação & Sociedade*, 27(95), 341-360. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200002>
- MORERA, L. E. (2019) *Las lenguas oficiales del estado español en los textos legales: Fomento o reconocimiento del plurilingüismo?* In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. v. 14. p. 81-89. Acesso: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/123888/11033-48055-2-PB.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- MOTA, K. M. dos S. (2008). *O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), 309-322. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200003>
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MOYSÉS, M. A. A. *A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...] Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-
- MOYSÉS, M. A. A. *Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos*. In: BENEVENUTO, A. B.; ANGELUCCI, C. B.; BONOLENTA, L.; MARTÃO, W. (Org.).
- MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. *Medicalização o obscurantismo reinventado*. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. C. (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 41-65.
- ORLANDI, E. (2000) *Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática, filologia, linguística*. In: *Revista da ANPOLL*. v. 8. p. 29-39. Acesso: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/348/357>.
- PATTO, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- PAVEL, T. (1990[1988]) *A miragem linguística – ensaio sobre a modernização intelectual*. Campinas/SP: Pontes.
- PREUSS, E.; ÁLVARES, M. (2014) *Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: Da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue*. In: *Acta Scientiarum*. v. 36 (4). p. 403-414.
- RIBEIRO, D. (1996) *O povo do brasileiro : A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras.
- RODRIGUES, N. (2001). *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. *Educação & Sociedade*, 22(76), 232-257. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>
- SCAFF, E. A. da S.; PINTO, I. R. de R. (2016). *O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 431-454. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>
- Schiffler, Michele Freire Sobre Bakhtin, quilombos e a cultura popular. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online]. 2017, v. 12, n. 3 [Acessado 28 Agosto 2021], pp. 76-95. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457332347>>. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457332347>.
- SENN, L. A. G. (1991) *Pequeno manual de lingüística geral e aplicada*. Rio de Janeiro, Luiz Antonio Gomes Senna.
- SENN, L. A. G. (2002) *Por uma ciencia multicultural: la verdad como lenguaje multicultural*. In: *Congreso Internacional Educación y Desarrollo para el futuro del mundo*. Boca del Rio/MX: FESI. ISBN: 9685469016. n.i.
- SENN, L. A. G. (2008) *Formação docente e educação inclusiva*. In: *Cadernos de Pesquisa* v. 38 São Paulo: FCC. ISSN: 0100-1574. n.i.
- SENN, L. A. G. (2010) *Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA*. In: In: COSTA, Rentao; CALHÁU, Maria do Socorro. (Org.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés. ISBN: 9788586478666. 47-64
- SENN, L. A. G. (2012) *O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada*. In: *COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*. Campina Grande. Anais
- SENN, L. A. G. (2017) *Prólogo – a cultura, a escola, o professor*. In: SENNA, L A G; LOPES, P C; MACHADO, M L C A. *A cultua do professor e os sentidos da escola*. Curitiba: CRV. ISBN 978-85-444-1840-6. 11-118
- SENN, L. A. G. (2019) *Fundamentos da linguagem na educação*. Curitiba: Appris.
- SENN, L. A. G. (2021) *Bilinguismo cultural: estudos sobre línguas em contato na educação brasileira*. Curitiba: Appris.
- SEVERO, C. (2016) *A invenção colonial das línguas da América*. In: *Revista ALFA* 60 (1). Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942016000100011&lng=en&nrm=iso
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- VEIGA, C. G. (2002). *A escolarização como projeto de civilização*. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 90-103. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- WERTHEIM, M. (1999) *Uma história do espaço – de Dante à Internet*. Tradução portuguesa: Rio de Janeiro, J. Zahar, 2001.

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo I

Unidade 1:
Os imaginários da Alfabetização no Brasil

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo I:

Alfabetização e a Escola do Brasil

Autor do Módulo:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Produção de Audiovisual:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Equipe Administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro - Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro - Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota- Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio Técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Judith da Silva Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1.A questão da identidade do brasileiro e a carnavalização da escrita.....	4
2.A alfabetização na memória cultural da Modernidade: o imaginário ideal.....	5
3.Entre a tradição escolar e políticas de inclusão escolar: e o professor?.....	10

1. A questão da identidade do brasileiro e a carnavalização da escrita



<https://www.youtube.com/watch?v=Q9LIEDRmlcE&t=9s>

O brasileiro busca ver-se na imagem do que gostaria de ser, não propriamente naquilo que é de verdade. Contudo, a experiência cultural brasileira parece subverter esta ordem, pois em tudo que há no país, encontra-se o Brasil nato, o espaço de conforto em que o imaginário se amolda ao real. A cultura brasileira parece transitar sempre entre o imaginário daquilo que se toma como padrão aceitável e as mais variadas representações públicas transformadas pelo que se pode chamar “*carnavalização*”.

No processo de carnavalização marcado pela ótica do mundo ao revés, a cultura cômica popular apresentava traços específicos, que influenciaram e seguem influenciando produções culturais através dos tempos. Como formas constitutivas dessa cultura, são assinalados fatores como o vocabulário familiar e o público, com diminutivos, apelidos e injúrias; a recriação de ritos antigos somados a conteúdos cotidianos; o uso de linguagem de praça pública, com caráter mágico e encantatório; e blasfêmias ambivalentes, que mortificam e regeneram. (Schiffer, 2017)

Identidade e carnavalização são conceitos importantes no campo dos estudos sobre a alfabetização, porque os alunos que nos chegam para ser alfabetizados são os mesmos sujeitos sociais que vivem e produzem a cultura do Brasil. A escola é, por si própria, um instrumento de cultura e um lugar de cultura. Do mesmo modo, é a escrita alfabética. Não só constituem, ambas, instrumentos de cultura, como estão igualmente carregadas de cultura, de certa cultura, associada, portanto, a certo imaginário social, à certa identidade.

Aqui no Brasil, a identidade do sujeito escolar – nosso aluno real, de carne osso – é tão complexa como a identidade do povo que constitui a sociedade, estabelecendo-se em sala de aula um mosaico de imaginários e desejos, perpassados pela carnavalização. É desse confronto de identidades – a da escola, a da escrita, a do professor e as dos alunos – que se deve compreender o problema da alfabetização no Brasil. Não um problema no sentido pejorativo do termo, mas o problema enquanto questão e objeto da formação do professor alfabetizador: o que significa alfabetizar o brasileiro?; como se deve compreender o aluno em processo de alfabetização na escola brasileira?

2. A alfabetização na memória cultural da Modernidade: o imaginário ideal

Parte 1 - Projeto da Verdade na Cultura Social Cartesiana

A história do homem moderno nos autoriza a falar da verdade como um conceito que ele transmitiu da ciência para a sociedade, como um marco da civilização ocidental. Estritamente falando, a verdade é definida no ambiente das práticas de construção do conhecimento, resultante de um senso de satisfação com certas respostas que envolvem compreender as causas das coisas ou dos fatos, reais ou não. A variabilidade da verdade torna-se possível à medida que as circunstâncias interferentes no sentido de satisfação variam. Bem, do ponto de vista do senso de satisfação, é preciso entender o desenho da verdade na cultura social moderna-cartesiana.

A ciência moderna é construída em estreita relação com o desenvolvimento de um projeto social que tira dele a inspiração para construir e salvaguardar os homens através da razão. Não é, ainda, a razão potencial dada aos homens por sua filogenia, mas uma razão especial, fruto de um trabalho específico que teria a função de reproduzir os mais altos julgamentos de Deus.

O método apresenta ao homem comportamentos para observar, analisar e menestar a realidade, na qual a humanidade confiava como eram dogmas absolutos, governantes de Deus. A crença nesses dogmas científicos ofereceria as condições certas para a ciência moderna assumir a hegemonia entre outras verdades e assumir um papel definitivo em oferecer um senso de satisfação.

A credibilidade no sentido de satisfação produzida pela ciência contaminou o homem comum, que passa, de longe, a buscar a conformação de seu cotidiano às práticas do método científico, na busca da racionalização de seu futuro. A ciência passa a permear práticas sociais e ditar o desenho de toda a civilização, desde os espaços públicos mais primários, como a arquitetura da urbanidade, até a própria concepção próxima à natureza humana, como resumido pelo GARIN (1993):

O homem e a natureza, a razão humana e o direito natural, são reciprocamente integrados; e a cidade ideal é, ao mesmo tempo, a cidade natural e a cidade racional: a cidade construiu segundo a razão e a extensão do homem, mas também a cidade que corresponde perfeitamente à natureza do homem (p.: 60).

A cultura científica faz uma mistura de três fatores que se tornam fundamentais para a compreensão do sentido impresso à verdade: a razão cartesiana, a natureza do homem e a idealização da realidade. Ao conferir ao homem uma natureza idealizada³ na figura dogmática da razão cartesiana, a cultura científica assume um papel, ao mesmo tempo, edificante e exclusivo, de modo que todos os homens não identificados (ou não saudáveis) teriam uma natureza não humana e irracional. A verdade científica torna-se, assim, uma verdade social, moral e uma marca de cidadania, que dividiria os homens que carregam suas marcas daqueles que não os tinham. Além disso, a urbanidade civilizada não teria espaço para os “outros”, aqueles de cultura não científica, que seriam excluídos, sob forte preconceito.

Parte 2

À medida que a sociedade moderna começou a dar seus primeiros passos, alguma ideia de “escola” passou a se tornar necessária, à medida que o homem para tal sociedade deveria ser construído sob certas condições especiais. O homem moderno é um constructo derivado da idealização de um ser que pudesse superar a fragilidade do homem comum, um ser que deveria abrir mão da espontaneidade para se ajustar a determinado tipo de padrão de comportamento supostamente capaz de lhe conferir autonomia e autossuficiência em sua sobrevivência. Este sujeito social incorporaria para si os parâmetros determinados pela contribuição do discurso e das práticas científicas, nas quais deveria crer acima de tudo mais. Pois vem a ser esta crença na prevalência dos ditames científicos sobre o desenho de um sujeito social a mais direta responsável pela formação das bases de toda uma civilização – a civilização científica – cuja cultura viria a se tornar hegemônica em todo o mundo.

O homem civilizado, à luz desta cultura científica, é justamente o homem que delega parte de sua formação à educação formal, desde a qual edificar-se-ia à imagem e semelhança dos padrões de comportamento acadêmico-científicos. A escola, portanto, passa a assumir em nossa sociedade um espaço sagrado, como um templo que elevaria homens comuns à condição de homens civilizados.

O corpo de valores constantes nos inúmeros processos de avaliação associa-se, justamente, ao espaço do sagrado na Educação e, por isto, dá-se a imensa dificuldade que temos de tratá-los objetivamente.

Discutir a avaliação escolar é pôr em xeque o lugar do sagrado na educação do homem civilizado e, conseqüentemente, ponderar sobre a dessacralização da instituição escolar no interior da cultura contemporânea. Naturalmente, a discussão da avaliação tem por trás de si a discussão ainda mais complexa sobre o que vem a ser “aprendizagem”, não tomada como fenômeno autônomo resultante de estados operatórios mentais, mas sim como fenômeno social, marcadamente caracterizado pela expectativa de algum tipo de padrão de comportamento que nada mais tem a ver com os processos espontâneos de construção de conhecimento.

A avaliação da aprendizagem é, na nossa sociedade, um teste de fé: ou bem ou sujeito avaliado demonstra ter sido capaz de aprender como e o que um homem civilizado tem de aprender, ou, em caso contrário, recebe um sinal de pecador e é banido da sociedade.

Jamais se costuma indagar se o sujeito em avaliação pactua da mesma fé, ou se, ainda que pactuando da fé, sente-se realmente acolhido pela comunidade dita civilizada. Também raramente se costuma indagar se a simples conformação de sujeitos às formas de aprendizagem privilegiadas pela civilização científica é fator bastante e suficiente para atender às reais necessidades de sua interação com o mundo real, especialmente em sociedades cujo cotidiano transita à beira da Modernidade, ou completamente à sua margem, como é típico nos países do terceiro mundo.

Tanto maior o distanciamento entre o aluno e a perspectiva de integração ao mundo supostamente civilizado, quanto menores as chances de se o ter disposto a submeter-se às condições de aprendizagem determinadas pela cultura científica escolar. Conseqüentemente, maiores as chances de se apresentarem como sujeitos ao fracasso nas práticas de avaliação. Fato é que, se no passado já houve como balizar o fracasso escolar no entorno dos limites entre ricos e pobres, hoje cada vez mais se estreita a distância entre a pobreza e a riqueza nos rankings do fracasso escolar, à medida que as condições determinantes

da sociedade contemporânea já não se enquadram no conjunto de valores agregados à fé científica moderna.

Ao se reconsiderarem as bases motivadoras da avaliação na educação formal, deve-se ter em conta, especialmente, o fato de que a escola recebe hoje cada vez mais sujeitos não interessados na perspectiva de integração social por meio da reprodução dos valores da cultura científica. Não se trata de um fenômeno associado à falta de interesse na disciplina escolar, à falta de hábitos de estudo ou qualquer outro tipo de argumento sustentado em sua comparação com o modelo fundamental da sociedade científica moderna. Trata-se, isto sim, de uma nova intuição quanto às condições de integração na sociedade, que envolve novas formas de aprendizagem e novos conceitos e valores, em substituição à reverência aos conteúdos escolares. ([SENNA, L A G 2004](#))



https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=G5VEkMf5DRk

Parte 3

A ambiguidade nos parâmetros que definem a condição de fracasso escolar está igualmente associada à definição social da instituição pública de ensino. As escolas públicas supostamente laicas surgem na sociedade moderna como coadjuvantes da família na formação da criança. Neste papel, ressalte-se, não preponderam os conteúdos formais de ensino, mas o desenvolvimento de um sem-número de padrões de comportamento reconhecidos e legitimados pelo modelo de sociedade que se vislumbrou possível e ideal na Modernidade, missão compartilhada tanto pela escola e pela família, como pelo próprio Estado. Falamos aqui de um tempo em que os próprios pais tinham como direito e dever banir do lar o filho, ou filha, que porventura se mostrasse indigno, ou ameaçasse a integridade moral da família. Falamos, portanto, de uma escola que, a exemplo da própria família, tinha por função banir as maças podres pelo bem da coletividade.

O conceito de família formadora encontra-se centralmente agregado aos valores que regulam a tolerância ao fracasso no contexto escolar, em boa medida vinculado, mais diretamente, à definição dos padrões de conduta a serem considerados ou adequados, ou produtos de distúrbios de comportamento. Isso explica, por exemplo, por que se costuma associar o comportamento desviante à falta de educação familiar, a uma falha, portanto, no papel dos pais na formação dos alunos. E, por esse ponto de vista, também, se encontra alguma explicação para a justificativa de certos distúrbios de aprendizagem associados à falta de hábitos de estudos, cuja formação é igualmente delegada à família.

Na realidade, na escola o aluno é uma figura duplamente constituída, tendo em uma das faces o indivíduo e na outra a sua família, está um sujeito não fisicamente presente, porém agregado ao próprio indivíduo. O verdadeiro objeto do fracasso escolar são esses sujeitos intrincados um no outro, o aluno e sua família, ou, em outros termos, o aluno e sua natureza social. Não se trata, portanto, de uma concepção de fracasso que parta da análise do potencial cognitivo do sujeito como parâmetro universal e livre de interferência. Longe disso, parte-se do potencial da família, expresso no comportamento geral do aluno, ora mais, ora menos afeito a traços de natureza intelectual. Ainda que intelectualmente incapaz, um aluno é capaz de ser aprovado por intervenção de seu duplo familiar, à medida que este lhe confira traços de aceitabilidade no meio escolar. Ao mesmo tempo, um indivíduo intelectualmente capaz pode ser reprovado, se a escola não identificar em seu duplo familiar, um sujeito escolar tolerável.

Ainda ao longo do século passado, a escola viria a incorporar metas de inclusão as mais radicais, desde os preceitos da obrigatoriedade escolar nos anos de 1970, aos de permanência de matrícula nos anos de 1990. Sua natureza normativa confrontar-se-ia cada vez mais intensamente com um enorme contingente de alunos cujas famílias não se formaram segundo as bases sociais historicamente consagradas na tradição escolar. E do estranhamento entre os novos sujeitos escolares e as expectativas da escola desencadeou-se uma verdadeira indústria de fracasso escolar, que não se superaria mesmo quando - ainda nos anos de 1980 - as escolas públicas despertaram para o fato de haver um domínio de relações em litígio entre escola e sociedade, cuja superação demandaria um novo olhar para os valores das relações professor-aluno.

[...] A tensão entre as margens de tolerabilidade da escola e o aluno tomado como duplo indivíduo-família apresenta-se de forma mais aguda ao longo do processo de alfabetização, fato que bem se pode constatar pela imensa horda de analfabetos e analfabetos funcionais atestados nos quatro cantos do país. Curiosa, todavia, é a persistência desse custo de alfabetização, mesmo após o advento de práticas de ensino motivadas e orientadas por bases conceituais diretamente comprometidas com o acolhimento das diferenças histórico-culturais e a com a busca pela construção da escrita, a começar pela promoção da descoberta de sua estrutura e função no interior das prerrogativas do ato comunicativo. ([Senna, L. A. G., 2008](#))

Parte 4

Ao longo da alfabetização parece haver menor espaço para a interveniência de aspectos subjetivos na avaliação do aluno, à medida que seu desempenho, em última instância, é julgado com base no tipo de comportamento que apresente quanto ao uso da escrita. Por esse motivo, mais frequentemente do que nos demais estágios da formação escolar, as situações de custo na alfabetização costumam ser tratadas, ora como resultantes de inabilidade do professor, ora como absoluta incapacidade do próprio aluno, por imaturidade, ou por algum tipo de distúrbio, intelectual ou comportamental.

A aparente facilidade no julgamento do sucesso ou do fracasso na alfabetização, tanto nas práticas ditas tecnicistas de alfabetização, quanto nas ditas construtivistas, embasadas na Psicogênese da Língua Escrita e suas variantes, pode esconder fatores outros, os mais complexos, na ordem das questões de que vimos tratando neste trabalho.

Ressalvo que quaisquer estudos sobre as possíveis causas do custo de alfabetização não devem ser interpretados como apelos à banalização da escrita, ou à formação de sujeitos letrados de forma precária. Ao contrário, o que se espera de tais estudos é a identificação de fatores a serem superados, para que o aluno venha a se apropriar da escrita como um sujeito social que dela se utilize para se comunicar plenamente em quaisquer situações de vida.

A escola tem, irrecorrivelmente, a função de provocar a formação de sujeitos plenamente alfabetizados, sob pena de lhes furtar o direito de se apropriarem de tal tecnologia em seu próprio favor. Desse modo é preciso ter em conta que, entre os fatores hoje determinantes de custo na alfabetização, encontram-se fenômenos que estão para além daqueles ordinariamente arrolados, seja entre as habilidades do professor, seja entre os distúrbios de desenvolvimento.

Considere-se ainda que a imensa maioria dos sujeitos em condição de fracasso na alfabetização encontra-se entre aqueles que podem ser classificados como em demanda por inclusão, oriundos das mais variadas formas de marginalidade. Este é, por si mesmo, um fato interessante, pois nos leva a refletir sobre duas hipóteses incabíveis: ou a imensa maioria dos professores que atua em contextos de educação inclusiva não tem formação adequada, ou uma imensa quantidade de brasileiros em situação de marginalidade apresenta severos distúrbios de aprendizagem.

Mais cabível é propor a hipótese de que o custo de alfabetização, dramaticamente vivido por inúmeros professores perante seus alunos, é uma construção acadêmico-social, algo que se explica pela mesma ordem de fatores que perpetua a ambigüidade nos parâmetros indicadores da condição do fracasso escolar. Algo que também perpassa a intolerância ao duplo familiar daquele aluno, cuja experiência cultural vê nas condições de produção da escrita uma violência tremenda a seus valores e formas de pensar, tornando-se, assim, ela própria, uma violência ainda maior em relação aos valores consagrados na cultura escolar.

Indiscutivelmente, a escrita não é mero ato de juntar letras segundo um código que associa letras a fonemas. Entretanto, também não resulta de um ajuizamento lógico de certa estrutura que se transponha da fala para a escrita, tal como pressupõem as correntes da alfabetização originárias no construtivismo e nas teorias discursivas. Fala e escrita são fenômenos linguísticos distintos entre si e controlados por mecanismos mentais igualmente distintos.

No domínio da comunicação falada, a oportunidade de interação imediata com o interlocutor permite ao sujeito adotar mecanismos mentais de estruturação e controle chamados narrativos, com baixo nível de planejamento e pouco controle lógico-sequencial nas relações de coerência. Na escrita, por sua vez, tanto a ausência de interlocutor imediato, quanto as disposições formais determinadas pela estrutura canônica regulada por uma rígida norma social, não plenamente sujeita a interferências do ato comunicativo, exigem do sujeito a adoção de mecanismos mentais ditos científicos: sempre com alto nível de planejamento e elevado grau de controle lógico-sequencial nas relações de coerência. É assim que sujeitos de culturas que atribuem pouco ou nenhum valor ao modo científico do pensamento tendem ao fracasso na alfabetização, à medida que os mecanismos mentais por eles adotados na análise do fenômeno da escrita os levam à construção de um código não reconhecido como escrita pelas regras canônicas do código escrito formal. Não se trata de nenhum distúrbio de aprendizagem, mas é assim que o custo dos alunos costuma ser visto, apenando-se, ao mesmo tempo, o indivíduo e seu duplo familiar, sua cultura.

A zona de ambiguidade com que cultivamos a crença em uma suposta categoria de fracasso escolar na educação esconde, antes de tudo, uma zona de conhecimento que não se tem desejado conhecer, uma zona de experiências intelectuais e socioafetivas que reflete a condição cognoscente daqueles que a cultura moderna não deseja emancipar. Diante da ausência de fundamentos que expliquem como se estrutura o sujeito escolar em demanda por inclusão, resta ao professor balizar-se na normatividade que tradicionalmente fundou a história da exclusão escolar e do banimento social. Resta, portanto, à escola como um todo, reificar década após década o instituto das classes especiais, onde ano a ano aumentam os sujeitos do fracasso da alfabetização.

A base normatizante da educação formal contemporânea não deriva de expedientes advindos do cotidiano social. Ao contrário, este já apresenta traços que em muito redenharam os parâmetros de integração e formação social, contando até com suporte legal que lhe dá amparo, mesmo sob circunstâncias inimagináveis um século atrás. A normatização da educação deriva daquilo a que se denomina normatividade do pensamento acadêmico, não uma norma propriamente a ser seguida, mas, sim, um padrão de normalidade subjetiva, com que se postula discriminar o certo e o errado, o que é senso comum e o que é contra-senso, enfim, o que é sujeito cognoscente e sujeito deficiente. Justamente na normatividade e sua condição de normalidade é que se situa o estado de estagnação da educação para a inclusão social.

Sujeitos não assimiláveis pela normalidade da razão moderna simplesmente não existem como possibilidade de sujeitos que aprendem na literatura que forma o professor, motivo pelo qual, especialmente na alfabetização, os estados gráficos manifestos pelos alunos em processo de alfabetização são considerados aberrações, anormalidades intelectuais. E assim, mesmo que sob o custo de seu próprio fracasso, o professor interdita o aluno na condição de anômalo e ajuda a perpetuar os mecanismos gerais de banimento. ([SENNA, 2008](#))

3. Entre a tradição escolar e políticas de inclusão escolar: e o professor?

Parte 1

À luz do mundo ocidental, a escola é um templo sagrado ao qual se acorre em busca de segurança e prosperidade embaladas em saberes de diferentes naturezas. E já são muitos os saberes que se acumulam em um rol interminável de aulas diárias, uma após a outra, como em um filme que jamais termina sem se iniciar de novo. No centro de tudo, reside o professor, o sacerdote que ensina e ilumina o futuro das gentes suas fieis, os jovens alunos a se tornarem sujeitos de uma sociedade supostamente regrada e regida pela razão cartesiana. É preciso que se creia incondicionalmente no professor e em sua palavra que educa para o futuro, a fim de que se compreenda e aceite a sacralidade da escola.

Por assim dizer, a instituição escolar sustenta-se, não propriamente em seus professores, porém, no desejo de se vir a crer na palavra e no saber que estes professam como rezas. Toda crença é desejo de crer e é a partir desta crença que se pode compreender o sentido público da escola para a sociedade moderna.

Embora o desejo de crer seja uma constante no ser humano, seus objetos de crença são, naturalmente, fenômenos historicamente constituídos, fluidos e sujeitos a alterações por vias não controláveis através de sistemas sociais de poder e controle. A escola, tal como

os demais objetos do desejo, está sujeita ao tempo e às circunstâncias que a aproximam ou distanciam das crenças populares com relação à segurança e à prosperidade no futuro. Esta, entretanto, tende a sofrer mais as repercussões do tempo do que outras. Assim, por exemplo, a despeito dos tempos e das transformações por que passam, as instituições de saúde preservam o mesmo sentido público, invariante, quanto à crença de terem algum controle sobre a vida, a despeito das críticas que se possam fazer aos sistemas de serviços públicos, sua eficiência ou capacidade de chegar a todos.

Ainda que se possa ter como sujeitos à descrença um hospital ou um médico que tenham se tornado obsoletos em face dos recursos técnico-tecnológicos disponíveis em certo momento histórico, a medicina preserva-se na crença popular, pois nela, e não em hospitais ou médicos isoladamente, se deposita o desejo de crer em algo que tenha controle sobre a vida. Esta situação não se compara à da escola, pois a vida subjacente às instituições de saúde é um conceito estável, não sujeito ao tempo em sua essência, ao passo que são muito instáveis as circunstâncias sociais que dão a sugerir ao povo um futuro seguro e próspero. Deste modo, se, de um lado, instituições de saúde preservam um mesmo sentido social em quaisquer circunstâncias, a escola é, por sua vez, um conceito social aberto ao tempo e regido pelos sentidos que o povo lhe atribui, em busca de um futuro seguro e próspero.

Os sentidos da escola são, todavia, nada objetivos e sustentados em sistemas de valores e crenças os mais variados e complexos. Embora todos os seres humanos tenham uma só compreensão da vida, suas crenças sobre como vivê-las ou como se desenvolverem para o futuro são muito heterogêneas, o que repercute diretamente sobre os sentidos que atribuem à escola.

A instituição escolar representa, na realidade, um conjunto infinito de sentidos de escolas, subjacentes às pessoas e suas crenças quanto ao futuro. O direito universal à escola e à escolarização implica necessariamente o direito à diversidade de sentidos de escola, com os quais se garante o direito fundamental de crer na escola, em sua palavra e em tudo mais que a faz significativa para o futuro de alguém.

Lamentavelmente, a escola pública cria-se no Brasil como instituição a serviço de políticas e ideologias segregadoras, com a missão de civilizar o homem nacional, dando-lhe um matiz europeu, intelectual e branco. Pensava-se na escola como instrumento de criação de uma identidade nacional, a partir de um ideal de sujeito civilizado que se concebera com base no modelo iluminista de república. De fato, a escola do povo brasileiro forma-se com base na educação iluminista para dar consecução a um projeto de sociedade republicana e livre da diversidade étnico-cultural.

É curioso chamarmos de pública esta escola cujo sentido interdita qualquer outro que não o seu próprio, instituído na primeira república. Proclama-se pública, porque, uma vez que criada e mantida pelo Estado, não se oporia a receber como aluno todo e qualquer dos filhos da nação. Porém seu caráter público finda exatamente aí, no ato de receber qualquer um como aluno. No singular, porque não existem para ela dois alunos diferentes; há somente um, aquele que crê no sentido daquela escola, nele se reconhece e se faz, deste modo, reconhecido por ela. Esta instituição supostamente pública tornar-se-ia, ao longo dos anos, reduto de uma aristocracia intelectual branca brasileira, culta e alfabetizada, capaz de jurar que jamais tivera um único antepassado na senzala, ou na oca.

A escola brasileira impregna-se de toda uma cultura forjada a partir daquele sentido público inicial, fortemente marcada pelo desprezo à diversidade étnico-cultural que se encontra(va) por todos os lugares ao longo do território nacional.

Vale ressaltar, no entanto, que esta cultura escolar transborda a própria escola, pois se constrói desde a crença popular em uma instituição a que se pudesse confiar a geração de uma nova nação, ainda que em prejuízo das vocações culturais de seu povo. Instala-se na sociedade, a partir daí o sentido de tudo aquilo que se compreenderia como legítimas formas de educar e ensinar, determinando-se, deste modo, a orientação geral de todas as práticas fundamentais da educação formal. Mais do que conteúdos programáticos, tais orientações gerais incidem sobre aspectos do ofício de ensinar, tais como o modo de exposição de conteúdos, de avaliação da aprendizagem e da definição de objetivos de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de orientações que definem a profissão do magistério e modelam a figura pública do professor.

Parte 2

A sociedade brasileira, ainda nos dias de hoje, tem a expectativa de que os professores representem e perpetuem a cultura escolar, a qual se compreende como essencial para que se produza um ensino de qualidade. O cidadão que decide voluntariamente tornar-se professor já traz consigo, tanto o sentido público da escola, como a expectativa social de se tornar agente da cultura escolar. Trata-se de um conceito que define o papel social do professor, seja do ponto de vista da sociedade com relação à escola, seja no do próprio professor, relativo à sua identidade profissional.

As diferenças entre professores de diferentes disciplinas – formados em diferentes cursos de licenciatura – não passam de superficialidades no âmbito maior da profissão docente, pois no interior de suas práticas e objetivos de ensino todos os professores são agentes da mesma cultura escolar.

Esta mesma sociedade brasileira, no entanto, desenvolveu, especialmente a partir da segunda metade do século XX, um sentimento bastante próprio acerca de suas vocações multi e interculturais, ainda que se preservem fortes marcas de preconceito. [...] Inevitavelmente, o sujeito escolar tradicional, tido como aluno no singular, e os sujeitos sociais que passam a povoar a escola na condição de alunos, no plural, tornam-se figuras antagônicas, pertencentes a diferentes tempos e crenças de sociedade e de futuro. Resistente, no entanto, a cultura escolar – legitimada pela própria sociedade – ainda persiste e clama por mecanismos que lhe confirmam o direito de normatizar os alunos e de torná-los o aluno que lhe é familiar. Os alunos, entretanto, induzidos por circunstâncias sociais que os movem em seu próprio tempo histórico, resistem à cultura escolar e a se modelarem à figura daquele aluno produto de crenças higienistas. A escola brasileira contemporânea torna-se, assim, um espaço de tensões e conflitos constantes, no centro dos quais se encontram os professores.

À medida que se assevera a crise de identidade da escola brasileira em face de seus alunos, maior a pressão sobre os professores, não raramente apontados como pivôs de todo o problema. Assim como a própria escola, entretanto, seus professores não podem ser diretamente responsabilizados pelo conflito de sentidos culturais que a própria sociedade ainda não é capaz de equacionar.

Quanto mais a escola e os professores incorporam os sentidos culturais trazidos pelos seus alunos plurais, proporcionalmente maiores são as críticas recebidas por desqualificarem o ensino e banalizarem a instituição. Porém, quanto mais se preservam os valores de cultura escolar tradicional em prejuízo da maioria dos alunos que nela não creem, resultam ainda maiores as críticas sociais, em virtude da elevação dos índices de reprovação e evasão.

Uma boa parte das discussões recentes acerca da adequação dos professores para o enfrentamento destes conflitos culturais na escola – especialmente nos sistemas públicos de ensino – tem se concentrado no campo da formação docente, seja na formação inicial em nível de graduação, seja na capacitação em serviço. [...] Na realidade, sob certo ponto de vista, muito pouco importa aquilo que se ensina ao professor, pois que, como já mencionado anteriormente, cada qual já chega à formação inicial com um conceito quanto ao que venha a ser um professor, esta figura que é, antes de tudo, um conceito público arraigado na cultura escolar, igualmente pública. O que vai efetivamente torná-lo professor e legitimar em sua identidade profissional o conceito de ser professor é a cultura por ele vivida ao longo de sua formação.

De que adianta uma formação crítica, reflexiva e humanista, forjada no professorando a ferros e foices, em disciplinas com início, meio e fim, provas e mais provas, enfim, tudo que é próprio das mais tradicionais manifestações da cultura escolar?

O objeto curricular da formação docente não se basta no elenco de suas disciplinas, conteúdos ou carga-horária, tal como se costuma ordinariamente arrolar nas intermináveis reformas dos cursos de licenciatura. Tampouco adiantam as milhares de horas de prática de ensino obrigatórias, que se introduziram na grade curricular com a esperança de que pudessem reduzir o distanciamento entre os professores recém-formados e as demandas do ensino escolar. Por extensão, também não se há de encontrar a tão desejada aliança entre teoria e prática na base de um processo de formação que tome de uma ou outra concepção sem problematizar as circunstâncias do processo de ensino-aprendizagem do professor.

A cultura escolar tradicional – e o ideário de uma escola supostamente pública, laica e alinhada aos interesses nacionais – é a fonte principal das políticas de currículo subjacentes à educação básica e à formação de professores. Nisto, ressalve-se, prepondera, também, o fato desta cultura estar primariamente vinculada a movimentos internos da sociedade brasileira quanto à preservação de estados de desigualdade social, por meio de uma educação altamente seletiva e avessa à diversidade cultural.

Nenhuma transformação significativa dar-se-á na escola básica a fim de torná-la pública de fato, enquanto persistir a crença no conceito de uma escola instituída a partir da cultura escolar tradicional.

A desconstrução deste conceito de escola deve necessariamente ocupar um espaço de destaque na experiência curricular do professor, buscando a substituição do sistema de crenças arraigado à cultura escolar tradicional. (SENNA, 2017)

AMPLIANDO CONHECIMENTO

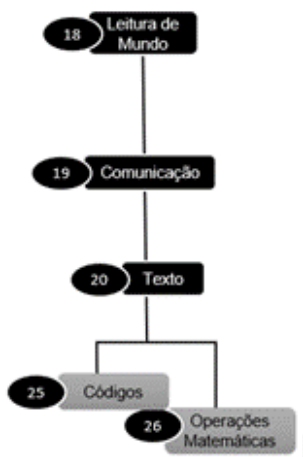
Vídeo aula:



Clique na imagem para ter acesso ao vídeo

FÓRUM SEMANAL: ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

Domínios básicos do Letramento e alfabetização



18. Leitura de mundo: a capacidade de interpretar fatos em sequência lógico-temporal, bem como de produzir juízos sobre experiências de vida, real ou imaginária.

Componente curricular relacionado ao desenvolvimento da capacidade de interpretar as coisas à nossa volta, a capacidade, portanto, de ler o mundo, em todas as suas dimensões. A leitura de mundo é uma habilidade cognitiva, que independe do domínio da língua escrita para ser empregada. Quanto melhor for o desenvolvimento da criança no que tange a outras habilidades ou conceitos, maior será a sua capacidade de interpretar o mundo. Trata-se de um pré-requisito imprescindível para que se possam desenvolver satisfatoriamente a capacidade de emprego de textos e a capacidade de narrar fatos

19. Comunicação: a consciência sobre o ato de comunicação, considerado fato social sujeito às dinâmicas das interações e instrumento de auto expressão.

O desenvolvimento da capacidade de se comunicar com os outros é uma função fundamental da escola. Todavia, vale ressaltar que o seu desenvolvimento independe do pleno domínio do código escrito e é uma consequência natural da capacidade de ler o mundo.

20. Texto: a noção de textualidade e sua aplicação na descoberta do processo de formulação de meios de expressão, em seu reconhecimento e sua relação com a expressão da cultura de uma sociedade ou de seus segmentos.

A descoberta do texto é o momento em que a comunicação se torna formalmente planejada e conscientemente estruturada. Este componente curricular visa a desenvolver a consciência sobre os variados tipos de meios de expressão adotados nas sociedades, bem como sobre as equivalências entre eles (uma mesma leitura de mundo pode ser expressa através de inúmeros meios de expressão diferentes).

25. Códigos: as habilidades de construção e emprego adequado de códigos verbais e não verbais.

O uso de variados tipos de códigos (oral, escrito, visual, gestual etc.) demanda o aprendizado de suas técnicas específicas. Inclui-se neste objetivo a alfabetização e a noção de que o ajustamento social depende da adequada seleção dos códigos, segundo os tipos de pessoas com quem se fala, os papéis sociais exercidos e as condições do lugar em que se está.

(Fonte: SENNA, L A G (2019) *Fundamentos da linguagem na Educação*. Curitiba: Appris)

Com base nas informações apresentadas, como se podem explicar as **relações inerentes** entre **escrita alfabética** e **cidadania** no **processo de alfabetização**?

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo I

Unidade 2:
**O Português do Brasil, a escrita
e os processos de Alfabetização**

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo I:

Alfabetização e a Escola do Brasil

Autor do Módulo:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Produção de Audiovisual:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Equipe Administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro - Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro - Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota- Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio Técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Judith da Silva Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1.A ilusão linguística: o Português e o Português do Brasil	4
2.A formação do Português do Brasil.	4
3.Línguas e culturas em contato no processo de alfabetização	7
4.A língua e o caráter do povo do Brasil.	14

1. A ilusão linguística: o Português e o Português do Brasil

Assista ao vídeo apresentado a seguir:



A alfabetização é fortemente influenciada pela crença na ideia de que o Português falado no Brasil guarde equivalência com o português escrito, podendo-se inclusive tratá-los como uma só língua apresentadas em duas modalidades, oral e escrita. Para alguns pesquisadores ou estudiosos das Letras, esta crença pode lhes conferir alguma vantagem no desenvolvimento de seus trabalhos. Entretanto, a ciência linguística já há longa data deixou de referendar esta presumível equivalência entre fala e escrita, em face de inúmeros fatores que comprovam haver, de fato, dois sistemas gramaticais diferentes, ou seja, duas línguas diferentes. Para as pessoas em geral, muito pouco importa se há ou não há equivalência entre fala e escrita, motivo pelo qual segue ainda forte a ilusão de que se possa compreendê-las como uma só língua. Contudo, para nós, alfabetizadores, esta ilusão linguística traz consequências muito indesejáveis, associadas tanto ao custo de aprendizagem da escrita, quanto ao analfabetismo funcional e, por extensão, à manutenção de condições de desigualdade social.

O vídeo que você assistiu ao abrir esta unidade de ensino nos apresenta algumas pistas relacionadas aos fatores que justificam compreendermos fala e escrita como sistemas gramaticais distintos. Para compreendê-los, no entanto, precisamos conhecer mais sobre a natureza da língua que se desenvolveu entre nós e tornou-se o Português do Brasil. Precisamos conhecer o processo do qual derivou e, em especial, conhecer a natureza dos processos sociais e culturais que lhe imprimiram um caráter linguístico singular. A partir disso, ao confrontá-lo com o português escrito, observaremos haver entre ambos um conflito de caráter linguístico que se reflete diretamente no processo de alfabetização.

2. A formação do Português do Brasil

As práticas de alfabetização costumam ser ordinariamente orientadas pela crença de que a escrita alfabética guarde relação com uma possível representação da fala. Tal crença, todavia, sustenta-se em outra crença, de natureza antecedente e não comumente trazida às discussões acadêmicas, de que a matéria constituinte da fala possa ser equivalente à matéria constituinte da escrita alfabética, de forma que os processos mentais relacionados à aquisição e ao uso das línguas naturais (as línguas faladas) possam ser considerados os

mesmos com base nos quais se constroem e se empregam as línguas escritas baseadas em sistemas alfabéticos.

Embasadas, têm sido recorrentes na história dos processos de alfabetização as orientações pedagógicas que, de um lado, consideram a construção da escrita como uma atividade que repercute sobre a fala, impondo-lhe a correta forma de bem empregá-la, ou, de outro lado, consideram que a tomada de consciência acerca da estrutura da fala conduza à descoberta do sistema alfabético específico de uma certa língua escrita.

Este tipo de orientação subjacente às práticas de alfabetização tende a contribuir muito pouco para a superação de dificuldades de construção da escrita encontradas por alunos da EJA, particularmente entre aqueles com nenhuma experiência escolar prévia em idade regular. Para além disto, tende, também, a problematizar o comportamento do aluno, confrontando-o à expectativa de uma suposta normalidade de que a escrita seja construída por todo aquele que detenha uma fala. Assim é que, na ordem dos problemas possíveis que possam ser apresentados pelos alunos, figuram desde os mais variados tipos de distúrbios ou défices intelectuais, até determinações socioculturais, como o estado de pobreza, imotivação cultural ou similares.

Parte 1 - A gramatização das escritas modernas e a normatização

As línguas escritas modernas tornaram-se propriamente os sistemas tal como os conhecemos hoje ao longo do século XVI, através de um processo denominado *gramatização*. Ocorre que, apesar dos inúmeros escritos medievais – muitos dos quais de caráter oficial, como dois dos textos que analisaremos mais adiante – as línguas modernas não tinham um extrato formal, como uma gramática, fato este que as colocava em uma situação política das mais frágeis no cenário cultural da época. [...]

O processo de gramatização foi um movimento com forte orientação política, cujo objetivo foi o de aplicar às línguas escritas modernas um status de línguas nacionais, instrumentos de unificação dos estados modernos. Além disso, a gramatização imprimiria às escritas uma normatização – sobretudo ortográfica – com vistas a lhes atribuir um status político tão significativo como foram o Latim e o Grego nas eras antecedentes.

A gramatização foi, portanto, um processo homogeneizante que houve por banir das escritas as marcas de oralidade que as caracterizaram em épocas nas quais não detinham legitimidade político-cultural.

Do ponto de vista gramatical, o processo consistiu no enquadramento de cada uma das línguas modernas no escopo estrutural das gramáticas clássicas do Latim e do Grego, as quais acreditava-se terem propriedades universais, ligadas às próprias estruturas do pensamento. Em consequência disto, não apenas a ortografia foi normatizada, como também inúmeras questões lexicais relacionadas às fronteiras de palavras e ao emprego de desinências de gênero e número.

A gramatização chegou às culturas europeias de forma muito invasiva, atingindo àquelas que se identificavam diretamente como membros daquela nova nacionalidade recém-instituída. Ainda assim, entre estes, as diferenças dialetais – na fala e na escrita – criavam situações de exclusão social de que tratamos na próxima seção.

Parte 2 - Gramatização, diglossia e sujeitos sociais na EJA

No campo do bilingüismo, a sociolinguística define como diglossia a situação de línguas empregadas em uma mesma comunidade de fala, na qual uma ou mais são consideradas línguas de prestígio social, ao passo que outras, línguas de situação social inferior. A mesma noção se aplica no caso de variações dialetais – como no caso variações regionais, a exemplo do que se dá entre as várias regiões do Brasil – ou de registros – como no caso de certos usos de um mesmo dialeto, associados a situações sociais ora mais, ora menos prestigiadas.

O processo de gramatização no século XVI incorporou, de certo modo, valores sociais que estratificaram os diversos falares incorporados a uma mesma nação entre os de maior ou menor influência política. A fixação da norma ortográfica e dos demais traços característicos das línguas escritas modernas refletiu uma tomada de posição em face de um modelo de fala tomado como padrão nacional, deixando de contemplar, por conseguinte, os demais falares representativos das culturas agregadas a cada nação. Cada qual a seu modo, as culturas não contempladas na gramatização da escrita reagiram ao sistema alfabético oficial, muitas vezes rejeitando-o, ou até mesmo deflagrando movimentos separatistas.

A institucionalização da escrita dá-se, portanto, como um marco a definir o estado de diglossia entre um idioma nacional padrão – eleito a partir de fatores idiossincrásicos, ainda que justificados por parâmetros filológicos cunhados a partir da gramática latina – e os demais falares, preservados na oralidade e nas práticas culturais regionais, porém emudecidos nos sistemas de comunicação oficial, regidos pela escrita.

Contudo, as elites brasileiras constituídas após a implantação do controle português foram, então, formar-se na corte, à moda da corte, e trouxeram para o Brasil a tal língua gramatizada, dita civilizada, não mais como um dos grilhões da coroa portuguesa, mas como um instrumento a ser absorvido pela cultura brasileira. Esta língua estrangeirada, aqui implantada pelas elites intelectuais de formação europeia, fixaram no Brasil um contexto de diglossia com proporções imensas, no qual a escrita sobrepôs-se a todos os falares legitimamente instituídos no processo de formação de nossa sociedade, a partir da fusão das línguas indígenas, dos falares dialetais portugueses não gramatizados e das línguas africanas, especialmente o Iorubá.

[...] Este fato, *per si*, já nos auxilia a compreender a dificuldade encontrada por grande parte destes alunos no processo de construção da escrita como um fenômeno cultural em nada associado a problemas de percepção ou ajuizamento da suposta relação universal entre fala e escrita. Entretanto, podemos ir além, buscando verificar se os supostos erros de ortografia ou de concepção de escrita apresentados pelo alunado não seriam respostas naturais a um processo de escrita alfabética não condicionado pelos ditames da gramatização do português escrito.

Parte 3 – A língua evolui no tempo e a educação também

A partir de pesquisas em manuscritos produzidos em diferentes momentos do processo de criação do Português observou-se que sua escrita alfabética, construiu-se no transcurso de um longo processo histórico. O tempo é, sem dúvida, um elemento chave na produção desta escrita de caráter social e institucional com que convivemos hoje. Seu tempo, todavia, não se basta em si mesmo, pois que se alimenta dos traços sociais e culturais que movem e constroem o Homem da escrita alfabética. Como, então, alfabetizar sujeitos sociais e culturais os mais diversos, sem lhes oportunizar o devido tempo.

Os dialetos falados nas diferentes regiões do Brasil são ainda absolutamente desconhecidos da comunidade acadêmica que atua direta ou indiretamente com os processos de alfabetização. Recolhidos ao esquecimento ou desprezados pelo preconceito, os dialetos em situação de diglossia são os parâmetros empregados pelos alunos na formulação das hipóteses primárias sobre a concepção da escrita e a sua estrutura alfabética. É sabido que a estrutura material de seus dialetos falados interfere diretamente sobre as formas empregadas na escrita, podendo, em certas situações, derivar estruturas aparentemente ininteligíveis quando comparadas àquelas que vieram a ser eleitas como padrão a partir do processo de gramatização do Português.

Assim sendo, como, então, conferir ao texto produzido pelo aluno um status diferente, como se lhe fora imputável apenas a língua escrita gramatizada como parâmetro de avaliação?

O reconhecimento de traços de oralidade no esforço de escrita inicial destes sujeitos sociais em processo de alfabetização permite-lhes reconhecerem-se na experiência de imersão na cultura da escrita e, ao mesmo tempo, superarem o sentimento de estranhamento perante um sistema de expressão cuja normatização é historicamente associada a processos de exclusão social. (SENNA, 2010)

3. Línguas e culturas em contato no processo de alfabetização

Parte 1 – Políticas de educação inclusiva: direito universal e subjetivo

Uma questão de fundo e princípio que [deve nos orientar aqui e em sala de aula] é a educação escolar como direito universal pleno e inalienável. No entanto, no cerne desta questão, encontra-se por definir o escopo do termo universal que, propriamente expressa o sentido fundamental do direito à educação. Por *universal*, compreende-se o que é próprio do ilimitado, daquilo, por conseguinte, não discrimina isto ou aquilo, tampouco restringe em grau a esse ou aquele. Já por *direito universal* compreende-se aquele que é devido e próprio à Humanidade, ou, em sentido mais estrito, ao cidadão assim reconhecido pelo Estado.



SENADO FEDERAL

Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Número 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.

CONSTITUIÇÃO

da República Federativa do Brasil



No território brasileiro, a educação é regida em cláusula pétrea da Constituição Federal, nela definida como direito fundamental, com os objetivos de “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL. 1988). O princípio constitucional, como tal, abstrato, não se garante, todavia, exceto por meio de sua efetiva subjetivação, assim como se define no conceito de direito subjetivo (cf. SCAFF et al., 2016; DUARTE, 2004).



Link para a Constituição Federal:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

O direito subjetivo é o conceito com o qual se define a efetiva apropriação do princípio da lei, ou direito abstrato. É da competência do poder público e de toda a sociedade civil organizada assegurar a cada indivíduo a subjetivação dos direitos fundamentais, dentre os quais a Educação. Reside nisto um dos grandes temas recorrentemente discutidos na Sociologia, quanto às tensões que se estendem entre o direito universal – o princípio abstrato – e o direito subjetivo. Vale, então, nos perguntar a que educação refere-se o direito constitucional e a que “educações” remetem o direito subjetivo em face de uma sociedade marcada pela pluralidade sociocultural. Ainda que não expresso no corpo da constituição federal, o direito universal à educação reporta-se a um conceito de formação que prevalece na cultura hegemônica nas esferas de uma, assim chamada em Miranda (2006), razão ilustrada.

Em boa medida, o direito universal à educação previsto em lei está estreitamente associado ao direito à educação escolar, sobretudo implícito no forte caráter instrumental previsto em sua vocação como instituto de formação para o trabalho. É farta a literatura que problematiza o escopo da educação objeto do direito universal, tal como em Rodrigues (2001), a seguir:

... podemos desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. Essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades. A formação humana só estará completa se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal.

No âmbito do esforço de colonização dos povos de periferia, a escola se institui entre eles como instrumento de um projeto civilizatório. Não propriamente no sentido estrito do termo, ou seja, enquanto processo de desenvolvimento de culturas, mas como ferramenta da criação de sujeitos subordinados a certo padrão de civilidade e civilismo. Não se espera, conseqüentemente, desta escola, contribuição para a subjetivação de direitos, uma vez que a esses povos é, *a priori*, negada a subjetividade.

Políticas públicas de inclusão implementadas no Brasil no campo da Educação vêm esbarrando na memória deste sujeito sem direito à subjetividade, que se cristalizou na cultura escolar. A escola brasileira apresenta um despreço pelo sujeito da diversidade cultural, que é inerente à sociedade em seu entorno. De certo, por isso, tenha se tornado natural, no Brasil, que certos sujeitos sociais sejam fadados ao fracasso de aprendizagem ou à evasão (cf. Pato, 1993; Beth, 2020). Ocorre, todavia, que apesar das políticas públicas – desde a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* aos demais instrumentos normativos da educação em todas as esferas federativas – ou de outros instrumentos como as controversas bases curriculares nacionais, ainda que estas sejam voltadas à garantia do direito universal à educação e, nos que lhes é cabível, à garantia de sua subjetivação, é na própria escola e nos processos de ensino-aprendizagem que o direito subjetivo é negado. De um lado, nega-se a subjetivação do direito à educação, uma vez que, como já abordado aqui nega-se a própria subjetividade; por outro lado, nega-se, também, a subjetivação do direito à educação quando, sob a justificativa de uma falha inerente ao próprio aluno cuja subjetividade não é reconhecida, não se lhe dá a conhecer e dominar os instrumentos da experiência social que lhe assegurem autonomia e legitimidade no espaço público.

Rodrigues (2002) destaca que o direito universal à educação projeta um sujeito em formação para o exercício da cidadania. Em outros termos, trata-se de um programa de formação comprometido com o desenvolvimento da autonomia para interagir com todo tipo de experiência de cultura, desde as mais familiares às mais formais. Um tal programa, que se dá em paralelo ao desenvolvimento psicossocial do sujeito escolar, é o que se pode compreender como um projeto curricular de subjetivação do direito à educação. No interior de um projeto curricular desta natureza, impõe-se a condição de que se reconheça ao sujeito escolar o direito à cidadania e à singularidade sociocultural.

O desenvolvimento da educação brasileira, considerando-se o interesse em torná-la direito subjetivo de cada cidadão, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de conceitos e princípios acadêmico-doutrinários nas várias áreas do conhecimento que formam o corpo docente. Considera-se aqui, por escopo, a formação de professores agentes de letramento, particularmente os professores alfabetizadores e professores de língua materna, cuja atuação na educação básica tem particular interesse no ensino e no desenvolvimento do uso da língua escrita, assim compreendida como instrumento de cultura e de inserção social. Compreende-se, portanto, não apenas neste, mas também em todos os demais capítulos, que o pleno domínio da língua escrita representa a subjetivação do direito universal a uma educação para o exercício da cidadania. Nisto está presumido que

o não domínio pleno da língua escrita restringe o exercício da cidadania no âmbito das práticas culturais – também chamadas *gêneros discursivos* – em que dele se exige por força de adequação.

Parte 2 – A escrita na Educação básica

O tratamento estereotipado da relação entre fala e escrita na cultura escolar tem prejudicado sobremaneira o desenvolvimento de políticas de inclusão, à medida que tende a mascarar fatos de ordem sociocultural que interferem de forma decisiva nas condições de permanência do sujeito na condição de aluno, considerados fatores como a evasão, a retenção e a permanência sob baixos níveis de aprendizagem.

No caso da alfabetização, por exemplo, à luz da cultura escolar, sujeitos cuja produção escrita não avance a partir do período pressilábico têm sido comumente avaliados como portadores de distúrbios invasivos de diferentes ordens. Este tipo de avaliação decorre da expectativa de que qualquer indivíduo seja naturalmente capaz de converter a escrita pressilábica em silábica, de forma evolutiva, baseada no fato de que esta guarda plena equivalência com a estrutura da língua falada já dominada pelo alfabetizando (cf. FERRERO et TEBEROSKY 1976).

O português escrito é, todavia, uma produção cultural baseada em certa leitura da língua portuguesa (cf. adiante), não necessariamente compartilhada por sujeitos de outras culturas. Não obstante os processos mnemônicos característicos da produção de escrita, a literatura disponível não poupa comentários sobre a imanência cultural sobre as práticas de escrita. A produção de escrita é, em si, um ato cultural e a alfabetização é, a priori, um processo cultural que, em alguns casos, significa o ingresso do sujeito em um sistema de valores estranho àqueles que fazem parte de sua identidade.

No campo de uma educação verdadeiramente inclusiva, a figura do sujeito que interrompe o processo de alfabetização no período pressilábico pode ser tomada como símbolo de um terrível equívoco de concepção pedagógica, qual seja, a redução do aluno e seu potencial às expectativas dos valores subjacentes à cultura escolar (cf. processos culturais analisados em PAVEL, 1990[1988]: 35 e seguintes, onde se esclarece acerca da cultura acadêmico-científica: “*O monismo fenomenológico de Hursel, de um lado pretendia fundar o conjunto dos conhecimentos (... ..) sobre a experiência do sujeito cognoscente...*”). Este e outros casos de custo severo no desenvolvimento da escrita – como no caso de sujeitos surdos, por exemplo – podem ser arrolados como resultantes de culturas em contato, em uma situação em que a escola, mesmo não desprezando a diversidade de culturas como fato social, não se apercebe que culturas diferentes resultam em produtos culturais igualmente singulares, tal como as escritas e outros registros culturais apresentados pelos alunos.

A relação entre cultura, línguas e produção de textos foi objeto de pesquisa em que se analisaram produções escritas de um total de 58 alunos do 10º e 13º anos de escolarização básica de um colégio federal, distribuídos entre dois grupos: alunos sem indicativo de fracasso escolar e alunos com indicativo de fracasso escolar na disciplina de língua portuguesa. Os dados obtidos sugerem haver forte relação entre a condição de fracasso de aprendizagem e a origem social dos sujeitos escolares, tendência que se reproduz, igualmente, na perspectiva de evasão e exclusão por reprovação entre o início e o final do ensino médio. Do mesmo modo, as dificuldades de aprendizagem na área de língua portuguesa também se concentram nos grupos de alunos com menor poder aquisitivo

(18 dos 21 alunos dos dois grupos no 10o ano). Entre estes também se encontravam os alunos com maiores características de diversidade cultural e étnica, cujos traços, no entanto, não vieram a ser discriminados na pesquisa realizada.

Todos os tipos de falhas formais avaliadas nas produções textuais dos alunos foram identificados, com maior ou menor frequência, em todos os grupos de alunos. A situação é a mesma no caso do emprego de marcas morfológicas de concordância nominal, o qual, apesar de relacionado ao campo semântico em virtude de sua relação às operações de coesão gramatical, está fortemente associada a mecanismos lexicais de ordem morfológica. Esta é a questão que diretamente motiva o estudo que se pretende realizar no âmbito deste projeto de pesquisa.

Os dados sugerem que a escolarização interfere satisfatoriamente no processo de letramento no ensino médio, o que se pode sustentar a partir do fato de que a significativa redução de falhas de produção no campo semântico ao 13o ano indica ter havido o desenvolvimento da capacidade de produção de textos adequados aos gêneros discursivos privilegiados no ensino médio. Presume-se, portanto, que os alunos do corpus analisado tenham adquirido a capacidade de selecionar, modos de organização do pensamento adequados à produção de textos escritos, apresentando muito baixa interferência de modos associados à produção de fala ou outros textos, verbais ou não verbais, não associados aos gêneros discursivos privilegiados no ensino médio. No entanto, a mesma capacidade de selecionar modos de produção textual, não parece ser plenamente verificada quando se trata da camada formal do português escrito.

Parte 3 – O fato linguístico e a questão remanescente

A alta incidência de falhas na camada formal da produção escrita analisada costuma ser arrolada como decorrente da interferência da língua oral no ato de produção, um fenômeno, portanto, associado à área de estudos de línguas em contato (cf. WEINREICH, 1953). Compreendendo-se que fala e escrita estão sujeitas a diferentes tipos e processos de variação linguística, a interferência da primeira sobre a produção escrita explicar-se-ia através da interposição do sistema morfossintático em deriva na fala sobre o sistema estável da escrita. Derivariam, portanto, disso, os casos de ocorrências, por exemplo, como as de concordância verbo-nominal (p. ex.: “... *fazem* anos que não se *via* tantas pessoas ...”; “... os policiais *foram atacado* logo na chegada ...”), e de emprego de marcas de subordinação (p. ex.: “... *trouxeram muitas justificativa onde* a principal era ...”; “... *sendo que o livro que a capa caiu foi o principal motivo da* ...”).

A hipótese de transferência entre sistemas linguísticos é forte e ganha ainda mais respaldo na teoria da variação, com base na qual a estrutura atemporal do sistema gramatical que rege as línguas escritas modernas vai contra a natureza dos sistemas linguísticos naturais, eminentemente abertos e sujeitos à variação. O que não se compreende, entretanto, é o porquê de os alunos serem plenamente capazes de controlar o emprego dos modos de produção e organização semântica do texto escrito e de não serem, quando se trata das estruturas formais, ainda que diante das mesmas condições de produção.

Como explicar que alunos que dominam o conhecimento gramatical da língua escrita alfabética e que, ao mesmo tempo, desenvolvem parâmetros de uso da escrita no plano semântico de sua organização, não são capazes empregar adequadamente as estruturas formais próprias do sistema morfossintático da língua padrão, mesmo quando ao final dos últimos anos de formação básica?

Parte 4 – Bilinguismo: questão de reconhecimento do direito à identidade

Tal como é próprio das ciências da linguagem, o bilinguismo é um conceito que vem evoluindo ao longo dos tempos, paralelamente à evolução do conceito primário de sistema gramatical. O desenvolvimento dos estudos do bilinguismo acelera-se de forma significativa a partir do século XX, a partir de sua associação às áreas de psicolinguística e sociolinguística, desde as quais se rompe com a até então tradição de abordagem estritamente de ordem gramatical. Mais recentemente, já próximo ao século XXI, contribuições da teoria do discurso e das doutrinas teórico-descritivas baseadas no princípio das línguas em perspectiva de uso, repercutem sobre o conceito de sistema gramatical e, consequentemente, sobre a concepção do bilinguismo.

Não se busca aqui discorrer exaustivamente sobre as diversas acepções de bilinguismo. Vamos nos deter, particularmente, naquelas que nos auxiliam na discussão já iniciada quanto à relação entre o ensino da língua escrita e a subjetivação do direito à educação para o exercício da cidadania.

Reza no senso comum a noção clássica de que o bilinguismo esteja associado a comunidades que adotam dois idiomas oficiais. Costuma-se, neste caso, tomar do bilinguismo como traço de um país, assim dito bilíngue, como no caso do Canadá, Espanha ou Suíça. Vale observar que, em um país bilíngue, nem todo cidadão é bilíngue, pois, nesta acepção, o bilinguismo tem caráter estatutário, definindo-se como a condição de reconhecimento pelo Estado do direito ao uso de mais de um idioma pelos cidadãos. É o Estado que se torna bilíngue, nisso implicado o fato de que toda comunicação oficial e todo tipo de informação em espaços públicos devem ser expressos nas línguas reconhecidas. O que está implícito no bilinguismo estatutário em caráter nacional é o fato de que o Estado concede ao cidadão o direito de se reconhecer enquanto sujeito linguístico e cultural, *ad referendum* às políticas universais de direitos humanos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948:2), recoge en su artículo 2 la única mención a la no discriminación por razones lingüísticas cuando proclama “la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres [...] sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política u otra”. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966: 9341), promulgado por Naciones Unidas solo recoge en su artículo 27 que “en los Estados en que existan minorías, étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma. (cf. Morera, 2019. p. 83)

Reconhecer a condição de estado plurilíngue é, todavia, uma decisão de ordem política, muito complexa, em nada restrita a aspectos de ordem estritamente linguística. Trata-se de uma situação de subjetivação de direito, no caso, o direito universal à identidade cultural e linguística. São poucas as nações modernas que não apresentem plurilinguismo, embora muito poucas sejam as que se declaram bilíngues em reconhecimento aos direitos linguísticos das diferentes comunidades de fala. Em alguns casos, o plurilinguismo é

derivado de fluxos migratórios geradores de novos sujeitos nacionais, que herdam traços linguísticos de seus antepassados, a chamada língua de herança. Em outros casos, porém, o plurilinguismo decorre propriamente dos mecanismos através dos quais as nações se constituíram, reunindo em suas fronteiras sujeitos culturais diferentes e falantes de línguas ou dialetos diversos. Nestes casos, o sentimento de afiliação à nação pode ter desenvolvido o apreço a uma língua que se pudesse tomar como idioma de unidade, ou língua nacional. Contudo, cada nação constitui-se a partir de processos singulares, nem todos bem sucedidos no que concerne ao desenvolvimento de um sentimento de unidade nacional.

É neste tipo de situação que os conflitos internos acabam por se refletir em disputas linguísticas, ora mais, ora menos veladas. Portanto, fatores históricos e disputas políticas ou culturais, podem resultar em nações bilíngues ainda que sob uma condição de não reconhecimento pelo poder público. Vale dizer, então, que se trata de um não reconhecimento do direito subjetivo à identidade entre os sujeitos nacionais em condição de diversidade cultural e linguística.

Parte 5 – Bilinguismo no Brasil

O bilinguismo em território brasileiro ainda é tratado como tabu, desde o advento de sua independência de Portugal, no século XIX, quando se declarou monolíngue. Até os dias de hoje, para além do Português, são reconhecidas tão somente as línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais, sem que isto, no entanto, tenha mudado sua designação como nação monolíngue. Como apontado em Preuss; Alvares (2014), o bilinguismo no território brasileiro se estende a vários outros casos, particularmente entre comunidades constituídas a partir dos fluxos migratórios desde a Europa, ocorridos entre os séculos XIX e XX. Desde então, mesmo fixadas no país a mais de um século, as línguas ali faladas ainda se consideram como línguas estrangeiras no território nacional, ainda que já tenham sido absorvidas por processos culturais e linguísticos próprios da experiência local destas comunidades e seus herdeiros (cf. Fritzen, 2008).

A negação do direito à identidade linguística tem implicações profundas no desenvolvimento socioafetivo do sujeito, uma vez que identidade, cultura e língua formam uma tríade insociável entre si. Quando se nega um direito subjetivo à língua, nega-se ao mesmo tempo o direito à cultura e à identidade, portanto, nega-se o próprio sujeito.

Em pesquisa relatada em Diaz; Schmidt (2016), constata-se que, ao produzirem sentenças em línguas não maternas, sujeitos bilíngues tendem a exprimir emoções de formas semanticamente diferentes daquelas que produziram em sua língua materna. Não se trata, portanto, de uma diferença meramente estrutural, mas uma diferença semântica que afeta também o modo como se organiza a forma. “emoções” não são fatos de gramática e sim, identitários, porém, impregnados na forma como a língua de dada cultura as expressa.

Entre sujeitos cuja língua não é reconhecida pelo poder público, persiste uma carência identitária que clama por uma língua de pertencimento. Entre brasileiros de comunidades de fala não reconhecidas, observa-se esta necessidade de se lhes auto-prover um idioma, a exemplo do sujeito cuja frase dá título a título a Fritzen (2008): “*Ich spreche anders aber das ist auch Deutsch*” (“eu falo diferente mas isso também é alemão”).

A despeito de casos particulares, toda situação de bilinguismo está sujeita à interferência de traços identitários e culturais no emprego das respectivas línguas em contato. No âmbito do bilinguismo não há como se dissociarem o fenômeno linguístico das línguas

em contato e o fenômeno psicológico das identidades e culturas em contato. Toda produção linguística é uma produção de cultura; portanto, toda estado de bilinguismo é um estado de bilinguismo cultural.

4. A língua e o caráter do povo do Brasil

Parte 1 – Colonialismo e resistência: a história do Português do Brasil

O Português do Brasil constitui-se como sistema gramatical relativamente independente do Português europeu já desde a fundação das primeiras bases sociais da então colônia. Havemos de ressaltar que, sim, o Português europeu é, sem dúvida, a base estrutural da língua nacional brasileira, porém a herança que nos lega é a de uma língua em processo de criação, marcada pelas dinâmicas do complexo processo de deriva linguística ocorrido desde Antiguidade aos fins da Idade Média. Pode-se dizer que, muito antes de tomar forma, o Português de certo modo já existira no caráter de um povo que viera se constituindo a partir da confluência de culturas e línguas em contato. A história do Português (aqui, com base em Machado, 1945 e Buesco, 1978) acompanha a história daquele trecho da península ibérica, que foi povoado por inúmeras culturas e línguas, desde os celtas primitivos, aos gregos, árabes e romanos. O povo ali constituído desenvolveu uma língua arraigada a uma cultura de aproximação ao outro e de integração, seja pelo comércio, seja pela dominação política ou cultural. O caráter desta língua ainda por se consolidar na aurora da Modernidade será a base do Português que viria a se desenvolver aqui.

Ao caráter ibérico, no entanto, coube aos brasileiros – desde cedo fundidos pela miscigenação – agregar à língua que se desenvolvia aqui outros caracteres oriundos das culturas que se miscigenavam e teciam a sociedade local. A cultura colonial que se impusera sobre os povos emergentes das américas erigira-se, todavia, a partir de outras fontes, que se desenvolveram no curso da Modernidade europeia, da qual os colonos só compartilhariam os discursos de opressão e depreciação.

[...] Os discursos produzidos sobre as línguas no período colonial não são neutros, mas constitutivos de um paradigma da modernidade, enraizados em uma perspectiva cristã e/ou iluminista de leitura e compreensão do mundo. Tal paradigma constitui uma matriz colonial de poder (colonialidade) de exploração e controle de terras, povos e línguas, que passaram a ser nomeados e detalhadamente descritos. [...] Tal discursivização, por sua vez, invisibilizou as trajetórias e experiências dos povos e culturas existentes, tornando-os alvo de práticas colonizadoras e modernizadoras, como a cristianização, a folclorização, a cientificização e a escolarização, cada qual com sua especificidade (Severo, 2016).

A colonização europeia nas Américas, ao mesmo tempo que instigou o desenvolvimento dos povos que hoje habitam o continente, negou-lhes a subjetivação e a identidade. Até mesmo a língua miscigenada que se desenvolvia aqui lhes foi proibida. Contudo, como assinala Severo (2016),

(...) o processo colonial não pode ser visto como uma chave unilateral de imposição de ideais, valores, comportamentos e crenças. Trata-se de um processo complexo que envolveu o encontro tenso entre diferentes culturas e visões de mundo. Tal encontro produziu formas refinadas de resistência e de transgressão por parte dos povos locais.

Das formas de resistência mais impactantes, a nacionalização das línguas gerais no território brasileiro (cf. Lagorio; Freire, 2014) marcou durante vários séculos a fala do Brasil cotidiano, à qual viriam a se agregar mais falas de resistência advindas das línguas faladas pelas comunidades negras escravizadas no país. A partir das falas cotidianas e da diversidade de fatores culturais e linguísticos nas diversas regiões do país, o brasileiro propriamente constitui uma identidade própria e uma língua que, na diversidade das falas, marca a sua unidade. O Português do Brasil é a língua de unidade nacional, muito mais reconhecida enquanto instrumento de resistência, do que enquanto sistema de falas homogêneas. A fusão entre a identidade e a língua deste povo se explica porque o ingresso de povos na história do Brasil, por colonização ou escravização, provoca fusão entre culturas, tal como assinalado em

Os africanos que para cá vieram transferidos não trouxeram apenas a sua força de trabalho, mas também transportaram suas culturas, das quais as línguas são uma expressão importante, embora pouco considerada nos estudos que investigam a contribuição ou a participação dos africanos escravizados na constituição da nacionalidade brasileira. (CUNHA; PETTER, 2015, p. 221)



Pintura por Augustus Earle, de 1820, mostrando negros lutando com passos de capoeira.

A língua nacional do Brasil legitima-se no cotidiano de todo o país, guardando, porém, as reservas e sentimentos de inferioridade que o processo de colonização europeia imprimira na identidade do seu povo. Consequentemente, já desde quando se dá sua independência política, no século XIX, a autoridade pública nacional manda compilar o Português oficial do Brasil – seu idioma escrito, a exemplo do que ocorrera nas nações europeias no século XVI – nas mesmas bases do processo de gramatização, tendo por matriz a língua europeia. Ao Português escrito brasileiro, legaram-se, da língua nacional, apenas os acréscimos lexicais, indígenas e africanos; nenhum registro se faz das singularidades morfosintáticas que diferenciam o Português do Brasil e o europeu. Esta língua oficial, primeiramente do Reino e em seguida da República Brasileira, torna-se parte dos instrumentos higienistas de “*embranquecimento*” do povo, visando a lhes apagar os traços daquele silvícola colonizado que se desejava suprimir da memória nacional.

Parte 2 – O brasileiro e a língua nacional

A experiência brasileira de convívio ente a língua nacional cotidiana e o idioma oficial que derivou do Português Brasileiro escrito, é análoga à de outras nações ex-colônias. Dentre elas, aquelas cujo idioma nacional é reconhecidamente diverso do Português oficial nos ajudam a compreender melhor o fenômeno sociolinguístico em questão.

Ainda hoje, 26 anos após alcançar a independência em relação a Portugal, a população cabo-verdiana continua vivenciando no seu cotidiano essa interação, por vezes conflituosa, entre as línguas crioula e portuguesa. Como pude constatar diversas vezes durante minha pesquisa de campo em Cabo Verde, entre 1998 e 1999, a utilização dessas duas línguas está frequentemente permeada por questões de autoridade e resistência, identidade e distância social. Apesar da presença constante do crioulo nas atividades que se desenrolam no dia-a-dia dessa população, o português permanece ocupando lugar de destaque como língua oficial da República de Cabo Verde. [...] A situação descrita indica a constituição de dois campos em conflito: o da *língua nacional* (isto é, o crioulo) e o da *língua oficial* (o português) (Dias, 2002).

A relação entre o Português do Brasil oral e Português do Brasil escrito é a mesma que há entre o crioulo e o Português em Cabo Verde. São línguas que se instituíram e se empregam a partir de circunstâncias distintas. No Brasil, a língua escrita se edificou sob influência do nacionalismo próprio do Romantismo vigente no século XIX, fato que o levou a ser tratado junto à população como o idioma transido e forjado em terras brasileiras, livre da influência e do jugo europeu. Contudo, apesar do cunho cientificista, e não político, que se impusera em sua gramatização (cf. Orlandi, 2000), o português escrito não escapou ao idealismo e ao eurocentrismo impregnados em todos os demais ícones da nação brasileira, sobretudo no que concerne às especificidades morfossintáticas.

E assim foi que o Brasil passou a conviver com duas línguas em situação de contato: a língua oral, o Português do Brasil e língua nacional, e a língua escrita, o idioma oficial. Vale dizer, no entanto, que este contato linguístico segue até os dias de hoje marcado por fortes relações de desigualdade e disputas sociais. Entre os falares do Português oral do Brasil, alguns se aproximam e se identificam culturalmente com o idioma oficial escrito. Outros, porém, em maioria, além de não se aproximarem do ponto de vista morfossintático, menos ainda se identificam com a cultura científica eurocêntrica subjacente ao idioma oficial.

A diversidade cultural que é traço inerente à sociedade brasileira e à língua nacional não figura nem na estrutura, tampouco na cultura, que regem o português escrito. Havemos de concluir, então, que, para grande parte do povo brasileiro, o aprendizado e o uso da escrita alfabética são espaços de bilinguismo cultural.

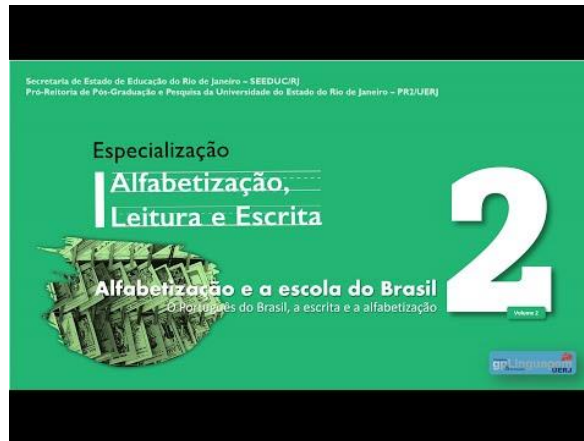
E havemos de postular, também, que a recorrente interferência de traços da oralidade sobre a forma da escrita produzida por alunos da educação básica no Brasil esteja relacionada à tradição de um povo que se institui em movimento de resistência cultural e de clamor por subjetivação. É o que se pode observar nos resultados do estudo sobre o desenvolvimento do domínio da língua escrita entre alunos do ensino médio aqui apresentado.

Por concluir, reitero que estudos sobre bilinguismo cultural são relevantes para a formação de agentes de letramento, na alfabetização e no ensino de língua materna, pois apontam para o fato de que a produção de escrita não se resume ao aprendizado de formas

estruturais ou morfossintáticas. Ao contrário, a apropriação da escrita e de seus usos é um processo de integração entre culturas que não são homogêneas e sujeitos que, antes de tudo, buscam a subjetivação dos direitos fundamentais à identidade, à cultura e às línguas que lhes facultam o pleno direito à cidadania: a sua própria e a escrita. (Senna, 2021)

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Vídeo aula:



Clique na imagem para ter acesso ao vídeo

Caso tenha interesse no estudo do processo de formação da língua portuguesa, na Europa e no Brasil, assista aos vídeos apresentados a seguir, ou acesse-os no canal *Luiz Antonio Gomes Senna UERJ* no Youtube para assistir depois, com calma, comendo pipoca.



Fórum semanal: O preconceito linguístico e a alfabetização

Professor,

Como devem conviver em sua sala de aula os falares e culturas linguísticas do povo brasileiro ao longo do processo de desenvolvimento da escrita, assim compreendida como *língua de cultura e cidadania*?

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo I

Unidade 3:
**Ciências, métodos e processos na alfabetização
do povo brasileiro**

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo I:

Alfabetização e a Escola do Brasil

Autor do Módulo:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Produção de Audiovisual:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Equipe Administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro - Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro - Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota- Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio Técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Judith da Silva Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Das cartilhas ao enfrentamento do problema: questões de base na formação de alfabetizadores	4
2. Problematizando a noção de fracasso na alfabetização.....	4
3. Métodos e processos da alfabetização	6

1. Das cartilhas ao enfrentamento do problema: questões de base na formação de alfabetizadores

A história da alfabetização brasileira está amargamente vinculada a histórias de fracasso e exclusão escolar. Apesar das reformas políticas na educação nacional nos anos de 1970, o país ainda passa longe de assegurar a universalização do domínio da língua escrita, ainda que encontremos, hoje, avanços significativos neste sentido. Em média, entre 33-60% dos alunos dos sistemas públicos no Brasil apresentam severos custos de aprendizagem da escrita alfabética e, destes, cerca de 30% não concluem o processo mesmo ao final do ciclo dos anos iniciais da educação básica.

A ninguém mais pesa este quadro social do que a nós, seus professores, ano após ano, buscando compreender o porquê de não sermos bem sucedidos com estes alunos, justamente aqueles que mais precisam de nossa ajuda. Embora não raramente costume-se imputar aos próprios alunos as mais variadas causas de seus custos de alfabetização, sabemos que somente um número muito pequeno deles, apresentam, de fato, impedimentos orgânicos para o aprendizado. Os demais, a todo momento e nas mais variadas situações, demonstram-se capazes de aprender e participar de todo tipo de experiência de mundo.

Há dois fatores que devem nortear os estudos do professor no âmbito desta questão. O primeiro deles é a noção de *fracasso* no contexto da alfabetização, a fim de que se possa, antes de tudo, legitimar o esforço e o custo do aluno como índices de processos em desenvolvimento e não, como sintomas de problemas de saúde física ou mental. O segundo é a noção de método ou estratégia de ensino da língua escrita, a partir da qual se possa resgatar a centralidade da figura do professor no processo de alfabetização, assumindo, assim, a autoria e a autoridade que são inerentes à função docente.

Esta unidade não tem um vídeo de chamada inicial, porque... bem, porque não precisa. Todos nós, professores alfabetizadores, sabemos como esta questão nos pesa e é por isso que será ainda fartamente abordada nos demais módulos. Por ora, aqui no módulo I, vamos nos concentrar no início de tudo: os dois fatores aqui levantados.

2. Problematizando a noção de fracasso na alfabetização

Parte 1 – Teorias biologizantes e estigmas de não aprendizagem

Ao longo das últimas décadas, temos acompanhado, no Brasil, um número crescente de alunos que, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e ao domínio da língua escrita têm sido encaminhados às unidades de saúde para atendimento especializado. Segundo Garcia (2004), esse movimento tem tomado tal proporção que o problema começa a ser entendido como uma questão de saúde pública.

Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam modos de escrita e leitura não convencionais como sintomáticos e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Dessa forma, alunos que não aprendem o que e como a escola se propõe a ensinar são previamente rotulados como portadores de algum distúrbio ou disfunção. O sujeito desviante, ou imaturo, surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização.

Tais dispositivos são decorrentes de um processo de medicalização da Educação, que, por sua vez, insere-se num mecanismo mais amplo de medicalização da vida e da sociedade, iniciado há quase dois séculos. Moysés (2008) afirma que tal processo transforma fenômenos humanos e sociais, historicamente construídos, em questões individuais, de modo que o que escapa à norma, o que foge à regra, o que não funciona como estabelecido, é transformado em doença, em problema biológico individual.

[...] Patto (2008) sinaliza que o discurso higienista da saúde escolar era impregnado pelas ideias racistas e do eugenismo, havendo uma afinidade com a ideologia dominante. Antes mesmo que a efetiva democratização do ensino no Brasil possibilitasse aos filhos da classe trabalhadora o acesso à escola, a medicina já alertava, a priori, que eram crianças pobres debilitadas, desnutridas, doentes, malcuidadas e, portanto, iriam apresentar problemas para aprenderem, a menos que houvesse uma intervenção médica. Deste modo, o preconceito (social, racial, de gênero, e até linguístico) foi cientificizado, maquiado por teorias genéticas e sociológicas, aparentadas ao reducionismo biológico e ao darwinismo social. A autora assinala que:

A visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. (PATTO, 2008, p. 420)

Sobre tal problemática, Hobsbawm (1982), já declarava que nunca mais iria ser tão fácil para o senso comum mobilizar o universo para confirmar seus próprios preconceitos. Para o autor, o darwinismo social e a antropologia racista pertencem não à ciência do século XIX, mas a sua política.

Deste modo, sob a pretensa científicidade, aplicou-se à escola, ao aluno e ao objeto de aprendizagem escolar as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza, autorizando que os processos de ensino e de aprendizagem passassem a ser analisados por meio de critérios perpassados pela ciência positivista e pelo pensamento naturalista.

Assim, como assinala Moysés (2008), o sujeito passou a ser visto apenas como corpo biológico – não o seu corpo, mas um corpo genérico, abstrato e universal – e a aprendizagem tornou-se um dos elementos constitutivos dessa entidade, adquirindo as mesmas características. Ou seja, transformada em elemento de um corpo biológico, também a aprendizagem e, principalmente, a não-aprendizagem, foi tomada em processo de abstração para que o olhar clínico pudesse se efetivar com toda a sua racionalidade e objetividade.

A partir disto, o diagnóstico de questões que não se inscreviam no campo da medicina foi incorporado ao ato médico, sem conflitos. Aprendizagem, comportamento, linguagem, inteligência são apenas exemplos de questões que foram incorporadas ao pensamento e atuação médicos.

Da proposição inicial de normatizar, legislar e vigiar o cumprimento das normas preconizadas para garantia da saúde e da aprendizagem saudável, um rápido giro do olhar possibilitará a criação das doenças da aprendizagem, ou melhor, as doenças do não-aprender (MOYSÉS, 2008, p. 4).

Assim, ao medicalizar a educação, transformou (e ainda se transforma) problemáticas sócio-políticas, pedagógicas, institucionais, linguísticas ou afetivas em questões biológicas, estritamente individuais.

3. Métodos e processos da alfabetização

A história dos métodos de alfabetização é marcada pela recorrente polarização entre duas principais correntes, ora mais centradas no código, ora no uso cultural da língua escrita. No Brasil, não tem sido diferente disso, porém aqui, assim como na maioria dos países à margem da cultura hegemônica europeia, a história dos métodos e os conflitos doutrinários em nada contribuíram até a presente data para a superação da tímida relação do povo com as práticas da cultura escrita. Apesar disso, ainda são raros os estudiosos que abraçam esse tema de forma franca, norteados pelo interesse público, indo além da defesa deste ou daquele método ou pontos de vista doutrinário.

Considerando esta questão e tudo que vimos abordando aqui desde a primeira unidade do módulo, leia o texto a seguir e busque relacioná-lo ao problema que você vive diariamente em sala de aula, perante seus alunos em processo de alfabetização. Nesse texto, Claudemir Belintane (USP) desenvolve uma belíssima análise crítica do problema dos métodos no contexto da alfabetização brasileira.

Assista o **vídeo** apresentado a seguir, que sintetiza questões básicas quanto à natureza e ao uso didático dos métodos de alfabetização.



[BELINTANE, Claudemir \(2006\) Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. In: Revista Educação e Pesquisa v. 32, n. 2.](#)

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Vídeo aula:



Clique na imagem para ter acesso ao vídeo

Fórum semanal: Fracasso escolar e alfabetização

Professor,

Nosso entendimento acerca do que é *adequado* ou *inadequado*, *aceitável* ou *errado* na educação está relacionado a um conjunto de crenças e valores que nos chegam, tanto na Universidade que nos forma, como em forma de valores e crenças arraigadas na sociedade. Neste sentido, ciência e tradições culturais se confundem e, muitas vezes, nos movem a agir mais como agentes de ideologias do que como professores agentes de desenvolvimento. Pensando nisso...

Discuta aqui no fórum como o **fracasso escolar** pode ser uma **construção social** ligada ao desejo de perpetuar processos de exclusão social. Discuta, também, como podemos superar esta noção de **fracasso escolar** quando passamos a compreender o chamado "*erro produtivo*" como resultado de **certo modo de pensar a escrita** pelo aluno.

Especialização

Alfabetização,
Leitura e Escrita

Módulo I

Unidade 4:

A escrita contemporânea e os desafios da alfabetização

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo I:

Alfabetização e a Escola do Brasil

Autor do Módulo:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Produção de Audiovisual:

Luiz Antônio Gomes Senna (UERJ)

Equipe Administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro - Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro - Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota- Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio Técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Judith da Silva Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. O desafio da reinvenção da escrita	4
2. Do papel ao computador: o sujeito da escrita hipertextual	4
3. Referências bibliográficas.	13

1. O desafio da reinvenção da escrita

A sociedade contemporânea revolucionou-se com o advento das tecnologias que sucederam as mídias em papel tradicionalmente empregadas, não apenas no desenvolvimento da cultura escrita, mas no de todos os modos de produção humana.

Desafiando o tempo e espacialidade, as mídias hipertextuais transformaram o mundo e o seguem transformando dia após dia neste século que nos assombra pela velocidade em que tudo se dá e se recria.

Neste mundo, não apenas as coisas e os processos de produção foram reinventadas: o próprio Homem transformou suas formas de experienciar o mundo e de produzir conhecimentos, alargou sua noção de tempo, apropriou-se de novas ferramentas de acesso instantâneo à informação e pôde, enfim, contar com aparelhos inteligentes, com os quais desenvolveu uma mente infinitamente mais rápida e ágil do que jamais se pudera imaginar no passado. O que fora até então pura ficção científica, torna-se subitamente real.

As consequências do desenvolvimento deste homem contemporâneo para os processos de alfabetização já são tremendas, porém ainda não se pode ter clareza de até onde mais podem se estender. A simples transferência da escrita alfabética para outras mídias não circunscritas ao papel já foi suficiente para instaurar um processo revolucionário na natureza dos sistemas alfabéticos. Paulatinamente, o uso da escrita vem incorporando traços da língua oral, tanto na forma, quanto no modo de organização textual.

A experiência humana neste mundo já inundado de tecnologias digitais hipertextuais já provocou mudanças significativas nos modos de pensamento e produção de conhecimento, que se refletem, naturalmente, no modo como as pessoas se dão a aprender e usar os sistemas de expressão, incluindo a escrita alfabética.

As escritas de mundo contemporâneas em muito transbordam os limites que, no passado, as tecnologias então disponíveis nos impunham. Escrever, hoje, é produzir textos em que confluem diferentes sistemas de expressão, verbais e não verbais, síncronos e assíncronos escritos e orais, simultaneamente.

Em face de um tal contexto de mundo, o conceito de alfabetização encontra-se em franco processo de transformação, ainda que não se possa defini-lo propriamente. Desde a natureza dos sistemas alfabéticos, aos usos e modos de produção de textos escritos, tudo se encontra em acomodação a uma sociedade que evoluiu muito rapidamente.

2. Do papel ao computador: o sujeito da escrita hipertextual

“Essa parada de botar o chulé no caderno é um pé no saco!” – Felipe, quinze anos, aluno da primeira série do Ensino Médio, na sala de aula, conversando ao celular enquanto buscava alguma inspiração para iniciar sua dissertação. Via-se claramente que o problema não era o *“chulé”*, também dito *“paradinha irada”* em outra fala, mas sim, o caderno e aquele seu silêncio interminável, como que a desafiar Felipe a construir um texto. É claro que o caderno e eu, seu professor, somos uma só figura nesta história de pés no saco, ambos ansiosos, à espera de uma dissertação, portanto, algo a mais do que apenas um texto. *“Que saco!”* – eu próprio pensava – *“... esse garoto vai enrolar, enrolar e dissertação que é bom, não vai sair; daqui a pouco começa a hora da sede...”*. Daqui a pouco, não – foi no ato: *“Professor, posso beber água?”*. E o caderno – que sou eu! – desolado, soube, então, que naquela aula não sairia a tal dissertação. Nossa vida de cadernos está

cheia de felipes, celulares e bebedouros, fato que muito nos torna felizes, porque, não fossem eles, que mais seríamos se não um monte de folhas pautadas, alvíssimas e de sentidos preconcebidos? Embora não saiba, Felipe é um sábio e a sua fala, que abre este breve estudo, tomaremos como parábola e mote para as reflexões que seguirão adiante acerca da complexa relação entre nossos felipes escolares, os “*chulés*” e os “*cadernos*” no universo do letramento.

A primeira questão a se levantar quanto à parábola de Felipe é, propriamente, sua relação com o estado da arte referente ao letramento, conceito este ainda por se consolidar na cultura acadêmica nestes primeiros anos do Século XXI. De fato, letramento é um fenômeno deste século, associado muito mais às variáveis introduzidas pela sociedade informática nas práticas de escrita de mundo, do que às questões e às polêmicas no entorno da já clássica problemática da alfabetização.

Há de se ter em conta na discussão sobre letramento e alfabetização, que as preocupações políticas e sociais sobre o desenvolvimento da escrita no contexto escolar tornaram-se tanto mais agudas quanto maiores as perspectivas de alargamento das esferas sociais com acesso à escrita alfabética.

Objetivamente, até o século passado, nenhum estudo específico se desenvolveu acerca da natureza da escrita alfabética, ou dos processos formais de seu desenvolvimento na formação escolar, permanecendo constante o pressuposto de que {*fala*}, {*escrita*} e {*pensamento*} guardassem propriedades comuns entre si, assim como na crença de que qualquer sujeito pensante seria automaticamente um sujeito falante e, conseqüentemente, um sujeito de escrita. Pensamento e língua já nos chegam associadas em uma relação imediata desde os estudos aristotélicos, no interior dos quais o *logos* e a *lexis*, mais tarde discriminada como *lektón* pelos estoícos, respectivamente, o fenômeno do pensamento e o suporte material da fala, eram tratados como faces distintas de uma mesma questão: a Razão humana.

Ainda que estudos sobre a poética avançassem um pouco adiante na análise de propriedades semântico-estilísticas específicas do *lektón*, a tradição acadêmica não cuidou de isolar fatores que pudessem particularizar a {*fala*} e a {*escrita*} como objetos distintos entre si, de modo que se passou usar do *lektón* indistintamente para um tipo e outro de formas de expressão. Assim é, portanto, que nos primeiros momentos em que surgiram preocupações sociais com a disseminação da escrita, a alfabetização surge como prática estritamente associada à descoberta de uma pseudo relação entre a fala e o código alfabético. É assim, também, que as práticas de alfabetização passaram a ser compreendidas como da ordem exclusiva do período inicial do processo de escolarização, restrito à primeira série primária, ou à classe de alfabetização, ou o primeiro ano do ciclo, ou seja lá que nome se tenha dado ou se dê a este período, no qual os alunos são apresentados a nós, os cadernos.

A descoberta do código alfabético consolidou um conceito de alfabetização ainda amplamente arraigado na memória social, condicionando não somente a escola e seus cadernos, mas toda a sociedade moderna, ao entendimento de que as práticas de desenvolvimento da escrita devam estar prioritariamente vinculadas ao papel, ao lápis e à memorável frase “*vovó viu a uva*”. Não se sabe ao certo se por responsabilidade dos cadernos, dos lápis, ou da *vovó* e sua *uva*, esta ingênua concepção de alfabetização deixou muitas pessoas à margem da escrita e inaugurou uma era de exclusão social baseada na crença de que os sujeitos não alfabetizáveis seriam, ao mesmo tempo, sujeitos incapazes de pensar. Nosso aluno Felipe aparentemente não nos apresenta nenhuma justificativa para ser trazido até aqui, numa discussão sobre alfabetização, uma vez que, segundo a concepção que

a toma como descoberta do código, trata-se de um aluno plenamente alfabetizado, tanto é que já está na primeira série do Ensino Médio. Mais do que isso, Felipe pode vir mesmo a sugerir que, por estar alfabetizado e não estar desejando elaborar sua dissertação, seu problema ou é a preguiça ou o caderno pouco motivador. Por extensão, todos os felipes que hoje estão na escola básica, incluindo os alfabetizandos, não produziram textos devido ao mesmo motivo. Mesmo tendo em conta que Felipe e os demais felipes sintam lá algum tédio frente às práticas de produção de texto, ou que seus cadernos possam ser de fato uns chatos, é pouco provável que se possa explicar seu comportamento tão somente como produto do tédio ou da chatice dos cadernos.

A partir do último terço do Século XX, o conceito de alfabetização começou a sofrer transformações significativas, especialmente no que concerne à ideia de que esta pudesse ser associada exclusivamente à descoberta do código alfabético. Percebia-se, então, particularmente a partir dos estudos de FERREIRO e TEBEROSKY, que a produção da escrita envolve muitos mais aspectos do que a mera dinâmica de associação entre sons e letras, tendo em boa parte, como pano de fundo, histórias pessoais de vida.

Ainda que não apontando diretamente para a existência de fenômenos distintos entre a materialidade da fala e da escrita, o Construtivismo do século passado trouxe-nos o alerta de que os sujeitos sociais comportam-se de forma variável frente à produção da escrita, sem que com isto se justifique qualquer motivação para os tomar como portadores de deficiências cognitivas.

Indiretamente, portanto, introduzia-se com isto a base para que se pudesse, concretamente, arrolar uma ruptura na histórica relação entre *logos* e *lektón*, de maneira que a produção de pensamento e a produção de textos não mais se tomassem como análogas. Isto nos permitiria, então, trazer à centralidade dos estudos acadêmicos duas questões até então pouco privilegiadas, quais sejam: □ o processo de alfabetização em si, tomado como fenômeno afeito ao desenvolvimento de estados mentais específicos para a produção da escrita alfabética e da leitura de textos escritos em contextos de pluralidade cultural, e; o impacto de diferentes contextos de produção e interação comunicativa sobre os sistemas gramaticais da {fala} e da {escrita}, tomados como distintos entre si.

Em que pese a incontestável revolução acadêmica provocada pelos estudos do final do século passado, restaram-nos inúmeros problemas ainda por resolver. De um lado, ainda que a atenção às diferenças culturais tenha resultado em políticas de minoração dos índices de evasão escolar por fracasso na alfabetização, pouco ainda se avançou no sentido de assegurar à escola plenas condições de promover o desenvolvimento de novos sujeitos da escrita, muito pouco contribuindo, portanto, para a superação do estado de exclusão social entre aqueles que historicamente já o sofriam através das práticas clássicas de alfabetização. De outro lado, uma vez que a alfabetização passara a se compreender como associada a práticas de interação social (seja pela construção de textos comunicativamente adequados, seja pela utilização do texto escrito como fonte de leitura de mundo), o comportamento diante do código alfabético passa a ser avaliado sob perspectivas mais rigorosas, das quais resultaria a constatação de que, mesmo entre sujeitos tidos como alfabetizados segundo o conceito associado à decodificação, um número significativo permanecia alheio à possibilidade de interagir socialmente através da escrita, sob a condição de analfabeto funcional.

Parte 1

O estado de analfabetismo funcional pode ser explicado através da condição de semi-lingüismo, um estado de confluência entre dois sistemas gramaticais cujas propriedades não são integralmente dominadas pelo falante e, conseqüentemente, não lhe proporcionam condições plenas de interagir com nenhum deles na(s) sociedade(s) em que são empregados. Poder-se-ia, deste modo, estabelecer nestes termos uma possível causa para o analfabetismo e para o analfabetismo funcional, ambos, portanto, explicados pelo não domínio, total ou parcial, do sistema de regras e princípios discursivos que dão corpo à escrita como sistema de expressão. Contudo, uma explicação como esta, focada essencialmente em nível gramático-discursivo, não teria como dar conta da questão arrolada na parábola de Felipe, na qual a escrita, em si, não é o problema, mas sim, a relação entre o “*chulé*” e o “*caderno*”. Não se trata mais, portanto, de uma questão envolvendo o *logos* (carinhosamente denominado “*chulé*”) e o *lektón*, mas entre o *logos* e certa mídia em particular (o caderno), cuja natureza se impõe sobre a expressão, gerando certas particularidades não necessariamente presentes nas condições de produção de textos orais.

É fato que as mídias não se confundem com os sistemas de expressão, porém, à exceção da fala, nenhum deles sustenta-se à margem de suportes midiáticos, sejam cadernos, lousas, roupas, televisores, computadores etc. Ainda que se possa atestar no homem uma predisposição inata à construção e ao uso de sistemas de expressão, naturais (orais) e artificiais (não orais), não é possível atestar a mesma predisposição quanto ao uso de mídias em particular, de modo que, havendo condicionamentos oriundos das mídias para os sistemas de expressão, tais condicionamentos resultam absolutamente relacionados à eleição de mídias por cada grupo social, em dimensão particular, local e temporal. A possível existência de fatores que interferem sobre o uso dos sistemas de expressão, ligados especificamente às mídias, implica a necessidade de se analisar a problemática da formação de sujeitos da escrita para além dos limites desde sempre consagrados no âmbito da alfabetização. Independentemente da materialidade formal da escrita alfabética e de suas especificidades frente ao sistema gramatical das línguas naturais, um universo de fatores extra-lingüísticos, nem mesmo associados à dimensão psicolingüística, condiciona, ao mesmo tempo, a apropriação do código alfabético e seu adequado uso social. Este é um dos motivos mais centrais na justificativa do termo letramento, em lugar de alfabetização.

O caso de Felipe e sua enfadonha relação com o caderno não estaria, de certo, relacionado, àquela mídia em si mesma. Ao contrário, fossem apenas folhas de papel presas a uma espiral, Felipe delas faria uso com muito prazer, fosse para desenhar, para construir gaiotas, escrever bilhetes para suas namoradas, ou anotar seus telefones celulares. Entretanto, naquele momento, tais folhas constituíam uma mídia em particular, com um perfil social específico, do qual eu mesmo, seu professor, fazia parte. É esta condição de folhas de papel enquanto caderno numa sala de aula, que torna as mídias objetos culturalmente determinados e sujeitos a condições de uso determinadas local e temporalmente. Em grande parte dos casos de semilingüismo identificados entre usuários da escrita, o fator determinante do estado de inadequação é justamente ocasionado pela ruptura com as determinações sociais quanto ao uso da mídia que dá suporte à escrita.

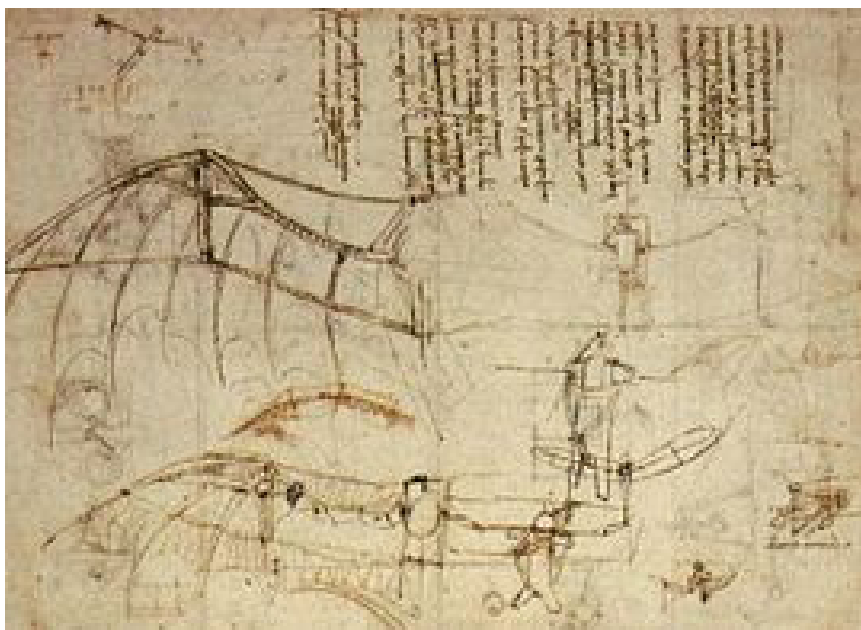


Figura 1: Leonardo da Vinci – Desenho para uma máquina de voar (1505).
Disponível em: <http://www.sabon.org/leonardo/>

Leonardo da Vinci, tal como sugere a *Figura 1*, teria com o caderno a mesma relação entediante que nosso aluno Felipe na sala de aula. Em 1505, no entanto, às primeiras horas da cultura moderna, a representação gráfica cultivava ainda a fusão de dois mundos, o da Razão e o da inspiração transcendental, de modo que a corporeidade do texto tinha autorização para fluir em todos os planos e dimensões, numa imagem que se deve ler a partir de um movimento de rotação. Não é possível se apropriar de todo o texto de da Vinci naquela figura, sem que se gire o papel no sentido anti-horário e vice-versa. Ainda na esfera de dois mundos, o da Razão e o do mundo extemporâneo, da Vinci, na *Figura 2*, faz transbordar os limites estáticos do plano em papel, recriando a sensação de movimento que é própria da natureza humana. Nenhum dos dois textos contidos nas figuras 1 e 2 seria, hoje, reconhecido como tal, menos ainda como parte de uma dissertação, dos quais se exigiria que toda a transcendência e todo o movimento fossem expressos com expedientes outros, estritamente por meio do código alfabético. Mais do que isto, os textos de da Vinci, notadamente o que se apresenta na *figura 1*, se produzidos por nosso aluno Felipe, seriam interpretados por nós, cadernos, como índice de desorganização mental, de impropriedade quanto ao uso da escrita, ou mesmo de puro relaxamento.

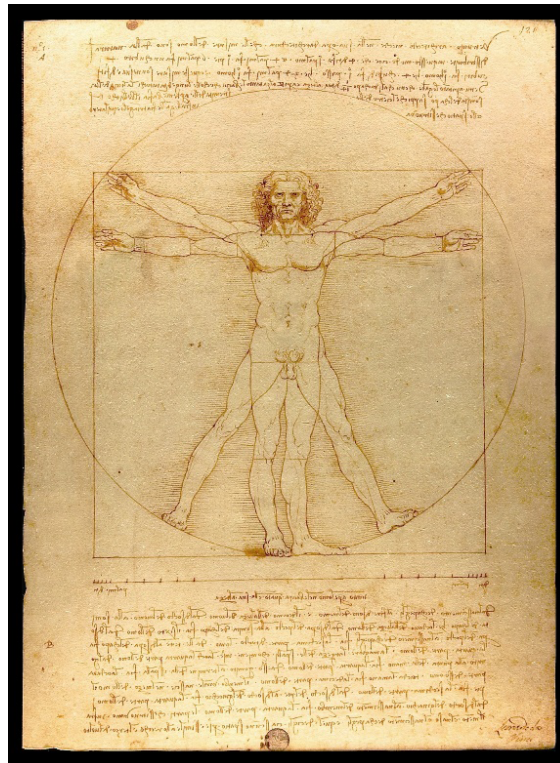


Figura 2: Leonardo da Vinci – O homem vitruviano (1492).
Disponível em: <http://www.sabon.org/leonardo/>

Oportunamente, é preciso enfatizar que as mudanças quanto ao uso do papel como suporte à produção de textos entre os Séculos XVI e XXI nada tem a ver com as suas propriedades ou com as possibilidades de expressão que suscita, mas sim, com o conceito de mídia que lhe foi sendo imputado ao longo da Modernidade. O próprio uso da escrita sofreria, ao longo dos séculos, a influência de variáveis que condicionariam a distribuição das informações no corpo do texto, refletindo imposições sociais não necessariamente relacionadas a suas regras de estrutura, mas ao encaixe de elementos no suporte midiático. Em sua *Gramática da Linguagem Portuguesa*, escrita nos anos de 1530, Fernão de Oliveira nos proporciona a oportunidade de observar a diferença na organização do texto escrito comparativamente aos que se vieram a produzir, mais tarde, já sob consolidação da cultura científica moderna:

O estado da fortuna pode conceder ou tirar favor aos estudos liberais e esses estudos fazem mais durar a glória da terra em que florescem. Porque Grécia e Roma só por isto ainda vivem, porque quando senhoravam o Mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas e em elas escreviam muitas boas doutrinas, e não somente o que entendiam escreviam nelas, mas também transladavam para elas todo o bom que liam em outras. (OLIVEIRA.1975:42)

Não obstante as especificidades lexicais, inexpressivas para o que se pretende assinalar aqui, o excerto de Fernão de Oliveira apresenta uma orientação similar à do tipo de texto contido na *Figura 1*, de da Vinci, à medida que rompe com os mecanismos hoje aceitáveis de coordenação de cláusulas, tal como no período introduzido por [*Porque Grécia e Roma...*] sem formar par com uma oração anterior e, dentro deste, na utilização de quatro

cláusulas coordenadas à forma de arrastão. Nossos felipes atuais também seriam tratados como analfabetos funcionais se produzissem textos como o de Fernão de Oliveira.

Parte 2:

A transformação no emprego social dos suportes de expressão deu-se não somente na seleção de alguns, em detrimento de outros, mas, sobretudo, nas dinâmicas de sua utilização, restringindo-se sua potencialidade expressiva a um conjunto de parâmetros considerados aceitáveis. Na delimitação dos padrões de aceitabilidade no emprego das mídias, concorreu de forma imperativa o predomínio crescente da Razão científica sobre a transcendência e a temporalidade do pensamento, o que acabaria por se refletir menos sobre o objeto do pensamento, do que sobre a forma de sua expressão. Na *Figura 3*, confrontam-se duas imagens que refletem, antagonicamente, duas instâncias de representação do imaginário transcendental.



Figura 3: Detalhes de pinturas de Rafael. (Século XVI)

As imagens na *Figura 3* já marcam de forma bem objetiva um modelo de representação mental dominado pela racionalidade, no qual as fronteiras entre o terreno e o transcendental se fixam claramente através de relações e proporções adequadas à causalidade lógica do mundo moderno, as quais regem, igualmente, tanto o céu e a terra, como o real

e o imaginário. Observe-se, então, que a desorganicidade espacial presente nos textos de da Vinci substitui-se por uma aparente normalidade lógica que toma corpo, não no objeto descrito – ambas as imagens na *Figura 3* são atemporais e míticas – mas sim, na forma atribuída à mídia.

A prerrogativa do universo lógico sobre os textos opera simultaneamente sobre o *logos* e a forma de expressão. Contudo, esta é não raro mais impositiva sobre a forma atribuída à mídia, do que ao *logos*, fato que se pode atestar, tanto a partir das imagens na *Figura 3*, nas quais preponderam representações não pactuáveis na realidade tangível, quanto em textos mais recentes, em que o suporte midiático cria condições ideais para a expressão do absolutamente ilógico, gerando a partir dele uma ilusão de lógica, tal como no caso de grande parte da produção de [Escher](#).

Em um movimento inverso ao das imagens de Escher, o Modernismo brasileiro, com o qual se inaugura a série de eventos que mudaria a fisionomia das relações e papéis em nossa sociedade no século passado, viria a se apropriar das mídias consagradas pela cultura moderna para provocar a inclusão do Brasil e seu homem comum na esfera pública, retirando-lhes da condição de até então amorfos frente aos padrões da sociedade europeia da Razão. O prosaico cotidiano da imagem de Volpi dá corpo a um cubismo informal, impresso na mídia como que a desmistificar os padrões lógicos e homogêneos da cultura científica e a declarar possível uma outra ordem, uma outra cultura.

A Arte Moderna do Século XX é antes de tudo um movimento que desinaugura a Modernidade acadêmica e cientificista, uma provocação constante às mídias consagradas na tradição clássica e um convite ao seu alargamento. A fusão de culturas e de planos representacionais traria consigo um processo de ressignificação social das mídias, ao qual se somariam as mídias eletrônicas desenvolvidas a partir de alguns anos depois. Nossos cadernos de hoje não representam mais os cadernos da cultura moderna; retornaram à condição de mero suporte, ávidos de usuários repletos de múltiplas possibilidades de utilização, ávidos, portanto, de mídias por virem a ser.

Felipe e seus colegas de classe em todo o Ensino Básico, no Brasil e mundo a fora, são sujeitos de uma cultura em que nós, os cadernos seus professores, somos mídias estrangeiras, um tanto anacrônicas, vindas de um mundo que já se iniciara a extinguir desde as primeiras provocações da Arte Moderna. Enquanto nós projetamos em nossos cadernos uma identidade terrena e condicionada às relações de causalidade próprias da lógica cartesiana, nossos felipes se projetam em um espaço infinito, regido por relações metafóricas que os fundem entre o terreno e o imaterial, daí resultando a necessidade de expandirem suas representações textuais e de romperem com os limites de tempo, espaço e formalidade. Mais de quinhentos anos após Leonardo da Vinci ter representado o “*homem vitruviano*”, as mídias digitais contemporâneas sumarizam os felipes escolares como uma alegoria de síntese entre o humano, o formal, os espaços e o movimento (*Figura 4*).



Figura 4: Disponível em: http://www.fantom-xp.com/wallpapers_3d_art4.html

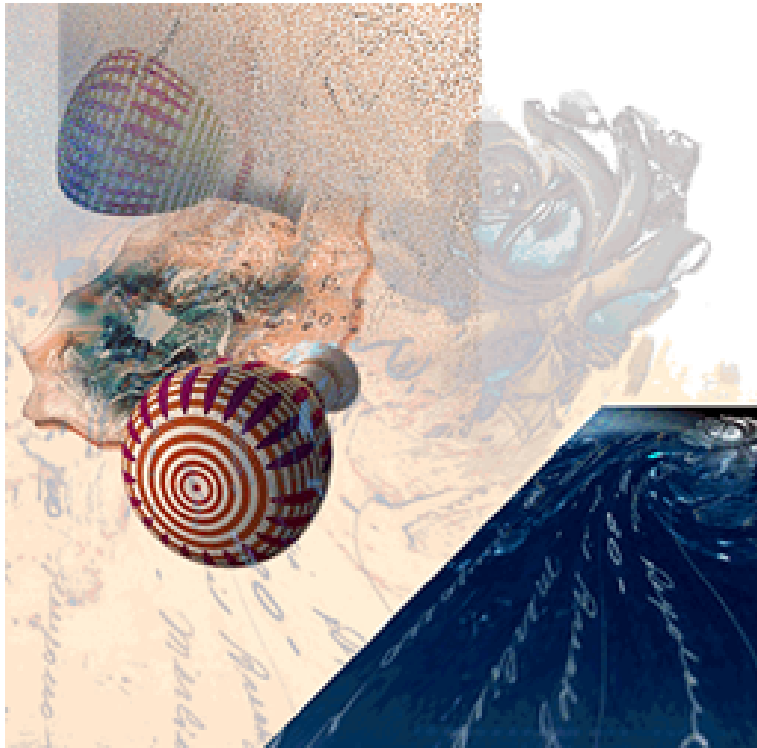


Figura 5: Ruth Keder – Desert Winds 2 (s/d)

As representações que dão sentido às mídias entre os sujeitos sociais contemporâneos transcendem em muito os limites e as referências que nortearam a produção de textos no passado, seja na esfera da Modernidade, seja na Idade Média. Além da ruptura com as fronteiras do mundo lógico essencial, as representações contemporâneas retiram do espaço o traço humano que, na Idade Média e no Renascimento, proviam um vínculo de referência entre os mundos real e mítico, permitindo-se que as imagens expressas nos textos viessem a se situar para além de quaisquer limites tangíveis. Assim como na *Figura 5*, a ausência de orientação espacial e lógica da imagem representacional contemporânea, nos

remete à *Figura 1*, um retorno, portanto, às experiências de conhecimento de Leonardo da Vinci.

De volta à parábola de Felipe, qual seja, recordando, “*Essa parada de botar o chulé no caderno é um pé no saco!*”, pode-se compreender sua angústia frente à missão de construir uma dissertação como resposta à sua não predisposição a fazer-se caber nos limites impostos pelas fronteiras científico-modernas do caderno, que, não podemos esquecer, somos nós mesmos, seus professores. O modelo representacional que dá conformação à mente de Felipe e seus demais colegas nossos alunos contemporâneos estranha imensamente as fronteiras determinadas pelos tipos de textos e mídias com base nos quais a escola promove seu letramento. Seja o papel, a imagem, ou o computador, os suportes de expressão empregados no contexto escolar ainda resistem a se situar para além do conceito midiático de “caderno”, imputando aos alunos um modelo de representação de mundo que não reflete o mundo por eles representado.

O impacto deste impasse de mundos representacionais reflete-se diretamente sobre os textos que transitam na escola. De um lado, os cadernos, com seus textos produzidos para caberem em mídias condicionadas à suposta lógica universal do mundo moderno. Do outro, os felipes, com seus hipertextos, ilimitados e incontidos, produzidos à forma de uma Razão situada entre o material e imaginário do ciberespaço. Já desde a alfabetização, a predisposição dos alunos a hipertextualizarem as mídias se torna evidente, na recusa a submeterem o próprio código alfabético à ordem sistêmica do mundo moderno, nele imprimindo marcas óbvias de uma oralidade que transcende naturalmente quaisquer limites e prescrições lógicas.

O estudo acadêmico das condições de produção de textos, bem como das condições de desenvolvimento da escrita, não pode desprezar a situação dos sujeitos-felipes contemporâneos frente aos suportes de expressão – sejam quais forem – e as suas prerrogativas na eleição das mídias com que produzirão seus próprios textos. Toda escrita e toda leitura de mundo têm por trás de si, não o domínio de um suporte de expressão, mas um elenco de postulados que definem intenções de leitura e de expressão. São tais intenções, portanto, que se desvelam em textos e não, o contrário. O processo de letramento caminha a par e passo das intenções representacionais do aluno e, por este motivo, caminha consigo, na busca e na análise de suas mídias de expressão. O homem contemporâneo não mais se reduz e não mais deseja reduzir-se a um modelo pré-concebido de representações de mundo. Sua orientação e sua identidade expandiram-se e, com estas, expandiram-se os olhares e os ajuizamentos de mundo. (SENNA. 2019)

3. Referências bibliográficas

(Referentes às 4 unidades)

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

BETT, G. de C., LEMES, M.J. (2020). Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217251. Acesso: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>

BRASIL (1988) Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares

BRUNER, J. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BUESCO, M. L. (1978) Defesa e apologia da língua. In: Gramáticos portugueses do Século XVI. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Cultura Portuguesa. pp. 41-50.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (NÃO) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

CUNHA, A.; PETTER, M. Línguas africanas no Brasil. In: PETTER, M.(org.). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

DANFÁ, L. (2020). Violência Civilizacional e Colonial no Olhar de Frantz Fanon e Sigmund Freud. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40(spe) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230245>

DESCARTES, R. *O discurso do método*. Tradução portuguesa: Rio, CODECRI, s/d.

DIAS, J. (2002) Língua e poder: transcrevendo a questão nacional. In: *MANA* 8 (1). Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100001&lng=en&nrm=iso

DIAZ, J. P.; SCHMIDT, A. (2016) El bilingüismo y la identidad: Estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. v. 11. p. 51-59.

Dislexia: subsídios para políticas públicas. *Cadernos Temáticos Conselho Regional de Psicologia SP*. São Paulo: CRP SP. 2010. v. 8. p. 11-23. Disponível em: <https://www.crp.org/impresso/view/50>

DUARTE, C. S. (2004) Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, v. 18, n. 2, p. 113-118.

FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1796). *A psicogênese da língua escrita*. Tradução portuguesa: Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRERO, M. et TEBEROSKY, A. (1988[1976]) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FRITZEN, M. P. (2008). Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Língua Aplicada*, 47(2), 341-356. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200005>
- GARCIA, A. L. M. Fonoaudiologia e letramento. In: DAUDEN, A. T. B. C.; MORI-DE ANGELIS, C. C. *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico*. São Paulo: Editora Pancast, 2004. p. 15-35.
- GARIN (1993) *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. Trad. Port.: São Paulo, UNESP, 1994.
- HOBBSAWM, E. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- IANNI, O. (Org.) *Florestan fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LAGORIO; FREIRE (2014) Aryon Rodrigues e as línguas gerais na historiografia linguística. In: *DELTA 30 N/Esp*. Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000300571&lng=en&nrm=iso
- MACHADO, J. (1945) *As origens do português*. Lisboa: Empr. Contemporânea de Edições.
- MACHADO, M. L. C. A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Orientador: Luiz Antônio Gomes Senna. 2013. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013
- MACHADO, M. L. C. A. SIGNOR, R. C. F. *Os transtornos funcionais específicos e a educação inclusiva*. In: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M. C. *Tratado das especialidades em fonoaudiologia*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. 1. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014.
- MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C.; SENNA, L. A. G. *Notas sobre fracasso e diversidade: os sentidos do aprender e do não aprender na escola*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2837-2854, dez. 2020. e-ISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14561>
- MILAZZO, R. (2015) *Madrelingua e italiano L2: un'indagine su bilinguismo e personalità*. In: *Italaano LinguaDue*. v. 2. Acesso: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6803/6733>
- MIRANDA, L. F. A. de (2006). *A razão ilustrada e a diversidade humana*. *Educação & Sociedade*, 27(95), 341-360. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200002>
- MORERA, L. E. (2019) *Las lenguas oficiales del estado español en los textos legales: Fomento o reconocimiento del plurilingüismo?* In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. v. 14. p. 81-89. Acesso: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/123888/11033-48055-2-PB.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

MOTA, K. M. dos S. (2008). O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), 309-322. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200003>

MOYSÉS, M. A. A. A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...] Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: BENEVENUTO, A. B.; ANGELUCCI, C. B.; BONOLenta, L; MARTÃO, W. (Org.).

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. C. (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 41-65.

ORLANDI, E. (2000) Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática, filologia, linguística. In: *Revista da ANPOLL*. v. 8. p. 29-39. Acesso: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/348/357>.

PATTO, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PAVEL, T. (1990[1988]) *A miragem linguística – ensaio sobre a modernização intelectual*. Campinas/SP: Pontes.

PREUSS, E.; ÁLVARES, M. (2014) Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: Da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. In: *Acta Scientiarum*. v. 36 (4). p. 403-414.

RIBEIRO, D. (1996) *O povo do brasileiro : A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras.

RODRIGUES, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22(76), 232-257. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>

SCAFF, E. A. da S.; PINTO, I. R. de R. (2016). O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 431-454. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>

Schiffler, Michele Freire Sobre Bakhtin, quilombos e a cultura popular. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online]. 2017, v. 12, n. 3 [Acessado 28 Agosto 2021], pp. 76-95. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457332347>>. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457332347>.

SENNA, L. A. G. (1991) Pequeno manual de lingüística geral e aplicada. Rio de Janeiro, Luiz Antonio Gomes Senna.

SENNA, L. A. G. (2002) [Por uma ciencia multicultural: la verdad como lenguaje multicultural](#). In: Congreso Internacional Educación y Desarrollo para el futuro del mundo. Boca del Rio/MX: FESI. ISBN: 9685469016. n.i.

SENNA, L. A. G. (2008) [Formação docente e educação inclusiva](#). In: Cadernos de Pesquisa v. 38 São Paulo: FCC. ISSN: 0100-1574. n.i.

SENNA, L. A. G. (2010) [Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA](#). In: In: COSTA, Rentao; CALHÁU, Maria do Socorro. (Org.). E uma educação pro povo, tem? Rio de Janeiro: Caetés. ISBN: 9788586478666. 47-64

SENNA, L. A. G. (2012) O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Campina Grande. Anais.

SENNA, L. A. G. (2017) [Prólogo – a cultura, a escola, o professor](#). In: SENNA, L A G; LOPES, P C; MACHADO, M L C A. A cultura do professor e os sentidos da escola. Curitiba: CRV. ISBN 978-85-444-1840-6. 11-118.

SENNA, L. A. G. (2019) Fundamentos da linguagem na educação. Curitiba: Appris.

SENNA, L. A. G. (2021) Bilinguismo cultural: estudos sobre línguas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris.

SEVERO, C. (2016) A invenção colonial das línguas da América. In: Revista ALFA 60 (1). Acesso: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942016000100011&lng=en&nrm=iso

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VEIGA, C. G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação, (21), 90-103. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>

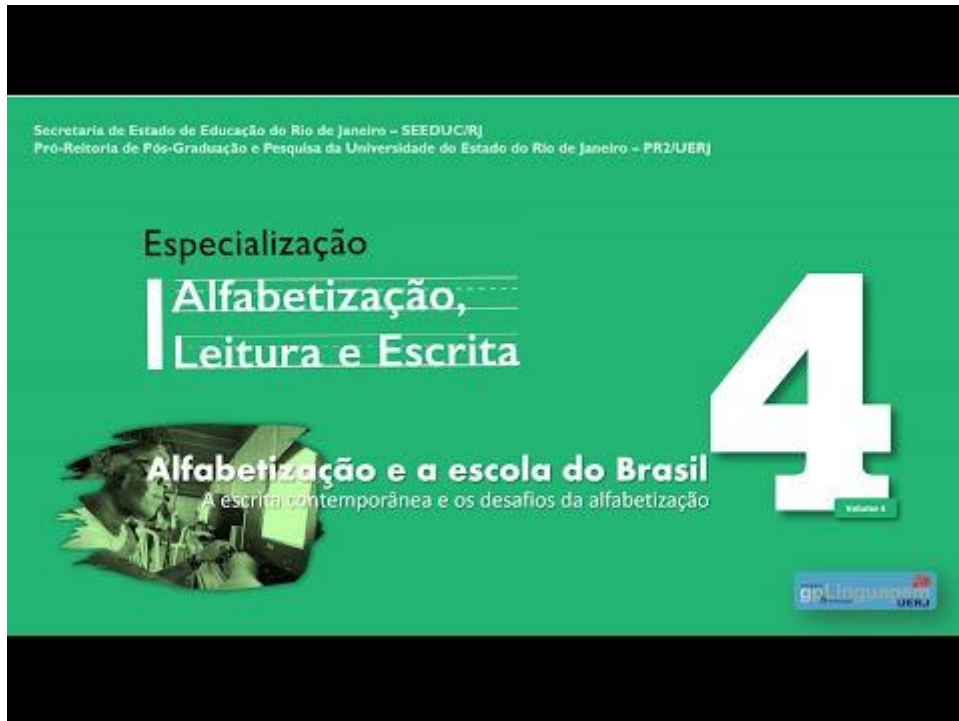
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEINREICH, U. (1953). Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton.

WERTHEIM, M. (1999). Uma história do espaço – de Dante à Internet. Tradução portuguesa: Rio de Janeiro, J. Zahar, 2001.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Vídeo aula:



Clique na imagem para ter acesso ao vídeo

Fórum semanal: Celulares e tablets na escola - vilões ou parceiros?

Professor,

Seu aluno emprega a escrita em um mundo de multiletramentos, nos quais inúmeros instrumentos de comunicação convergem para a produção de textos que vão muito além do papel.

Discuta, a partir disto, como constituir um **ambiente alfabetizador** em sua classe, na qual a **descoberta da escrita** visa a abrir um mundo de **práticas de cidadania** para seus alunos.

ATIVIDADE FINAL | DESPEDIDA

Antes de concluir esta disciplina, que foi tão breve, deixo-lhe meus sinceros agradecimentos por tê-la compartilhado comigo e com toda a equipe que esteve conosco ao longo de sua implementação. Espero ter levado você a crer que o maior e melhor recurso no processo de alfabetização é o conhecimento que você mesmo acumula ao refletir sobre sua própria prática docente. Nós, seus professores - presentes e passados - somos apenas os parceiros que ajudam a refletir e reelaborar constantemente suas aulas. Nenhuma resposta para os desafios da alfabetização encontra-se fora da sala de aula (*da sua sala de aula!!*), onde tudo se dá e onde tudo depende da astúcia profissional do **Professor**, este que, com "P" maiúsculo, revoluciona vidas.

A partir de hoje torno-me seu parceiro de reflexões e me sentirei muito orgulhoso se algo de mim perdurar em suas práticas de alfabetização e de letramento. Fique de olho na agenda semanal do canal de streaming, pois toda semana tem aula nova por lá, além de seminários e palestras. E não deixe de visitar a biblioteca eletrônica do site, onde se encontram as principais publicações do grupo de pesquisa em mais de trinta anos, além de acesso às teses de doutorado e dissertações de mestrado que já orientei.

Um forte abraço, com muito carinho!



Luiz Antonio Gomes Senna, Prof Dr.

Atividade Final

Esta avaliação contém 2 (duas) questões dissertativas:

1) *“Foi até bom, porque Deus não dá asa à cobra, não; porque, se eu soubesse a ler, a minha vida ia ser muito diferente.”*

O *destino* e a *triste consciência* de um lugar que lhe cabe na sociedade destacam-se neste trecho da fala de uma mulher analfabeta. Tendo em vista a situação aqui exemplificada, destaque dentre os textos que foram lidos nesta disciplina aquele que melhor nos auxilia a compreender os objetivos formativos do processo de alfabetização.

Questão: Apresente as ideias mais significativas do texto e justifique sua relevância com argumentos que as associem aos objetivos formativos da alfabetização e à situação exemplificada.

2) *Entre os sujeitos que evadem da escola é comum ouvirmos que cursaram até o final dos anos iniciais (quarta série ou quinto ano, conforme idade), após os quais os processos específicos de alfabetização se interrompem definitivamente. A noção de “fracasso de alfabetização” tende a ser empregada como justificativa para a exclusão, tanto escolar como social, de um sem número de brasileiros.*

Questão: Caracterize o que se costuma compreender como “*fracasso de alfabetização*” e, utilizando o conteúdo discutido na disciplina sobre a eficácia de métodos, analise o papel do professor e dos sistemas de ensino na redução dos custos sociais decorrentes de dificuldades de apropriação da escrita alfabética nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo II

O processo de alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (CAp-UERJ)

Jonê Carla Baião (CAp-UERJ)

Ana Paula Menezes Andrade (Prefeitura de Duque de Caxias)

Andrea da Silva Marques Ribeiro (CAp-UERJ)

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo II

Unidade 1:
Alfabetização e letramentos

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo II:

O processo de alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita

Autoras do Módulo:

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (CAp-UERJ)
Jonê Carla Baião (CAp-UERJ)
Ana Paula Menezes Andrade (Prefeitura de Duque de Caxias)
Andrea da Silva Marques Ribeiro (CAp-UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)

Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Lícia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. “Eu aprendi a ler no final”	4
2. Alfabetizar letrando	7
3. A estrutura da língua	8
4. Como entender a estrutura da língua	9
5. O repertório finito de representação/funcionamento (letras/sons)	10
6. Padrões silábicos em Língua Portuguesa	11
7. Silenciosa ou oral?	17
8. Escrita: símbolo de segunda ordem ou de primeira ordem?	18
Referências bibliográficas	22

Apresentação

Toda professora, todo professor já se perguntou um dia sobre o que é alfabetização:

- Será que, quando estamos numa reunião na escola, discutindo sobre a importância da alfabetização, todos pensamos a mesma coisa?
- Será que, num conselho de classe, quando dizemos que um determinado aluno ou aluna ainda não está alfabetizado, temos todas o mesmo entendimento?
- E quando estamos num acalorado debate político e alguém diz que determinado político é analfabeto, pensamos todos igualmente sobre o que caracteriza um sujeito analfabeto?

Então, nossa primeira proposta é que cada uma e cada um aqui pense e anote o que entende por alfabetização. Ou seja, qual o conceito de alfabetização que orienta o seu trabalho como professora ou professor.

1. “Eu aprendi a ler no final”

Agora, vamos dialogar com as autoras do artigo [“Eu aprendi a ler no final”: reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem](#) (BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, 2019) e as cartas escritas por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental trazidas por elas.

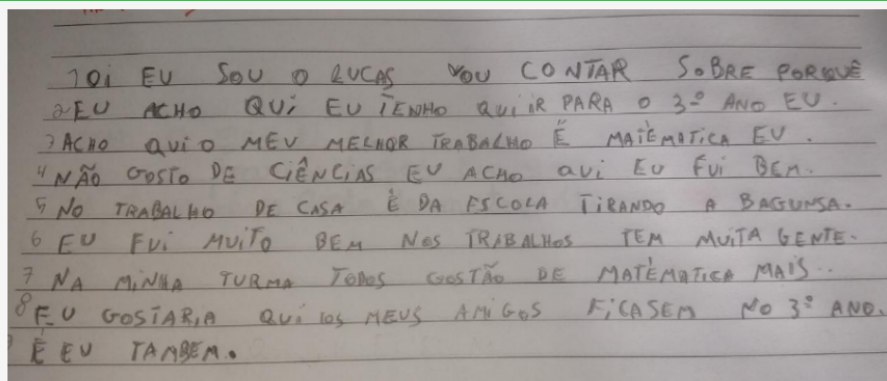
A professora conversava com a turma sobre o que é um CoC, com o objetivo de explicar-lhes sobre o processo de avaliação e, principalmente, sobre as possibilidades de aprovação e reprovação das crianças. A turma vivia pela primeira vez a experiência escolar de receber notas por tratar-se do segundo ano do Ensino Fundamental naquela escola. E, no final do ano seria a primeira vez que poderiam ter a experiência de aprovação e reprovação. O primeiro ano de escolaridade não tem reprovação ou notas (os pais recebem um relatório detalhado sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos e filhas). Então, a conversa era sobre como se dá esse processo na escola. A professora disse-lhes que a decisão seria desse “corpo” de professores, os conselheiros, reunidos num Conselho de Classe. Perguntou-lhes sobre o que gostariam de dizer sobre suas relações com a escola e o saber a esses professores e professoras. Esse é o mote da escrita dos textos a seguir, cartas aos conselheiros do CoC. ([BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, 2019, p. 47](#))

Abaixo, nós trazemos as “cartas” escritas por três dos estudantes dessa turma de 2º ano para termos a oportunidade de analisar o que essas crianças pensam de seus próprios processos de aprendizagem da leitura e da escrita nos dois anos dedicados à alfabetização.

Que momento esse narrado pelas professoras! Ao explicarem sobre uma reunião de professoras¹ que decidirá quem segue para o 3º ano e quem fica no 2º ano, ou quem está alfabetizado e, portanto, apto a seguir para o próximo ano e quem ainda não está alfabetizado e, portanto, deverá refazer o 2º ano, convidam as próprias crianças a se autoavaliarem e escreverem suas cartas aos conselheiros que decidirão pela sua promoção ou não.

As três crianças cujas cartas foram trazidas pelas autoras, usam as habilidades de escri-

ta que desenvolveram nesse período para convencerem o Conselho de Professoras de que estão aptas a seguirem para o 3º ano. Clique na imagem abaixo para acessar a apresentação com as três cartas no AVA. Lá você verá as concepções de sucesso na alfabetização que elas defendem.



1 OI EU SOU O LUCAS VOU CONTAR SOBRE PORQUE
2 EU ACHO QUE EU TENHO QUE IR PARA O 3º ANO EU.
3 ACHO QUE O MEU MELHOR TRABALHO É MATEMÁTICA EU.
4 NÃO GOSTO DE CIÊNCIAS EU ACHO QUE EU FUI BEM.
5 NO TRABALHO DE CASA É DA ESCOLA TIRANDO A BAGUNÇA.
6 EU FUI MUITO BEM NOS TRABALHOS TEM MUITA GENTE.
7 NA MINHA TURMA TODOS GOSTAM DE MATEMÁTICA MAIS..
8 EU GOSTARIA QUE OS MEUS AMIGOS FICASSEM NO 3º ANO.
9 E EU TAMBÉM.

Oi. Eu sou o Lucas. Vou contar sobre porque eu acho que eu tenho que ir para o 3º ano. Eu acho que o meu melhor trabalho é matemática. Não gosto de ciências. Eu acho que eu fui bem no trabalho de casa e da escola, tirando a bagunça. Eu fui muito bem nos trabalhos. Tem muita gente na minha turma, todos gostam de matemática. Mas eu gostaria que os meus amigos ficassem no 3º ano. E eu também.

1 / 3 ▶



¹ Sobre o tratamento de gênero adotado pelas autoras deste texto de caráter didático, informamos que optamos por, na maioria das vezes, usar professora/s no feminino, uma vez que somos maioria de mulheres na alfabetização. Mas, como reconhecemos o incômodo que é viver sob a imposição de um gênero sobre os demais, em alguns momentos faremos uso de outros gêneros. A princípio, pode parecer ao desavisado ou desavisada que se trata de uma desordem. Não é, trata-se de uma outra forma de lidar com a linguagem quanto aos gêneros.



O que chamou sua atenção? Que mensagens essas crianças trazem sobre o processo de alfabetização na escola?

Podemos apontar algumas:

- Uma das crianças fala do desejo de seguir junto com os amigos para a próxima etapa. Ela avalia que está em condições de seguir, afinal, foi bem nos trabalhos. Mas não se limita a dizer aos professores do conselho que quer ir para o 3º ano. Ela quer ir com os seus amigos. A educação é processo de socialização. A alfabetização escolar também. Essa criança reivindica esse sentido de socialização e argumenta pela aprovação dela e dos amigos.
- A segunda criança argumenta que quer ir para o 3º ano porque quer aprender coisas mais difíceis e ficar mais esperto para realizar seus sonhos. Ela percebe que o processo de alfabetização tende a se complexificar e ganhar densidade, e também ser uma base, ou uma porta de entrada para a realização de seus sonhos.
- A terceira criança afirma que quer ir para o terceiro ano e se dar bem. E afirma: eu aprendi a ler no final. A jornada foi de dois anos até ali e ela chegou: aprendeu a ler, ainda que no final. E também aprendeu a escrever, mesmo que ainda pendente de alguns aprendizados. Argumenta, portanto, pelo seu desejo de ir adiante.

Baião, Barreiros e Santos (2019) explicitam a concepção de alfabetização que dá suporte ao seu trabalho, ao se referirem à criança alfabetizada e dão destaque à apropriação e consolidação da base alfabética. Vejamos que elas estão se referindo a critérios de promoção ao terceiro ano.

Para nós, uma criança está alfabetizada quando descobre diferentes usos da linguagem escrita. E, nesse processo, percebe a necessidade de se apropriar e consolidar a base alfabética da escrita, enquanto ferramenta que permitirá que seu texto cumpra cada vez mais e melhor a função de compartilhar seus pensamentos, desejos, saberes, dúvidas, curiosidades, solicitações...Num processo complexo marcado por conhecimentos e desconhecimentos. (BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, p. 50)

Vários são os autores e autoras que têm chamado a atenção para a necessidade de superar a visão da alfabetização como um ato mecânico. Não só porque a leitura e a escrita estão além da decodificação e da codificação, mas porque, desde o início, têm outra natureza. Smolka (2012) mostra que a alfabetização implica leitura e escritura como momentos discursivos, pois o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos de interlocução e interação, ou seja, as crianças aprendem a ler e escrever como ação e interação sobre e com o mundo, com as outras crianças, com os adultos (SMOLKA, 2012, p. 29). Portanto, para a pesquisadora, “... não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’. Aprende-se a (usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico.” (SMOLKA, 2012, p. 60).

A língua escrita é muito mais do que um conjunto de sinais gráficos: o alfabeto. É antes interação humana. Pois, como disse Geraldi (1993, p. 6), “os sujeitos se constituem como tais, à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ desse processo.” Smolka (2012) adverte: **“a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido, não suscita e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever”**. A escrita na escola não serve para coisa nenhuma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever” (SMOLKA, 2012, p. 38 – grifos nossos). No livro “A criança na fase inicial da escrita:

a alfabetização como processo discursivo”, Smolka (2012) mostra que, desde as primeiras tentativas das crianças de produzirem textos, estes constituem (e geram outros) momentos de interlocução. Para ela, é nesse espaço que a leitura e a escritura emergem como forma de linguagem, como movimento discursivo. “Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer.” (p. 112)

De volta ao trabalho das professoras que propõem a escrita de cartas ao Conselho de Classe, vemos que, para elas, a compreensão do sistema alfabético da língua está a serviço da interação e, portanto, da discursividade e da autoria dos estudantes.

Mas o que é autoria? Pensemos sobre isso: em que medida, em nossas práticas de ensino na alfabetização inicial ou na continuidade dessa, temos trabalhado em prol do desenvolvimento da autoria de nossos estudantes?

2. Alfabetizar letrando

O diferente peso atribuído, na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita - à leitura ou à escrita - e ainda a alternância entre considerá-la como aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico - a alfabetização - ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais - ao letramento - representam, em última análise, uma divergência em relação ao objeto da aprendizagem: uma divergência sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita. (SOARES, 2018, p. 27)

Aprender a ler e escrever é aprender a fazer uso da língua com sua finalidade precípua que é a interação e não apenas a técnica estrutural do aprendizado das relações fonema-grafema. Neste curso, entendemos a alfabetização como um processo de letramento. Ensinar a ler/escrever é um processo que, para uma pessoa alfabetizada (como a professora), pode parecer uma tarefa simples, natural... mas precisamos destacar que a escrita não é natural... ela é um artefato de cultura! Entender a escrita como processo cultural é um passo importante para que possamos analisar a complexidade que envolve sua estrutura, seu ensino e sua aprendizagem. A oralidade, embora diferente da escrita, é uma base importante para aprender a ler e escrever. Isso não quer dizer que indivíduos não oralizados, como pessoas surdas ou autistas não verbais, por exemplo, não possam aprender a escrita.

Por muito tempo, a tradição de ensino da alfabetização centrou-se (e, muitas vezes ainda se centra) no debate sobre “como alfabetizar?”, na busca pelo “método” de maior alcance ou sucesso! No entanto, essa pergunta pode estar “errada”, como dizem Ferreiro & Teberosky (1985) e Magda Soares (2018). Essa tradição está centrada no processo de ensino sem levar em conta os processos de aprendizagem dos sujeitos. Ou, dito de outra forma: centra-se na perspectiva do professor (e seu método) e não valoriza os processos de apropriação da linguagem do aprendiz.

Por isso, a primeira pergunta que estamos nos propondo a fazer aqui é **“como as crianças e/ou os adultos aprendem a ler e escrever?”**.

No entanto, deslocar essa pergunta também não é fácil, porque, muitas vezes, corremos o risco de incorrer no engano da universalização desse processo, como foi feito com os estudos da Ferreiro & Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita. É preciso

compreender a alfabetização como um processo que se dá na coletividade, mas também na subjetividade. Cada criança, adolescente ou adulto terá caminhos e etapas próprios. Mas isso não quer dizer que esses caminhos próprios não tenham algumas possíveis regularidades que possam ser entendidos também como um processo coletivo.

3. A estrutura da língua

Uma das questões que impacta o fazer pedagógico na alfabetização é entender como funciona a estrutura da língua. A escola é o espaço privilegiado no qual a escrita é formalmente ensinada. O processo de aquisição da língua escrita não se limita ao ato de rabiscar letras/sons/sílabas/palavras/textos numa folha de papel em branco. Ou ainda aprender a significar os pontos pretos numa folha branca. Compreender esse processo de representação simbólica e discursiva demanda muito esforço cognitivo e social do aprendiz, assim como do professor e da escola.

Existe uma língua independente da escola. Dizer isso pode parecer óbvio, mas nós, professores, nos acostumamos a pensar a língua portuguesa, como aquela matéria escolar que estudamos por toda a vida. Compreender a estrutura da língua independe, em boa parte, dos processos de escolarização. Todo falante da língua já domina (embora muitas vezes não perceba) a estrutura da língua. Caso contrário, não teríamos entendimento entre as pessoas. É a estrutura da língua partilhada socialmente que permite a interação. A linguística cognitiva diz que um falante reconhece a estrutura gramatical ou agramatical (CHOMSKY, 1965) no processo de aprendizagem de uma língua. Esses conceitos nos interessam porque nos ajudam a compreender os processos cognitivos que o aprendiz de língua materna opera sobre sua língua.

Mas, além da fala, os processos ligados ao viver em uma sociedade marcada pela escrita (uma sociedade grafocêntrica) também nos levam a lidar com o uso da escrita todo o tempo e a ter de decifrar parte de sua estrutura e usos. Nenhuma falante escapa disso. Faraco (1997) explica que:

A língua portuguesa tem uma representação gráfica com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica e certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim, escrevemos monge com g (e não j) por ser uma palavra de origem grega e pajé com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi. (FARACO, 1997, p. 9 e 10)

As regras ortográficas da escrita, por exemplo, como apontou o linguista acima, se perdem em seu caráter histórico ou etimológico quando ganham força significativa nos discursos do aprendiz da língua escrita ao ter de pensar “o que escrever” / “como escrever” / “por que escrever” e “para quem escrever”. Pensar sobre a língua escrita é um exercício contínuo para o aprendiz que vive numa sociedade marcada pela escrita, a que chamamos grafocêntrica. Uma sociedade grafocêntrica é uma sociedade dos dias de hoje, como a brasileira, por exemplo, que vive imersa numa cultura escrita, sendo ou não alfabetizada formalmente.

4. Como entender a estrutura da língua

Ainda hoje, nas representações correntes, o saber ler é frequentemente reduzido (...) à competência elementar, mas fundadora, do bom domínio da decifração; e a pedagogia da leitura é identificada aos métodos que permitem adquiri-la. (CHARTIER, 1995, p. 20)



Trazemos aqui duas perguntas importantes para entender a representação/funcionamento da escrita, segundo a perspectiva da psicogênese da escrita: 1. O que a escrita representa? Qual sua função? e 2. Como a escrita é representada?

Ferreiro e Teberosky (1985) já demonstraram que os métodos de ensino empregados na escola e os processos de aprendizagem vividos e elaborados pelas crianças não coincidem. Nos métodos, mesmo os que procuram estar um pouco mais atentos à questão do sentido, há o imperativo da técnica. Nos processos de aprendizagem dos sujeitos, o que impera é a busca do sentido. Nos métodos, há uma ordenação do ponto de vista linguístico de relações fonema-letra das mais simples às mais complexas. Para as crianças, importa não o que elas podem escrever ou ler a cada passo, mas o que elas desejam escrever e ler desde já. Smolka (2012) também aponta que há muitas contradições entre métodos de ensino e processos de aprendizagem.

Muito temos discutido sobre o processo ensino-aprendizagem da língua escrita. E muito aprendemos com as pesquisas do final dos anos 1980 da pesquisadora de linha cognitivista-piagetiana Emília Ferreiro. Considerando o binômio ensino-aprendizagem, ela buscou compreender os processos cognitivos do sujeito aprendiz. Embora essas duas perguntas de Ferreiro nos façam ressituar o processo de alfabetização no modo como as crianças aprendem, deslocando a reflexão sobre os métodos, do como ensinar, o conceito de língua como representação vem sendo (re)discutido, especialmente nas perspectivas discursivas da alfabetização. Há várias concepções de língua em disputa no ensino de língua materna: seja língua como representação, seja língua e cognição, seja língua e funcionamento, seja língua e discurso...

Muitas vezes, nós, docentes em sala de aula, não nos damos conta de que, em diferentes atividades pedagógicas, estamos lançando mão de diferentes abordagens teóricas e não vemos problema nisso: na diversidade de campos teóricos que usamos em nossas didáticas em sala de aula, o que acreditamos é que nós, docentes, poderíamos ter mais acesso aos diferentes campos de estudos para podermos fazer nossas próprias escolhas didáticas de modo mais indagativo e menos peremptório ou decidido por manuais ou políticas de governo. Magda Soares diz que “métodos não são a questão, mas uma das questões na aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 53 – grifos nossos)

Esta é uma questão delicada. Geraldi (1996) explica que o alfabeto é uma tecnologia que se constrói pela destruição dos significados que circulam na oralidade. Ao conseguir recortar cadeias sonoras como uma possibilidade de representar, através de grafemas, algo extremamente abstrato, como os fonemas que nós, de fato, produzimos, articulamos, e ouvimos acusticamente, nós perdemos a linguagem, porque perdemos os sentidos:

a não significa, b não significa. O b, que está em bola, sozinho não significa. Tem um valor simbólico, mas em si não é significativo. No entanto, para que alguém se alfabetize, é necessário que domine essa tecnologia.

Assim, a grande tarefa daquele ou daquela que se propõe a conduzir alguém no seu processo de alfabetização é caminhar entre os sentidos do texto e a tecnologia do alfabeto que destrói os sentidos.

5. O repertório finito de representação/funcionamento (letras/sons)

Pensemos em crianças que estão conhecendo as letras do alfabeto. Num primeiro momento, para elas, não passam de “desenhos” em folhas de onde as pessoas, que já sabem, leem os textos.

Para essas crianças aprendizes, cada texto é escrito com esses “desenhos” e quando a escola apresenta a elas sílabas, ou “pedacinhos”, por exemplo, parece que esse conjunto de símbolos é infinito (a cada dia/semana é “apresentado” um “pedacinho novo”).

O que defendemos é que há um repertório de 26 símbolos/letras que, quando são apresentadas como um conjunto finito de símbolos/letras, facilita a compreensão da criança, porque delimita todos os símbolos com os quais podemos escrever qualquer palavra. Então, ter um alfabeto visível na sala de aula e referir-se às letras que estão nele quando se quer escrever algo, ajuda a que as crianças (ou adultos) confiem que eles têm 26 letras com as quais podem escrever tudo e qualquer coisa que queiram. Esse conhecimento do alfabeto e sua finitude (26 letras) é base de um conhecimento social/coletivo e não mera estratégia de pedagogização do conhecimento social.

As letras do alfabeto têm relações com os sons. Algumas se aproximam de seus próprios nomes: a (de abelha); b (de beleza); c (de cenoura); d (de dedo); é (de égua); ê (de escola); g (de geladeira); ó (de óleo); ô (de ovelha); p (de pera); q (de queijo); t (de telhado); u (de urubu); v (de ver); x de (xixi) e z (de zebra).

Observem que os nomes das letras dependerão das variáveis linguísticas das regiões de aprendizado da língua. Os nomes das letras são objetos de uma cultura local que precisa ser tomada em conta nos processos de alfabetização. Lamentavelmente, há livros e programas de alfabetização que são produzidos para uso em todo o país e até mesmo, pasmem, para mais de um país de Língua Portuguesa. Nesse caso, a professora ou professor alfabetizador necessitará desenvolver um cuidado redobrado em trazer em suas aulas as referências locais de seu grupo de estudantes.

Alguns métodos de alfabetização se popularizaram com recursos artificiais desse repertório linguístico como “T” de “torre”/ “R” de “rato”, a dificuldade desse recurso é que associa a letra a uma única sílaba o “t” de torre não será o “t” de “trem”? Ou de “tanto”?

Você nos indagará: “mas o nome da letra também facilita para algumas sílabas apenas?”. Responderemos: mas é de uso social. Lembre-se que qualquer usuário da língua, independente de escolarização, verá o alfabeto e saberá que as letras têm aqueles “nomes”, ainda que não conheça qual letra, qual nome. Ainda que tenhamos as unidades fixas da língua como fonemas e morfemas, sabemos que a língua é um processo dinâmico e inacabado.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Tratemos de precisar em que consistem as diferenças. (FERREIRO, 2001, p. 10) A escola ensina palavras isoladas e frases

sem sentido, e não trabalha com as crianças no ano escolar da alfabetização o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. (SMOLKA, 2012, p. 95)

Abordamos aqui o aspecto de que a língua tem sua estrutura fonológica, morfológica, sintática, discursiva. Todas essas estruturas se entrelaçam e contribuem para que a língua tenha a força de promover interação, produzir sentidos e realidades.

6. Padrões silábicos em Língua Portuguesa

A regularidade dos padrões silábicos em Língua Portuguesa cria para alguns manuais de alfabetização a aparente “norma” de que as sílabas em língua portuguesa são da ordem CV (consoante vogal). Vejamos esse exemplo real vivido numa sala de aula de uma escola pública do Rio de Janeiro:



A professora conta uma história absurda que envolve um macaco e um cavalo que jogam futebol.

Dessa história, ela destaca três palavras, de acordo com sua compreensão metodológica de começar a alfabetização com sílabas e fonemas “simples”: BOLA, CAVALO e MACACO.

Diante da palavra CAVALO, ela pede que as crianças falem a palavra e verifiquem quantas vezes suas bocas abrem e fecham. A maioria das crianças diz que são três vezes, mas algumas dizem que são seis.

Ela propõe que alguém que escolheu três explique às demais porque são três. A criança fala cada sílaba pausadamente, enquanto mostra com os dedos. Ao final: três dedos.

Toda a turma parece convencida.

Então, ela propõe que cortem a palavra de modo a separem os três pedaços.

Ela se surpreende quando vê que as crianças começam a cortar a palavra em dois pedaços apenas, entre as letras V e A.

Ela retoma que são três pedaços e não dois. Então, ela convida uma das crianças que sustentou desde o início que eram três sílabas a vir à frente e pergunta onde ela deveria cortar a palavra em sílabas.

Para sua surpresa: a criança cortou também entre o V / A.

A professora insiste que são três sílabas e pede para a criança mostrar onde está cada sílaba na palavra escrita. A criança aponta: C A V A L O

Desconcertada, a professora pergunta: e o que faço com as outras letras?! (ALO)

As crianças respondem quase em coro: joga fora!

Ela explica que não podemos jogar as letras de uma palavra fora e chama à frente a mesma criança que havia explicado e contado as sílabas diante de todos no início.

Então, essa criança corta a palavra corretamente: CA/VA / LO

A professora respira aliviada e pede que a criança explique para a turma por que cortou a palavra daquele modo.

E ela explica: “é que quando você abre a boca, não é uma letra. São duas.”

A professora fica cheia de minhocas na cabeça!

O que estava em jogo quando algumas crianças diziam que havia 6 sílabas e outras diziam que havia 3? Por que algumas crianças quiseram descartar 3 letras de uma palavra de 6 letras e 3 sílabas? Por que a criança que separou as sílabas corretamente explicou aos colegas que não era para contar de um em um, mas de dois em dois para definir os limites entre as sílabas? Você já parou para pensar o que define sílaba em Língua Portuguesa? Que não existe sílaba sem vogal? E que o padrão da língua não é apenas CV (consoante vogal), apesar da maioria dos manuais de alfabetização repetirem esse padrão? E que isso pode dificultar a reflexão dos aprendizes sobre a língua escrita?

Observe as pseudopalavras abaixo:

- *bbcadelllmp* – essa “não palavra” é impronunciável em língua portuguesa, porque não atende aos nossos padrões silábicos, uma vez que sobram consoantes e faltam vogais.
- *Bolcalmopolinto* ou *Caneguinho* ou *entado* ou *cliporrilhamo* – são “possíveis palavras”, isto é, são pronunciáveis. É possível fonetizá-las porque seus padrões silábicos são previsíveis na língua portuguesa.

A professora da narrativa acima ensina a escrita às crianças apresentando a elas um padrão silábico CV (BOLA, CAVALO e MACACO), o mesmo presente na maioria das cartilhas usadas na alfabetização em todo o nosso país. O mesmo presente em muitas palavras da língua portuguesa, como pato, vala, moda, sacada, etc. Observemos o quadro abaixo retirado do livro “Alfabetização – a questão dos métodos” (adaptado de SOARES, 2018, p. 312):

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
CV	Gi-ra-fa; ga-lo; ga-li-nha; ma-la; ma-lha; ma-ta; man-ta*
CVV	Muito-da-de; pai; ban-dei-ra; muito-seu; noi-te; pou-co; cui-dar
V	a-mi-go; ti-o; u-va; o-vo; to-a-lha; ca-ri-o-ca; i-gre-já; muito-í-da
CVC	Car-ta; gos-tar; ver-de; re-vis-ta; ces-to; mo-der-no
CCV	Pra-to; pe-dra- brin-co*; cli-ma; ca-pri-cho; te-cla; fle-cha
VC	Er-vi-lha; ár-vo-re; ur-na; as-fal-to; es-to-jo;is-ca; ins—tá-vel*
VV	Au-la; ai-po; oi-to; ou-ro; ei-xo; eu-ro-peu; ui-vo
CCVV	Frau-de; trau-ma; clau-su-ra; grau; flau-ta; frou-xo; breu
CCVC	Cruz; a-trás; cres-po; tris-te; tras-te; fras-co; ma-dras-ta
CCVVC	Claus-tro; fleug-ma

Será que quando uma criança e um adulto se aventuram na aprendizagem da leitura e da escrita estão dispostos a ler e escrever somente o que é possível dentro de um padrão silábico CV?

Será que fazendo com que aprendizes esperem até terem a competência técnica de lidar com todas as sílabas para que enfim, possam ler e escrever o que quiserem já não lhes teremos ensinado outra coisa?

Talvez, aprendam antes que ler e escrever não é um conhecimento da e para a vida, mas somente da e para a escola.

Já trouxemos aqui Smolka nos advertindo de que, muitas vezes, “o ensino da escrita tem se reduzido há uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (SMOLKA, 2012, p. 37). E continua: “**a escrita sem função explícita na escola perde o sentido, não suscita e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever.** A escrita na escola não serve para coisa alguma, a não ser ela mesma” (SMOLKA, 2012, p. 38, grifos nossos).

Outra questão importante a observar nas relações entre fonemas grafemas é a confusão de alguns manuais que incitam professoras e professores ao erro ao afirmar que as vogais, em língua portuguesa, são 5: a/e/i/o/u.

Sim, as **letras** são 5, mas os fonemas são 12. **Sete** são as **vogais orais**: a/ê/è/i/ò/ô/u e mais **Cinco nasais**: muito/muito? iN/oN/aN/eN/um. Isso nos remete a pensar nas hipóteses possíveis para crianças de diferentes regiões do Brasil ao escreverem, por exemplo, “tomate”:



/tomatsi/ /tomate/ /tumate/ /tumatxi/

Ou para escrever “muito”:



/muiNTU/ /muito/ /muitsu/ /muiNtsu/ /muito/

E outras tantas possibilidades que não esgotamos aqui. Nós, professoras alfabetizadoras, precisamos nos despir de nossos preconceitos linguísticos para darmos conta de pensarmos as hipóteses das crianças como não universais. No campo morfossintático, o aprendiz, ao elaborar sobre a estrutura da língua, o faz nas normas de uso de sua comunidade linguística. Muitas vezes, essa norma não coincide com a norma que a escola e os

manuais elegend como única possível. Esses desencontros afastam, das reflexões em aula, hipóteses que a criança pode elaborar em frases ou palavras como: “eu gosto de comer milho” (eu gosxo de come mio).

Assim, vemos as crianças buscando regularizar uma língua muitas vezes irregular, como nos erros típicos morrido/fazido/trago. Esses “erros”, na verdade, são hipóteses que se estruturam na morfologia da língua portuguesa. Do mesmo modo, as percepções morfossintáticas que se assemelham na oralidade, mas que se diferenciam enquanto palavras e conseqüentemente na escrita:



a mala (artigo + substantivo)



amá-la (verbo + pronome)

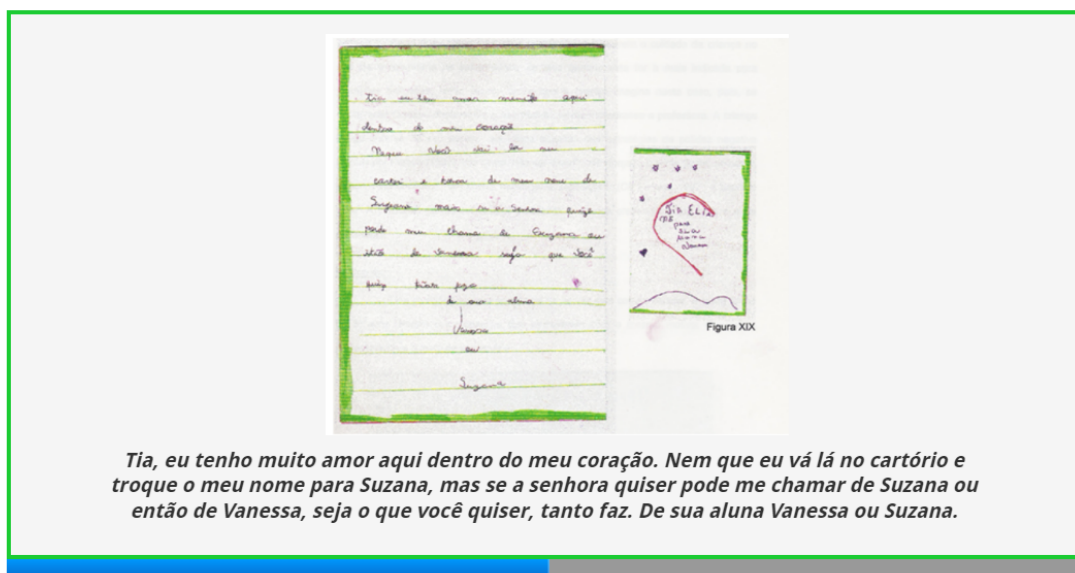
O que pode gerar humor, na verdade, é percepção sonora de forças tônicas que fazem um vocábulo fônico nem sempre ser o vocábulo morfológico. As palavras são forças tônicas e não espaços em branco no papel. Observe o texto abaixo que circulou nas redes sociais em meio à pandemia de Covid-19.



“Tantas semanas sem ir à padaria que, quando eu perguntei ao padeiro: “Tem pão?”, ele me abraçou chorando e disse: “tempão mesmo...”

Não há diferença fonética entre a mala ou amá-la. Podemos até forçar essa diferença, ao aproximar a fala da escrita, demarcando bem os espaços em branco (que aparecem

somente no papel), mas a força tônica é a mesma. Do mesmo modo, no exemplo com humor: “Tem pão?” “Tempão!”. A seguir, trazemos um exemplo de duas cartinhas (BAIÃO, 1998) escritas no ambiente escolar por uma mesma criança para sua professora. A criança escreve para mostrar afeto e dizer que ama a professora e não vê problema nenhum no fato da professora errar seu nome... (será?). Clique na imagem abaixo para acessar o recurso com as cartinhas no AVA.



1 / 2 ▶

Quando a criança escreve duas cartas (e não apenas uma) sobre o mesmo tema, a troca de seu nome pela professora, parece estar, na verdade, fazendo um pedido: “Professora, meu nome é Vanessa! Não troque por Regina ou Susana”. Mas o faz de modo indireto, porque a língua, enquanto discurso, nem sempre é o que a estrutura revela/mostra em fonemas, palavras e sintaxe.

Negociando sentido, interagindo por escrito, a criança põe a linguagem em uso, não hesita em aprender a escrever escrevendo, porque sabe que, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”. E nós, professores, vamos aprendendo a ler, a responder, a interagir com as cartas, bilhetes, poesias, narrativas, argumentos, enfim, vamos aprendendo com a multifuncionalidade da linguagem para podermos “deixá-la” emergir na escola, porque emerge na vida. (BAIÃO, 1998, p. 116)

Vale destacar de novo que, neste tópico, quisemos abordar como a língua se estrutura, mas ressaltamos sempre que os modos de estruturar essa língua são regras constituídas nas comunidades de uso linguístico. Não há regras estabelecidas de modo abstrato por lei ou por determinação única. Os processos que instauram mudanças em regras linguísticas são inerentes às línguas e se dão em meio a disputas promovidas por seus falantes. Assim, a própria ideia de uma língua única que se impõe sobre as outras variantes, muitas vezes, propalada pela escola visa conter os movimentos dos falantes sob o argumento de autoridade de que alguns estariam mais aptos que outros a definir o que seria certo e o que seria errado. No entanto, a língua em uso se movimenta em variados sentidos.

7. Silenciosa ou oral?

A leitura da palavra escrita envolve sempre a atividade de um sujeito do mundo sobre o mundo, com o mundo. Paulo Freire nos diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2017). Magda Soares nos diz que um texto não preexiste à sua leitura, pois leitura é processo de interação. (Cf. 1995, p. 95). Roger Chartier diz que:

a leitura não está, ainda, inscrita no texto e (...) não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; consequentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (1994, p. 9).

Com esta convicção, Roger Chartier propõe uma história da leitura enquanto prática social. Para ele, não é possível escrever uma história da leitura somente a partir dos textos que são lidos através dos tempos. Essa história deve considerar os textos como objetos portadores de sentidos, mas, sobretudo, deve fazer do leitor o centro de sua atenção, pois é ele quem dá vida ao texto. Esta relação leitor-texto é determinada, ao menos em parte, pelos motivos que o leitor se acerca do texto ou pelos quais o texto o cerca ou se impõe a ele. E estes motivos são diversos: profissionais, escolares (em geral leituras obrigadas e dirigidas), simples informação, formação pessoal, puro prazer, entretenimento, necessidades cotidianas, utilidade ocasional e imediata etc. (Cf. Frago, s.d. 2-3)

Esta história tem muito a nos ajudar, pois, com ela, é possível entender que ordem de leituras são estas que são chamadas de leitura silenciosa e leitura oral na escola. Encontrar gestos esquecidos, hábitos desaparecidos, práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos produzidos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje, pode nos fazer encontrar a leitura como uma prática social e não meramente escolar.

Na escola, já há algum tempo, a leitura oral tem sido usada como instrumento de controle, por parte do professor, sobre o conhecimento do aluno ou do domínio ou não da técnica de decodificação do texto escrito. Mas, se encaramos a leitura oral como uma prática cultural, entenderemos que:

Ainda nos séculos XVI e XVII, a leitura implícita do texto, literário ou não, constituía-se numa oralização, e seu ‘leitor’ aparecia como ouvinte de uma palavra lida. Dirigida tanto ao ouvido quanto ao olho, a obra brinca com formas e procedimentos aptos a submeter o texto às exigências próprias da performance do oral. (CHARTIER, 1994, p.17)

Frago afirma que a leitura em voz alta como prática de sociabilidade ocorria em lugares e circunstâncias diversas. Esse modo de ler facilitava o acesso à escrita para uma boa parte da população analfabeta. Mesmo no século XIX, quando foram criados os gabinetes de leitura e as bibliotecas populares na Europa, a leitura era algo comentado ou compartilhado e, neste sentido, público. Os textos, portanto, eram escritos para serem vocalizados e ouvidos e não para serem vistos. Mas, desde o século IX, começou-se a difundir a leitura silenciosa: uma modalidade viabilizada pela introdução da prática de separar as palavras, o que permitia a sua visualização e reconhecimento imediato. (Cf. Frago, s.d. 2-3)

Podemos, então, afirmar que no contexto em que a leitura oral foi criada e se disseminou, ela tinha dois sentidos: o primeiro de comunicar o escrito aos que não sabiam decodificá-lo e o segundo de “cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade - a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada.” (CHARTIER, 1994, p. 17)

Hoje, para muitos, a experiência da leitura oral se resume à leitura na escola. Ainda se aprende a ler em voz alta para, em seguida, ser forçado a abandonar esta prática considerada própria de quem lê com lentidão. Ler, para quem pertence à [Galáxia de Gutenberg](#), é ler em solidão e silêncio. (Cf. Frago, s.d. 7)

No entanto, ler na escola pode deixar de ser um mecanismo de controle e se tornar espaço de interlocução, como já foi em outras épocas e usos. A professora que lê o livro da narrativa fantasiosa para seus estudantes na Educação Infantil, na alfabetização ou em outros momentos da escola, lê em voz alta para compartilhar a vivência daquela narrativa com outras pessoas, no caso, seus alunos. Ao ouvir essas histórias lidas, as crianças mergulham nas narrativas e nas estruturas linguísticas que organizam a narrativa.

O escrito veio sofrendo mutações que originaram a leitura silenciosa individualizada (embora nunca solitária) e que levaram os leitores a desenvolver novas estratégias de apropriação do escrito, permitindo maior rapidez na leitura.

Ler mais, num mundo em que o conhecimento evolui a cada instante, não tem que significar necessariamente que a leitura oral deva ser abandonada enquanto prática de interação social. Muito menos que ela passe a ser considerada mecanismo de controle diante de uma leitura que – enquanto silenciosa – não permite ao professor saber se o aluno leu ou não leu ou se sabe ou não sabe ler. E, se na leitura é importante que aluno saiba transformar letras em fonemas, mais importante é como essa leitura afeta o seu leitor e como este leitor afeta ao seu entorno.

Estas são algumas ideias que orientam nossa concepção do trabalho da escola em sua tarefa de ensinar a ler e escrever, com vistas à formação de sujeitos históricos. Fica para nós, professoras, um convite à reflexão sobre a formação de leitores no Brasil. A pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, em sua 5ª edição, nos alerta para pensarmos porque a questão do avanço da escolarização e, ao mesmo tempo, a redução dos interesses pela leitura:

Ao aprofundar as reflexões sobre o papel da escola para a formação de hábitos e práticas de leitura de livros nos deparamos com um paradoxo: é justamente na etapa da escolarização, em que se lê com maior frequência – anos finais do Ensino Fundamental –, em que começam a se configurar as limitações de letramento que impedirão o desenvolvimento de leitores competentes e autônomos (p. 60- Retratos de leitura no Brasil- 5ª edição)

8. Escrita: símbolo de segunda ordem ou de primeira ordem?

A invenção do alfabeto foi fruto do desejo humano de reproduzir na escrita a oralidade. E vimos, igualmente, que este projeto precisou que os elementos da oralidade fossem reduzidos a tal ponto que perderam o que há de mais característico da oralidade: os sentidos. Assim, coube à escola ensinar esses elementos sem sentido - os fonemas e as letras - para que só após o domínio dessa combinação, a criança pudesse enfrentar a leitura com

o sentido. Aprender a combinação fonema-letra já é um passo complexo. Enfrentar a segunda fase da leitura - a dos sentidos – transforma-se em nova prova de fogo.

Vygotsky (1994) entende que a linguagem escrita consiste inicialmente como um simbolismo de segunda ordem, uma vez que é “[...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são os signos das relações e entidades reais.” (p. 140)

No entanto, admite que esse elo intermediário (a fala) tende a desaparecer no processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito. Esta acaba por converter-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Nesse processo, a linguagem escrita torna-se um simbolismo de primeira ordem.

Smolka (2012) afirma que a criança que aprende a ler sozinha não perde o sentido, ao contrário, busca sempre mais sentido enquanto decifra. A criança que aprende a ler sozinha, aprende fora da escola – no mundo, na vida, com o mundo e com a vida, com os pais, com os irmãos, com a literatura, com a televisão, com o smartphone... uma escrita que lhe surge pela frente e que lhe desafia e indaga. Esta criança não recorre necessariamente à discriminação de todos os elementos fonéticos do texto para encontrar sentido, mas, ao contrário, beneficia-se de todas as mutações que o escrito veio sofrendo: espaço entre as palavras, diferenças de tamanhos, escrita e desenho se entremeando, recursos da comunicação visual, hipertexto etc.

Desse modo, para um leitor proficiente, a leitura silenciosa não é necessariamente uma subvocalização interna (fonema por fonema ou sílaba por sílaba) porque, nem sempre, é mediada pela fala. Nela, o leitor encara o texto escrito como um simbolismo de primeira ordem e busca sentidos por meio de inferências a partir do conjunto de condições textuais e sociais em que se coloca.

Geraldi (1993, p. 6) afirma que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste processo”. Nesta disciplina, nos filiamos a esta concepção. Linguagem não é produto do pensamento, mas o constitui. Centrado no entendimento da escrita como constituição da consciência, como espaço de interação, o professor preocupa-se em dialogar com o seu aluno e entender sua escrita, como em:



**“Umaveis eu fui trabaia comeupai nucao eufui
coiergudam”**

***Uma vez, eu fui trabalhar com meu pai no campo.
Eu fui colher algodão. (SMOLKA, 2012, p. 76)***

Esta escrita não pode ser analisada apenas segundo as regras da lógica da ortografia e da gramática. Precisa antes ser entendida como uma afirmação da palavra da criança. Uma criança que não espera até a ser ensinada para pensar e dizer. Estamos diante de um texto em que os processos da oralidade dialogam com os da escrita. Se a professora acredita que a escrita é apenas expressão do pensamento, se põe atenta à forma do escrito, em detrimento do seu sentido. Assim, ela se põe a corrigir o texto e não a compreendê-lo. Talvez, a nota desse aluno não tivesse sido das melhores. Observemos esse outro texto:



“A Bia pega o tucano. O tapete é amarelo. O tatu saiu da toca.”

Centradas na ideia de escrita como expressão, esse texto como pode ser considerado bem escrito, porque não há erro de ortografia, ainda que também não haja coerência ou coesão textual. O que vemos aqui não passa de uma redação escolar, escrita com o repertório de “sílabas simples” desprovida de sentidos. E provavelmente isso era exatamente o que era desejado pela professora. Vemos a linguagem como expressão e a escrita como técnica. Vemos também que os sentidos que circulam na oralidade se perderam. Talvez a professora tenha dado uma boa nota, uma vez que não encontrou erro.

Nós, professoras e professores, desejamos que nossos alunos se tornem “leitores” e “escritores”, mas, muitas vezes, esperamos isso como última etapa de nosso trabalho. Acabamos por não trabalhar com as crianças os processos de constituição de leitoras e de escritoras. Ou seja, não trabalhamos neste projeto enquanto processo e ficamos atentas apenas a não deixar nossos alunos errarem com temor de que memorizem “formas erradas” na escrita das palavras. É necessário compreender que:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem ‘para o professor corrigir’. Elas usam – praticam – a leitura e a escrita. (SMOLKA, 2012, p. 110)

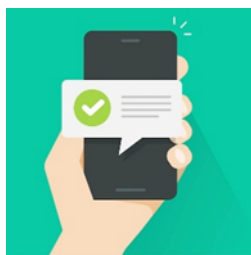
Pensem nas escritas que circulam hoje nas mídias, nas redes sociais, nas mensagens instantâneas... Quais seriam as transformações nas práticas escolares se, ao invés de avaliadores, revisores, corretores, os professores se tornassem leitores dos textos dos seus alunos?

Muitas vezes, na escola, a palavra escrita refere-se a algo a ser lido. Nesse caso, ensinar a escrita se confunde com ensinar a leitura. O que propomos é que ensinar a escrita seja ensinar a escrever, ensinar a constituir autoria, ensinar a aventurar-se na produção textual, ensinar a dizer o que sente, o que pensa, no que acredita, o que defende, o que pretende, o que pratica... Enfim, que nossos alunos possam atuar *sobre* o mundo, *no* mundo, *com* o mundo, como sujeitos históricos que são.

Aqui, retomamos Paulo Freire (2017), quando diz que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p. 20). Portanto, alfabetizar consiste em ensinar a ler e escrever. Sem a possibilidade da escrita enquanto ato criador, afirmação do sujeito e de sua cultura, a leitura fica reduzida a um mero ato de consumo. E consumo de uma produção de outrem, de uma cultura na qual posso não me reconhecer, mas reconhecer como uma cultura mais legítima que a minha.

Pensar sobre aprendizagem de leitura e escrita também nos faz lembrar nossa própria alfabetização, como aprendemos a ler e escrever. Talvez você se lembre da sua sala de

aula, da professora, dos colegas e até das lições que estudava... mas você sabia que antes de ler e escrever, precisamos entender o motivo pelo qual iremos fazer isso? Por exemplo, antes de escrever um bilhete precisamos saber que mensagem queremos transmitir. A mensagem que será transmitida, seja através de um bilhete, de uma carta, de uma mensagem numa rede social ou num aplicativo de celular tem, antes de tudo, uma intencionalidade. E é essa intencionalidade que vai nos fazer organizar o texto de uma ou outra forma.



Dependendo da intenção da mensagem, o texto escrito pode apresentar formas diferentes, com características e funcionalidades diversas. Certamente você já mandou uma mensagem por aplicativo de celular. Já observou a diferença entre esse texto e uma receita de bolo, por exemplo. São estruturas textuais diferentes que também apresentam características e funcionalidades diferentes.

Ensinar leitura e escrita para alguém que tem pouco contato com esses diversos modos de escrever aos quais vamos chamar de “gêneros textuais” passa por, ao apresentar uma proposta de leitura ou escrita, propor uma análise das características e intencionalidades do tipo de texto pretendido. Podemos e devemos começar pelos diferentes gêneros textuais mais próximos, que circulam entre nossos estudantes e suas famílias, uma vez que sobre esses já terão algumas percepções que poderão vir à tona, desde que façamos perguntas que os ajudem a pensar.

Antes, contudo, observe que a tipologia de textos abrange textos diferentes num determinado campo sendo eles narração, dissertação, descrição e injunção. Cada **tipo de texto** é utilizado dependendo também da intenção da comunicação, apresentando características próprias e podem estar presentes nos gêneros, embora envolvam campos maiores de abrangência. Veja os tipos de texto e suas definições expostos abaixo, e tente exercitar seu conhecimento. Clique na imagem abaixo para acessar o exercício no AVA.

A é um tipo de texto que envolve a contação de uma história/fatos do cotidiano por um narrador. Trata-se de uma construção que apresenta personagens envolvidos num contexto de tempo e lugar e apresenta início, meio e fim.

descrição

injunção

dissertação

narração

A trata da apresentação e defesa de um ponto de vista.

A é o tipo de texto caracterizado pela explicação.

A apresenta característica de comando. Geralmente se usam verbos no imperativo com o objetivo de ordenar ao leitor/ouvinte uma ação.

Verificar resposta

Referências bibliográficas

BAIÃO, Jonê Carla. Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais, ou, “tia, eu te amo do fundo do meu coração”. 1998. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1998.

BAIÃO, Jonê; BARREIROS, Cláudia; SANTOS, Margarida. “Eu aprendi a ler no final”: reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem. Revista Digital Formação em Diálogo – ISSN 2317-0794 Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, março de 2019. Dossiê Alfabetização e seus desafios.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar – Entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Baher. Revista Brasileira de Educação, nº 0, Set/out/nov/dez, 1995.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros. Tradutor: Mary Del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

CHOMSKY, Noam. Aspects of the theory of syntax. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e Alfabetização. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Ensino. Campinas: Mercado das Letras, 1996

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo – 13ª ed – São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

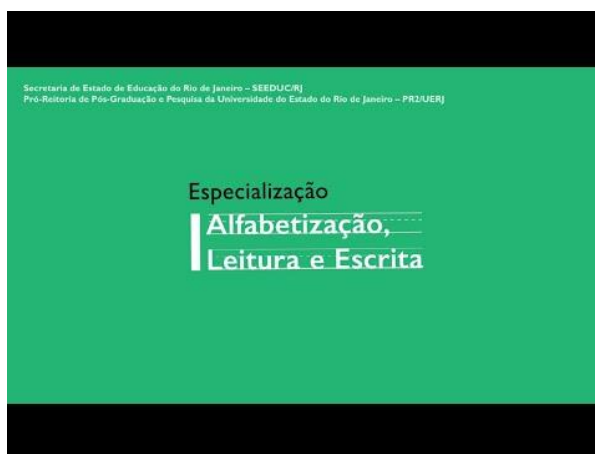
SOARES, Magda. Comunicação e Expressão: O Ensino da Leitura. In: ABREU, M. (org). (Org.). Leituras no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL- 5ª EDIÇÃO https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PONTO DE REFLEXÃO

Vídeo Aula:

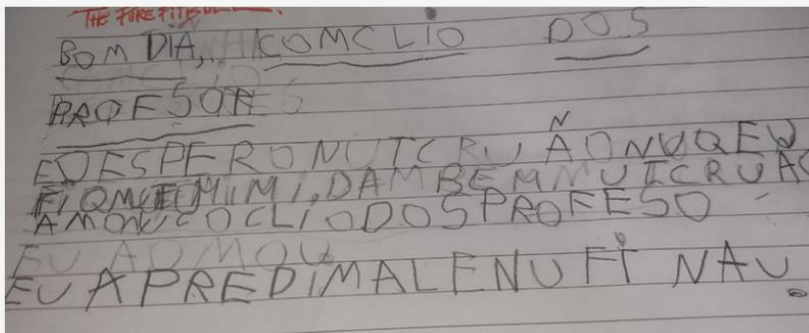


Ponto de reflexão:

Cartas dos estudantes

Oi. Eu sou o Lucas. Vou contar sobre porque eu acho que eu tenho que ir para o 3º ano. Eu acho que o meu melhor trabalho é matemática. Não gosto de ciências. Eu acho que eu fui bem no trabalho de casa e da escola, tirando a bagunça. Eu fui muito bem nos trabalhos. Tem muita gente na minha turma, todos gostam de matemática. Mas eu gostaria que os meus amigos ficassem no 3º ano. E eu também.

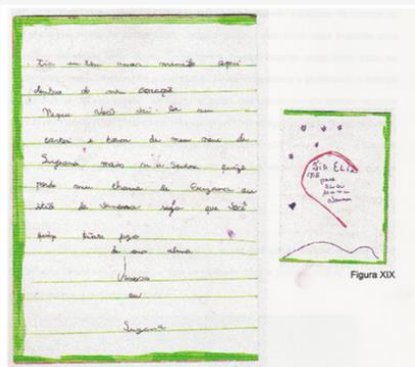
Boa tarde, conselho de professores. Eu queria ir para o terceiro ano porque eu quero aprender coisas mais difíceis. Eu quero ficar mais esperto para realizar meus sonhos.



Bom dia, conselho dos professores.

Eu espero no terceiro ano que eu fique muito ... me dar bem no terceiro ano. Conselho dos professores, eu aprendi a ler no final.

Cartas da Vanessa



Tia, eu tenho muito amor aqui dentro do meu coração. Nem que eu vá lá no cartório e troque o meu nome para Suzana, mas se a senhora quiser pode me chamar de Suzana ou então de Vanessa, seja o que você quiser, tanto faz. De sua aluna Vanessa ou Suzana.



Tia Eliane, te amo muito, a senhora também deve gostar de mim e não tem importância se você fica me chamando de Regina. Mais um beijo da sua Vanessa ou Regina.

Vídeo interativo - Conversa Sobre Currículo - Cotidiano da Alfabetização



Outros vídeos

1. Para alfabetizar letrando

Para ver e ouvir Magda Soares falar sobre “alguns dos conhecimentos necessários à formação do professor que deseja alfabetizar letrando”, acesse:



2 Perspectiva discursiva da Alfabetização

Para ver e ouvir Ana Luíza Smolka e outras pesquisadoras abordarem a perspectiva histórico cultural (discursiva) da alfabetização em diálogo com as práticas alfabetizadoras das professoras Marisa e Doroti, acesse:



3 Abordagem crítica de aspectos fonológicos da língua

Para ver e ouvir Jonê Baião convidando a uma leitura crítica as relações de poder que afetam na definição de parâmetros de norma culta-padrão.



Materiais Complementares

- Acesse o GLOSSÁRIO CEALE sempre que precisar de um conceito do tipo verbete para os temas tratados nesta disciplina:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>

- Acesse o artigo “Eu aprendi a ler no final”: reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem (Baião, Barreiros e Santos, 2019) na íntegra.

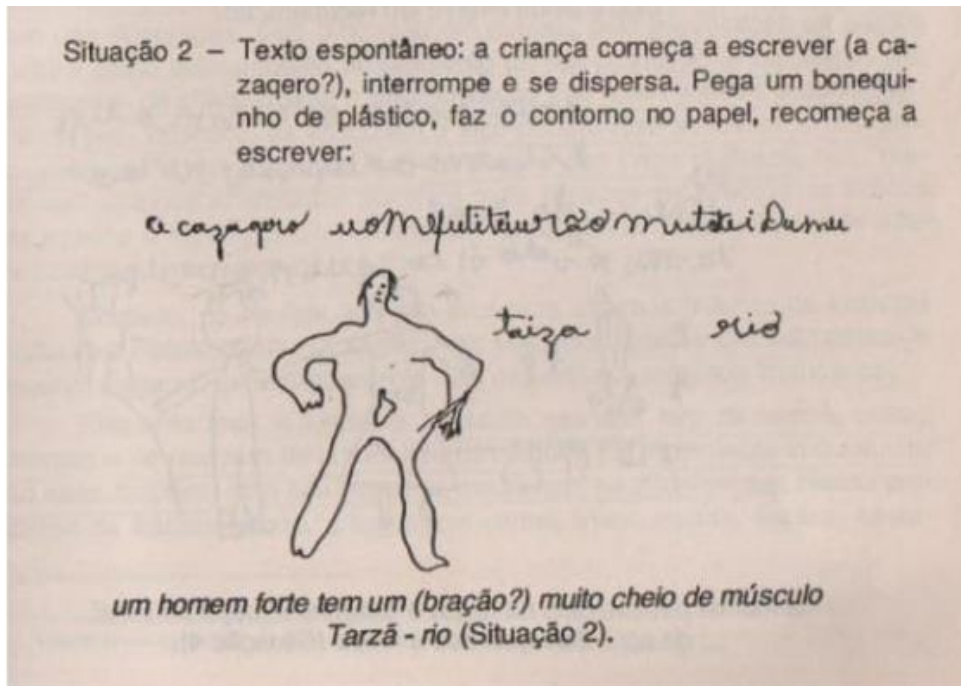
<https://drive.google.com/file/d/1L38JUbVTXAcEy27GNDFDpi9tF543ytwh/view>

- Para ver e ouvir a professora Maria do Rosário Longo Mortatti falar sobre o livro “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história” organizado por ela, acesse: https://youtu.be/W_8yIABYF9Q



- Para baixar o livro “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história” gratuitamente e se aprofundar nesse tema, acesse: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>

Quiz - Unidade 1



Observe a produção escrita dessa criança em fase de alfabetização (Smolka, 1989, p. 77). Em seguida, avalie as afirmações abaixo, que tratam dos conhecimentos sobre a língua que essa criança já demonstra saber, e marque se são verdadeiras ou falsas.

A criança já sabe o que a escrita representa

Verdadeiro

Falso

A criança já sabe escrever ortograficamente

Verdadeiro

Falso

A criança já sabe o conceito de palavras

Verdadeiro

Falso

A criança já sabe fonetizar a escrita

Verdadeiro

Falso

A criança já sabe a diferença entre letra e desenho

Verdadeiro

Falso

A criança já sabe a função da escrita

Verdadeiro

Falso

Fórum da Unidade 1

Neste fórum vamos compartilhar experiências e considerações quanto à expressão pela escrita de crianças ainda não consideradas plenamente alfabetizadas. Você deverá participar da seguinte forma:

1. Na discussão do seu grupo, poste uma mostra de escrita de uma criança ainda não considerada plenamente alfabetizada. É preciso narrar o contexto em que se deu a produção de escrita e o que a criança diz que escreveu (ou tentou).
2. Todas podemos fazer perguntas na postagem da outra para ajudar a elucidar melhor as condições e intenções da produção escrita. Cada cursista deverá dialogar com comentários sobre sua postagem e comentar, pelo menos, duas postagens de colegas.

ASSISTA AO VÍDEO ONDE DIALOGAMOS COM ALGUMAS POSTAGENS:



Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo II

Unidade 2:
O texto como base da Alfabetização

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo II:

O processo de alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita

Autoras do Módulo:

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (CAp-UERJ)
Jonê Carla Baião (CAp-UERJ)
Ana Paula Menezes Andrade (Prefeitura de Duque de Caxias)
Andrea da Silva Marques Ribeiro (CAp-UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)

Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Lícia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. O texto no processo de alfabetização.....	4
2. Sentidos da palavra “escrita”.....	7
2.1. Como utilizar esses textos com turmas de alfabetização?.....	8
3. Oralidades diversas na escola	10
4. Leitura, escrita, oralidade de textos multimodais	12
5. A multimodalidade na vida.....	12
6. Um exemplo: a propaganda.....	13
6.1. O paradigma da aprendizagem interativa e colaborativa	16
7. Família ajuda? Família atrapalha? - participação das famílias nos multiletramentos	18
8. Todos usam internet - internet é diversão ou estudo?	21
Referências bibliográficas	24

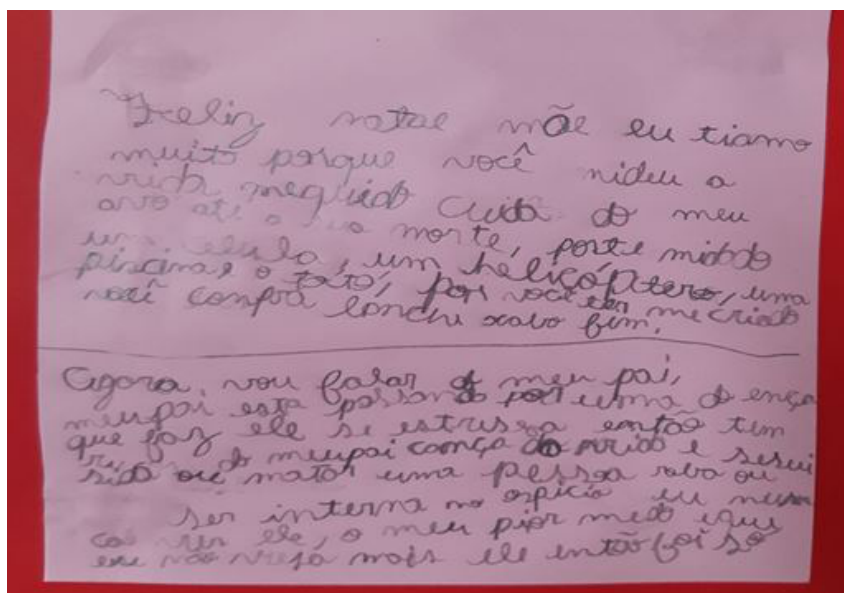
1. O texto no processo de alfabetização

Professora, quando você propõe uma atividade de escrita, percebe que “lançada a proposta”, ela pode (e muitas vezes acontece) ganhar outra forma que não a planejada inicialmente por você?

Como você lida com as frestas que as crianças encontram, visto que são autoras de seus textos e do modo como eles circularão?

Você pode “fingir” que não percebe essas rupturas ou você pode ousar explorá-las e tentar compreender, junto com as crianças-autoras, os percursos que trilharam na construção de sentidos nas produções textuais em sala de aula (e na vida).

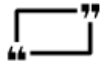
Apresentamos a seguir um cartão de Natal em que uma criança produziu para dar a sua mãe e seu pai, em uma atividade proposta em sala de aula pela professora.



“Feliz Natal, mãe. Eu te amo muito porque você me deu a vida, me cuidou, cuida do meu avô até a morte, por ter me dado um celular, um helicóptero, uma piscina e o totó, por você ter me criado, você compra lanche. Acabou, fim”. // Agora vou falar do meu pai, meu pai está passando por uma doença, que faz ele se estressar, então tenho receio do meu pai cansar da vida e se suicidar ou matar uma pessoa, roubar ou se internar num hospício eu nunca ver ele, o meu pior medo é que eu não veja mais ele, então foi só.”

A Escrita no processo de alfabetização exige de nós professoras e professores uma atenção à regularidade ou não em que a criança testa as suas hipóteses sobre a língua, seu uso e a sua forma de escrita. Os desafios estão postos desde a proposta sobre uma atividade de escrita até a hora em que se propõem a ler e interagir com/por essa escrita.

O exemplo desse cartão de Natal nos instiga a pensar sobre as múltiplas possibilidades do processo da atividade proposta pela professora. A proposta era a escrita de um cartão de Natal para ser entregue à família da criança. Cada estudante deveria escolher para quem escrever um cartão.



Sabemos que ao definir uma proposta de trabalho para escrita, muitas vezes temos em mente uma definição, enquanto docente, de qual proposta estamos prevendo para aquela atividade. O que aqui trazemos é uma atividade que aconteceu no final do ano civil de 2019 (o ano letivo só acaba em fevereiro de 2020, por conta de reposição de calendário escolar). A proposta estava clara para a professora proponente: escrever um cartão de Natal para a família. Uma criança escreve um texto que chama a atenção da professora: Lembrando que o comando da tarefa escolar era o texto de Natal, um cartão para alguém da família, a criança usa o mesmo cartão para fazer o que parece ser um cartão para sua mãe, de agradecimento, momento de reconhecimento pelos esforços que sua mãe teve ao longo do ano. Ela mora com a mãe. Mas a criança também desejou escrever um cartão para o seu pai (poderia ter feito dois cartões, posição escolhida por outras crianças). Escolhe, no entanto, continuar a escrita no mesmo cartão, separado apenas por uma tênue linha. Ao escrever para seu pai, o texto não é mais dirigido a um interlocutor, como o fez para mãe, agora parece um texto para si mesmo.

Aqui o texto rompe a interlocução para um destinatário a quem entregará o cartão e parece dizer para se explicar, um diálogo consigo mesmo (como afirmará mais adiante). Agora, voltamos às aulas em janeiro (a escola ainda teve aula em janeiro de 2020 para terminar o calendário de 2019). Na volta às aulas a professora pergunta a essa criança sobre o cartão. Solicita a autorização para escrever um texto para dialogar com outros professores sobre o seu texto de Cartão de Natal. A seguir transcrevemos o diálogo: - Você entregou o cartão a seus pais? Como foi? A criança responde: - Não entreguei - Por que não? - Porque esqueci. Cheguei da escola e deixei lá em cima onde guardo os materiais da escola. - E agora, por que não entrega? (faz gestos com as mãos paralelas ao ombro, como se dissesse “não sei”). - Se você não entregou, por que escreveu? Para quê? - Eu escrevi pro meu sentimento; porque eu queria saber o que estava acontecendo, ajudar minha mãe, meu pai. Acho que para toda vez que eu fizer bagunça eu lembrar. A criança nos revela que o texto ganhou outra função, não foi para o destinatário primeiro: a mãe. Não foi para o destinatário, segundo o pai. Ficou guardado na memória dela e junto a seus materiais escolares.

(BAIÃO; SANTOS, 2020, p. 3986-3987)

Nesse cartão de Natal e nesse artigo que trazemos aqui, o que se destaca para nós é o fato da criança dizer que não entregou o cartão, ou seja, não cumpriu o propósito funcional da escrita, que era escrever o cartão para ser entregue a alguém da família. A criança não quis entregar o cartão, guardou pra si. Autorizou sua professora a divulgá-lo de outra forma, que talvez chegue ao destinatário de modo indireto. Quem sabe?

Mesmo sem entregar o cartão a seus pais (a um dos dois), a escrita cumpriu a função outra de organizar os seus sentimentos. A criança diz que escreveu para “o seu sentimento”. Quanta maturidade essa criança mostra em relação à linguagem! A linguagem como constitutiva de sua subjetividade, a linguagem que altera o curso da história, a linguagem que é viva e autoral.

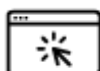


Para nossa reflexão no cotidiano da escola: O processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que, desde a sua fase mais inicial, privilegia a potência discursiva da linguagem como espaço de reflexão sobre a própria linguagem e o sujeito que dela se apropria, exige de nós, professoras e professores, um olhar cuidadoso para o processo de aquisição de linguagem escrita único e particular de cada criança.

São particularidades em sua etapa de alfabetização que, ao ser desafiada a experimentar, desafia a forma de ortografia da escrita das palavras segundo o dicionário, sua forma já pronta, porque a escrita em construção é marcada por rasuras, refazer, apagar, repensar formas e hipóteses de escritas, leituras.

São aprendizagens que não apagam a ousadia da criança em *aprender a escrever escrevendo!* Entendemos que esse é o nosso desafio, professora, aprender a ler os textos dessas crianças para que o diálogo na sala de alfabetização seja de fato um diálogo sobre pensar hipóteses de escrita, pensar formas de dizer pela escrita e não apenas de ler a escrita dos outros, aqueles que já escrevem a forma *padrão* da língua.

Continue a leitura sobre esse texto no artigo: [O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO](#), de autoria das professoras Jonê Baião e Margarida dos Santos.



Esse artigo é parte das publicações do ENDIPE RIO-2020, mais especificamente do Livro1 - Volume1. Para visualizar e baixar todo o conteúdo, acesse: <https://www.andipe.com.br/cópia-publicações>



Fazemos agora um convite a que você dê uma pausa na leitura, acesse o AVA e participe do **Fórum de discussão da Unidade 2**.

2. Sentidos da palavra “escrita”

Nós, professores, desejamos que nossos alunos se tornem “leitores” e “escritores”, mas esperamos isso como última etapa de nosso trabalho. Acabamos não trabalhando com as crianças os processos de constituição de leitor e de escritor. Ou seja, não trabalhamos neste projeto enquanto processo atentos apenas a não deixar nossos alunos errarem com temor de que memorizem “formas erradas” na escrita das palavras.

É necessário compreender que:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem ‘para o professor corrigir’. Elas usam – praticam – a leitura e a escrita. (Smolka, 2012: 110)

Pensem nas escritas que circulam hoje nas mídias, nas redes sociais, nas mensagens instantâneas...

Quais seriam as transformações nas práticas escolares se, ao invés de avaliadores, revisores, corretores, os professores se tornassem leitores dos textos dos seus alunos?

Muitas vezes, na escola, a palavra escrita refere-se a algo a ser lido. Nesse caso, ensinar a escrita se confunde com ensinar a leitura. O que propomos é que ensinar a escrita seja ensinar a escrever, ensinar a constituir autoria, ensinar a aventurar-se na produção textual, ensinar a dizer o que sente, o que pensa, no que acredita, o que defende, o que pretende, o que pratica... Enfim, que nossos alunos possam atuar *sobre* o mundo, *no* mundo, *com* o mundo, na condição de sujeitos históricos que são.

Aqui, retomamos Paulo Freire (2017: 20), quando diz que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Portanto, alfabetizar consiste em ensinar a ler e escrever.

Sem a possibilidade da escrita enquanto ato criador, afirmação do sujeito e de sua cultura, a leitura fica reduzida a um mero ato de consumo. E consumo de uma produção de outrem, de uma cultura na qual posso não me reconhecer, mas reconhecer como uma cultura mais legítima que a minha.

A **lista**, por exemplo, é um gênero de fácil elaboração e que usamos em várias situações de vida prática como quando precisamos fazer compras ou construir alguma coisa. A escrita desse texto pressupõe um campo semântico restrito às intenções de quem o escreve.

A **legenda**, bastante utilizada pela escola, ajuda a localizar e organizar conhecimentos sobre assuntos diversos. Podem ser feitas com palavras, números, traçados e cores.

O **bilhete** e o **convite** são usados com intenções semelhantes de escrita. Em ambos utilizamos linguagem informal, invocando a aproximação entre escritor e leitor. Contudo, ambos apresentam estruturas específicas de texto. Ótimos textos para explorarmos as situações do cotidiano no contexto escolar: convite à escola para uma atividade da turma; bilhete para colegas ou professores solicitando ou agradecendo algo, por exemplo.

As **narrativas do cotidiano** são gêneros com grande potencial para formar escritores na escola. Através das narrativas do cotidiano, educandos e professoras/professores conhecem um ao outro e, pelo caráter pessoal do texto, aguçam o compromisso com a escrita inteligível.

O educando, ao escrever sobre sua vida, na escola ou em outro lugar qualquer, percebe a importância de ser compreendido por quem o lê. Entende, também, o sentido da escrita como o registro de histórias (reais ou não) para que o outro leia num outro momento.

Já no caso dos **quadrinhos** temos um gênero textual indiretamente narrativo, porque conjuga características de narração das personagens com um pano de fundo imagético que contextualiza as falas. A leitura do escrito e a leitura do desenho dão vida ao gênero e o tornam atraente para o trabalho em sala de aula.

2.1. Como utilizar esses textos com turmas de alfabetização?



Depois de considerar aspectos de alguns dos gêneros textuais para escrita, talvez você se pergunte: como utilizar esses textos com turmas de alfabetização?

Enquanto conhece os mecanismos de construção da escrita, o educando, através da prática de **reescrita**, tem a oportunidade de refletir sobre **o que** escreve, **para que** escreve e **como** o faz. Assim, a reescrita de textos, seja de uma produção de autoria do educando ou de um gênero compartilhado em sala de aula (uma reescrita coletiva), contribui para a alfabetização, independentemente do método com que se trabalha.

Outra questão, é que o uso dos gêneros textuais na alfabetização que precisa estar focado numa contextualização cotidiana que produza sentido para quem escreve e para quem lê. Quando reescrevemos, existe também a possibilidade de imprimir outros sentidos ao texto “original”. Quando reescrevemos, o fazemos a partir de nossa interpretação do que foi lido.

Os gêneros **conto**, **notícias** e **quadrinhos** são exemplos de textos que podem ser usados para a reescrita de textos na alfabetização, mas temos muitos outros: a **fábula**, a **novela**, a **autobiografia**, a **lenda**, etc.

A reescrita de textos, antes de pensarmos nos gêneros, é entendida como uma ação que deve ser ensinada sistematicamente. Se você olhar para trás para refletir sobre as práticas

de produção textual na escola, por certo vai lembrar das redações na volta das férias, das imagens coladas no quadro, etc. Contudo, vai lembrar que sempre que entregava um desses textos para a professora, ela os guardava e trazia de volta corrigido e com nota.

A escrita na escola por muito tempo deu-se como **redação escolar**: escrevia-se para ser avaliado e ganhar nota e não para uma finalidade pessoal ou social.

Daquela forma, a avaliação da escrita era feita depois do texto concluído e não possibilitava a reflexão do aluno sobre sua construção. E é isso que um trabalho de reescrita traz como possibilidade: a reflexão durante a construção do texto que não precisa ser feita somente depois da conclusão do processo de alfabetização.

Outro gênero que tem se destacado ultimamente como capaz de contribuir positivamente para o processo de desenvolvimento da coesão e coerência da linguagem oral e da linguagem escrita são os relacionados com as **escritas de si**, as escritas de experiências, que têm suas origens na oralidade.

Como temos visto até aqui, a necessidade de transmitir uma mensagem ou uma ideia é que nos faz construir textos orais e/ou escritos. Por esta mesma necessidade, e juntando a isto a necessidade de se deixar registrada a sua própria existência na tentativa também de se compreender nesse mundo e demarcar-se como uma personalidade que dele faz parte, há algum tempo as pessoas criaram o hábito de escrever diários e agendas.

Ultimamente e por causa da disponibilização do acesso à internet, a escrita dos diários e das agendas saem do papel e ganham as páginas virtuais. Inicialmente com certa dificuldade, na década de 90 quando a internet ainda era algo novo. Contudo, o rápido avanço tecnológico dos últimos tempos trouxe ferramentas possíveis de serem utilizadas pelo público em geral. Foram disponibilizados os blogs, que são fáceis de serem utilizados e fáceis de ser acessados e montados, tendo em vista que a própria ferramenta orienta a sua construção. Pimentel (2011) define o blog da seguinte maneira:

Blogs são diários eletrônicos ou diários virtuais divulgados na Internet. O termo é uma corruptela de WEBLOG (WEB – a rede de computadores mundial – e LOG – tipo de diário de bordo). São como sites com temas específicos e desenvolvidos por qualquer pessoa com algo a contar. Utilizam o texto escrito como base, mas permitem outras mídias como sons, imagens, pequenos vídeos. (PIMENTEL, 2011, p. 9)

A escrita de si, que era uma escrita íntima e que servia para que o sujeito fosse capaz de compreender a si mesmo, passou, a partir deste momento, a ser publicizada numa rede com milhares de leitores. O blog, por ser uma ferramenta “multifuncional” permite o acesso a vários outros tipos de mídias, que utilizam imagem, som e vídeo, possibilitando a presença da oralidade. Dinamizam as escritas de si, alterando também os seus objetivos, sua intencionalidade.

Se por um lado podia parecer negativa a ideia de ter a vida íntima exposta na rede para milhares de usuários, por outro lado, abrem-se novas possibilidades para a exploração do texto oral. Recordando Conceição Evaristo, podemos perceber a importância de trabalhar com os blogs nas salas de aula de alfabetização ou de ensino de língua portuguesa, tendo em vista que continuamos trabalhando com a produção do sentido daquilo que se aprende.

O uso das tecnologias na sala de aula não deve ser meramente um meio de modernizar uma metodologia de ensino “tradicional”, mas deve dar corpo e vida ao conhecimento. Por exemplo, em vez de utilizar a tela do tablet para ler os textos que estariam nos livros didáticos ou que seriam passados no quadro negro ou branco, o ensino

preocupado com os sentidos atribuídos ao conhecimento e à aprendizagem precisa estar focado no como e no quando usar as tecnologias na sala de aula.

Ainda mais importante é que esse ensino se aproprie das escritas de si contidas no desejo de se projetar nesse mundo que cada estudante tem como ferramenta pedagógica. Construir o conhecimento no lugar de trabalhar somente com o que está pronto e permitir-se ouvir as necessárias falas dos estudantes.

Em pesquisa focada na produção oral e escrita de crianças, Hartmann (2015) levantou a importância de ouvir o que as crianças têm a dizer a respeito de si mesmas, conforme indaga e responde: “O que é preciso para que uma criança conte uma história? Penso que o fundamental nessa resposta é: alguém que a escute – o que inclui ouvintes tão diversos quanto: outras crianças, adultos, animais de estimação ou mesmo seus bonecos preferidos.” (p. 48)

Em sua pesquisa, Hartmann (2015) utilizou uma estratégia de contação de histórias que estimulasse as crianças a contar as histórias de suas vidas. Depois de registradas as histórias orais das crianças, os textos eram transcritos e devolvidos para que cada um pudesse corrigir ou fazer ajustes de acordo com o que achasse necessário, resultando em que “ao receberem o material impresso com suas narrativas, as crianças visualizavam concretamente sua autoria. A materialidade da escrita legitimava, assim, a criança como autora.” (p. 54)

Num tempo de uma hora e meia por semana Hartmann (2015) realizava com um jogo, uma contação de histórias, feita por ela mesma, e ouvia as histórias de quem quisesse se expressar. Essa ação resultou na coleta de lindas narrativas orais feitas pelas crianças, oriundas de sua imaginação e que serviam de motivação para a construção de conhecimentos diversos na escola, em especial, de leitura e de escrita, na medida em que aquelas crianças passaram a se reconhecer autoras de seus objetos de estudo.

3. Oralidades diversas na escola

Cada vez mais celebramos as iniciativas na legislação que trazem para o interior da escola (sem adjetivo) crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que, muitas vezes, foram excluídos de diversas formas.

Ao contarmos em nossas salas de aula com estudantes surdos, por exemplo, precisamos estar atentas ao fato de que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua que funciona como a “oralidade” desses sujeitos. Precisamos igualmente compreender que a LIBRAS não é Língua Portuguesa: suas estruturas são muito distintas. Se na oralidade de ouvintes, o corpo e a expressão facial são importantes coadjuvantes ao texto fonético codificado que sai de suas bocas e entra por seus ouvidos, na oralidade de surdos, as mãos falam em gestos também codificados e as expressões faciais e o corpo compõem os sentidos ainda mais fortemente.

Com Vygotsky, aprendemos que as relações entre língua e cultura são estruturantes. Desse modo, estudantes surdos que compartilhem o domínio da LIBRAS tendem também a ter sentidos e valores diferentes em alguns aspectos de estudantes ouvintes. Há o que chamamos uma **cultura surda**.

Assim, é necessário compreender que, na alfabetização, seja em que etapa for desse processo, estamos ensinando uma língua escrita que não se apoia na “oralidade” desses sujeitos e, portanto, também não na sua cultura. Estamos ensinando uma língua que funciona como estrangeira.

Em todas as etapas da escolarização, a pessoa surda vai enfrentar o desafio de “falar” uma língua e escrever outra. Isso demanda compreensão por parte da docente e um investimento de tempo e esforço a mais para estudante e docente. Demanda a “amorosidade freireana” para construir junto com os alunos percursos educativos próprios e apropriados para que estas pessoas possam sentir-se reconhecidas, acolhidas, respeitadas e com seu direito à aprendizagem valorizado.

Também crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos autistas estão cada vez mais presentes nos espaços escolares como cidadãos igualmente de direitos. Cabe à professora e ao professor entender que o autismo se constitui num amplo espectro, que garante uma ampla variedade de potencialidades e desafios.

Uma das características fortes do autismo é a peculiaridade de sua linguagem. A ecolalia, que consiste na repetição de textos, frases, palavras e sílabas continuamente, muitas vezes, é entendida como uma fala sem sentido. No entanto, no seu desafio de estruturar uma fala sua para expressar o que sente e pensa, muitas vezes, o autista, se utiliza de enunciados ouvidos e recortados de outros contextos para significar suas próprias experiências. Desse modo, essas ecolalias constituem frequentemente a sua oralidade. Nesses casos, é delas que podemos partir para o aprendizado da leitura e da escrita.

Alguns autistas não falam ainda. Alguns talvez nunca cheguem a falar. A escrita, no entanto, tem propiciado que muitos adolescentes, jovens e adultos autistas narrem e analisem suas experiências através de blogs e livros autobiográficos. Essas narrativas abrem as portas da interação e permitem que conheçamos um pouco do tipo de encarceramento que relatam: ter uma mente ativa, mas um corpo que não lhes obedece. Os recursos de mídia têm sido grandes aliados também desses sujeitos. Esses relatos mostram pessoas inteligentes e sensíveis, que precisam ser conhecidas a fundo por todos.

É nesse contexto que a psicologia, em especial, a psicanálise dá as mãos à escola e propõe encarmos a alfabetização de pessoas autistas como um tratamento, uma vez que, muitos, embora não comandem tão bem suas falas, conseguem comandar a escrita. Nesse movimento, alguns conseguem comandar a fala após a escrita e outros seguirão apenas pela escrita.

Nos dois exemplos que trouxemos aqui sobre desafios na relação escrita e oralidade na escola, a interação com a professora e os demais estudantes é um desafio extra para o processo educativo. Invocando novamente Paulo Freire, sabemos que a educação se dá em um processo de comunhão entre aprendizes e ensinantes. Assim, é preciso que reconheçamos as pessoas surdas, as pessoas autistas e todos mais que habitem a escola como estudantes, alunos, colegas de mesma categoria que os demais. É necessário que cada estudante em nossas classes sinta-se igualmente parte do todo da classe e da escola.



Faça agora uma pausa para a leitura complementar dos textos sobre a alfabetização de surdos e alfabetização de autistas, disponíveis na página de [Leituras complementares](#) na seção ‘Ampliando o conhecimento’ do AVA.

4. Leitura, escrita, oralidade de textos multimodais

Para além da dualidade oralidade x escrita ou do *continuum* em que temos de algum modo um extremo com mais oralidade e outro com mais escrita, trabalhamos aqui com a concepção de que o texto é multimodal e intersecciona-se em diferentes gêneros. **A língua que acontece no cotidiano real, na nossa vida fora dos bancos escolares, é plural, diversa e, também, em gêneros que não são “puros”.**

Onde encontramos o mais oral e o mais escrito? Na nossa sociedade grafocêntrica (centrada na grafia/escrita, em que a escrita permeia as relações sociais), a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo. Isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo.

Não temos a “pureza” nos gêneros em uso, porque mesmo numa categoria de gênero oral, teremos numa palestra, um texto mais formal, mas ainda nessa formalidade teremos momentos dos “causos” e de uma oralidade mais informal. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira.

Explorar em atividades de ensino as intersecções dos gêneros, mais do que suas identidades “puras” é um exercício que a escola exigirá de nossos alunos para que aprendam as diferentes disciplinas do currículo escolar.

Ao trabalhar diferentes linguagens na organização curricular de algumas disciplinas escolares, a ideia de que o desenho antecede a escrita cai por terra: porque o desenho e outras linguagens não precedem a escrita, mas podem conviver com ela, embora o uso de outros recursos semióticos tenda a “desaparecer”, no tratamento didático dado pela escola, quando as crianças se tornam alfabetizadas. (cf. ARAÚJO, FRADE E COSCARELLI, 2020, p.14)

Se no ensino da língua separamos as linguagens, nas diferentes áreas de conhecimento percebemos o uso das diferentes linguagens para o aprendizado. Como aprender geografia se não com a leitura de mapas? E os gráficos em cálculos e análises matemáticas e sociais? Os desenhos altamente presentes nos materiais de ciências que ilustram o corpo humano, as camadas da terra, os tipos de solo, ou as células?

5. A multimodalidade na vida

Ao caminharmos pela rua, encontramos outdoors nas estradas, sinais e placas de trânsito, pequenos painéis de propagandas em movimentos... Ouvindo os rádios e outras mídias, estamos desse modo lidando com textos que:

São compostos por diversas linguagens, uma vez que lançam mão de recursos verbais, imagéticos (cores, formas, texturas), animações, sons, entre outras. Mesmo um texto que parece monomodal, como uma página em preto e branco, escrita com uma única fonte, explora recursos multimodais, uma vez que traz a cor da página, a cor da fonte, a escolha da fonte (o que por si já permite ao leitor fazer muitas inferências),

o espaçamento, a forma de alinhar o texto, os recuos e pés de página, negritos, itálicos entre outros elementos nos mostram que não há ali apenas uma modalidade sendo explorada (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p.6)

A vida na sociedade moderna é marcada por situações de comunicação em que vários tipos de linguagem são usados ao mesmo tempo. Exploramos cotidianamente esses múltiplos recursos semióticos, na maioria das vezes, sem nos dar conta deles separadamente.

As noções de cultura visual e visualidade nos ajudam a entender a perspectiva multimodal, no sentido em que esclarecem a forma pela qual valorizamos o contato com o mundo e até a nossa ação no mundo. Os nossos valores, que se concretizam nas práticas de leitura e de ação, determinam e, ao mesmo tempo, dependem dos significados criados por palavras e imagens em conjunto. Somente no “todo” serão criados os sentidos.

Os coloridos que nos cercam muitas vezes, na maioria, são intencionais e não meramente ilustrativos. Devemos debater em sala de aula o uso das imagens que constroem os textos diferenciando daquelas que algumas vezes “apenas” ilustram as páginas de livros didáticos, por exemplo.

6. Um exemplo: a propaganda

Quando pensamos em alfabetização, somos geralmente remetidos à ideia de aquisição da leitura e da escrita, em um processo prioritário de decodificação da língua. Nesse sentido, a cultura escolar e todos que dela fazem parte (professores, estudantes, gestores, famílias, etc) tendem a valorizar os gêneros textuais da esfera escrita, comumente construídos em uma linguagem formal, desconsiderando práticas sociais inerentes a outros gêneros textuais da esfera oral, do mundo digital, muitas vezes, mais afeitos às realidades e experiências dos e das estudantes.

Isso não significa que o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita não sejam importantes. Pelo contrário! É necessário e imprescindível que os estudantes dominem e se apropriem da leitura e da escrita! O problema reside justamente quando a escola para por aí, sem atentar para a multiplicidade de contextos e práticas sociais compartilhadas pelos estudantes, em um movimento de valorização de determinadas formas culturais em detrimento de outras.

A ideia e a necessidade da escola atentar para a diversidade cultural e sua pluralidade de práticas sociais não é algo novo. Conforme aponta Rojo (2012), o [Grupo de Nova Londres](#) já ressaltava a necessidade e pertinência da escola ampliar seu olhar e suas práticas pedagógicas no sentido de trazer os estudantes para o centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando suas diferentes experiências, práticas sociais e agências. Em 1996, o grupo destacava o fato de que a juventude já tinha em seu repertório, “novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos” (ROJO, 2012, p. 13).

A sociedade contemporânea, a partir do amplo acesso às diferentes tecnologias, vem transformando suas práticas sociais em diferentes esferas da atividade humana. Isso quer dizer que o modo como agimos e realizamos nossas atividades em nossas vidas cotidianas

e profissionais é modificado pelas características interativas das tecnologias digitais. Por exemplo, se pensarmos na forma como realizamos nossas transações bancárias, planejamos nossas viagens, fazemos pesquisas e buscamos informações, percebemos que ocorre uma desterritorialização dos espaços, temos mais rapidez, acesso, dentre outros aspectos. Nessa mesma perspectiva, nossos estudantes agem no mundo de forma mediada por tecnologias, criando seus próprios repertórios culturais, materializados em imagens, vídeos, sonoridades, assumindo o papel de produtores e não somente de consumidores de conteúdos.

Como professores e professoras, podemos perceber no cotidiano escolar e no contato com nossos estudantes, o quanto os textos e conteúdos por eles produzidos extrapolam a lógica da leitura e escrita em modo impresso. Nossos estudantes tiram fotos, acrescentam textos escritos, criam vídeos, fazem memes, enfim, transitam e agem no mundo a partir de textos multissemióticos e multimodais, diferentes daqueles abordados na leitura e escrita, tão valorizados na cultura escolar.

Assim, aprender a ler e a escrever é importante e necessário, mas a escola não pode ignorar aquilo que os estudantes já experienciam e produzem. Além disso, a multiculturalidade e multimodalidade dos conteúdos típicos da cultura dos jovens, juntamente com as potencialidades das tecnologias digitais, suscitam letramentos outros, e não somente o letramento do saber ler e escrever. Tal multiplicidade de possibilidades traz questões para os diferentes processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, inclusive os de alfabetização.

Nossos estudantes já leem e vivem o mundo, na perspectiva da “vida que se vive”, em diversas interações realizadas em seus cotidianos. Reconhecem produtos e anúncios, escolhem seus vídeos favoritos em plataformas de compartilhamento de vídeos como o YouTube, enviam áudios em aplicativos de comunicação como o Whatsapp... Enfim, são práticas que enfatizam a importância do desenvolvimento dos multiletramentos de modo que nossos estudantes tenham uma aprendizagem mais significativa.

Os multiletramentos entendem uma maior agência por parte dos estudantes, pois se caracterizam pela interatividade e colaboração em diferentes aspectos, como por exemplo, nas interfaces das ferramentas que geram espaços de interação a partir de nossas ações, enquanto usuários de redes sociais, no acesso a hipertextos, etc. Nesse sentido, agimos para além dos papéis de receptores ou consumidores já que se torna possível ampliar nossas interações em modos síncrono e assíncrono, fazer comentários, opinar, pesquisar, entendendo os diversos dispositivos como ferramentas de produção colaborativa.

Conforme destaca Rojo (2006) a “lógica interativo-colaborativa das ferramentas dos multiletramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar/subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas”. Nessa perspectiva, as tecnologias vêm se mostrando importantes na democratização da escuta de diferentes vozes em uma amplitude maior do que as mídias impressas, já que suas características permitem interações e remixagens entre os participantes e as mensagens, e também entre os participantes em si, expressando-se e produzindo sentidos e criando seus próprios repertórios.

Os estudantes, crianças e jovens, constroem seus próprios repertórios e modos de expressão, que, geralmente, não pertencem àqueles da cultura escolar. Na maior parte das vezes, tais repertórios são diferentes dos repertórios do professor. Nesse ponto, estar aberto e atento a tais manifestações culturais dos estudantes é fundamental no desenvolvimento dos multiletramentos, pois aproxima experiências e mitiga a hierarquização e legitimação de determinadas culturas e saberes.

A diferença de repertórios pode ser um impeditivo se o professor não se prontificar a fazer mudanças. Por exemplo:



Uma professora do 1º ano do ensino fundamental tinha como objetivo pedagógico conversar sobre características pessoais (físicas e de personalidade). Como na sua infância seu desenho favorito era o Scooby Doo, ela decidiu utilizar um episódio para trabalhar com os estudantes o conteúdo. Ao mostrar a cena inicial do desenho e perguntar quem eram os personagens, para sua surpresa, nenhum dos estudantes conhecia o desenho. Ela, então, teve que mudar suas estratégias pedagógicas e rever seu plano de aula, perguntando aos estudantes que desenhos animados assistiam, quem eram os personagens, etc.



Em situação semelhante, outra professora do mesmo ano de escolaridade e com objetivos pedagógicos semelhantes, durante rodas de conversa realizadas com a turma, tomou conhecimento que os estudantes tinham acesso e gostavam muito de jogar o jogo dos Angry Birds. Após pesquisar sobre o jogo, descobriu que há um filme na mesma temática: The Angry birds. A partir do filme, discutiu com a turma, características físicas e emoções; os estudantes fizeram críticas ao filme na lógica do “curtir” ou “não curtir” de algumas redes sociais, explorando ícones típicos desses espaços. Os estudantes também conversaram sobre datas e elaboraram um novo pôster para o filme a partir de suas visões sobre o mesmo.

Podemos perceber, no segundo caso, com base no repertório cultural das crianças, a professora planejou suas aulas com vistas ao desenvolvimento dos multiletramentos, fazendo uso de diferentes textos multimodais pertencentes ao universo dos estudantes. As experiências relatadas da segunda professora são exemplos de como o processo de alfabetização vai além da aquisição da leitura e da escrita na lógica da decodificação da palavra impressa. Nossos estudantes, mesmo antes de expostos ao processo formal de alfabetização, já leem textos multimodais, como pôsteres, anúncios, vídeos de diferentes naturezas, etc. Nosso desafio, como docentes, é construir um processo de alfabetização voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Para isso, se faz necessário nos descolarmos do paradigma da aprendizagem curricular. Mas o que isso significa? Rojo e Moura (2012) destacam que existem dois paradigmas principais que norteiam os processos de ensino e aprendizagem na sociedade atual: o paradigma da aprendizagem curricular e o paradigma da aprendizagem interativa ou colaborativa. No paradigma da aprendizagem curricular, os processos de ensino e aprendizagem partem de uma lógica mais prescritiva, ou seja, a decisão do que ensinar é unilateral, concretizada em planejamentos que organizam o conhecimento a ser aprendido em ordem e cronograma fixos.

6.1. O paradigma da aprendizagem interativa e colaborativa

No paradigma da aprendizagem interativa e colaborativa, estimula-se que as pessoas possam “guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável”, conforme as palavras de Rojo e Moura (2012, p. 27), ou seja, possam construir seus processos de autonomia, participando das tomadas de decisões referentes ao que aprender, como aprender de modo flexível na perspectiva da colaboração.

Assim, em um cenário educacional mais amplo e mais condizente com as necessidades e práticas sociais da sociedade contemporânea, conectada, na qual as tecnologias se tornam ferramentas de produção com maior potencial de fomentar a agência e o protagonismo juvenil, entender o processo de alfabetização de modo reduzido tem implicações negativas no desenvolvimento dos multiletramentos, tão importantes no panorama atual.

Por exemplo, vamos pensar em possíveis práticas pedagógicas com vistas à alfabetização e desenvolvimento dos multiletramentos a partir da propaganda de [uma conhecida rede de fast food](#), mostrada a seguir:



Fonte: <https://www.mcdonalds.com.br/>

Podemos afirmar sem medo que, a maioria de nossas crianças que vivem em diferentes regiões do Brasil e do mundo, mesmo sem dominar a leitura e a escrita em suporte impresso, serão capazes de reconhecer a marca da rede de fast food e suas opções de cardápio. A compreensão de mundo e, conseqüentemente, a alfabetização inclui a leitura de imagens, a capacidade de entender as esferas nas quais os diferentes textos circulam, suas intencionalidades e também se posicionar em relação às mensagens por eles veiculados.

Então, partindo da propaganda da conhecida rede de fast food, podemos organizar nossas práticas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento dos multiletramentos, com base nas seguintes perguntas norteadoras sugeridas. É importante ressaltar que as perguntas são apenas sugestões e a professora ou professor poderão elaborar as perguntas de modo mais adequado aos estudantes e ao texto selecionado.



- 1. De que se trata o texto?**
- 2. Que elementos podemos reconhecer no texto?
Vocês conhecem alguma marca de produtos no texto?**
- 3. Onde podemos encontrar o texto?**
- 4. Qual é o objetivo do texto?**
- 5. Você costuma consumir esse tipo de produto apresentado no texto? Em caso afirmativo, com que frequência e em que ocasiões? Em caso negativo, por que você não consome este tipo de produto?**
- 6. Você sabe o que é fast food? Você acha que é um tipo de comida saudável?**
- 7. Você tem vontade de comer um sanduíche após ler a propaganda? Por quê?**

As perguntas sugeridas podem nortear a compreensão e a discussão sobre o texto, de modo que ele ultrapasse seu papel de pretexto para o ensino de conteúdos, ou no caso, para a aquisição da leitura e escrita nos parâmetros da decodificação. Neste sentido, os elementos visuais vão além da função ilustrativa, analisados a partir de seu papel constitutivo no texto, produzindo sentidos a partir das diversas intencionalidades.

Na perspectiva dos multiletramentos, o trabalho com os textos multimodais não se resume ao desenvolvimento da compreensão. Isso significa que o leitor/consumidor/produzidor tem a oportunidade de se posicionar e subverter a ordem das relações de poder. Assim, não basta entender a mensagem do texto, mas também compreender suas intencionalidades e se posicionar em relação a elas.

A partir do exemplo que aqui utilizamos da propaganda da rede de fast food, é possível fazer vários contrapontos. Podemos pensar na questão da alimentação saudável e como o gênero propaganda é construído para nos convencer ao consumo. A professora ou o professor pode realizar uma discussão sobre alimentação saudável e seus benefícios, a partir da análise dos hábitos alimentares dos estudantes. Outro ponto que também pode ser abordado é o custo da alimentação saudável, iniciando com a indagação “*É realmente mais caro se alimentar de forma saudável?*”

Observem que no texto, há o enunciado verbal “Até 50% de desconto”. O professor ou a professora pode elicitar o significado de 50% que equivale à metade. Também é possível pedir aos estudantes que pesquisem os preços de comida fast food e de comida saudável, como legumes, verduras, grãos, etc, e façam comparações, desconstruindo a ideia de que alimentar-se de fast food é mais caro do que comer de forma saudável. Outro desdobramento é a discussão sobre os benefícios da comida saudável e os malefícios do fast food. Podemos ler os rótulos, verificar os conservantes e discutir o que é “comida de verdade”.

7. Família ajuda? Família atrapalha? - participação das famílias nos multiletramentos

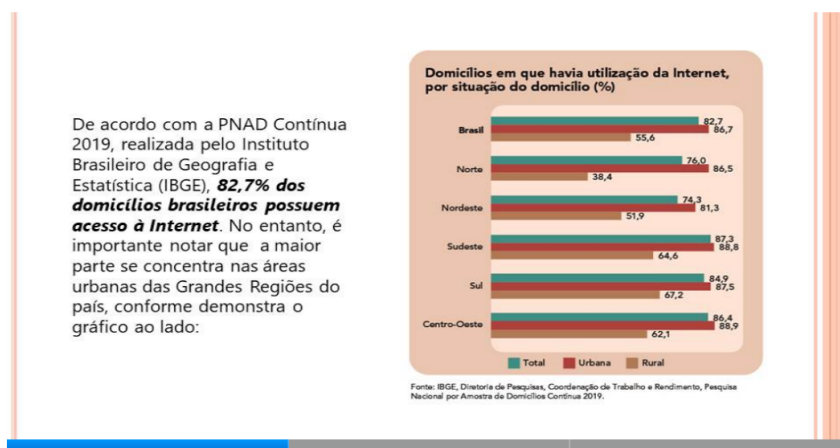
Quando pensamos em “participação da família” no processo de alfabetização, precisamos analisar de que tipo de participação estamos tratando e de com quais famílias estamos lidando.

Algumas vezes idealizamos essa relação porque idealizamos as famílias e o que acreditamos que seria a participação adequada no processo de alfabetização. Mas, na verdade, a escola nem sempre “controlará” essa participação, ainda que deseje. Temos vivenciado processos de alfabetização que se iniciam na escola com a criança e se estendem para seus familiares: pais, avós e tios... Algumas famílias são formadas por adultos com o processo de alfabetização incompleto, com uma história de abandono da escola e que, quando requisitados a acompanhar o processo de alfabetização da criança, se reencontram com o lugar do não saber ler e escrever. Nesse caso, como podem ajudar?

Especialmente no período da pandemia da covid-19, vimos que as crianças que mais sentiram o afastamento da leitura e da escrita e do conhecimento escolarizado foram aquelas que têm suas famílias com letramentos distantes daqueles que a escola valoriza. E, nesse período, vimos muitas famílias com poucas experiências no uso das ferramentas digitais que vão além das redes sociais. Algumas vezes, pensamos ou ouvimos na escola frases como “a família atrapalha na alfabetização porque não sabe falar e escrever corretamente”; ou “a família atrapalha porque não entende do ‘método’ usado pela escola”; ou ainda, “a família atrapalha porque está avançando muito e nem chegamos nesse ponto do currículo”. Enfim, a “ajuda” estaria sempre sob a perspectiva do ensinar docente.

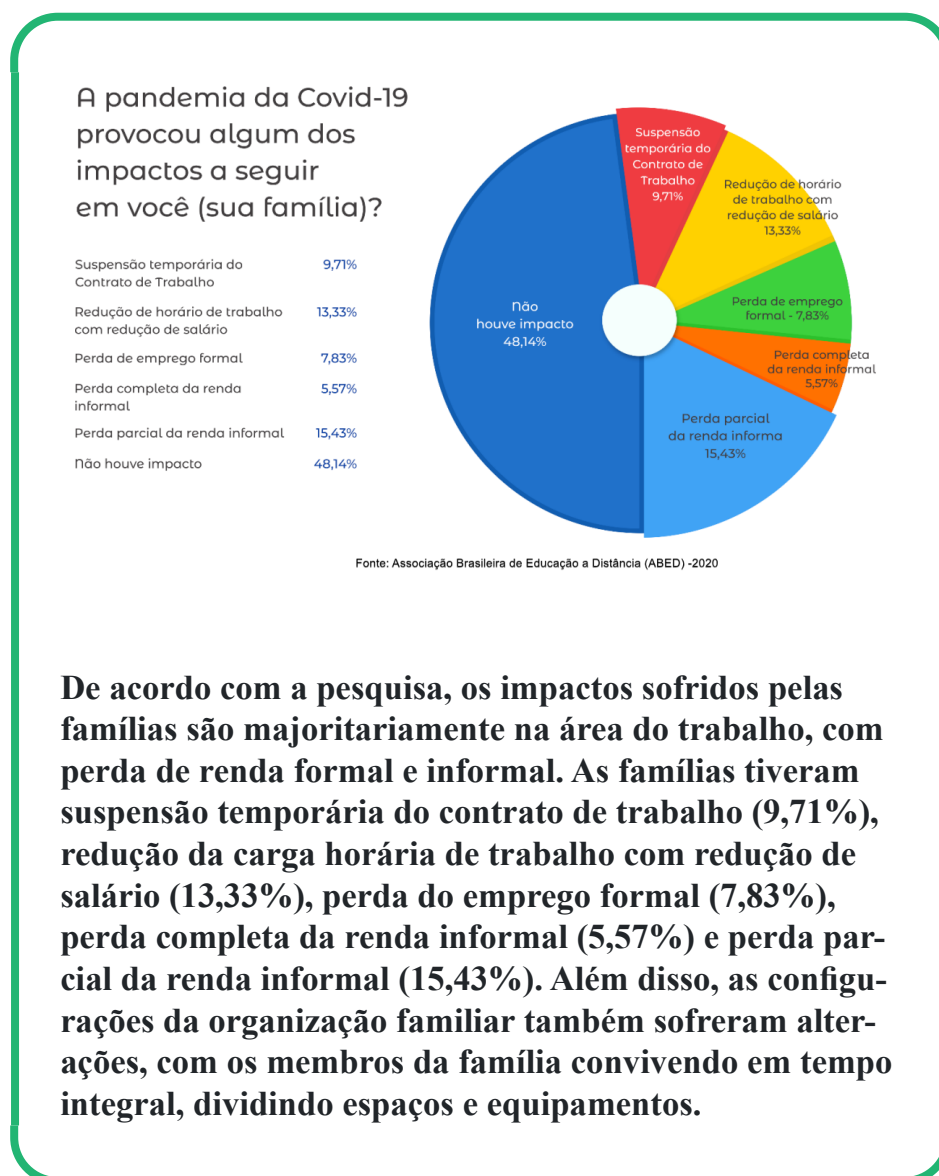
Ressignificamos essa perspectiva quando consideramos que o trabalho pedagógico baseado na Pedagogia dos Multiletramentos tem natureza interdisciplinar, mobilizando conhecimentos e saberes em uma perspectiva multicultural para além da cultura erudita, valorizada no contexto escolar, incluindo as acepções de cultura como “formas de vida e expressão” em uma visão étnica de cultura e dos processos de globalização e como “cultura de massas” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 134). Apesar de entendermos as potencialidades das tecnologias digitais e de defendermos sua inclusão nas práticas pedagógicas, advogando que as práticas sociais nelas fomentadas e realizadas não podem ficar à margem do trabalho pedagógico na escola, não podemos deixar de atentar para o fato de que vivemos em um país de dimensões continentais e de desigualdades sociais, inclusive no acesso à Internet e a dispositivos tecnológicos.

Clique na imagem abaixo para acessar no AVA uma análise sobre o acesso à internet no Brasil, realizada a partir dos dados da PNAD Contínua 2019, do IBGE:



Em tempos de pandemia do COVID-19, nos quais o ensino e o trabalho remotos se consolidaram como alternativas para as atividades escolares e laborais, as tecnologias assumiram um papel central. No âmbito escolar, as diferentes esferas do ensino, pública e privada, no ensino fundamental e médio, se viram impelidos pelas circunstâncias a lançar mão de diferentes plataformas e ferramentas digitais para implementar as atividades de ensino.

Contudo, a diferença de acesso, de habitação, de configuração familiar, disponibilidade de equipamentos, dentre outros aspectos, trouxeram desafios não só para a escola, mas também para as famílias, que sofreram impactos de diferentes naturezas, conforme ilustrado no gráfico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em pesquisa realizada com estudantes da educação básica:



Nesse cenário pandêmico, os estudantes apontaram como seus estudos e aprendizagens foram afetados:

Dentre as opções a seguir, quais aquelas que afetam SEUS ESTUDOS e SUA APRENDIZAGEM nesse período de pandemia da Covid-19



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) -2020

Conforme apresentado na pesquisa da ABED, além de fatores relacionados aos danos da falta de contato presencial com amigos e familiares, dificuldades financeiras, dentro outros, foram apontados a sobrecarga no cuidado com pessoas da família (37,14%) e o aumento das brigas entre os pais ou responsáveis em casa (20,89%) e também das brigas em casa envolvendo o estudante diretamente (20,34%).

As famílias vêm enfrentando problemas de diferentes naturezas, devido ao compartilhamento de espaços e à junção das esferas profissionais, pessoais e escolar. Com isso, além do trabalho e das tarefas domésticas, as famílias também se viram com a incumbência de orientar e acompanhar os estudos das filhas e filhos no ensino remoto durante a pandemia provocada pela Covid-19. Esse processo requer, além de conhecimentos disciplinares, também conhecimentos de ordem técnica para o uso das diferentes ferramentas tecnológicas. Assim, questões de letramento digital das famílias aparecem como urgências, ou seja, como uma necessidade para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo mais significativo. Nesse sentido, a escola não pode ficar à parte e precisa pensar em modos de promover tal letramento junto às famílias, ampliando o trabalho pedagógico na perspectiva dos multiletramentos, que extrapolam a sala de aula (presencial e virtual) e são imprescindíveis para o que nela acontece.

Antes e durante a pandemia, vimos se ampliarem as oportunidades de trabalho e renda por meio da internet. O fato de que a rede mundial de computadores se abre não apenas para downloads (entendido aqui como o acesso a conteúdos disponíveis), mas também para uploads (entendido aqui como a produção e disponibilização de conteúdos), de fato, tem ressignificado os processos de aprendizagem e ensino. Os conteúdos originários de várias fontes (dos centros de pesquisa às casas e quintais) faz emergir muitos saberes populares, mas também muitos conteúdos acríticos e falsos. Esse é o mundo com o qual estamos lidando agora. A escola não pode negá-lo em suas práticas.

Muitas oportunidades de estudo, formação técnica e profissional são oferecidas via internet por instituições de nível superior e outras devidamente credenciadas. Entendemos que é importante entendermos que, se de um lado, isso parece mais democrático, ainda assim, não atende a todos os grupos sociais igualmente.

Acreditamos que, no retorno aos prédios escolares após o período mais duro da pandemia, a instituição não é mais a mesma. Em parte, o retorno ao ensino escolar, agora adjetivado como presencial, volta a ser o que era, e é muito bom que assim seja! Mas, em outra parte, descobrimos novas possibilidades que já estavam “disponíveis” ao ensino e que serão agora potencializadoras de novos aprendizados.

Na perspectiva da comunidade escolar, composta pelos docentes, estudantes, gestores, funcionários e famílias, se faz necessário buscar ações para o desenvolvimento do letramento digital, para que o trabalho no ensino presencial e digital se desenvolva. Tais ações passam por decisões de cunho tecnológico, administrativo e pedagógico. É preciso que indagemos:



- 1. Quem é minha comunidade?**
- 2. Como se caracterizam suas ações no mundo digital?
O que realizam e que ferramentas utilizam?**
- 3. Como institucionalizar tais ações de modo a
incluir as famílias nos processos do ensino-aprendizagem na rede?**

Tendo em vista a diversidade de contextos, não há resposta correta e única. Cada comunidade tem suas características e culturas. É fundamental que a escola aja considerando a cultura local e suas possibilidades, de modo que os processos de letramento digital, em uma pedagogia dos multiletramentos, sejam implementados, ampliando a agência de estudantes e respectivas famílias em um mundo globalizado e conectado, respeitando a diversidade cultural e a pluralidade de ideias.

8. Todos usam internet - internet é diversão ou estudo?

A crença de que nossas crianças e jovens sabem mexer em celulares e tablets (muito provavelmente verdadeira) não se revela quando esse uso se faz na escola, porque o uso para lazer: jogos, interação entre amigos e outros, muitas vezes é menos explorado pela escola para dar lugar a um uso como recurso para ler textos e outras atividades da aula “padrão” que apenas se transportam para tela. (e uma pequena tela de celular).

A linguagem multissemiótica a que começamos a ter acesso em massa pela televisão e cinema, hoje está na palma de nossas mãos em um smartphone. No mesmo equipamento, também podemos produzir essas linguagens, em textos orais, escritos, movimentos, sons. Podemos alterar imagens, recriar, mudar cenários, inventar contextos. As crianças também já experimentam essas linguagens multimodais nas diferentes redes sociais.

Precisamos, como professores, observar atentamente como as crianças operam com a produção de textos multimodais, como se mobilizam para produzir e interpretar diversos sistemas de signos, como leem e produzem imagens, filmes e games, ou seja, é preciso

perceber que a formação dessas crianças se dá em espaços não escolares e o potencial que elas têm de criar significados e de lidar com diversas linguagens. (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p.10)

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com obras de arte valorizadas) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com memes).



Veja esse vídeo do MEC sobre multiletramentos, professor. Clique na imagem abaixo para acessar o vídeo no [Youtube](#):



O que o apresentador desse vídeo chama de “nova mentalidade” é a maneira como estamos expostos e lidamos com os diversos “textos/discursos” na esfera social. Existem vários textos multimodais que as crianças produzem, há vários textos multimodais nos livros didáticos, informativos e literários, nas histórias em quadrinhos e tudo isso configura uma percepção e uma sensibilidade que o professor e as crianças já têm, intuitivamente. É preciso tornar isso mais evidente nas práticas de leitura e escrita e aproveitar o que cada velho e novo recurso têm a oferecer, sobretudo em tempos de confluência de recursos da era digital. (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p.10)

Retomamos aqui o exemplo que o professor trouxe no vídeo, do quadro famoso do artista Picasso: “Monalisa”. “No ano de 1503, Leonardo da Vinci deu início à pintura do quadro da Monalisa, que também é conhecida como A Gioconda, La Joconde e Mona Lisa del Giocondo, usando a técnica de pintura a óleo sobre madeira de álamo”. (<https://www.mundodastribos.com/montagens-engracadas-com-quadro-da-monalisa.html>)

Esse quadro ganhou outros significados e continua a ganhar a cada vez que é retextualizado nas mídias sociais.

Essa “divulgação” e ressignificação da obra original dialoga muito com os contextos culturais: Monalisa vira Monacrespa/ Monalisa com máscaras em tempos de pandemia/ Monalisa mais gorda/ mais velha/descabelada... já vimos várias recriações da obra de Picasso, o que pode nos levar muitas vezes a buscar a história original do quadro, por exemplo. Um ótimo percurso para a escola trabalhar com as diversidades culturais, econômicas, políticas.



<https://www.mundodastribos.com/montagens-engracadas-com-quadro-da-monalisa.html>

Nossas crianças estão expostas desde cedo a textos multissemióticos, que são aqueles que têm muitos elementos, palavras, imagens, ícones, movimentos, links. A cultura dos memes (cultura digital do riso), e o sentido de humor crítico que a ele se agrega muito nos faz refletir sobre cultura, diversidade, política, sociedade e outros aspectos importantes para pensarmos no ensino.

“O meme é uma expressão cultural típica da cibercultura. Sua criação se dá de forma colaborativa e seu crescimento é espontâneo. Por isso mesmo, eles costumam surgir em redes sociais.” (CANDIDO; GOMES, 2015)

O quadro clássico de Picasso A Monalisa se reveste em “memes” como novas maneiras de produzir e distribuir significados. Para ser esse usuário crítico e transformador no lugar de um usuário meramente funcional, acreditamos que a escola possa ocupar esse lugar de reflexão junto às crianças sobre o consumo e a produção de modo crítico de materiais nas redes sociais.

Uma das implicações desse tipo de tratamento para as práticas de letramento na escola tem sido, com bastante frequência, o deslocamento do gênero dos contextos micro e macrolinguísticos que interagem na construção dos significados para focar, de forma abstrata, nas características estáveis que definem notícias, tiras em quadrinho, receitas, editorial, blogs etc. Um outro, e talvez mais sério, desdobramento é que, ao deixar de olhar para o modo como os gêneros se intercalam e hibridizam com outros gêneros e semioses em processos constantes de (re)desenhos de significados, tal tratamento pode acabar por contribuir simplesmente para (re)produção de gêneros legitimados pela escola, deixando

pouco ou nenhum espaço para as inovações e desestabilizações que processos de mistura e transgressão imprimem aos textos da contemporaneidade e, portanto, para um posicionamento crítico em relação aos significados construídos às margens do que a escola valida como práticas de letramento aceitáveis (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.200-201).



Recomendamos agora que você faça a leitura da entrevista com Roxane Rojo, disponível na página de [Leituras complementares](#), na seção [Ampliando o conhecimento do AVA](#).

Referências bibliográficas

IBGE. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=30362&t=publicacoes>

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. FRADE, Isabel Cristina da Silva Alves. COSCARELLI, Carla Viana. Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. Revista Brasileira de Alfabetização | ISSN: 2446-8584 | Número 13 - 2020.

BAIÃO, Jonê Carla; SANTOS, Margarida dos. O exercício da docência: espaço-tempo privilegiado da formação docente. In: Fazeres-Saberes Pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas. XX ENDIPE, Rio de Janeiro, p. 3984-3992, 2020. Disponível em: https://d350c47f-62f0-48ac-aab8-3dd9194a4610.filesusr.com/ugd/fd8b07_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes – uma linguagem lúdica. Revista Philologus, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/092.pdf>

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar – Entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Baher. Revista Brasileira de Educação, nº 0, Set/out/nov/dez, 1995.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. Boitatá, Londrina, n. 20, jul-dez 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, 2019.

LEMKE, Jay L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49 (2): p. 455-479, jul/dez., 2010.

OLIVEIRA, Maria B. F.; PAULA SZUNDY, Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade São Paulo, *Bakhtiniana*, 9 (2): 184-205, ago./dez. 2014.

PIMENTEL, Carmen. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. *O Marrare (Online)* (Rio de Janeiro), v. 11, p. 1-19, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. v. único. 150p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo – 13ª ed – São Paulo: Cortez, 2012.*

SOARES, Magda. *Alfabetização. A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PONTO DE REFLEXÃO

1. Vídeo Interativo

Conexão Entrevista: Conversa sobre a perspectiva social da Alfabetização com Magda Soares (Brasil)



2. A escrita como autoria

Continue a leitura sobre esse texto no artigo: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO (professoras Jonê Baião e Margarida dos Santos) disponível em:

https://d350c47f-62f0-48ac-aab8-3dd9194a4610.filesusr.com/ugd/fd8b07_79c95b05a4ef495bbb47d051e03b7136.pdf

Livro 1- página 3986

Explore as possibilidades de diálogos que os textos de nossas crianças nos suscitam.

3. Retratos da leitura no Brasil – 5ª edição/2020

Você conhece essa pesquisa? Se aproxime mais do que a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” tem a dizer para nós, professoras e professores.

Explore os vídeos a seguir e os textos indicados. **O material impresso completo está disponível para download no site <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/> ou clicando [aqui](#).**

Destacamos aqui uma palestra do Ilustrador e escritor Ricardo Azevedo, que dialoga com o texto do material impresso na página 116- capítulo 8 (Literatura de ficção, escola e utopia)



Retratos da leitura no Brasil 5 reúne reflexões sobre os resultados da quinta edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em parceria com o Itaú Cultural (IC) e aplicada pelo Ibope Inteligência no fim de 2019 e início de 2020. O objetivo da obra é trazer subsídios para a análise daqueles interessados em conhecer o amplo diagnóstico do comportamento de leitura do brasileiro, assim como comparar os resultados na série histórica, produzida desde 2007. Os autores convidados são especialistas com diferentes abordagens e inserções na área da leitura e do acesso ao livro. Participam deste encontro Eduardo Saron, diretor do Itaú Cultural; José Ângelo Xavier, vice- presidente do IPL e presidente da Abrelivros; Marcos da Veiga Pereira, diretor do IPL e presidente do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL); Zoara Failla, coordenadora da “Retratos da leitura no Brasil”; João Luís Ceccantini, professor de literatura brasileira; Rita Jover-Faleiros, doutora em letras; e Rodrigo Lacerda, escritor e editor.



Ficção, utopia e literatura | Ricardo Azevedo, de abr. de 2018, SisEB São Paulo. Durante o 9º Seminário Biblioteca Viva, o escritor Ricardo Azevedo falou sobre o papel da literatura.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

1. Novos e multiletramentos

Assista ao vídeo *Novos e Multiletramentos* produzido pelo MEC



Clique na imagem para ter acesso ao vídeo

2. Leituras complementares

- [O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO](#) - Artigo das professoras Jonê Baião e Margarida dos Santos, publicado no ENDIPE RIO-2020
- Sobre alfabetização de surdos:
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/167/1671522002/1671522002.pdf>
- Sobre alfabetização de autistas: Capítulo 9: Tratar e educar – escrita e alfabetização em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA):
<https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580392906-375/list#undefined>
- VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S.l.], v. 14, n. 21, p. 329-339, jun. 2018. ISSN 1809-3507. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118/24830>

Quiz - Unidade 2

1) A professora escreve na lousa: “A mãe afia a faca” e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.

Um adulto pergunta à criança:

— *Quem que é a mamãe?*

— *É a minha mãe, né?*

— *E o que que é “afia”?*

A criança hesita, pensa e responde:

— *Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha fia.*

A professora, desconcertada, intervém:

— *Não, afia é amola a faca!*

(Mas amola também tem, por sua vez, pelo menos três possibilidades de interpretação: a mola, amola = afia, amola = chateia).

(SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo)

Esse texto pressupõe uma estrutura de língua padrão que prevê: sujeito (a mãe), verbo transitivo (afiar), objeto direto (a faca).

No entanto, a leitura atribuída pela criança ao texto se encaixa em outra tipologia também típica no contexto escolar da alfabetização.

Assinale a alternativa que nomeia o gênero textual no qual a leitura da criança se encaixa:

- Descrição
- Ditado de palavras
- Instrução
- Narrativa
- Lista de palavras

2) Quando a professora pergunta para a criança o que é afia, recebe uma resposta que evidencia que a criança atribui outro sentido para palavra. Assim, a professora intervém: “Não, afia é amola a faca”

No entanto, há um conflito de ordem gramatical entre a proposta da professora e a compreensão da estudante que não se resolve com a explicação dada.

Assinale a alternativa que define corretamente o conflito gramatical:

- A aluna tende a interpretar que afia e amola têm igualmente função de verbos.
- A aluna tende a interpretar que afia e amola têm igualmente funções de artigo e substantivo.
- A aluna tende a interpretar que afia e amola são palavras opostas.
- A aluna tende a interpretar que afia e amola são palavras sinônimas.
- A aluna tende a interpretar que afia é um substantivo e amola é um verbo.

Fórum da Unidade 2

Olá,

Leia o texto de Ana Lúcia Lima na coletânea “Retratos da Leitura do Brasil”: “O analfabetismo funcional e os não leitores” (cap. 2- página 56).

Agora, vamos levantar fatores que podem estar contribuindo para que o avanço na escolaridade e o ganho de conhecimento formal sobre a escrita na escola levem os estudantes ao desinteresse pela leitura. O que você percebe em sua escola?

Atividade Avaliativa Final

QUERIDAS E QUERIDOS CURSISTAS

Sejam bem-vindas à nossa avaliação da disciplina **O processo de alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita.**

Esta é uma proposta de escrita autoral em diálogo com os conteúdos e debates promovidos na disciplina.

Cada autora ou autor deverá atender à proposta **estabelecendo diálogo entre o tema escolhido e os textos lidos / assistidos-ouvidos na disciplina.**

O texto autoral alvo desta avaliação deverá conter:

1. um título coerente com a proposta do texto.
2. pelo menos três citações diretas ou indiretas de acordo com as normas técnicas.
3. uma proposta criativa, coerente e exequível.

Esperam-se textos coerentes e coesos, com argumentos bem fundamentados e desenvolvidos.

Assim, com base no conteúdo da disciplina e nos materiais complementares, escolha um tema para dissertar num texto de uma a duas páginas:

- Relações entre escrita e oralidade na alfabetização
- Alfabetização e leitura de mundo
- Outras oralidades no processo de alfabetização
- Escrita autoral na alfabetização
- Textos engessados ou pseudotextos na alfabetização
- Alfabetização e multiletramentos

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo III

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Rosana de Oliveira (UERJ)

Dora Soraia Kindel (PPGEDUCIMAT/UFRRJ)

Marlene Nunes Ferreira (SESI)

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo III

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Unidade 1:

O que é alfabetização matemática?

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo III:

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Autoras do Módulo:

Rosana de Oliveira (UERJ)
Dora Soraia Kindel (PPGEDUCIMAT/UFRRJ)
Marlene Nunes Ferreira (SESI)

Design Gráfico e produção audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Lícia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. Alfabetização matemática em contexto de letramento	6
3. A função social do número	8
4. O pensamento geométrico nas práticas pedagógicas	11
Referências	14

1. Introdução



Você tem uma concepção do que seja alfabetizar matematicamente? Pense um pouco sobre isso antes de iniciar os estudos desta unidade.

Saiba+

Para iniciar esta unidade, convidamos vocês a assistirem o curta metragem *Alike*, produzido na Espanha, disponível em “Ampliando o conhecimento”. O filme aborda de maneira simples questões do cotidiano da vida moderna, tendo como pano de fundo a relação entre pai e filho.



O curta metragem apresenta o modo como o pai do menino se deixou moldar pela sociedade de modo que não há espaço para o lazer, para criatividade e para vivências da experiência estética. Já o menino *Alike*, encontra-se em um estágio das descobertas, no qual o encantamento pelo aprendizado é muito presente nesse estágio de desenvolvimento. O vídeo mostra sua inserção na etapa de desenvolvimento do processo de escrita, onde as letras são apresentadas sem contexto.

No início do processo de alfabetização, quando a criança ainda não domina a linguagem escrita, ela utiliza o desenho como forma de escrita, até que consiga discriminar os grafemas (letras e símbolos constituintes de uma palavra) e os fonemas (sons das palavras). Quando desenha, a criança estabelece uma conexão entre o mundo real e o imaginário, expressando suas percepções no ambiente no qual está inserida, evidenciando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, perceptivo, psicomotor e social. Porém a escola, por ser um ambiente que produz conhecimento individual e coletivo mediado pelas interações, muitas vezes assume um papel de “formatador” dos sujeitos imbricados no processo de aprendizagem, desconsiderando os conhecimentos prévios e o tempo de aprendizagem de cada um.

Os números e as figuras geométricas e outros símbolos matemáticos, quando são considerados no lugar das letras, também não deveriam ser introduzidos fora de contexto, pois não terão significado para os estudantes. A criança ainda muito pequena tem experiências numéricas no contexto social que irão contribuir de forma fundamental para o processo de alfabetização matemática.

Um exemplo de conhecimento numérico que as crianças podem ter é o do número de sua casa. Saber que sua casa está localizada no número 458 é um conhecimento social, construído da mesma forma de saber que seu nome é Beatriz ou o nome de algum objeto cotidiano, como um copo. Nesse caso, Beatriz sabe que 458 identifica um código, o número de sua casa, mas provavelmente ela ainda não sabe que 458 é maior que 300, o que indicaria um conhecimento sobre ordenação de números.

Assim, a alfabetização matemática não se inicia com o ingresso dos estudantes na escola, nem mesmo na pré-escola, quando os professores começam por ensinar os números pelo 1, 2, 3, 4, 5... É preciso compreender que as crianças, ainda que muito pequenas, já compartilham diferentes saberes relacionados a números, localização e espaço. Esses saberes são desenvolvidos na sua interação com os espaços em que vive e com as características culturais e sociais dos grupos de convivência e que vão se ampliando e complementando com a sua inserção no contexto escolar.

Nesse sentido, em relação à alfabetização matemática, concordamos com Kindel e Oliveira (2017, p. 65) quando consideram “a alfabetização matemática como um processo que se inicia na Educação Infantil, mas que tem se configurado de forma mais consistente do 1º ao 3º ano (9 anos)”.

Se analisarmos os documentos curriculares, vamos identificar que “(...) existe uma coerência e continuidade nas políticas públicas curriculares na área de educação matemática, se analisarmos os conteúdos conceituais e procedimentais” (BRASIL, 1997 *apud* KINDEL; OLIVEIRA, 2017, p. 67). Segundo as autoras, para delimitar o que entendem como sendo alfabetização matemática, elas recorreram a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), “Documento Básico, que consta na Portaria no 867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)” onde consta que

Já a alfabetização em Matemática pode ser conceituada como: o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p. 60, *apud* KINDEL; OLIVEIRA, 2017, p. 67).

Um dos fatores cruciais para a alfabetização matemática é o processo de escrita e leitura dos números, pois ele também se inicia com o letramento.

2. Alfabetização matemática em contexto de letramento

O conceito de letramento surge na dimensão que trata da leitura e escrita, indicando que não basta dominar o código linguístico; é preciso compreender o contexto em que a comunicação se estabelece.

Soares (2004) afirma que:

o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (p. 120).

O conceito de letramento redimensiona o conceito de alfabetizar, que tradicionalmente é considerado como ler, escrever e contar. O letramento está inserido numa perspectiva de que a língua – conjunto de códigos e símbolos – é um dos elementos constituintes da linguagem.

Assim, letramento matemático assume uma dimensão que amplia as ações do contar e operar. Os números, as figuras geométricas, as possibilidades de estabelecer padrões precisam estar inseridas no contexto social de forma que as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes dialoguem com a Matemática de dentro e de fora da escola. É comum identificarmos situações em que os estudantes sabem operar com números e com dinheiro fora da escola e que, quando encontram essa mesma situação no contexto escolar, não sabem como resolver. Isso acontece porque os problemas que são colocados fora da escola são resolvidos muitas vezes usando outras lógicas e estratégias que não aquelas de dentro da escola.

Saiba⁺

Indicação de leitura: para maior aproveitamento desta discussão, recomenda-se a leitura do texto [“Na vida dez, na escola zero”](#).

O livro **Na vida dez, na escola zero**, a autora Terezinha Carraher, apresenta um estudo envolvendo crianças que trabalham com venda de produtos e lidam com situações de dinheiro realizando operações matemáticas de forma correta e que não conseguem o mesmo resultado quando fazem contas na sala de aula de matemática.



O livro descontrói a ideia de que elas não têm capacidade de aprender matemática e nos coloca, como educadores, o desafio de olhar o pensamento delas com mais atenção e rever nossos procedimentos e métodos de ensino, abrindo-os para um contexto social mais amplo e valorizando o conhecimento já produzido na vida cotidiana. Apesar de ser um livro de 1988, as questões apresentadas ainda são bastante atuais e deve fazer parte da leitura de professores que ensinam matemática.

Portanto, o que se espera é que as formas de pensar e fazer Matemática nas escolas possam contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências matemáticas não só para a continuidade dos estudos, mas também que consigam aplicar esses conhecimentos nas suas práticas cotidianas. Todavia, é igualmente importante que a escola não desconsidere as formas com as quais os estudantes resolvem situações-problema que envolvem o saber matemático fora da escola, ou seja, a forma como os estudantes comunicam e argumentam matematicamente na busca por soluções de seus problemas cotidianos.

Na BNCC (2018), o termo letramento matemático é definido como:

as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2018, p. 266).

Em todas as etapas da escolaridade é possível propor atividades que estimulem os estudantes a pensar em modos de fazer Matemática, construindo suas representações, buscando formas de comunicar ideias matemáticas, levantando hipóteses e resolvendo problemas com suas próprias estratégias. As crianças do ciclo de alfabetização até o 3o ano estão ávidas pela descoberta; elas aprendem com facilidade as “coisas do mundo”; portanto, não devemos ter receio de oferecer um cardápio farto de objetos, nomes e conceitos matemáticos. O caminho deve ser construir experiências, de brincar, correr, subir e descer, ultrapassar obstáculos, ler e ouvir histórias, assistir a vídeos, ouvir músicas, recortar, colar e dobrar, entre outras ações.

As propostas didáticas dos professores, em particular na alfabetização, precisam dialogar com as ações promovidas pelas políticas públicas curriculares. Esta não é uma tarefa simples, mas é possível de ser realizada. As avaliações externas, Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) compunham o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Atualmente, ocorreram mudanças na forma como essas avaliações acontecem, elas estão inseridas no SAEB, sem os nomes que as distinguiam e com periodicidades distintas. De qualquer modo, as avaliações externas são exemplos de políticas que se inserem na escola, algumas vezes modificando nossos modos de pensar as práticas pedagógicas. Afinal, queremos que nossos alunos sejam bem-sucedidos nas avaliações e isso é natural.



Na tentativa de contribuir com um diálogo entre a prática pedagógica e as avaliações, propomos a leitura do texto: [O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil](#), para que você possa conhecer um pouco mais sobre as questões propostas nessas avaliações, baseadas na perspectiva de resolução de problemas e o fato de que elas não apresentam conexões com o conceito de letramento matemático.

Acreditamos que é possível construir propostas de atividades que desenvolvam o letramento matemático e que possam contribuir para que os estudantes tenham sucesso nas avaliações externas.

3. A função social do número

A aprendizagem sobre números precisa estar inserida em sua função social. Se voltarmos nossos estudos para a história dos povos antigos, identificaremos que as diferentes culturas norteiam as necessidades e o uso dos números. As partes do corpo são usadas para contagem de quantidades pequenas; porém, com o aumento das populações e das necessidades de operacionalizar, os instrumentos para “fazer contas” foram desenvolvidos. Sobre esses aspectos, Fayol (2012) afirma que:

Os sistemas e práticas numéricas variam conforme as culturas. Correspondem a instrumentos e ferramentas cognitivos que permitem a enumeração e o cálculo. Têm sido elaborados pelas culturas no decorrer de sua história e função de suas necessidades específicas de vida. Comportam duas dimensões coordenadas: um código - quase sempre verbal, embrionário em algumas culturas - e práticas como, por exemplo, o uso dos dedos ou a mobilização de partes do corpo; ábacos; régua de calcular e calculadoras (FAYOL, 2012, p. 21).



Uma ferramenta de sondagem sobre os conhecimentos numéricos de nossos estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos não alfabetizados, é a utilização de um questionário.



Por isso, convidamos você para responder este questionário, para que possamos conhecê-los um pouco mais.

O questionário está disponível no recurso “Colocando em prática”, na plataforma.

[Clique aqui](#) para acessá-lo.

Esse questionário é apenas um exemplo de instrumento que você pode usar com seus estudantes, sejam eles da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. O importante é que as perguntas façam parte do dia a dia dos estudantes, e que as respostas envolvam números. Outro aspecto importante, é que as perguntas possam ser feitas oralmente, e as respostas possam ser dadas por escrito ou serem escritas pelo professor no quadro, para que os estudantes que ainda não sabem escrever, possam se aproximar da experiência de relacionar a oralidade com a representação escrita dos números.

Os principais sentidos dos números naturais são: quantidade, ordem, medida e código. As perguntas do questionário foram feitas de forma que possamos associar as representações dos números a esses sentidos.

As perguntas 1, 3 e 4 envolvem a ideia de quantidade, o número de anos desde o nascimento ou do ingresso na profissão. Esse sentido é bastante priorizado nas propostas de atividades, pois contamos laranjas, balas, livros, quase tudo que está ao nosso redor. Na pergunta 3, caso algum aluno responda que não tem irmão ou irmã, tem-se uma ótima oportunidade de dar sentido para o zero. A pergunta 2 pode ser explorada sobre quem

é mais velho ou mais novo, colocando as idades em uma reta numérica. Nesse caso, é sempre bom incluir a idade do professor, pois em turmas com idades homogêneas a ordenação pode não emergir do levantamento.

Na pergunta 5, a resposta pode suscitar a análise de localização, pois a numeração da residência dos estudantes nem sempre segue uma ordem crescente ou decrescente. O CEP (Código de Endereçamento Postal) tem o sentido de código, assim também como o número do telefone abordado na pergunta 6. Esse sentido costuma ser menos explorado nas atividades usualmente propostas, mas são de extrema importância na sociedade atual. Nesse mesmo sentido, temos as senhas numéricas e os números dos documentos de identificação. Mas atenção: esses números não devem ser operáveis, pois não há sentido em fazer conta com os números que indicam códigos. Afinal, qual o significado de adicionar minha senha bancária à sua?

Nas perguntas 7 e 8, o objetivo foi explorar o conhecimento dos estudantes para além dos números naturais: os números decimais e os números como representantes de diferentes medidas, massa e comprimento. Nos produtos que compramos no supermercado que são vendidos por peso podemos identificar nas etiquetas esses valores escritos desta forma: 0,450kg ou R\$ 5,42. A pergunta 9 suscita uma discussão sobre o nosso dinheiro, sua representação e quais moedas e notas existem. É importante ressaltar que os números expressos nas notas e moedas são números naturais, mas aqueles valores representados nos preços são números decimais. A pergunta 10 é para que a resposta seja obrigatoriamente nenhum, para atribuir sentido ao número zero.

Na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, em particular na pré-escola e no 1º ano, o registro espontâneo dos estudantes sobre números deve ser estimulado. A relação entre a pronúncia dos nomes dos números e o conhecimento sobre a representação dos números de alguma forma influencia no registro de algumas crianças. Elas misturam, muitas vezes, duas ou mais lógicas para a escrita; veja alguns exemplos de dificuldades: 1) Na escrita dos números 20, 30, 100, 200, por exemplo, não há uma associação direta com os números iniciais, o que difere da lógica da escrita do número 53, que obedece à lógica de iniciar a escrita relacionada ao número inicial **cin**, ou seja, **cinco e cinquenta e três**; 2) Só considera os algarismos diferentes de zero: por exemplo, na escrita do número 405, desconsidera o zero e escreve 45, o que demonstra uma não compreensão do sistema de numeração e do valor posicional.

Lerner e Sadovsky (1996) apresentam uma pesquisa, realizada mediante entrevistas clínicas, sobre as compreensões de crianças de 5 a 8 anos em que identificam diferentes formas de registro usadas pelas crianças. A forma de registro do número falado duzentos e cinquenta e oito pode ser representado da seguinte forma: **200508**. Nesse caso, embora a criança identifique duzentos igual a **200** e cinquenta igual a **50**, ela ainda não compreende que os números são escritos obedecendo à estrutura posicional, ou seja, 258. A comparação de números também pode seguir lógicas construídas pelas próprias crianças: ao comparar 25 e 31, a criança responde que o maior é 25 e justificar que é maior porque 5 é maior que 1, comparando os algarismos das unidades, não o de maior ordem – nesse caso, as dezenas.

Ao identificar essas diferentes lógicas de escrita e comparação dos números, os professores devem confrontar diferentes registros, seja entre os próprios estudantes ou utilizando jornais, revistas e encartes para que o estudante perceba as diferenças. Iremos aprofundar as questões do Sistema de Numeração Decimal na Unidade 3.

4. O pensamento geométrico nas práticas pedagógicas

É comum, no processo de alfabetização, que ocorra uma valorização maior na construção do conceito de número e na introdução às operações, deixando em menor escala o investimento na aprendizagem de conhecimentos geométricos. Porém as explorações empíricas no campo geométrico estão presentes nas brincadeiras que os professores propõem para aos estudantes.

O pensamento geométrico não se restringe ao estudo das figuras geométricas; é necessário desenvolver nas crianças a noção de espaço. Partimos do que é próximo a elas. Segundo Costa (2000),

experiências do dia a dia tais como olhar, andar, desenhar, construir e manipular objetos são uma fonte rica de intuições sobre a estrutura espacial e o conhecimento informal desenvolvido durante a participação nelas e constituem um trampolim para a Geometria (COSTA, 2000, p. 166).

Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de uma percepção espacial (GRANDE, 1994) que inicia de forma intuitiva; mesmo sem o domínio da língua materna, a criança já se comunica pelos diferentes sentidos. Grande parte dessa construção da percepção espacial ocorre por meio da visão. Se estimulados pelos professores com atividades matemáticas simples, os conceitos geométricos podem ser apreendidos pelas crianças desde muito pequenas.

Noções de localização, tais como perto e longe; direita e esquerda; pequeno e grande, são importantes para a construção de noções de espaço. Dessa forma, atividades que envolvam um passeio no espaço escolar para saber onde ficam situados os banheiros, a sala de professores, o refeitório contribuem para o desenvolvimento do pensamento geométrico. Após esse movimento, deve-se estimular a representação do caminho percorrido no papel, em maquetes ou oralmente. A ação de reproduzir de alguma forma o percurso contribui para a construção espacial e de localização. Durante o registro evidencia-se a necessidade de um referencial para decidir se algo está perto ou longe ou se é grande ou pequeno. Essas noções se constroem quando são estabelecidas comparações. Quando estamos perto de um avião podemos considerá-lo grande, mas se o avião está longe, no céu, ele será visto como um objeto pequeno.

A questão sobre direita e esquerda usualmente é bastante explorada. Nesse caso, o referencial acordado socialmente é a utilização do próprio corpo. Mas isso precisa ser desenvolvido através de atividades propostas pelos professores.

Sugestão de Atividade a ser realizada com seus alunos



Proposta de atividade: O Sítio (adaptado de SAIZ, 2006, p.147)

Materiais

Brinquedos ou elementos pequenos que sirvam para montar duas cenas idênticas, para cada uma das equipes. Por exemplo:

- 2 vacas (de cor diferente), 1 cavalo, 5 armações que permitem construir 1 curral ou usá-las como cercas ou para separar diversos objetos, 1 pastor, 1 cachorro, 1 ponte, 1 moinho, 2 casinhas e 2 árvores. Esses materiais correspondem a objetos, a animais e a pessoas habituais em um sítio, daí o nome da sequência.
- 1 cartolina (cortada em tamanho de uma folha A4) para cada equipe, sobre a qual deve-se fazer a armação, e 1 mesa para cada equipe.
- 1 biombo ou outro elemento que sirva como divisória.

Descrição da Atividade:

- **Organização da turma:** Os alunos devem ser organizados em dois grandes grupos. Uma metade da turma funcionará como grupo emissor e a outra metade como grupo receptor. A atividade será desenvolvida por subgrupos de 3 ou 4 alunos. No momento da realização da atividade esses subgrupos (emissor e receptor) devem estar a certa distância, ou separados por uma divisória que impeça de um grupo ver a atividade do outro grupo.
- **Ordem:** O mediador (Que pode ser o professor regente ou um auxiliar de turma) desempenha o papel de orientar os grupos emissor e receptor quanto à dinâmica da atividade proposta. Desta forma, o mediador dirige-se ao do grupo emissor e escolhe um primeiro subgrupo e dá o seguinte comando: Vocês devem montar sobre a folha de papel, do modo como desejarem, os personagens e dispor cada um deles da forma como o grupo achar conveniente.

Ao finalizar a montagem do seu sítio, não poderão mover nenhuma peça de lugar.

Dirige-se ao grupo receptor, escolhe um subgrupo, que dispõem das mesmas peças e quantidades iguais. O subgrupo terá como desafio montar um sítio igual ao do grupo emissor.

Como isso vai acontecer? O subgrupo emissor, fará a mediação orientando na montagem e disposição dos personagens que compõem o sítio de modo que, ao final da atividade, tanto o subgrupo emissor quanto o subgrupo receptor estejam com os sítios iguais.

O objetivo desta atividade pedagógica, entre outras, é desenvolver as competências e habilidades relacionadas a comunicação assertiva, a lógica, a clareza e objetividade na emissão de um comando (no caso do grupo emissor) e as competências e habilidades da escuta ativa e sensível, da atenção e compreensão de uma mensagem ou um código de modo que possa interpretar exatamente a mensagem do emissor e operacionalizar a ação de forma efetiva.

- **Desenvolvimento:** 1. Descrição da cena, 2. Confronto das construções, 3. Descrição do outro grupo e comparação das construções, 4. Discussão coletiva, trabalho em equipe, organização do pensamento e institucionalização de acordos.
- **Continuação:** No segundo momento da atividade, invertem-se os grupos, onde os participantes do grupo emissor passam a integrar o grupo receptor e vice-versa, de modo que cada grupo assumirá alternadamente os papéis de emissor e de receptor; colocando em prática os acordos estabelecidos.

Nessa atividade, os alunos, para indicar a localização dos animais e objetos do sítio, farão uso de uma série de termos que envolvem diferentes noções, como direita e esquerda, para cima e para baixo, perto de, longe de, ou expressões da cultura ou grupo social. Os subgrupos devem realizar a atividade de forma gradual; assim, o professor poderá ouvi-los e identificar os conhecimentos que já dominam e aqueles que ainda precisam ser mais bem trabalhados.

Na próxima unidade vamos conversar sobre a possibilidade do uso da literatura infantil para desenvolver atividades matemáticas; você também terá um quadro que relaciona termos às noções matemáticas.

Referências

BRASIL Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 17 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Matemática. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 10 dez. 2021.

CARRAHER, T. N. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CASTELNUOVO, E. *Didática de la Matemática Moderna*. México: Ed. Trilhas, 1970.

COSTA, C. Visualização, veículo para a educação em geometria. Revista da Educação Matemática da UFOP. [s.l.,s/d]. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7355343-Visualizacao-veiculo-para-a-educacao-em-geometria.html> . Acesso em: 28 jan 2022

FAYOL, Michel. Numeramento: aquisição de competências matemáticas. (Trad.) Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2012, 112p.

GRANDE, John J. Del. Percepção espacial e geometria primária. Aprendendo e Ensinando Geometria. Lindquist, Mary Montgomery (Org.) Atual Editora. São Paulo. 1994.

KINDEL, Dora Soraia; OLIVEIRA, Rosana de. O uso de materiais manipuláveis na alfabetização Matemática. In: MAIA, Madeline G. B.; BRIÃO, Gabriela F. (Org.). *Alfabetização matemática: perspectivas atuais*. Curitiba,PR: CRV, 2017, p. 61-81.

LERNER, Delia; SADOVSKY, Patricia. O sistema de numeração: um problema. In. PARRA, C.; SAIZ, I. [et al.]. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. trad. Juana Acuna Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas,1996, cap. 5, p. 73- 155.

SAIZ, V. E. A direita de quem? Localização espacial na Educação inicial e nas séries iniciais. In. *Ensino matemático na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Penizza, M. (col.). Porto Alegre: Artmed, 2006,188 p., p. 143-167.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Indicação de vídeo:

- Assista o vídeo "Alike".

Em uma vida agitada, Copi é um pai tentando ensinar a seu filho Paste o caminho certo. Mas... O que é correto?



Indicações de leitura

- Veja exemplos de descrição de atividades de letramento matemático que podem lhe inspirar em suas atividades, no [PNAIC 2014 - Caderno 2](#)
- Para maior aproveitamento da discussão proposta nessa Unidade, recomenda-se a leitura do texto [“Na vida dez, na escola zero”](#).

COLOCANDO EM PRÁTICA

1. Usando questionários

Este questionário é apenas um exemplo de instrumento que você pode usar com seus estudantes, sejam eles da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. **Ele não apresenta gabarito**, pois o **objetivo é que você cursista consiga refletir** sobre como trabalhar conhecimentos numéricos com seus alunos.

Dessa forma, responda as perguntas:

1. Qual a sua idade?
2. Em que ano você nasceu?
3. Quantos irmãos você tem?
4. Há quantos anos você atua como professor da Educação Básica?
5. Qual a sua cidade?
6. Dê exemplo de um número de telefone
7. Qual o seu peso?
8. Qual a sua altura?
9. Dê exemplo de um objeto de desejo, qual o valor dele?
10. Quantos cavalos-marinhos você tem?

2. Atividade avaliativa: O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil

O artigo [O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil](#) apresenta o conceito de letramento matemático e uma análise de algumas questões da Provinha Brasil, que são destacadas e comentadas a partir da página 86.

Após a leitura do texto, escolha **uma** das 5 questões disponíveis entre as páginas 88 e 92 do artigo, para realizar uma atividade com seus alunos.

1. Identifique a questão selecionada e faça uma breve análise sobre ela.
2. Elabore uma atividade que apresente uma exploração dentro da perspectiva de letramento matemático relacionada à questão selecionada.
3. Faça um relato do desenvolvimento da atividade com seus alunos, destacando as produções realizadas por eles.

No [Caderno 2 – Matemática do PNAIC](#) há exemplos de descrição de algumas atividades realizadas por professores que você poderá utilizar como inspiração para escrever o seu relato.

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo III

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Unidade 2:

**A literatura infantil como fio condutor
para atividades matemáticas**

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo III:

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Autoras do Módulo:

Rosana de Oliveira (UERJ)
Dora Soraia Kindel (PPGEDUCIMAT/UFRRJ)
Marlene Nunes Ferreira (SESI)

Design Gráfico e produção audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Lícia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. Diferentes tipos de livros.	5
2.1. Livros de contagem e os livros de números	5
2.2. Livros de histórias variadas	7
2.3. Livros conceituais	9
2.4. Livros de charadas	10
3. Os conceitos matemáticos a partir dos livros de literatura.	10
3.1. Sugestão de Atividade a ser realizada	12
Referências	14

1. Introdução

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais do que em outras etapas da escolaridade, os professores têm uma oportunidade ímpar de colocar em diálogo os saberes das diferentes áreas do conhecimento. Por isso, trazemos nesta unidade a possibilidade de utilização da literatura, em particular a infantil, para desenvolver atividades matemáticas.

Ao propor a utilização da literatura infantil para desenvolver atividades matemáticas, nosso objetivo é aproximar o ensino da língua materna e o ensino de Matemática, e, dependendo do tema abordado nos livros, mostrar que conexões com as Ciências Naturais e Sociais podem ser exploradas.

Os desenhos animados são usualmente as primeiras histórias com que as crianças têm contato. Alguns anos atrás, os canais abertos de televisão possuíam uma programação voltada para o público infantil; as fitas videocassete com desenhos também eram responsáveis por proporcionar o acesso a essas histórias. Atualmente, com a popularização dos smartphones, desde muito pequenas as crianças são colocadas em contato com as histórias e desenhos. De forma ainda mais próxima, por ser um objeto de uso pessoal, há facilidade de que os responsáveis utilizem esse dispositivo para entreter as crianças; além disso, a tecnologia touch facilitou o uso dos aparelhos pelas próprias crianças.

Portanto, o contato das crianças com as histórias fora da escola é usual. A contação de histórias, a leitura para as crianças ainda não alfabetizadas também acontece, mas de forma mais seletiva, pelo fato de que grande parte delas pertence à classe popular, com acesso restrito aos livros e, muitas vezes, com pais de menor escolaridade e com pouco tempo para se dedicar à educação dos filhos.

Mas é importante que as histórias e os textos possam ser apresentados aos estudantes por meio de diferentes mídias e que além dos vídeos, o livro seja utilizado. Além disso, sugerimos que o uso da literatura infantil nas práticas escolares se estenda a explorações de atividades matemáticas.

Existem diferentes recursos pedagógicos para explorar os diversos significados presentes nas narrativas dos livros de literatura, tais como: reescrever o final da história, desenhar os personagens da história, usar origami para reproduzir objetos ou personagens, recontar a história, conversar sobre valores, direitos humanos, diversidade, meio ambiente, ética, dentre outros aspectos que as histórias possam abordar.

Smole et al. (2004) afirmam que:

Seja qual for a forma pela qual se leve a literatura infantil para as aulas de Matemática, é bom lembrarmos que a impressão fundamental da história não deve ser distorcida por uma ênfase indevida em um aspecto matemático (SMOLE et al., 2004, p. 9).

A autora ainda ressalta, em outro momento, o valor da leitura como deleite, prazer, sem obrigatoriedade de relacionar o texto com os conteúdos curriculares, desta forma:

Vale observar, porém, que não pretendemos subjugar o uso da literatura infantil na escola à exploração matemática. É fundamental que não esqueçamos o valor primeiro da literatura infantil, ou seja, despertar o prazer de ler (SMOLE et al., 2004, p. 12, grifos do autor).

Portanto, as atividades matemáticas devem ser construídas a partir do contexto proposto pelos textos, sem que se tornem algo enfadonho e desenvolvam nos estudantes uma expectativa negativa em relação à leitura. Cabe ressaltar que, em alguns casos, os livros foram escritos especificamente para desenvolver ideias matemáticas. Em outros, são livros de história que nós, professores, buscamos relacionar aos conceitos matemáticos.



O livro “[As centopeias e seus sapatinhos](#)” (CAMARGO, 2019) conta a história de duas centopeias – mãe e filha – que vão comprar sapatinhos. E a Joaquina, que trabalhava na sapataria, fica exausta para atender as duas no mesmo dia, porque, como as centopeias têm muitas patinhas e precisam de um sapato para cada pata, o trabalho da Joaquina é exaustivo. A correspondência um a um – “para cada pata, um sapato” – e o fato de que as patas aparecem aos pares são conceitos importantes que podem estar associados à história, embora esses conceitos não estejam explícitos na história.

A seguir, apresentaremos uma classificação para os diferentes tipos de livros que podem ser usados nas aulas de Matemática.

2. Diferentes tipos de livros

Quando nos referimos ao uso de livros de literatura infantil para explorar atividades matemáticas, não estamos restringindo esse uso apenas à Educação Infantil (creche e pré-escola), mas o ampliamos também para o Ensino Fundamental. Nossos destaques aqui são para aqueles que estão mais relacionados aos conhecimentos matemáticos a serem explorados no ciclo de alfabetização. É importante identificar que nem todos os livros possuem as mesmas características nem abordam as mesmas noções de conceitos e conteúdos matemáticos.

2.1. Livros de contagem e os livros de números

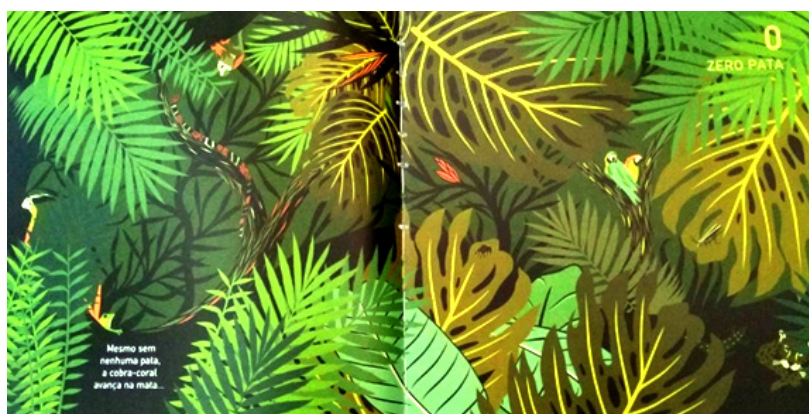
Estes livros possibilitam a exploração de ideias e conceitos matemáticos, tais como: adição, subtração, multiplicação, divisão, sequência numérica e até valor posicional, além de auxiliarem os alunos a compreenderem noções e ideias ligadas ao conceito de número” (SMOLE, 2004. p.10).

Como exemplo apresentamos o livro infantil *1, 2, 3, estrelas! - Contando na Natureza* (BAUMANN e BOUTIN, 2013):



O livro relaciona as quantidades com situações da natureza. Nas páginas da esquerda traz um pequeno texto em que atribui sentido para o número que consta na página da direita. É interessante destacar que este número aparece representado por um numeral e pela sua escrita por extenso, que é complementada pelas quantidades dos elementos da natureza descritos no texto da página anterior. Outros aspectos são relevantes na abordagem da sequência numérica.

1. Atribuição de **significado para o número zero**. Veja!



Texto da página esquerda:

*“Mesmo sem
nenhuma pata
a cobra coral
avança na mata...”*

2. A **sequência numérica de 1 a 10**, que é usualmente explorada em outros livros da mesma categoria.
3. **Números maiores de 10**: 50, 100, 1.000, 10.000, 100.000, 1.000.000, 1.000.000.000

A abordagem dos números maiores provoca o leitor para encontrar a materialização dos números nas ilustrações, mas também mostra, por meio de representações de cardumes e estrelas, por exemplo, quantidades difíceis de visualizar, como centenas, milhares, milhões e bilhões.

2.2. Livros de histórias variadas

Podem ser contos folclóricos, contos de fada, fábulas e outras histórias. (SMOLE, 2005. p.11).

Como exemplo apresentamos o livro *O calcanhar do Aquiles* (ZIRALDO, 2010):



Aproveitamos para propor a seguir uma atividade que poderá ser realizada com seus estudantes.



Proposta de atividade

Para esta atividade deve-se iniciar com a leitura literária do livro intitulado “O Calcanhar do Aquiles” do autor e ilustrador Ziraldo.

Durante a leitura (contação de histórias) é importante explorar os elementos textuais e das ilustrações, assim como, ao final da leitura do texto, perguntar a turma o que eles entenderam da história, discutir sobre a importância dos pés como sustentação do corpo e do movimento nos espaços, além de falar sobre o conto de Aquiles da mitologia Grega, que dá nome ao personagem principal da história escrita por Ziraldo.

O conceito matemático escolhido para ser explorado é medida de comprimento. No contexto apresentado será explorado o tamanho do pé de cada estudante para relacioná-lo com o número que eles calçam.

Desta forma, para iniciar a atividade, você, professor deve perguntar:

Qual é o número do calçado que você está usando?

Para aqueles que não sabem, você pode sugerir que olhem no sapato a numeração indicada.

Em seguida, deve criar uma tabela coletiva com quatro colunas: uma para colocar o nome dos estudantes, outra para o número do calçado de cada um, outra com o comprimento do pé direito e outra para o comprimento do pé esquerdo.

Formem duplas e sentem no chão, um de frente para o outro e fiquem com as pernas esticadas, de forma que os pés de um toque nos pés do outro.

Essa dinâmica explora a comparação do tamanho dos pés e do formato. Estimule o debate com a seguinte questão: **Todos os pés têm o mesmo tamanho e formato? É maior, menor, mais fino, mais redondo?** É importante que os estudantes registrem suas observações no caderno para depois, na roda de conversa, cada um expor sua experiência e seus registros.

Agora façam o contorno dos pés esquerdo e direito.

Agora com o auxílio de uma fita métrica, meçam o tamanho dos pés e anotem na tabela.

Nesse momento pode-se propor uma discussão de que nem sempre existiu um instrumento convencional (como a fita métrica) para que outros povos pudessem medir objetos e pessoas e que, com a evolução tecnológica, os instrumentos foram criados tanto para facilitar a vida cotidiana quanto para universalizar as medidas de comprimento. Ou seja, o metro e o centímetro representam a mesma medida em qualquer lugar do mundo.

Após o quadro totalmente preenchido, muitas análises podem ser feitas:.

- Os pés de diferentes estudantes que possuem a mesma medida, calçam o mesmo número?
- Os pés direito e esquerdo de determinado estudante possuem a mesma medida? Será que isso explica por que quando compramos um calçado ele fica confortável em um pé e apertado em outro?

Outras perguntas e observações sobre as informações que constam na tabela podem ser feitas pelo professor ou pelos estudantes durante e ao final da atividade proposta.

2.3. Livros conceituais

De acordo com Smole (2004) os livros conceituais são aqueles que “exploram ideias matemáticas específicas, mas de forma diferente à dos livros didáticos convencionais, pois são escritos de tal modo, que encantam o leitor e, ao mesmo tempo, estimulam uma investigação mais profunda dos conceitos” (p.10).

Como exemplo, o livro *Desenhos da África* (GERDES, 1993):



Este livro traz uma abordagem etnomatemática, um conceito que surgiu na década de 1970 e propõe uma discussão relevante sobre as matemáticas produzidas fora do contexto europeu. A abordagem matemática dessa proposta busca valorizar a cultura de povos africanos. Explora a “antiga tradição do povo quioco: os seus desenhos, conhecidos no idioma local por sona.” (p.7). Entre linhas, retas, pontos e formas geométricas, o traçado vai se materializando expressando emoções, sentimentos e experiências cotidianas. As atividades de resolução de problemas, envolvendo somas dos termos de uma sequência, estão presentes na proposta.

2.4. Livros de charadas

Através desses livros o professor pode obter uma série de atividades que propiciam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, tais como: previsão, checagem, levantamento de hipóteses, tentativa e erro, que são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da matemática e, mais especificamente, essenciais para desenvolver a capacidade de resolver problemas e construir a linguagem matemática (SMOLE, 2004. p.11).

Como exemplo, apresentamos o livro *Decifra-me ou eu te Devoro: Jogos e enigmas para o ensino fundamental* (NASCIMENTO, 2010):



Este livro apresenta uma proposta diferenciada para o ensino da matemática por meio de diferentes tipos de jogos, adivinhações, charadas, entre outros. As charadas e adivinhações, no contexto matemático, trazem uma abordagem sócio-histórica, uma vez que faz parte do acervo do nosso folclore brasileiro e do patrimônio oral. Por exemplo: O que é, o que é? Uma esfera tem 3, um círculo tem 2 e um ponto tem 1. Do que estamos falando? Atividades como esta têm como objetivo desmistificar a matemática como uma ciência desconectada do nosso cotidiano.

3. Os conceitos matemáticos a partir dos livros de literatura

As atividades matemáticas desenvolvidas a partir dos livros de literatura devem considerar os conceitos a ser explorados. Em alguns casos, como nos livros de histórias variadas, os conceitos não estão explícitos; portanto, é necessário que o professor encontre as relações.

Na clássica história dos Três Porquinhos, por exemplo, são três casas, três tentativas do lobo de comer os porquinhos, o número três e a relação de correspondência um a um se faz presente, conceito fundamental no processo da contagem. Contudo, é importante mencionar que os números nem sempre existiram como conhecemos hoje; sendo assim, uma forma de contar é fazer correspondência.

Em sala de aula, você pode pedir a um aluno que distribua uma folha para cada aluno da turma; intencionalmente, você pode dar um número menor ou maior de folhas do que a quantidade de alunos presentes. Ao final, se sobram folhas, pode significar que algum

aluno faltou. Qualquer experiência que envolva distribuição, em particular aquelas em que entregamos um objeto para cada estudante, ajuda a desenvolver a habilidade de contar.

O vocabulário presente nos textos ou nas atividades propostas também contribui para que os estudantes construam noções de diferentes conceitos matemáticos. Lorenzato (2010) apresenta uma classificação importante desse vocabulário, associando a diferentes noções.

Quadro 1: Vocabulário fundamental

> 1. Noções de grandeza
> 2. Noções de posição
> 3. Noções de direção e sentido
> 4. Noções de tempo
> 5. Noções de capacidade
> 6. Noções de massa
> 7. Noções de quantidade

Fonte: Lorenzato (2009)

3.1. Sugestão de Atividade a ser realizada

“[A corujinha e a geometria](#)”

1ª etapa: Leia o livro “[A pequena coruja branca](#)” de Tracey Corderoy, com Ilustração de Jane Chapman.

Certo dia, a Pequena Coruja Branca parte a voar para explorar o mundo. Ao encontrar outras corujas, lindas e coloridas -ao contrário de si -, ela mal pode esperar para partilhar com elas a sua tosta e muitas e muitas histórias. Mas estas não querem ser amigas de uma coruja tão simples e sem cores como a Pequena Coruja Branca...

Uma história apaixonante sobre a diferença, a imaginação e a beleza que temos dentro de nós.



◀ 2 / 5 ▶

Passo a passo da dobradura para construir a corujinha



1. A folha de papel representa um retângulo.
2. Transformar em um quadrado, que possui os quatro lados com a mesma medida.

◀ 2 / 10 ▶

Ampliando a proposta

Sugestão de Atividade a ser realizada com seus alunos



Proposta de atividade

A proposta é que você reproduza as etapas da atividade anterior com seus estudantes. Sugerimos aqui uma nova música, com um texto da letra mais infantil.

1ª etapa

Ouçã a uma música infantil: [A corujinha](#).



[Letra da música](#)

Demais etapas

As próximas etapas da atividade precisam se adequar as competências que seus alunos já são capazes de desenvolver, como por exemplo a dobradura, que exige uma habilidade fina. Porém, isso não impossibilita de realizar a atividades, pois pode ser feita de forma coletiva..

Neste ponto, 2. *Os conceitos matemáticos a partir dos livros de literatura*, desta unidade, propusemos, na sequência, (1) uma atividade a ser realizada por você, professor, e (2) uma outra com características semelhantes a ser realizada com seus alunos. Apresentadas essas propostas, sugerimos que, sempre que possível, vocês possam vivenciar as atividades a serem propostas e realizadas em sala de aula. Outra ação importante é o compartilhamento com colegas da escola para que possam sugerir mudanças e aplicá-las.

Para fixar, utilizamos como exemplo de atividades diferentes mídias: áudio de música, vídeo e o texto da letra da música, o que mostra que a diversidade nas propostas pode ser um importante elemento para manter a atenção de seus estudantes. Apesar dos textos das letras das músicas aqui sugeridas, estão na categoria *História variadas* (SMOLE, 2004), que trata da conexão do trabalho integrado – literatura infantil, produção textual e aulas de Matemática. Além disso, pontuamos que outras explorações podem ser feitas, entre elas aquelas que suscitam os objetos matemáticos.

Portanto, não existe um único caminho para você desenvolver as atividades matemáticas; a exploração de materiais manipuláveis e jogos é fundamental na etapa de alfabetização.

Referências

BAUMANN, Anne-Sophie; BOUTIN, Anne-Lise; **1,2,3, estrelas! Contando na natureza** – tradução André Telles. São Paulo: Editora Zahar, 2013.

CAMARGO, Milton. **As centopeias e seus sapatinhos**. São Paulo: Editora Ática, 22a edição, 2019.

CORUJA, cambalhota. Divertido. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (0,52segundos). Publicado pelo canal Divertido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-WyYU-BryWA>>. Acesso em: 20/01/2022.

CURUPACO, Grupo. **A Corujinha**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VCbzu02JFEI> > Acesso em 21/01/2022

GERDES, Paulus. **Desenhos da África**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

KINDEL, Soraia. **A “corujinha que rola”:** uma estratégia para discutir conceitos geométricos, em sala de aula, usando origami. *Ciência em Tela*. Volume 3, Número 1, 2010.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados. 2010.

MORAES, Vinícius de; FILHO, Antônio Pecci. **Corujinha**. In: *Álbum: A Arca de Noé*: CD – gravadora - AriolaRecords - São Paulo, 1980. Disponível em <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87206/> > Acesso em: 21/01/2022

NASCIMENTO, Antonio Eugenio do. **Decifra-me ou te devoro: jogos e enigmas para o ensino fundamental**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco et al. **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2004.

ZIRALDO. **O Calcanhar do Aquiles**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

1. Sugestão de Leitura:

O livro "Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil, de Kátia Cristina S. Smole, Glauce H. R. Rocha, Patrícia Terezinha Cândido e Renata Stancanelli aborda temas como: leitura e literatura nas aulas de Matemática; literatura infantil e a resolução de problemas; literatura infantil nas aulas de Matemática; tipos de livros infantis que podem ser usados nas aulas de Matemática, e tem um apêndice com atividades. Vale a pena a leitura!

Sugestão de Livros de Literatura Infantil

ALMEIDA, Elenice Machado de. **Oito a comer biscoito ou dez a comer pastéis**. São Paulo: Quinteto, 1995.

ANDRADE, T. G. **O canário, o gato e o cuco**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pintando o7).

BAUMANN, Anne Sophie. **1,2,3, estrelas! Contando na natureza** – tradução André Telles. São Paulo: Editora Zahar, 2013.

BARI, Atílio. **Bem-me-quer, mal-me-quer: margarida par ou margarida impar?** São Paulo: Scipione, 2001.

BELINKY, T. **Dez saczinhos**. São Paulo: Paulinas, 1997. (Coleção Estação da Criança).

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Os animais do Mundinho**. São Paulo: Editora DCL, 2007.

BOSETTI, E. e GOULFIER, S. **As Formas e as Cores - Quadrinhas dos Filopatas**. São Paulo: Scipione, 1994.

BOSETTI, E. e GOULFIER, S. **Os números - Quadrinhas dos Filopatas**. São Paulo: Scipione, 1994.

BOSETTI, E. e GOULFIER, S. **Que horas são? - Quadrinhas dos Filopatas**. São Paulo: Scipione, 1994.

BUENO, Renata. **Poemas Problemas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

CIBOL, A. **As cores**. Tradução de Maria Luiza Newlands da Silveira. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção Criança Curiosa).

CUELLAR, Cláudio. **Do Tamanho Certo**. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

DEUTSCH, Georgiana. **10,9,8. Hora de Dormir!** São Paulo: Editora Tiger Tales, 2017.

DRUCE, Arden. Tradução AQUINO, Gilda de. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. São Paulo: Editora Brinque- Book, 1995.

DUNBAR, James. **Tique-taque: o tempo não pára**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Xereta).

ENZENSBERGER, Hans Magnus. Tradução Sérgio Tellaroli - **O Diabo dos números**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FALCÃO, a . **Mania de Explicação**. São Paulo: Moderna, 2001.

FARKAS, Kiko; PAES, José Paulo. **Um número depois do outro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Números dos Pingos**. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção Álbuns dos Pingos).

GOES, L. P. **A girafa e o mede-palmo**. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Lagarta Pintada).

GERDES, Paulus. **Desenhos da África**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

GUELLI, Oscar. **Histórias de um martim-pescador e d um martim-matemático**. São Paulo: Ática, 1995. (coleção Histórias de Matemática).

GUELLI, Oscar. **Meu avô, um escriba**. São Paulo: Ática, 1995. (coleção Histórias de Matemática)

GUELLI, Oscar. **O menino que contava com os dedos**. São Paulo: Ática, 1995. (coleção Histórias de Matemática)

HEWAVISENTI, Laksmi. **Contas**. São Paulo: Abril Jovem, 1994. Coleção Matemática Divertida).

HEWAVISENTI, Laksmi. **Formas e Sólidos**. São Paulo: Abril Jovem, 1994. Coleção Matemática Divertida).

HEWAVISENTI, Laksmi. **Medidas**. São Paulo: Abril Jovem, 1994. Coleção Matemática Divertida).

HEWAVISENTI, Laksmi. **Resolvendo Problemas**. São Paulo: Abril Jovem, 1994. Coleção Matemática Divertida).

IMENES, Luis Marcio. **A numeração indu-arábica**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Vivendo a Matemática).

IMENES, Luis Marcio. **Brincando com os números**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Vivendo a Matemática).

IMENES, Luis Marcio. **Os números na história da Civilização**. São Paulo: Scipione, 1995. (Coleção Vivendo a Matemática).

JORGE, Carlos. **A linha assanhada**. Belo Horizonte: Dimensão, 1991.

JUNQUEIRA, Sonia. **Os sete sapatos da princesa**. 10 ed. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção Baú de Histórias).

KOMINSKI, Edson Luiz. **As três partes**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Lagarta Pintada).

KUPSTAS, Márcia. **Brincadeira na feira**. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Hora da Fantasia).

LEIGH, S. **A cidade divertida**. São Paulo: Scipione, 1995.

LINS, Guto. **Eram três**. São Paulo: FTD, 1994. (coleção Piadinha).

MACHADO, Nilson José. **A peteca do pinto**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Histórias de Contar).

MACHADO, Nilson José. **Contando com o relógio**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Histórias de Contar).

MACHADO, Nilson José. **Contando de um a dez**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Histórias de Contar).

MACHADO, Nilson José. **O pirulito do pato**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Histórias de Contar).

MASSIN. **Brincando com os números**. Trad Heloisa John. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

MASUR, J. **O frio pode ser quente?**. São Paulo Ática, 1997.

MATTOS, Neide Simões de: GRANATO, Suzana Facchini. **Uma teia alimentar**. 2ª edição São Paulo: FTD, 1993. (Coleção Viva a Natureza).

MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MORGAND, Virgine: tradução Graziela R. S. Costa Pinto. **Olimpíada Animal**. São Paulo: Edições SM, 2016.

MUNIZ, Flavia. **Vai e Vem**. São Paulo: Moderna, s.d. (Coleção Hora da Fantasia)

NASCIMENTO, Antonio Eugenio do. **Decifra-me ou te devoro: jogos e enigmas para o ensino fundamental**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, A. de. **A turma dos números**. São Paulo: quinteto Editorial, 1997.

ORTHOFF, S. **Uma velha e três chapéus**. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Primeiras Histórias).

PELEGRINI, D. **A festa dos números**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

PINSKI, Mirna. **O Calendário**. São Paulo: FTD, 1999.

RAMOS, Luzia Faraco e RAMOS, Faifi Faraco. **Caramelos da Alegria**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Turma da Matemática).

RAMOS, Luzia Faraco e RAMOS, Faifi Faraco. **E eles queriam contar**: a construção do conceito de dezena. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Turma da Matemática).

RAMOS, Luzia Faraco e RAMOS, Faifi Faraco. **O segredo dos números**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Descoberta da Matemática).

RAMOS, Luzia Faraco e RAMOS, Faifi Faraco. **Uma história do outro Planeta**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Turma da Matemática).

RANGEL, D. **Um amor de confusão**. São Paulo: Moderna, 1994.

REPCHUK, C. **Continhas no supermercado**. Trad. E adaptação. Nilson Jose Machado. São Paulo: Scipione, 1998.

RIOS, R. **A aranha Arabela**. São Paulo: Scipione, 1996.

ROCHA, Ruth. **De hora em hora**. São Paulo: Quinteto, 1996.

ROCHA, Ruth. **Livro dos Números do Marcelo**. São Paulo: Quinteto, 1996.

ROCHA, Ruth. **Mil pássaros pelos Céus**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Sambalelé).

ROCHA, Ruth. **O bairro do Marcelo**. São Paulo: Salamandra, 2001. (Serie Marcelo, marmelo, martelo).

ROCHA, Ruth. **Como se fosse dinheiro**. São Paulo: FTD, 1995.

ROCHA, Ruth. **O que é o que é**. São Paulo: Quinteto, 1996.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática** – uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. São Paulo: Zahar, 2012

ROSA Neto, Ernesto. **Geometria a partir da ação**. Vol. 3 e 4. São Paulo: Ática, 1992.

ROSENBLATT, Claudia. **Formas ... onde estão?** .São Paulo: Editora Paulinas. São Paulo: companhia das Letrinhas, 1997.

SIMIELLI, Maria Elena. **Primeiros Mapas, como entender e construir**. São Paulo: Ática, vol.1, 1993.

SOUZA, Herbert de. **A Centopéia que pensava**. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Hora da Fantasia).

SOUZA, Herbert de. **A Zeropéia**. São Paulo: Salamandra, 1999.

SOUZA, Mauricio de; SILVA, Yara M. **1,2,3 com a Turma da Mônica**. São Paulo: FTD, 1994.

SOUZA, Mauricio de; SILVA, Yara M. **Turma da Mônica e as Formas**. São Paulo: FTD, 1994.

SCIENZKA, Jon. **Monstromática**. – tradução Lole de Freitas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

STEBAN, M. H. **Guia do consumidor mirim**. Rio de Janeiro: Razão Cultural, 2001.

STIENECKERR, David L. **Adição**. São Paulo: Moderna, 1998. (Série Problemas, Jogos e Enigmas).

STIENECKERR, David L. **Multiplicação**. São Paulo: Moderna, 1998. (Série Problemas, Jogos e Enigmas).

STIENECKERR, David L. **Números**. São Paulo: Moderna, 1998. (Série Problemas, Jogos e Enigmas).

STIENECKERR, David L. **Divisão**. São Paulo: Moderna, 1998. (Série Problemas, Jogos e Enigmas).

TAUBMAN, Andrea Viviana. **O menino que tinha medo de errar**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2012.

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Contando com outros povos**. São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **O valor de Cada um- os algarismos e o valor posicional**. São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Quem inventou o dinheiro?** São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Será o saci?** São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Uma história da China**. São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Uma idéia cem por cento**. São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

TEIXEIRA, Martins Rodrigues. **Uma viagem ao espaço – Sólidos geométricas**. São Paulo: FTD, 1997. (Série Matemática em mil e uma histórias).

THOMSON, Michael. **Em busca dos números perdidos**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

THOMSON, Michael. **O mistério dos números perdidos**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

TORRES FILKHO, A. **Cores de todas as Flores**. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Girassol).

- VELUDO, P. **Solidariedade na Fábrica de pipas**. Rio de Janeiro: Graffitti, 1995.
- VIANA, Viviana de Assis. **O barulho do tempo**. São Paulo: FTD, 1990.
- VIEIRA, Malu. **Arte em papel: a dobradura em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 1997.
- VILLELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez**. São Paulo: Escala Educacional. 2006. (Coleção sim).
- VILLELA, Bia. **Os três porquinhos**. São Paulo: Paulinas, 2012 Coleção livros divertidos.
- WELLS, Alison. **Subtração**. São Paulo: Moderna, 1998. (Série Problemas, Jogos e Enigmas).
- WOOD, Andrey; WOOD, **Don. Meus Porquinhos**. São Paulo: Ática,
- ZIGG, I; ARAUJO, M. **Na porta da padaria**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- ZIRALDO. **As aventuras do bonequinho no banheiro**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- ZIRALDO. **O Calcanhar do Aquiles**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

2. Artigo Científico

No artigo [*A corujinha que rola”: uma estratégia para discutir conceitos geométricos, em sala de aula, usando origami*](#), Kindel (2010) apresenta o passo a passo das dobras associado a uma historinha, de modo que o estudante possa reproduzir os passos para confeccionar uma segunda corujinha, e o relato das respostas dadas por um grupo de alunos após terem feito a corujinha e serem convidados a analisarem as dobras. As dobras formam novas configurações geométricas.

3. Quadro Vocabulário Fundamental

<p>1. Noções de grandeza</p> <p>grande, pequeno, maior, menor, mesmo tamanho, alto, baixo, largo, estreito, grosso, fino, comprido, curto.</p>
<p>2. Noções de posição</p> <p>dentro, fora, na frente de, atrás de, ao lado de, mais perto de, mais longe de, o primeiro, o último, no meio, de frente, de costas, à direita, à esquerda, acima, abaixo.</p>
<p>3. Noções de direção e sentido</p> <p>para frente, para trás, para cima, para baixo, para o lado, para a direita, para a esquerda, mesmo sentido, sentido contrário, setas, meia volta, uma volta.</p>

4. Noções de tempo

antes, depois, agora, mais tarde, ontem, hoje amanhã, dia, noite, iniciação as horas inteiras, velho, novo, moderno, antigo, mais velho de todos, começo, meio e fim, dia, semana, mês.

5. Noções de Capacidade

vazio, cheio, pouco cheio, muito cheio, quase cheio, quase vazio.

6. Noções de Massa

pesado leve, mais pesado, mais leve.

7. Noções de quantidade

muito, pouco, o que tem mais, o que tem menos, mesma quantidade.

FÓRUM AVALIATIVO: Livro de literatura infantil

Escolha um livro de literatura infantil. Você pode optar por um livro que já tenha utilizado com seus alunos ou algum que deseje explorar, a partir das discussões do curso. Para elaborar a sua postagem, indique:

1. nome do livro, autor(es) e editora
2. os anos de escolaridade em que poderia ser trabalhado com seus estudantes.
3. os conceitos matemáticos que podem ser trabalhados a partir do livro escolhido, incluindo a maneira como irá trabalhar.

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo III

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Unidade 3:

**O uso de materiais manipuláveis
e jogo na alfabetização matemática**

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

Título do Módulo III:

A alfabetização matemática em contexto de letramento

Autoras do Módulo:

Rosana de Oliveira (UERJ)
Dora Soraia Kindel (PPGEDUCIMAT/UFRRJ)
Marlene Nunes Ferreira (SESI)

Design Gráfico e produção audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Priscila Alexandre Freire (Instituto IBGE)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Lícia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. A construção do número na alfabetização.....	7
3. Sistema de Numeração Decimal: o uso do material dourado	12
4. O Tangram e a exploração das formas geométricas.....	17
Referências	21

1. Introdução



Você sabe o que são materiais manipuláveis? Costuma utilizá-los com seus alunos? Qual a importância do seu uso no período de alfabetização matemática?

As crianças, desde muito pequenas, exploram o ambiente que as cerca, procurando identificar objetos, pessoas e animais pelos diferentes sentidos: observa, sente cheiros e usa as mãos para perceber texturas e formas, pegando cada objeto; quando possível, coloca-o na boca, joga para longe, puxa e empurra. Essas ações exploratórias são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e podem ser usadas, estimuladas e adaptadas com intenção pedagógica para o desenvolvimento do pensamento geométrico e para a construção do número.

O uso de materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem em Matemática não é recente; sua inserção no Brasil de forma mais efetiva aconteceu na década de 1980. Grande parte da bibliografia denominava de material concreto.

Para Alves (2019),

Frequentemente, encontramos na literatura afim a caracterização de material manipulável como material concreto; porém, conforme Lorenzato (2012), o concreto pode ter duas interpretações, uma refere-se ao palpável e outra mais ampla, que inclui as imagens gráficas (ALVES, 2019, p. 5).

Saiba⁺

Indicação de leitura: para maior aproveitamento desta discussão, recomenda-se a leitura do texto [“Conhecendo e explorando materiais manipuláveis: uma perspectiva para um laboratório de educação matemática no CEDERJ”](#).

Embora não exista consenso na denominação, diferentes autores concordam com sua importância para as práticas pedagógicas dos professores que ensinam Matemática.

Concordamos com Kindel e Oliveira (2017), que denominam os materiais manipuláveis e indicam sua concepção:

Materiais manipuláveis são objetos, instrumentos ou outros meios, que têm aplicação nos afazeres do dia a dia ou que são utilizados para representar uma ideia, e que os estudantes podem sentir, tocar, manipular e movimentar para ajudá-los a descobrir, entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diferentes fases de aprendizagem (KINDEL; OLIVEIRA, 2017, p. 63).

Como defesa do uso de materiais manipuláveis como uma das possibilidades de recurso didático no ensino de Matemática, dialogamos com Dienes (1972), que descreveu seis etapas para o processo de aprendizagem em Matemática: a primeira consiste na adaptação ao meio ambiente em que o sujeito “modifica seu comportamento em relação a determinado meio”. Assim, é necessário no ambiente escolar apresentar às crianças situações adequadas para que elas possam intervir nele. No caso das aulas de Matemática, o meio pode ser constituído pela apresentação de atividades envolvendo materiais manipuláveis, como Blocos Lógicos, Tangram e Material Dourado, entre outros. O autor denomina esse momento de jogo livre. Nós o denominamos **exploração livre** (KINDEL et al., 2019), para que não seja confundido com jogo, pois entendemos que nem toda ação exploratória é um jogo e vice-versa. Nessa fase, é importante que tanto a criança quanto o jovem ou adulto se integrem ao material disponibilizado. Para o caso dos materiais manipuláveis, sejam eles físicos ou virtuais, é necessário que o professor disponibilize um tempo para essa exploração, que varia de acordo com o interesse do grupo. Enquanto os estudantes exploram o material, o professor pode observar e anotar o que cada grupo de estudantes está fazendo, descobrindo. Ao final da aula, pode propor uma roda de conversa em que cada um dos grupos ou dos estudantes possa relatar suas descobertas.

Ao longo da exploração, os estudantes percebem limitações e potencialidades do material. O professor, por sua vez, por ter acompanhado a exploração livre, pode propor atividades que direcionem a novas descobertas ou aprofundem as descobertas anteriores. A essa etapa é dado o nome de **exploração orientada** (ALVES, 2019, p. 23). Nesta fase, é possível perceber regularidades, semelhanças e diferenças entre as peças do material. As regras criadas pelos participantes para identificar semelhanças e diferenças podem ser distintas para diferentes grupos. Muitas vezes as crianças da Educação Infantil criam regras aleatórias que não dependem do material, cabendo ao professor estimular os estudantes a criar regras de tal forma que, gradativamente, percebam que existem regras que podem estar associadas à estrutura do material.

Quando isso acontece, os estudantes estão numa nova etapa: a da **análise do material**. Dienes (1972, p. 4) afirma que: “É claro que, quando pretendemos que uma criança aprenda estruturas matemáticas, teremos de sugerir conjuntos de regras aplicáveis a estruturas matemáticas correspondentes”.

Entretanto, ainda segundo o autor,

É evidente que brincar com jogos estruturados conforme as leis matemáticas inerentes a uma estrutura matemática qualquer não é aprender Matemática. [...]. O meio psicológico consiste em fazê-la brincar com jogos que possuam a mesma estrutura, apresentando, porém, aspecto diferente, para a criança. Assim, ela será levada a descobrir os laços de natureza abstrata que existem entre os elementos de um jogo e os elementos de outro jogo (DIENES, 1972, p. 4).

A próxima etapa da aprendizagem requer que os estudantes **registrem** suas descobertas. Segundo Dienes (1972), tal representação pode ser “um conjunto de gráficos”, desenhos, colagens, redação, ou qualquer outra representação visual ou oral.

As duas próximas etapas demandam maior desenvolvimento da escrita, pois são bastante complexas. Entretanto, o professor pode estimular o seu desenvolvimento por meio de reflexões orais envolvendo toda a turma. Dessa forma, cada um dos integrantes pode contribuir com as descobertas e o aprofundamento da análise do material explorado.

Saiba+

Convidamos vocês a assistirem uma palestra [Jogos e materiais manipuláveis nas aulas de matemática: uma tendência ou uma opção metodológica?](#)



Este é um material complementar e de aprofundamento. É uma palestra com um tempo longo (1h29min). Portanto, sugerimos que, se você dispõe de pouco tempo, não assista ao vídeo neste momento e dê continuidade aos seus estudos do Módulo. O vídeo estará disponível e será possível assistir em outro momento oportuno.

Na palestra, a professora Dora Soraia Kindel apresenta possíveis classificações quanto ao processo de criação, finalidades e conteúdos possíveis de serem abordados. A professora classifica os materiais manipuláveis em físicos e virtuais, destacando o papel diferenciado que eles possuem para a aprendizagem. Quanto ao tipo de materiais físicos, são destacados aqueles que foram criados para fins pedagógicos e que, portanto, apresentam estruturas lógicas matemáticas e aqueles que são adaptados para fins pedagógicos e cuja estrutura, portanto, está diretamente relacionada à ação do professor que faz seu uso. Por fim, os materiais podem ser classificados em função do conteúdo a ser abordado.

2. A construção do número na alfabetização

A construção do número pela criança não acontece de forma pontual; é um processo que se desenvolve ao longo do ciclo de alfabetização e se amplia ao longo do Ensino Fundamental.

Na Unidade 1, exploramos, com uma pesquisa de sondagem, em que as perguntas devem ser adequadas à realidade dos estudantes, que é possível identificar que conhecimentos eles já possuem sobre os números, adquiridos fora da escola.

Vamos destacar aspectos explorados em especial pelos discípulos de Piaget, que devem ser desenvolvidos pelas crianças e, portanto, como o professor deve estar atento para propor atividades que possam contribuir com a construção do conceito de número.

Os pais costumam ficar orgulhosos quando seus filhos conseguem declamar a sequência numérica, geralmente de 1 a 10. Porém isso não significa necessariamente que eles já sabem contar. Conhecer o nome dos números e a ordem é importante, mas outros aspectos devem ser considerados para que possamos afirmar que os estudantes construíram de forma mais elaborada o conceito de número. Kamii e Declark (1991) destacam a conservação de quantidades, a organização espacial e a inclusão de classes. Atividades que explorem agrupamentos e classificações, **sequenciação** e **seriação** trazem outros aspectos que contribuirão no processo de construção do número.



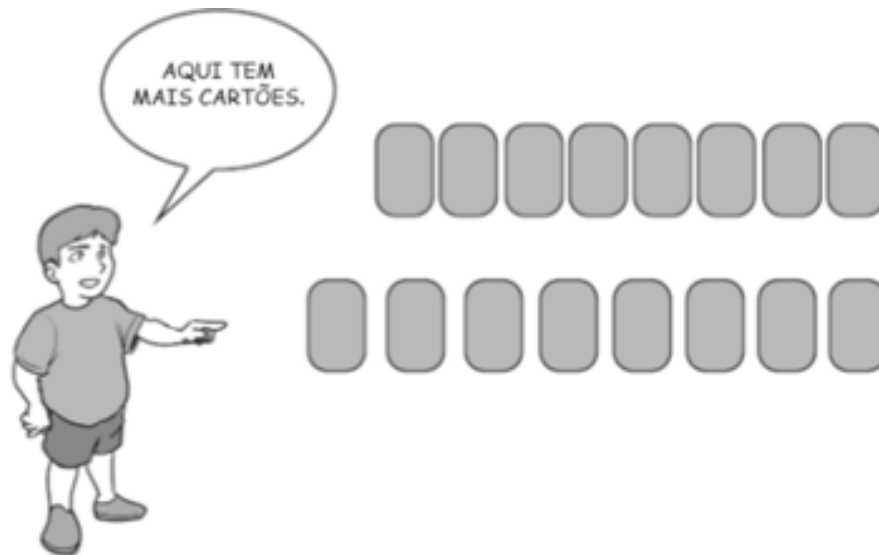
Sequenciação e seriação

Sequenciação significa colocar um objeto ou elemento um após o outro, podendo estabelecer alguma lógica recursiva, um padrão, por exemplo, triângulo amarelo, triângulo azul, triângulo vermelho, triângulo amarelo, ... ou 7, 5, 9, 7, 5, 9, 7, 5, ... sem levar em conta a ordem linear de grandeza desses elementos.

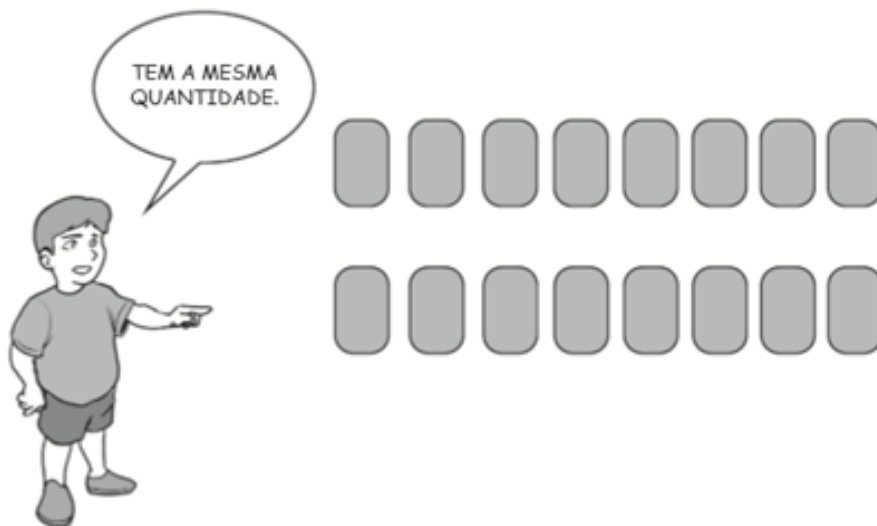
A seriação pressupõe uma sequência que envolve a ordem linear de grandezas, por exemplo, do menor para o maior, do mais fino para o mais grosso, do mais alto para o mais baixo.

Esses dois aspectos podem ser explorados através de diferentes situações em sala de aula, com materiais manipuláveis, sucatas, desenhos, músicas e entre outros.

O estudante **conserva quantidades**, quando dispomos objetos de alguma forma e, mesmo alterando a disposição, o estudante identifica que a quantidade não alterou.



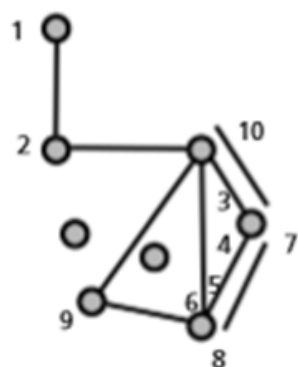
O estudante **não conserva** quantidades



O estudante **conserva** quantidades

Barbosa et al. (2009, p.131)

A **ordenação dos objetos** também é importante para fazer a contagem. Quando os objetos não estão alinhados, é preciso que esta ordem seja feita de algum modo, manipulando com as mãos ou organizando mentalmente. Dessa forma, o mesmo objeto não será considerado duas vezes. Por trás dessa ideia também é possível perceber a importância do sequenciamento.



Situação 1: A maneira como muitas crianças até 4 anos contam.



Situação 2: A ordenação mental dos objetos.

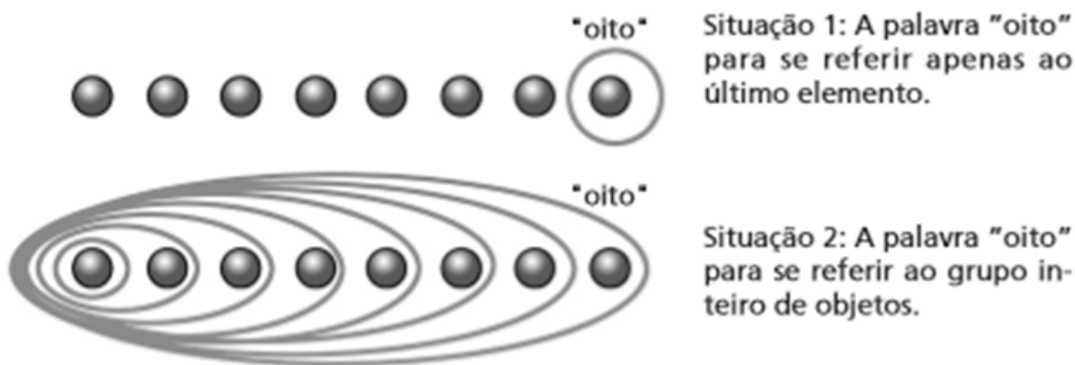
(KAMII, 1991, p. 33.)

Figura 8.3: Formas de contagem.

Barbosa et al. (2009, p.133)

No primeiro caso, bolinhas não foram contadas, enquanto outras foram contadas mais de uma vez. Observe a organização (ordenação) sequencial feito para elaborar a contagem dos mesmos objetos.

Com relação à **inclusão de classe**, a ideia de contagem nos coloca diante da situação em que se adiciona mais um. Para contar até 8, por exemplo, é preciso que comecemos contando 1, em seguida 2; mas para contar 2, é preciso que passemos pelo 1; para chegarmos ao 3, passamos pelo 2 e pelo 1.



Situação 1: A palavra "oito" para se referir apenas ao último elemento.

Situação 2: A palavra "oito" para se referir ao grupo inteiro de objetos.

(KAMII, 1991, p. 33.)

Figura 8.4: Inclusão de classes.

Barbosa et al. (2009, p.133)

Observe como as crianças associam a sua idade a um dedo específico e, se brincamos com elas contando de outra forma, elas não concordam. Uma criança que associa o 5 ao polegar, por exemplo, está associando seu dedo ao número conforme a bolinha representada na Situação 1. Se mudarmos a ordem de contagem, ela não concorda, embora esteja vendo que contamos os dedos associando cada um deles a um número correspondente.

Mas, para que o número tenha sido compreendido, é preciso que ela perceba que a sua idade, 5 anos, corresponde a todos os cinco dedos, conforme a Situação 2. Estamos aqui dizendo que ordem e quantidade são conceitos diferentes e que podem tornar-se obstáculos na aprendizagem quando não trabalhados de forma adequada.

Agrupar e classificar se diferenciam, pois é possível agrupar diferentes objetos sem que possuam qualquer característica comum; porém quando agrupamos objetos que possuam uma ou mais características (atributo) em comum estamos classificando.

Para explorar agrupamentos e classificações, o professor pode recorrer a diferentes situações, como recolher sucatas, embalagens de diversos produtos que podem ser classificados, como: papel, plástico, vidro, alumínio, madeira... que podem inclusive suscitar uma interlocução com o tema sustentabilidade, orientando os estudantes sobre reciclagem.

Os **Blocos Lógicos** são materiais manipuláveis, estruturados e com grande potencial para trabalhar agrupamentos e classificações nos anos iniciais e que contribui para a construção do conceito de número. Dizemos que ele é um material estruturado porque foi concebido segundo uma estrutura lógica para desenvolver conhecimentos matemáticos. Como objetivos específicos do uso dos Blocos Lógicos no ensino de Matemática, temos: identificar as figuras geométricas; agrupar e classificar, de acordo com seus atributos: cor, forma, tamanho, espessura; e comparar semelhanças e diferenças entre as peças.



Para identificar os atributos e os valores a partir da caixa do material, é necessário que os estudantes manipulem o material e formem grupos com as peças dos Blocos Lógicos considerando cada atributo. O professor deve solicitar aos estudantes que identifiquem semelhanças e diferenças entre as peças; dessa forma, os atributos poderão emergir das observações dos estudantes. Identificados os atributos, os estudantes devem ser convidados a formar grupos de acordo com cada um e em seguida realizar contagens das peças em cada grupo.

Ao classificar por cor, eles encontrarão 3 grupos com 16 peças de cada cor.

- Ao classificar por forma, eles encontrarão 4 grupos com 12 peças de cada forma.
- Ao classificar por espessura, eles encontrarão 2 grupos com 24 peças de cada espessura.
- Ao classificar por tamanho, eles encontrarão 2 grupos com 24 peças de cada tamanho.

Observe que, com essa atividade, o total de peças é sempre o mesmo.

$$3 \times 16 = 48; 4 \times 12 = 48; 2 \times 24 = 48; 2 \times 24 = 48$$

A seguir temos um resumo e uma outra forma de encontrar o total de peças. O material possui quatro atributos: **cor**, **forma**, **espessura** e **tamanho**.

- O atributo cor possui **3** valores: **amarelo**, **azul** e **vermelho**.
- O atributo forma possui **4** valores: **triângulo**, **quadrado**, **retângulo** e **círculo**.
- O atributo espessura possui **2** valores: **fino** e **grosso**.
- O atributo tamanho também possui **2** valores: **pequeno** e **grande**.

Para encontrar o total de peças dos Blocos Lógicos, temos que multiplicar a quantidade de valores de cada atributo: $3 \times 4 \times 2 \times 2 = 48$.

É importante registrar que cada uma das 48 peças dos Blocos Lógicos é única. Para identificá-las, é preciso utilizar quatro atributos. Veja alguns exemplos de peças:

- Círculo, grande, vermelho e fino
- Quadrado, pequeno, azul e grosso
- Círculo, grande, amarelo e fino
- Triângulo, pequeno, vermelho e grosso



Proposta de atividade: jogo do sim ou não?

Para cada partida desse jogo você precisa de uma tabela que deve ser entregue pelo professor.

Forma	Cor	Tamanho	Espessura
Quadrado	Amarelo	Grande	Fino
Retângulo	Azul	Pequeno	Grosso
Triângulo	Vermelho		
Círculo			

Para começar a partida, o professor deve pegar uma peça da caixa, sem que os outros participantes vejam. Cada integrante do grupo, em sua vez, faz perguntas que deverão ser respondidas pelo professor com sim ou não.

Se a resposta for negativa, o aluno deverá marcar um X no atributo correspondente. Se a resposta for afirmativa, ele deve circular o atributo correspondente.

3. Sistema de Numeração Decimal: o uso do material dourado

Na etapa de alfabetização, uma das questões mais importantes a ser desenvolvida com os estudantes é a compreensão do Sistema de Numeração Decimal (SND).

Na Unidade 2, indicamos como exemplo de livro de literatura infantil da categoria números a obra de Baumann e Boutin (2013), pois se diferenciava por apresentar números muito grandes. Com o desenvolvimento da sociedade e das ciências, temos que lidar com números muito grandes e muito pequenos, e para isso precisamos de um sistema de numeração que seja adequado aos dias de hoje, como o sistema de numeração que usamos.

Podemos dizer que, dentre muitos sistemas de numeração, o Sistema de Numeração Decimal (SND), ou indo-arábico, é o que sobreviveu e permanece até os dias de hoje em nossa sociedade. Julgamos relevante identificar suas características porque isso possibilitará maior flexibilidade não só no registro e na leitura dos números, mas também para operá-los.

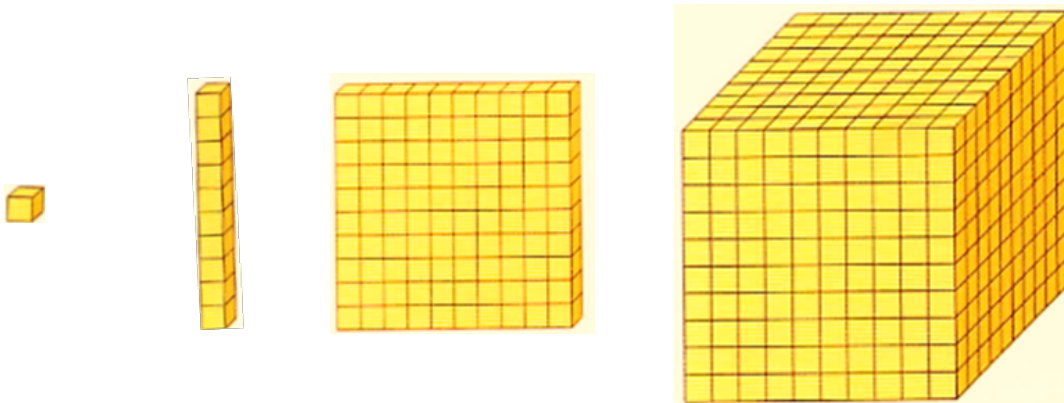
1. O sistema de numeração decimal possui dez símbolos que possibilitam escrever qualquer número: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.
2. Como o próprio nome diz, a base de nosso sistema é dez. Isso significa que agrupamos e fazemos trocas de dez em dez, ou seja, 10 unidades equivalem a 1 dezena, 10 dezenas equivalem a 1 centena, e assim sucessivamente.
3. A característica anterior se relaciona com o valor posicional: como exemplo, os números 75 e 57. Embora os dois números sejam escritos com os mesmos algarismos, ao mudarmos a posição desses algarismos alteramos seus valores.
4. O Sistema de Numeração Decimal possui uma estrutura aditiva. Isso nos permite decompor, por exemplo, o número 863 em $800 + 60 + 3$.

O Material Dourado Montessori é um material estruturado, pois foi idealizado para auxiliar no ensino e na aprendizagem do SND e para contribuir com a compreensão de operações fundamentais (ou seja, os algoritmos).

Nas práticas pedagógicas nas aulas de Matemática, ainda prevalece o ensino dos algoritmos como reprodução de um modelo, em que os estudantes não compreendem o que fazem. Com o Material Dourado, a situação é outra: as relações numéricas abstratas

passam a ter uma imagem, os estudantes podem manipular, comparar, sobrepor, fazer trocas, o que facilita a construção da estrutura do SND.

O Material Dourado faz parte de um conjunto de materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori.



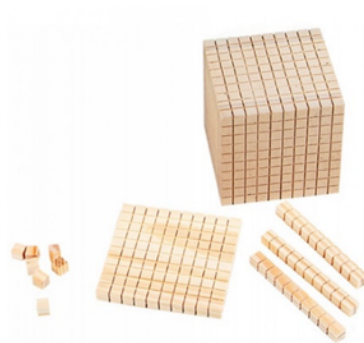
Cubinho

Placa

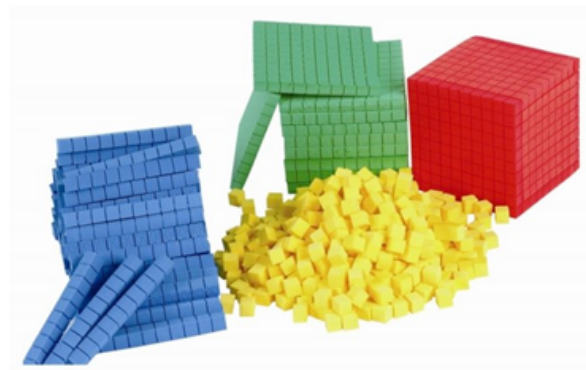
Barra

Cubo grande

Muitos livros didáticos apresentam atividades com o Material Dourado; em alguns casos os estudantes não conhecem o material físico, ou seja, em madeira ou EVA. Embora eles possam aprender com as imagens do material, defendemos que os conhecimentos produzidos com a manipulação física se configuram como importante ação no processo de produção de significados.

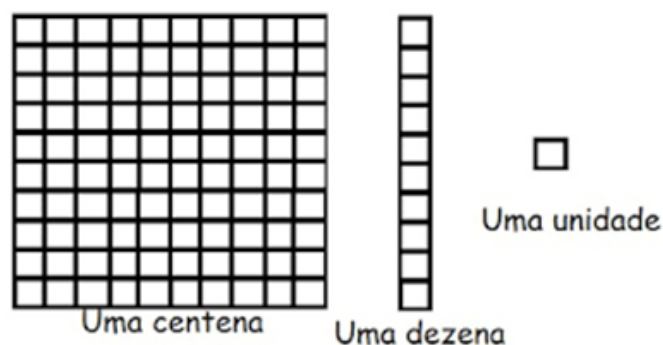


Material Dourado em madeira



Material Dourado em EVA

Caso você não tenha estes materiais, pode produzir um material alternativo com papel cartão (ou similar) com quadradinhos, retângulos (formados por 10 quadradinhos) e quadrado maior (formado por 100 quadradinhos ou 10 retângulos).



É possível também explorar usando apenas o papel quadriculado. No caso de você possuir os materiais anteriores, o papel quadriculado pode ser utilizado para o registro das atividades.



Reconhecimento do Material

- Pegue uma barra e cubinhos: Quantos cubinhos são necessários para formar uma barra?
- Pegue uma placa e barras: Quantas barras são necessárias para formar uma placa?
- Pegue o cubo grande e placas: Quantas placas são necessárias para formar um cubo grande?

Estrutura de trocas – Jogo do Nunca 10 soltos

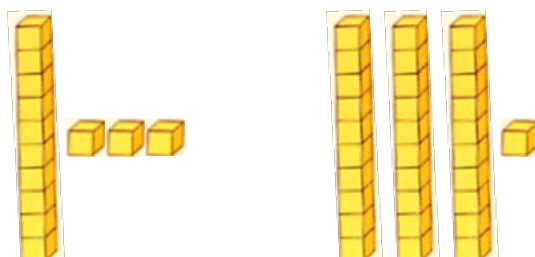
Usando um dado, cada um na sua vez, joga o dado, o número sorteado determina a quantidade de cubinhos que o jogador vai ganhar. Quando o jogador juntar 10 cubinhos deverá, na sua vez, realizar a troca, isto é, juntar dez cubinhos e trocar por uma barra. Ganha quem atingir um determinado total de barras combinado pelo grupo.

Representação dos números

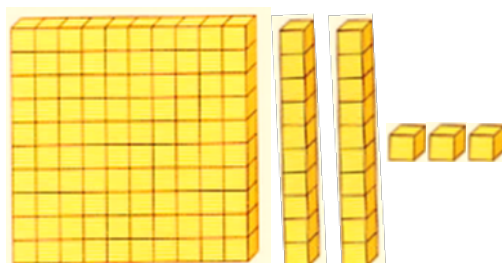
- Pedir para que os alunos representem diferentes números com o material dourado.
- Separar peças citadas do material e descobrir qual é o número que elas representam em cada um dos casos, por exemplo, 3 placas, 2 barras e 5 cubinhos.

Com o Material Dourado é possível explorar as características do sistema de numeração decimal.

- **Valor posicional:** observe a representação dos números 13 e 31.

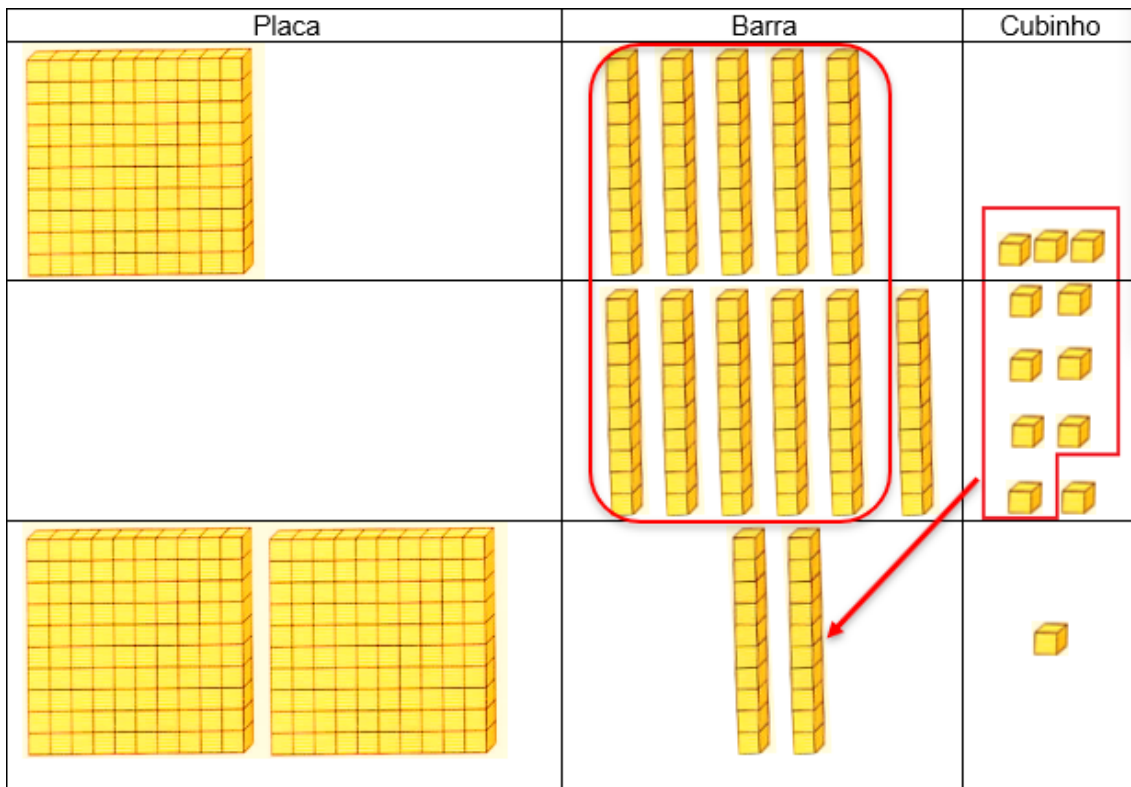


- **Estrutura aditiva:** observe a representação do número $123 = 100 + 20 + 3$.



O que significa a expressão “vai um” quando efetuamos a operação de adição?

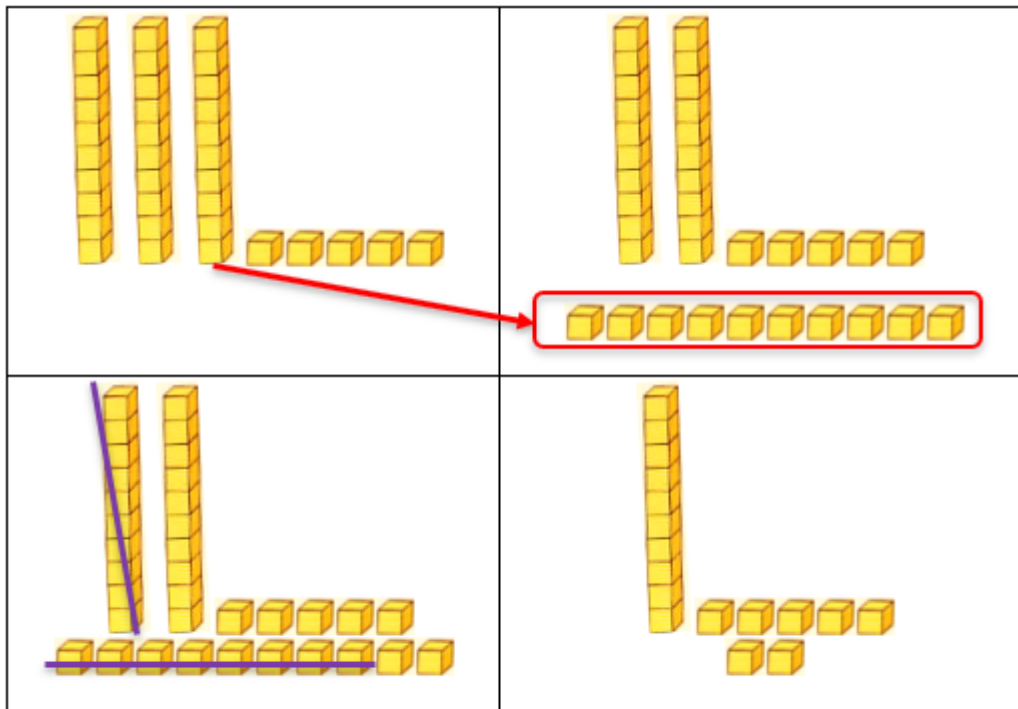
Utilizando o Material Dourado vamos fazer a seguinte adição: **153 + 68**.



$$\begin{array}{r}
 \mathbf{1} \quad \mathbf{1} \\
 + \quad 1 \quad 5 \quad 3 \\
 \hline
 \quad 2 \quad 2 \quad 1
 \end{array}$$

Portanto, a expressão “vai um” é usada quando realizamos adições com reserva. No Material Dourado, acontece quando trocamos 10 cubinhos por 1 barra ou 10 barras por 1 placa ou 10 placas por 1 cubo grande. Cada peça do Material Dourado representa uma ordem: unidade (cubinho), dezena (barra), centena (placa) e uma unidade de milhar (cubo grande).

Utilizando o Material Dourado vamos fazer a seguinte subtração: $35 - 18$.



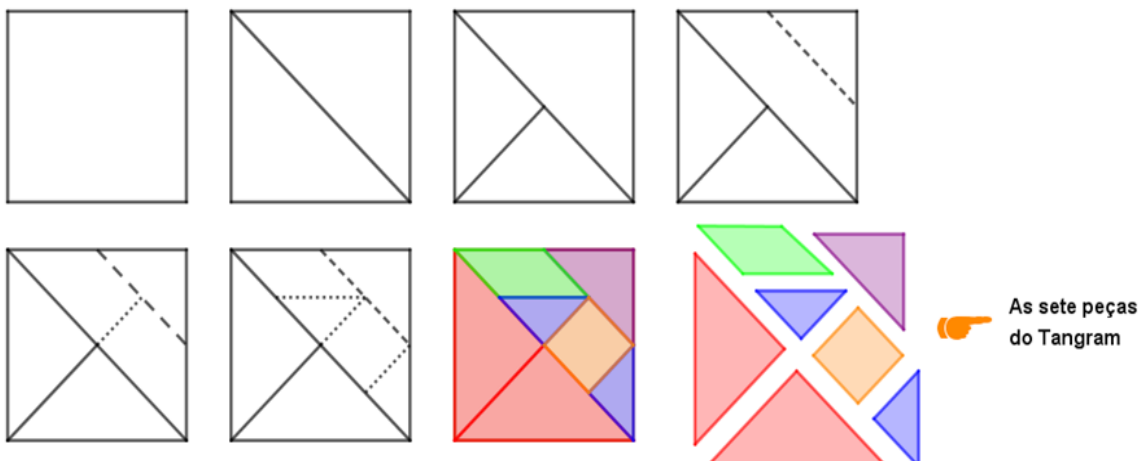
$$\begin{array}{r} 23\overset{1}{5} \\ - 18 \\ \hline 17 \end{array}$$

Portanto, a expressão “pedir emprestado” é usada quando realizamos subtrações com reserva. No Material Dourado acontece quando trocamos 1 barra por 10 cubinhos ou 1 placa por 10 barras ou 1 cubo grande por 10 placas.

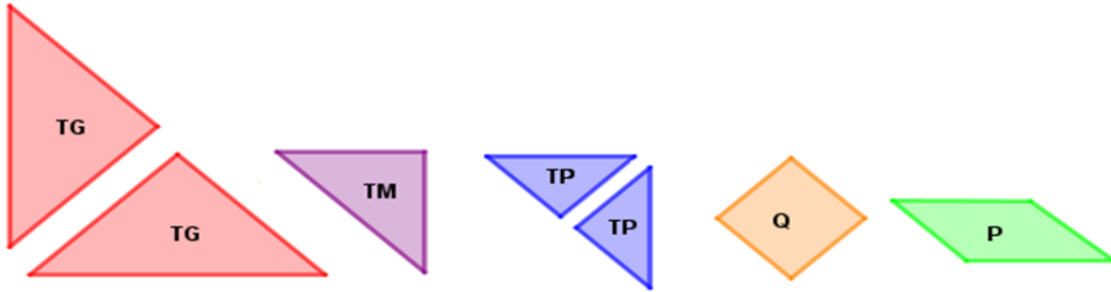
4. O Tangram e a exploração das formas geométricas

O Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa que existe há aproximadamente 4.000 anos e se tornou bastante popular no final do século XVIII e no início do século XX.

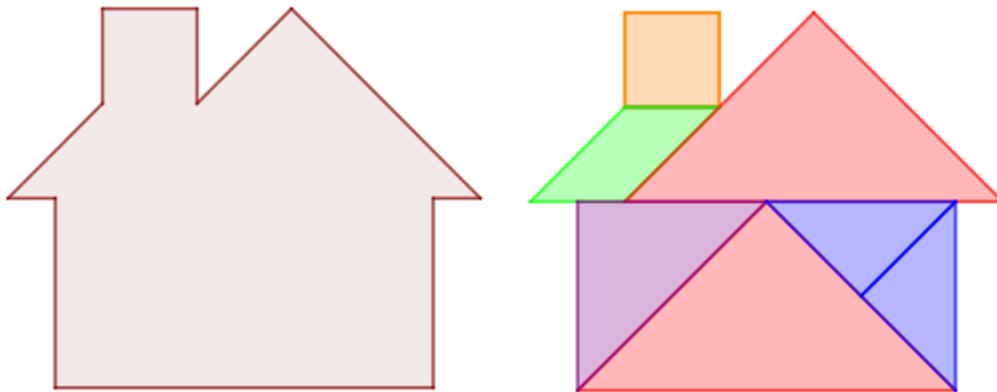
Observe as etapas da construção de um Tangram. Para isso você deve partir de um quadrado. Veja e construa um para trabalharmos as atividades.



As figuras geométricas que representam as 7 peças são: 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo. Vamos nomeá-las: TG (triângulo grande), TM (triângulo médio), TP (triângulo pequeno), Q (quadrado) e P (paralelogramo).



Um tipo de atividade que podemos desenvolver com o Tangram é o de reconstruir uma determinada figura usando as 7 peças do material. Essas tarefas possuem características semelhantes aos quebra-cabeças, que são comuns na infância. As figuras que serão construídas podem ter só o contorno externo ou as marcações das peças, de acordo com o que for apropriado para a etapa de escolaridade.



Os aspectos abordados na formação de figuras são importantes para desenvolver a capacidade de visualização. A hierarquia na apresentação das tarefas não é determinante na construção do conhecimento do estudante; assim, o professor pode trocar a ordem ou selecionar as tarefas que desejar propor e que possam adequar-se às experiências de seus estudantes.

Nesse universo de construção das figuras, os estudantes podem reproduzir e construir histórias com a montagem ou colagem dos personagens, animais e objetos.



O livro *Os animais do mundinho* (BELLINGHAUSEN, 2007) apresenta os animais todos formados com as 7 peças do Tangram.

Vamos ver alguns exemplos de atividades de construção de formas geométricas.

Para realizar os desafios será preciso que todos tenham em mãos um Tangram.
[Baixe o molde para impressão](#)



Agora, convidamos você a ir até a [WIKI](#) e escrever uma observação sobre as respostas dos desafios 1 ou 2.



As explorações com o Tangram são ricas e diversas, além da composição e decomposição e as figuras geométricas, podemos explorar as lendas, as frações, simetria e relacionar com a arte.

É comum não encontrarmos distinção entre material manipulável e jogo, principalmente quando relacionado à ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Nossa compreensão é que, com um material manipulável, podemos propor um conjunto de atividades, inclusive um jogo. Foi o que fizemos nos tópicos desta unidade sobre Blocos Lógicos, Material Dourado e os desafios com o Tangram.

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de pensar, raciocinar e resolver situações-problema, possibilitando que o estudante produza seu conhecimento matemático e desenvolva a concentração, a curiosidade, o companheirismo e a autoconfiança. Os jogos contribuem para a construção e a ampliação de um conceito, mas a maioria atua na sistematização de determinado conteúdo.

Em propostas didáticas, podemos produzir jogos similares àqueles já conhecidos, como: bingos, dominós e jogos da memória. Por exemplo, o professor pode criar um jogo em que o estudante associe duas cartas que utilizem um conhecimento matemático aliado ao jogo da memória; por exemplo, um jogo que associe uma carta a determinada operação e outra com resultado, ou ainda um jogo que associe determinada forma geométrica a uma propriedade ou característica.



Para terminar esta unidade, julgamos importante propor uma algumas questões sobre os materiais manipuláveis. Por isso, convidamos vocês a responderem o [questionário](#) sobre materiais manipuláveis, disponível na área de recursos didáticos.

Sugestão de atividade a ser realizada com seus alunos



Ao longo dessa unidade apresentamos materiais manipuláveis físicos, porém, atualmente temos uma série recursos tecnológicos que auxiliam na consolidação da alfabetização matemática. Portanto, podemos também explorar as manipulações virtuais.

Você conhece o wordwall (<https://wordwall.net/pt>)? Trata-se de uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado. Um site que auxilia o professor a preparar atividades personalizadas para sua sala de aula.

Além de produzir seus próprios jogos/atividades, você pode utilizar os jogos produzidos por outras pessoas.

Vejam algumas dicas de como trabalhar com material dourado usando o wordwall - <https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-material-dourado>

Mas é importante ressaltar que os dois tipos de manipulação física e virtual tem suas próprias características, onde uma não deve excluir a outra, mas grande parte das vezes devem ser utilizadas como complementares, de forma a ampliar a oportunidade dos estudantes construírem seu próprio conhecimento.

Referências

ALVES, Neiva Ferreira. **Conhecendo e explorando materiais manipuláveis: uma perspectiva para um Laboratório de Educação Matemática no CEDERJ**. Dissertação de Mestrado do PPECM, UFRRJ. Seropédica. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeducimat/files/2019/12/Neiva-Ferreira-Alves.pdf> Acesso em 03 de fev. 2022.

BARBOSA, Andreia Carvalho Maciel, et al. **Matemática na Educação 1**. Edição Reformulada. Fundação Cecierj. RJ, 2009.

BAUMANN, Anne-Sophie; BOUTIN, Anne-Lise. **1,2,3, estrelas! Contando na natureza** – tradução André Telles. São Paulo: Editora Zahar, 2013.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Os animais do Mundinho**. São Paulo: Editora DCL, 2007.

DIENES, Zoltán Pál. **As seis etapas do processo de aprendizagem matemática**. Trad. Maria Pia Brito de Macedo Charlier e René Frcois Joseph Charlier. São Paulo: Herder, 1972.

KAMII, Constance; DECLARK, Georgia. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Tradução Elenisa Kurt, Marina Célia Moraes Dias, Maria do Carmo Domith Mendonça. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

KINDEL, Dora Soraia; OLIVEIRA, Rosana de; BARBOSA, Andreia Carvalho Maciel; IZAR, Soraya Barcellos. **Educação matemática – um olhar sobre os materiais manipuláveis**: Tangram. v.1. Ed. DP et Alii. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2019.

KINDEL, Dora Soraia; OLIVEIRA, Rosana de. O uso de materiais manipuláveis na alfabetização Matemática. In: MAIA, Madeline G. B.; BRIÃO, Gabriela F. (Org.). **Alfabetização matemática**: perspectivas atuais. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 61-81.

OLIVEIRA, Rosana de; BARBOSA, Andreia Carvalho Maciel; KINDEL, Dora Soraia. **Educação matemática – um olhar sobre os materiais manipuláveis**: Blocos Lógicos. v.2. Ed. DP et Alii. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2019.

PONTO DE REFLEXÃO

Você sabe o que são materiais manipuláveis? Costuma utilizá-los com seus alunos? Qual a importância do seu uso no período de alfabetização matemática?

Clique [aqui](https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/958) para baixar um artigo sobre o tema OU acesse o seguinte link:
<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/958>

AMPLIANDO CONHECIMENTO

1. Indicação de vídeo:

Assista a palestra Jogos e materiais manipuláveis nas aulas de matemática: uma tendência ou uma opção metodológica?



2. Indicação de Leitura



A coleção **Educação Matemática – um olhar sobre materiais manipuláveis** (OLIVEIRA; BARBOSA; KINDEL, 2019) foi pensada para ser um material para o professor. Assim, cada um dos capítulos dos livros se organiza da seguinte forma: Apresentação; Tarefas; Objetivos; Organização da atividade; Observação e intervenção do professor; Outras possibilidades e Aprofundamento. O volume 2 da coleção é **Blocos Lógicos**, nele você encontra diferentes propostas de atividades, para realizar com diferentes anos da escolaridade.



O volume 1 da coleção **Educação Matemática - um olhar sobre materiais manipuláveis: Tangram** (OLIVEIRA; BARBOSA; KINDEL; IZAR, 2019), apresenta um leque de possibilidade de exploração com o Tangram em sala de aula. O livro apresenta um conjunto de lendas sobre a origem do Tangram e para cada uma delas são propostas atividades de exploração livre e orientada. Um importante destaque são as figuras em tamanho original para um Tangram montado cujo lado do quadrado meça 10 cm. Sobre composição de figuras geométricas, existe uma diversidade de propostas: desafios simples e atividades de investigação. As frações podem ser visualizadas com o material quando são abordadas as relações entre as áreas das figuras. Os estudos sobre simetria, as potencialidades de explorações relacionando o Tangram com as artes, e as questões avaliativas finalizam a proposta do Livro.

3. Indicação de Leitura

Para maior aproveitamento da discussão proposta nessa Unidade, recomenda-se a leitura do texto [“Conhecendo e explorando materiais manipuláveis: uma perspectiva para um laboratório de educação matemática no CEDERJ”](#).

COLOCANDO EM PRÁTICA

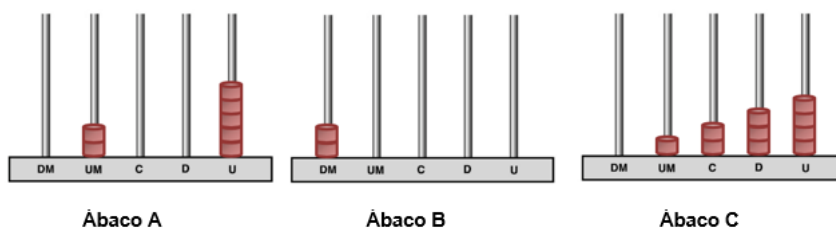
Questionário sobre materiais manipuláveis

A atividade deve ser realizada após o estudo de toda a Unidade 3. Leia atentamente as orientações abaixo antes de iniciar sua tentativa:

Este questionário é formado por 10 questões objetivas usando os materiais manipuláveis apresentados ao longo da unidade. Em todas elas, você deverá marcar as **DUAS** opções corretas. Não marque mais de duas opções, ou sua resposta será considerada ERRADA.

1ª Questão: O Ábaco é um instrumento utilizado para cálculos matemáticos criado por volta de 5.000 anos atrás e não se sabe ao certo quem foi o responsável pela invenção. O ábaco é conhecido como a primeira calculadora existente no mundo, mas antes de utilizá-lo como um material para efetuar cálculos, podemos representar números.

Observe as representações a seguir de três números:



Considerando os números representados nos ábacos A, B e C, marque **as duas** afirmações corretas:

- a. O maior número de seis ordens está representado no ábaco B.
- b. No número representado no ábaco A, o algarismo 2 possui valor posicional igual a 200.
- c. O antecessor par e o sucessor ímpar do número representado no ábaco B, são respectivamente, 19 999 e 20 002.
- d. O número representado no ábaco A é um exemplo de um número ímpar de 4 ordens.
- e. O número representado no ábaco C pode ser decomposto da seguinte forma: $1000 + 200 + 30 + 4$.

2ª Questão: Uma atividade que pode ser desenvolvida com os Blocos Lógicos é a de identificar peças que possuam uma, duas, três ou quatro diferenças em relação a uma determinada peça escolhida. Após escolher um **Triângulo, amarelo, grosso e pequeno**, escolha **as duas** opções que possuem **exatamente três diferenças** em relação à peça escolhida.

- a. Círculo, amarelo, grosso e grande.
- b. Quadrado, vermelho, fino e grande.
- c. Círculo, azul, grosso e grande.
- d. Retângulo, azul, fino e pequeno.
- e. Triângulo, amarelo, fino e pequeno.

3ª Questão: O Tangram é um material que foi explorado em nossas aulas. Ele é formado por 2 triângulos grandes (TG), 2 triângulos pequenos (TP), 1 triângulo médio (TM), 1 quadrado (Q) e 1 paralelogramo (P). Existe uma relação entre as medidas das áreas das peças do Tangram.

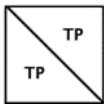


Considere as seguintes afirmações verdadeiras.

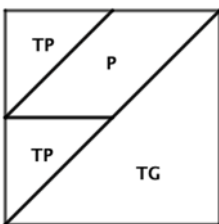
- A área do Triângulo Grande é quatro vezes a área do Triângulo Pequeno.
- A área do Triângulo Médio é o dobro da área do Triângulo Pequeno.
- A área do Triângulo Médio é igual a área do Paralelogramo e do Quadrado.

A seguir apresentamos afirmações que relacionam a área das figuras geométricas que compõem o Tangram. Assinale **as duas** opções verdadeiras.

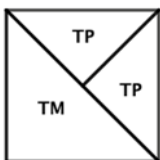
() a. O quadrado formado por duas peças, usando 2TP tem área total igual a 1 TG.



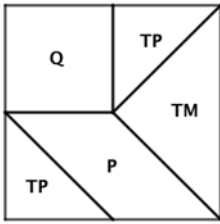
() b. O quadrado formado por quatro peças, usando 1TG, 1P e 2TP tem área total igual a 4TM.



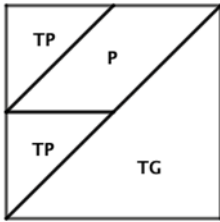
() c. O quadrado formado por três peças, usando 2TP e 1TM tem área total igual a 2TM.



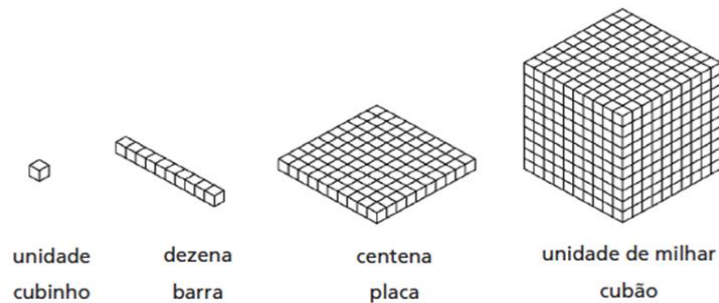
() d. O quadrado formado por cinco peças, usando 1Q, 1P, 1TM e 2TP tem área total igual a 7TP.



() e. O quadrado formado por quatro peças, usando 1TG, 1P e 2TP tem área total igual a 5P.



4ª Questão: O Material Dourado é um importante material para explorar o Sistema de Numeração Decimal, em particular para compreensão das ordens: unidade (cubinho); dezena (barra); centena (placa) e “cubão” (unidade de milhar).



Considerando este material, marque **as duas** afirmações verdadeiras:

- () a. O número 2.005 é formado por 5 cubinhos e 2 “cubos grande”.
- () b. O número representado por 5 cubinhos, 2 barras e 3 placas é o número 523.
- () c. O número representado por 5 cubinhos, 2 barras e 3 placas é o número 325.
- () d. O número 609 pode ser representado por 6 barras e 9 cubinhos.
- () e. No número 567 o valor posicional do 6 pode ser representado por 6 placas.

5ª Questão: A professora Fernanda criou um material com cartões coloridos e explorou com sua turma o Sistema de Numeração Decimal, em particular para compreensão das ordens: unidade (cartão azul); dezena (cartão vermelho); centena (amarelo) e unidade de milhar (cartão preto). A tabela a seguir indica quantas unidades valem cada cartão.

Cartão	Valores em unidades
	1
	10
	100
	1000

Utilizando esses cartões a professora Fernanda pediu que os estudantes representassem números. A seguir apresentamos três representações.



Considerando esta representação dos números com este material, marque **as duas** afirmações verdadeiras:

- a. O número 324 corresponde a Representação 2.
- b. O número da Representação 1 possui 3 algarismos cuja soma é 4.
- c. O número da Representação 3, possui 3 algarismos cuja soma é 9.
- d. O número 1 111 corresponde a Representação 1.
- e. O número 3 002 corresponde a Representação 2.

6ª Questão: A professora Fernanda criou um material com a mesma estrutura dos Blocos Lógicos. Ela teve a ideia de relacionar a aprendizagem de Matemática com a Língua Portuguesa.

O material foi criado com os seguintes atributos.

Ser vogal: A, E, I, O, U

Tipo: Maiúscula e Minúscula

Cores: Azul, Vermelho, Preto e Cinza

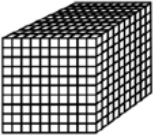
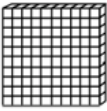


Exemplo de peças desse material: **A, E, I, O, U**
a, e, i, o, u

Considerando essas informações, marque **as duas** afirmações verdadeiras sobre este material:

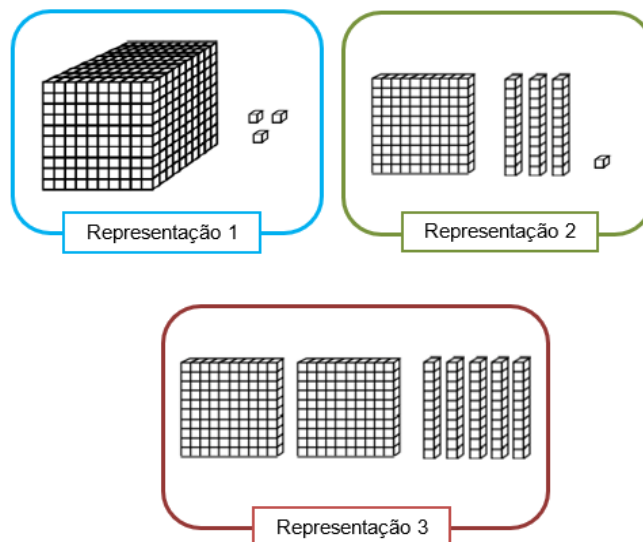
- a. Ao todo existem 6 vogais de cada no material.
- b. O material possui um total de 30 peças.

- c. Uma das peças deste material é uma letra **A**, maiúscula, vermelha.
- d. O material possui um total de 40 peças.
- e. Uma das peças deste material é uma letra **u**, minúscula, verde.

7ª Questão: O Material Dourado idealizado pela Maria Montessori no século XIX, tinha por objetivo auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem. A partir da década de 1960, este material tornou-se mais conhecido e utilizado nas atividades pedagógicas. Sua principal finalidade é explorar o Sistema de Numeração Decimal.

Cubo Grande (cubão)	Placa	Barra	Cubinho
			

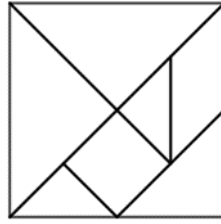
Utilizando o Material Dourado vamos representar três diferentes números:



Considerando esta representação dos números com este material, marque **as duas** afirmações verdadeiras:

- a. O número da Representação 1 possui 3 algarismos cuja soma é 5.
- b. O número 13 corresponde a Representação 1.
- c. O número 1 003 corresponde a Representação 1.
- d. O número da Representação 3, possui 3 algarismos cuja soma é 7.
- e. O número 121 corresponde a Representação 2.

8ª Questão: O Tangram tradicional é um quebra-cabeça geométrico composto por sete peças obtidas a partir de um quadrado: dois triângulos grandes (TG), um triângulo médio (TM), dois triângulos pequenos (TP), um quadrado (Q) e um paralelogramo (P).

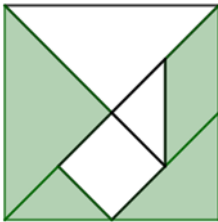


A relação entre as áreas dessas peças é a seguinte:

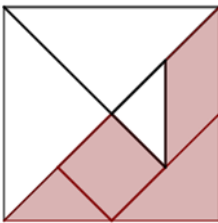
- TM cabe duas vezes em TG.
- TM, Q e P possuem a mesma área.
- TP cabe duas vezes em Q.

Assinale **as duas** figuras em que estão coloridas a mesma área.

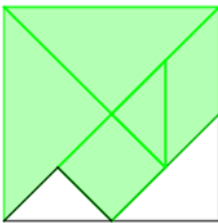
a.



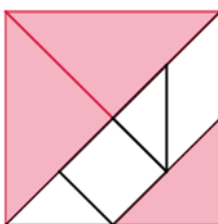
b.



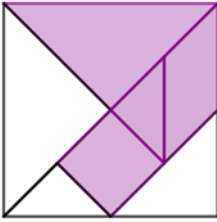
c.



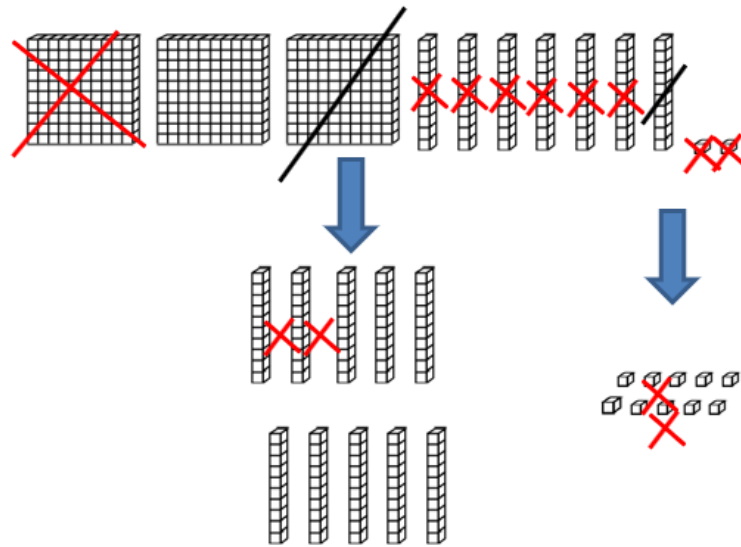
d.



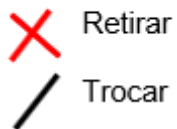
() e.



9ª Questão: A subtração “com reserva”, tem sido um obstáculo na aprendizagem, em particular, quando apenas o algoritmo (a conta) é explorado com os estudantes. O Material Dourado foi criado para explorar o sistema de numeração decimal e as operações básicas. Com ele é possível compreender o processo da operação, como por exemplo, porque usamos a expressão “pedir emprestado” que pode ser visualizada com uso do Material Dourado.



Legenda:



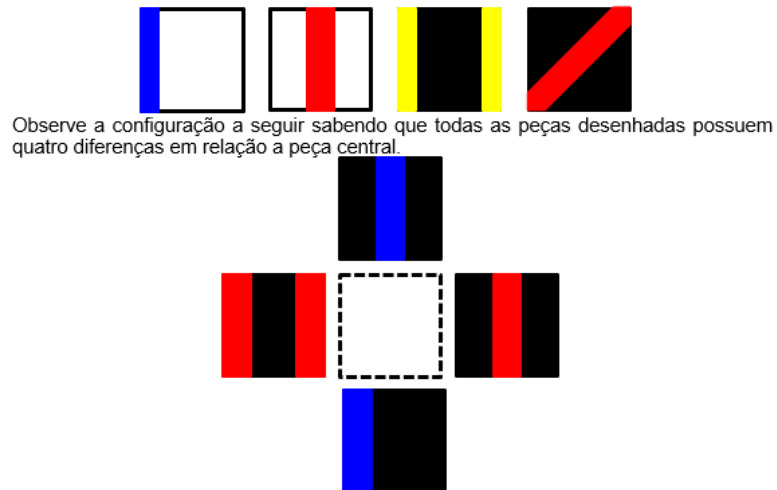
Sobre o esquema acima escolha **as duas** afirmações corretas:

- () a. Representa a subtração de $372 - 184 = 188$
- () b. Representa a subtração de $372 - 162 = 210$
- () c. Foram necessárias duas trocas porque o algarismo da unidade e da dezena do minuendo são maiores que os algarismo do subtraendo.
- () d. Foram necessárias duas trocas, porque o algarismo da unidade e da dezena do minuendo são menores que os algarismo do subtraendo.
- () e. Representa a subtração de $372 - 184 = 212$

10ª Questão: Esse material foi idealizado para que tivesse a mesma quantidade de peças dos Blocos Lógicos (48), formado por quadrados como base e com os seguintes atributos:

- Cor de fundo (2): preto e branco.
- Cores das listras (3): vermelha, amarela e azul.
- Largura das listras (2): fina e grossa
- Posição da listra (4): inclinado, central, lateral e dupla.

Esses são alguns exemplares de peças:



A peça central tem que ser:

- () a. preta com listra amarela central e grossa.
- () b. branca com listra amarela central e fina.
- () c. preta com listra amarela central e fina.
- () d. branca com listra amarela central e grossa.
- () e. branca com listra amarela inclinada e fina.

Videoaulas

1ª Videoaula

Tema: “Aspectos da alfabetização matemática e do letramento matemático”

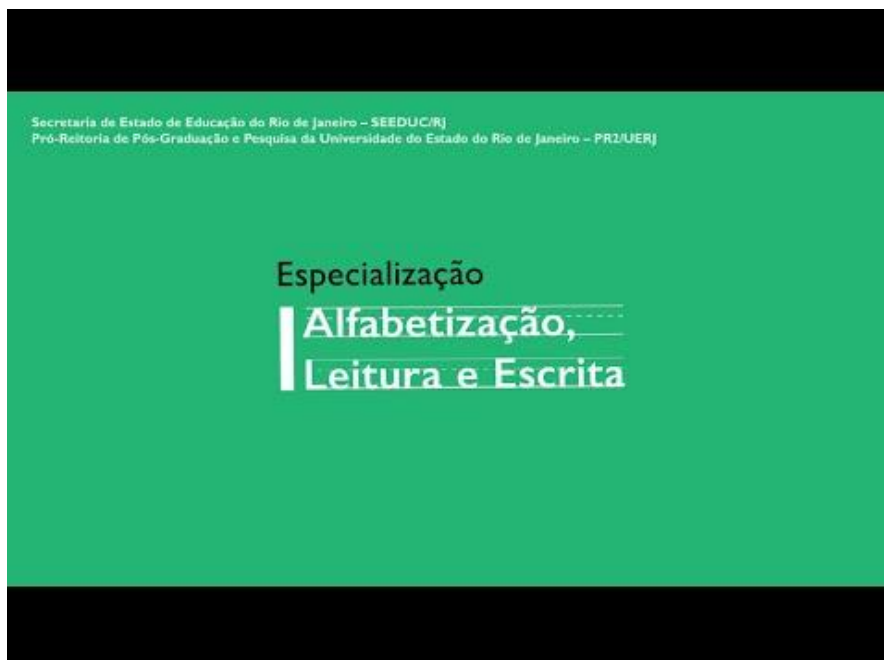
Professoras da aula: Rosana Oliveira (UERJ) | Dora Soraia Kindel (UFFRJ) | Andreia Carvalho Maciel Barbosa (Colégio Pedro II)



2ª Videoaula:

Tema: “Aspectos da alfabetização matemática e do letramento matemático”

Professoras da aula: Rosana Oliveira (UERJ) | Dora Soraia Kindel (UFFRJ) | Andreia Carvalho Maciel Barbosa (Colégio Pedro II)



Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo IV

**O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de
aprendizagem**

Andréa Pessoa dos Santos (UERJ)

Adriana Corrêa (UERJ)

Priscila Monteiro Corrêa (UERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo IV

O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem

Unidade 1

Os direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo IV:

O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem

Autora – Módulo IV:

Andréa Pessôa dos Santos (UERJ)
Adriana Corrêa (UERJ)
Priscila Monteiro Corrêa (UERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático
(Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-
Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/
UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Sobre os caminhos da produção da BNCC e os direitos de aprendizagem das crianças	4
1.1. Os Direitos Humanos, o direito à educação e os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	9
2. As crianças de seis anos e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos: desafios e tensões.....	11
3. Sobre o direito de brincar e sua relação com o desenvolvimento da criança	14
Referências.....	17

1. Sobre os caminhos da produção da BNCC e os direitos de aprendizagem das crianças

O debate sobre políticas para a educação, entendida aqui como um ato político (FREIRE, 1986), sempre se traduziu como um espaço de tensões, conflitos e disputas de poder que visam à realização de diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, as discussões sobre as políticas curriculares, considerando suas diferentes perspectivas, seus diversos enfoques e a hibridização inerente ao campo curricular, também se situam num espaço de disputas que buscam problematizar os sentidos hegemônicos dos currículos oficiais no campo educacional.

Na impossibilidade de recuperar, ainda que parcialmente, os inúmeros aspectos que compõem os debates sobre a política curricular, e que apontam problematizações, expansões, conquistas, fissuras, negociações, divergências e (im)possibilidades produzidas no contexto de elaboração da atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), abordamos, aqui, tão somente alguns marcos históricos e pontos pertinentes aos destaques que faremos sobre aspectos específicos que constam nesse documento. O aprofundamento das questões apontadas ao longo desta seção poderá ser feito a partir da leitura das referências complementares indicadas ao final da unidade.

Trilhando alguns marcos históricos do campo das políticas educacionais que antecedem a produção da atual BNCC (BRASIL, 2017), destacamos que, nas décadas de 1970 e 1980, vivenciamos mudanças que impactaram não só a história recente da educação das crianças pequenas, hoje atendidas na Educação Infantil (de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96), como das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/06).

Concordando com Kramer (1992) e Frangella (2009), compreendemos que os caminhos e descaminhos históricos que constituem o campo da Educação Infantil (EI) são percursos incontornáveis na história recente da política educacional brasileira. Seguindo esse panorama histórico, testemunhamos, até os anos 1970, a hegemonia de um discurso assistencialista que, ao final da década, sofreu intensas críticas, sobretudo pela profusão de programas de educação compensatórios e preparatórios implementados.

Frangella (2009) diz que, sob a influência de estudos do campo da Psicologia, muitas vezes restritos à rede particular de atendimento infantil, os debates e ações assistencialistas voltavam suas reflexões e discussões para aspectos eminentemente cognitivos. Assim, o campo continuava marcado pela concepção de uma “pré-escola”, por exemplo, como sinônimo de período preparatório,

um pré-requisito para o bom desempenho de crianças na fase da escolarização regular do ensino obrigatório.

No início da década de 1980, a partir do amplo debate social travado no período da redemocratização do sistema político brasileiro, sobretudo das lutas dos movimentos sociais feministas, sindicalistas e acadêmicos, a política educacional para crianças pequenas, sustentada pela perspectiva assistencialista, sofreu abalos. Desde então, à luz do novo cenário político, social e econômico brasileiro, houve um amplo redirecionamento dos debates e discursos acerca de conceitos e ações que sustentavam as políticas públicas educacionais, considerando, sobretudo, as discussões sobre as possibilidades e limites da educação das crianças pequenas.

Somados às discussões sobre a necessidade de defender projetos societários e educacionais pautados por políticas mais justas e ações político-pedagógicas contra-hegemônicas, que deveriam ser implantadas contrariamente à reprodução cultural e econômica, surgiram diálogos profundos com novos estudos no campo do desenvolvimento infantil, da aprendizagem e da linguagem, entre outros. Esses estudos apontavam para uma nova concepção de criança, de infância, ensino, linguagem e sujeito, provocando o redirecionamento de políticas curriculares e ações político-pedagógicas vigentes naquele momento histórico.

Nesse contexto sócio-histórico, em que a própria sociedade brasileira exigia políticas públicas mais democráticas, a Constituição Federal de 1988 (a “Constituição Cidadã”), em consonância com um conjunto de legislações dos Direitos Humanos e reivindicações de movimentos sociais híbridos (FRANGELLA, 2009) que lutavam pelo direito das crianças à educação, fortaleceu a concepção da criança como cidadã, como indivíduo social, sujeito criativo e de direitos, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo que é produzida na cultura e em seu tempo histórico.

Nessa direção, a chamada “Constituição Cidadã” estabeleceu o direito à educação das crianças de zero a seis anos atendidas em creches e pré-escolas, educação vista até então sob o viés assistencialista (creche) e preparatório (pré-escola), e não como direito inalienável de cunho educacional, questão amplamente tematizada na LDBEN 9.394/96. A partir da legitimação de lutas pela redemocratização inscritas na “Constituição Cidadã”, o campo da educação das crianças se fortaleceu, provocando o redirecionamento dos debates e das ações político-pedagógicas, expandindo a proposta de proteção e de garantia dos direitos civis, humanos e sociais da criança na infância, ou melhor, nas infâncias.



A propósito: ser criança significa ter infância?

Veja o documentário *A invenção da infância* (25'57").

Disponível em:



Após a promulgação da Constituição Federal de 1998, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) reconheceram, reiteraram e instituíram novos paradigmas de proteção à infância e à garantia de seus direitos sociais, civis e humanos. Esse conjunto de leis expressa claramente a direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil no campo da EI, desvinculando-se, pois, da ideia assistencialista e preparatória que vigorou nas décadas de 1970 e 1980.

A LDBEN de 1996 reconheceu que o atendimento à EI é um direito da família e um dever do Estado. Assim, estabeleceu que a EI é parte integrante do sistema educacional, constituindo-se legalmente como a primeira etapa da Educação Básica.

Abandonou-se a perspectiva assistencialista exclusiva de “guarda e cuidado”, em detrimento de uma EI que tem papel social importante no desenvolvimento humano e social, vista como um espaço e tempo de interações entre crianças e adultos, que se constituem por múltiplas linguagens.

Vale lembrar que, entre os anos de 1994 e 1998, o MEC, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), abriu espaço para debates e formulações de propostas em defesa da EI (FRANGELLA, 2009). As metas visavam garantir as especificidades de uma educação para a infância. Os documentos da COEDI incorporavam os debates realizados por fóruns, secretarias e organizações que se dedicavam à Educação Infantil. Segundo Kramer (2006), pela primeira vez na

história da educação brasileira houve a formulação de uma política nacional para a EI, sobretudo no breve período de atuação da COEDI (1994-1995).

Passando por longas trajetórias entre o caráter assistencialista e a perspectiva do caráter de educar cuidando (do binômio cuidar e educar), os debates sobre a EI remontam uma brava história de conquistas realizadas pela articulação de movimentos sociais feministas, sindicalistas e acadêmicos que vêm lutando até hoje não só pela ampliação de acesso ao ensino, mas pela garantia de sua qualidade.

Após a desarticulação da COEDI e o revés do polêmico processo de elaboração e lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), houve uma retomada das discussões dos movimentos sociais organizados, tendo os fóruns estaduais e o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (Mieib) como esferas cruciais de mobilização. Segundo Frangella (2009, p. 8),

o MIEIB foi se constituindo como fórum que articula as ações desenvolvidas em âmbito nacional, tornando-se interlocutor de esferas públicas nas negociações com a esfera legislativa e executiva dos governos municipais, estaduais e federal.

O MIEIB vem lançando, desde então, ações estratégicas que romperam com a desmobilização do poder público (COEDI), fomentando a formação de *sujeitos militantes* na área da EI, dotando-os de poder – simbólico (FRANGELLA, 2009) – e legitimando o enfrentamento nas discussões de políticas públicas voltadas à EI.

Saiba+

A ampliação dos direitos das crianças e as transformações conceituais expressas no conjunto de leis apresentadas são conquistas dos movimentos sociais organizados e de movimentos de fóruns da Educação Infantil que revelam o avanço (com alguns tropeços!) das políticas educacionais nas últimas quatro décadas. A implementação dessas políticas vem exigindo esforços da sociedade civil e do poder público no sentido de garantir que a letra da lei não seja uma “letra morta”.

Partindo desse princípio, assessores e especialistas que atuaram na produção da primeira e da segunda versão da BNCC esclarecem que o processo de elaboração da Base considerou o posicionamento deles frente aos debates acumulados sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para alunos(as) da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ao Ensino Médio, tendo como referência o conjunto das legislações produzidas até então.

Nesse contexto, a elaboração da BNCC decorre, em tese, dos princípios orientadores expressos em documentos vigentes até a sua elaboração. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), conforme consta na Resolução CNE/CEB nº 1/99, no Parecer CNE/CEB nº 22/98 e no parecer CNE/CEB nº 20/2009, foram fundamentais para a definição das concepções de Educação Infantil, criança, currículo, infância, direitos de aprendizagem e princípios das ações pedagógicas que figuram na seção dedicada à Educação Infantil na atual BNCC.

Não custa lembrar que a necessidade da elaboração de um currículo, de uma base comum curricular, é uma previsão legal da Educação Básica brasileira inscrita na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DICEI), publicada em 2013, e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Vale lembrar também que, em 2017, a Lei nº 13.415/17 alterou a LDBEN, que passou a utilizar a nova nomenclatura para se referir às finalidades da educação: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação”.

A BNCC se constitui, portanto, como um documento normativo exclusivo da educação escolar, que subsidia sistemas e redes de ensino a organizar seus currículos, para que as instituições educativas planejem, desenvolvam e realizem suas propostas pedagógicas. Conforme consta no próprio documento, existe a expectativa de que a BNCC (BRASIL, 2017) seja a “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (p. 4), que deverão formular orientações que assegurem a integração curricular das três etapas da Educação Básica.

Resumindo, podemos dizer que o Ministério da Educação, cumprindo sua atribuição de subsidiar a elaboração de uma base comum curricular, apresenta a atual BNCC, homologada em 2017. Ela é, portanto, um documento que define “aprendizagens essenciais” e pretende garantir que todos os estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, tenham assegurados seus direitos de aprendizagem.

Pode-se dizer também, resumidamente, que, ao não garantir a incorporação de elementos fundamentais que constavam nas DCNEI, a terceira e última versão da BNCC não conseguiu equacionar controvérsias técnicas e políticas a respeito do currículo, provocando, assim, posicionamentos críticos entre os pesquisadores da área que, ainda hoje, apontam as tensões e dissonâncias presentes entre as orientações atuais da BNCC da Educação Infantil e as diretrizes estabelecidas nas DCNEI.

1.1. Os Direitos Humanos, o direito à educação e os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

“Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.” (KRAMER, 2007, p. 15)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, afirma que todo ser humano tem direito à educação e que a educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Promulgada no âmbito da Declaração e no conjunto de leis internacionais signatárias dos Direitos Humanos, a Constituição Federal brasileira de 1988, na Seção da Educação, no inciso I do Art. 208, determina que é dever do Estado a garantia da “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Redação atualizada em virtude da Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2009). Nessa mesma direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirma os direitos das crianças a fim de protegê-las. Somada a esse conjunto de legislações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reconhece a EI como primeira etapa da Educação Básica.

Analisando esse conjunto de leis, está claro que é dever do Estado garantir, por meio de seus sistemas de ensino e demais órgãos públicos, que as crianças tenham não só o direito de acesso, mas o direito de participar de processos significativos de aprendizagem ao longo da EI e do EF. Ou seja, direitos que garantam também acesso aos conhecimentos escolares produzidos nas interações que ocorrem em processos educativos qualificados.

Entendemos que os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados na BNCC se constituem a partir de termos definidos para a existência de uma base comum estabelecidos em documentos anteriores, conforme constam, por

exemplo, em três das 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Assim, vejamos os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para a Educação Infantil que, no nosso entender, também devem ser garantidos para as crianças não só na “transição” da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas também ao longo dos anos iniciais do EF.



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: [Base Nacional Comum, MEC](#)



A BNCC aponta, para a Educação Infantil, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de uma organização curricular por campos de experiências, possibilidade aberta pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09, art. 9º, § único).” (BRASIL, 2018). Para entender mais detalhadamente esse apontamento, assista ao vídeo:



2. As crianças de seis anos e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos: desafios e tensões

“É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.” (Kramer, 2007, p. 20)

A Lei nº 11.114/06 alterou a redação da LDBEN, instituindo a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade, e, posteriormente, a Lei nº 11.274/06 instituiu a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Com a aprovação delas, houve a inclusão de um número expressivo de crianças no Ensino Fundamental obrigatório.

As leis sancionadas, por força da articulação, da militância e de movimentos sociais organizados, garantiram que um enorme contingente de crianças de seis

anos de idade tivesse suas matrículas efetivadas no EF obrigatório nos sistemas educacionais dos 5.568 municípios e do Distrito Federal. Vale notar que, como nos adverte Kramer (2006, p. 813), “não podemos esquecer que a Educação Infantil não é obrigatória: ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família”.

Sendo assim, prevista na LDBEN (Lei nº 9.394/96) e em uma das metas do PNE (Plano Nacional de Educação), conforme consta na Lei nº 10.172/2001, essa ampliação da obrigatoriedade da inclusão das crianças de seis anos trouxe ganhos indiscutíveis. Eles são nítidos se considerarmos o contingente de crianças, muitas delas em situação de pobreza extrema, que passaram a ter seu direito social garantido, conforme consta na Constituição e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, essa inclusão vem gerando, desde então, muitas tensões e controvérsias.

Sendo resultado da luta permanente de movimentos sociais híbridos (FRANGELLA, 2009) contra a desigualdade e as injustiças sociais que assolam o país, o aumento dos anos de escolaridade obrigatória no Brasil sempre foi motivo de comemoração. Para além dos ganhos com a promulgação da Lei nº 11.274/06, que não foram poucos, surgiram muitos questionamentos, desafios e tensões. Não custa lembrar que, como advertiu Kramer (2011, p. 71),

o ingresso da Educação Infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas.

Documentos do MEC destacam que o ingresso das crianças de seis anos “não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, 2007). A BNCC e os documentos do MEC destacam aspectos importantes que não podem ser desconsiderados e que precisam fazer parte das discussões sobre os desafios gerados nessa “transição” da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos.

Dentre tantas questões pertinentes ao debate sobre os desafios enfrentados nessa transição, destacamos, por ora, os seguintes aspectos: a importância da compreensão das categorias de criança e de infância assumidas nos documentos de referência e o estabelecimento de proposições para o trabalho pedagógico com base na especificidade da criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental de nove anos.

Consideramos que a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos precisa ser melhor compreendida por parte dos sistemas de ensino, escolas e professores, uma vez que estudos recentes revelam que o acolhimento da criança de seis anos vêm ocorrendo de modo inadequado, e sem a garantia de “tempos e espaços estruturados para a criança atuar, criar e ampliar seus repertórios infantis” (NOVICKI, 2021, p. 73). Nesse sentido, ressaltamos que a garantia do acolhimento da criança de seis anos no Ensino Fundamental implica considerar não só questões relacionadas às adaptações físicas e estruturais do espaço escolar, mas, sobretudo, aspectos singulares da cultura infantil, das condições concretas das ações infantis e da diversidade de questões sociais, culturais e políticas que atravessam as experiências culturais das crianças.



Antes de prosseguir, assista ao vídeo:



Neste vídeo, as professoras Sonia Kramer, da PUC-RJ, e Mônica Correia Baptista, da UFMG, apresentam reflexões sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: tensões, articulações e transições.

Com base na discussão de Kramer (2006), compreendemos que, embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam constantemente separados, essa divisão não faz sentido, pois, do ponto de vista da criança, não há fragmentação, já que temos crianças tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. A ótica da fragmentação entre a EI e o EF, mesmo diante dos legítimos debates sobre a redução da educação ao ensino, deixa de fora o que necessariamente

é indissociável entre ambas: a experiência com a cultura e a singularidade das ações infantis.

Com base nisso, convidamos você para continuar este diálogo sobre a importância de termos no horizonte alguns aspectos que vêm desafiando a garantia dos direitos das crianças não só na transição da EI para o EF como nos anos subsequentes. Assim, considerando a singularidade das ações infantis, destacamos, na próxima seção, o direito de brincar e sua relação com o desenvolvimento da criança.

3. Sobre o direito de brincar e sua relação com o desenvolvimento da criança

“As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.” (KRAMER, 2007, p. 15)

Estudos com base na teoria histórico-cultural apontam que a atividade de brincar é um fenômeno cultural e importante fonte de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesse sentido, trata-se de uma “atividade humana criadora” (VYGOTSKY, 2007). Concordando com Borba (2007), entendemos que o brincar não se restringe à incorporação de papéis sociais e culturais, facilitadores de processos de socialização e inserção de crianças à sociedade; é um processo dinâmico de reinterpretação do mundo.

A criança, com o brincar, a brincadeira, a imaginação, a fantasia e a subversão das lógicas da realidade, reinterpreta o mundo, alargando as possibilidades para a invenção e a produção de novos sentidos, conhecimentos e práticas. A partir da brincadeira, a criança vivencia a cultura, interagindo na produção de novas possibilidades de interpretação, expressão e construção de relações sociais. Para Vygotsky (2007, p. 107), o brinquedo “preenche necessidades da criança”.



A propósito, Borba (2007) nos convoca a pensar:

De que as crianças brincam hoje? Como e com quem brincam? De que forma o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças hoje? Diferentes espaços geográficos e culturais implicam diferentes formas de brincar? Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos? (p. 33)

A autora também diz que a experiência do brincar se dá em diferentes tempos e lugares, sendo marcada tanto pela continuidade como pela mudança, ou seja, o que existe não é simplesmente uma reprodução fiel daquela experiência. Ela é banhada pela renovação que a criança imprime. A criança renova a experiência humana.

O brincar, “como forma de ser e estar no mundo”, é uma dimensão cultural do processo constitutivo do conhecimento e da formação humana, elemento que não pode ser confundido ou secundarizado diante da dimensão do prazer. Trata-se de um aspecto da experiência cultural que, “como expressão legítima e única da infância” (BRASIL, 2007), é imprescindível para a formação da criança.

Contrariando a concepção do senso comum de que brincadeira é perda de tempo, sobretudo em espaços e tempos escolares, é preciso ampliar o entendimento dos profissionais da educação de que ela – como elemento social, histórico e cultural que articula os processos de aprender e conhecer – também é coisa séria!

Conforme aponta Borba (2007), ao brincar de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada etc.), por exemplo, as crianças reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e de suas referências socioculturais, combinadas com outras realidades. Nesse processo, refletem suas relações com os outros, tomando consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida.

Assim, o brincar pressupõe “complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (BORBA, 2007, p. 36). Além disso, há que se ter a compreensão de que ele envolve “múltiplas aprendizagens”. Não apenas requer muitas aprendizagens, mas se constitui num espaço riquíssimo delas.

Pesquisas também apontam que podemos aprender muito sobre as crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem observando, com cuidado, diferentes e variadas situações de brincadeiras coletivas organizadas por crianças, tanto nas de faz-de-conta como naquelas que têm regras estabelecidas pelos significados imaginados, como nos jogos com regras preexistentes.

O modo de comunicação próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um modo de discurso organizado com lógicas próprias, permitindo que as crianças transponham espaço e tempo via imaginação e fantasia. Borba (2007) aponta que, nesse movimento, as crianças vão construindo e ampliando compreensões que certamente terão consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal.

Conforme já foi dito, há que se registrar que tanto as DCNEI como a BNCC apontam para o entendimento de que a brincadeira é um dos pilares da constituição da cultura da infância (BENJAMIN, 1984) e que, portanto, traduz-se em eixo norteador para a organização de ações pedagógicas que contribuam para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O brincar tanto é produto como prática cultural. É um bem cultural, uma produção humana estabelecida e propagada por meio de relações inter e intrageracionais. Ele se constitui em um conjunto de saberes e práticas partilhadas em espaços e tempos historicamente marcados por experiências culturais vivenciadas cotidianamente.



Dito isso, a pergunta que não quer calar é: “De que modo podemos garantir nas nossas práticas pedagógicas que o brincar seja vivenciado como experiência cultural?” (BORBA, 2007, p. 44).

Nas próximas unidades, vamos conversar um pouco mais sobre os direitos de aprendizagem das crianças, dando ênfase à dimensão do lúdico, do brincar, da arte e do direito à literatura nas metodologias adotadas tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-15, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.

KRAMER, Sônia. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

NOVICKI, Lurdete Castelan. O que encontramos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental de nove anos: uma imersão ao banco da Capes entre 2007 a 2017. *Revista Brasileira De Alfabetização*, n. 15, p. 63-76, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021496>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Acheffe. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Referências complementares

AQUINO, Ligia; VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). *In*: VASCONCELLOS, Vera (org.). *Educação da infância: história e política*. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC. 2017. Disponível em: <https://www.abdcurriculo.com.br/documentos>. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – relatório do programa*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Do direito à educação aos direitos de aprendizagem: a escola sub judice. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LOPES, Alice; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Conheça um pouco mais sobre o “Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB)”. Disponível em: <https://www.mieib.org.br>

PONTO DE REFLEXÃO

Nesta seção, trouxemos para você vídeos que elucidam diferentes aspectos apontados ao longo da Unidade 1:

1

No documentário *História das Constituições do Brasil*, de 08'26”, podemos compreender melhor, e em poucos minutos, os processos sociais, históricos e políticos que nortearam as constituições brasileiras e o contexto de produção da nossa 7ª Constituição Federal, a chamada “Constituição Cidadã”, de 1988, que, diga-se de passagem, vem sendo tão ameaçada nestes tempos de desmandos políticos que vivenciamos nos últimos anos.

Disponível em:



2

No vídeo "Construção do currículo na Educação Infantil", de 11'34”, temos acesso aos debates que se constituíram em torno da elaboração das DNCEI.

Disponível em:



3

O vídeo "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil", de 21'42", apresenta uma boa conversa sobre aspectos que nortearam a constituição do RCNEI, considerando, inclusive, as críticas feitas ao documento, que, apesar de se apresentar como referencial, traduziu-se na estruturação de um currículo. Para Aquino e Vasconcellos (2011, p. 174), "ao tentar adotar uma outra forma de organização curricular, utilizando termos como Âmbitos de Experiência e Eixos, a fim de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais".

Disponível em



COLOCANDO EM PRÁTICA

Leia o artigo “O que encontramos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos: uma imersão ao banco da Capes entre 2007 a 2017”. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, n. 15, p. 63-76. Disponível em: [O QUE ENCONTRAMOS SOBRE A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS | Revista Brasileira de Alfabetização \(revistaabalf.com.br\)](http://revistaabalf.com.br).

Quis de questões:

Questão 1: No artigo, Novicki (2021) realiza suas análises sobre algumas Teses e Dissertações encontradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir de 04 (quatro) categorias de análises. **Quais são elas?**

- a. práticas pedagógicas, tempo e espaço, brincadeira e alfabetização.
- b. práticas educativas, lugar da ludicidade, organização do espaço e alfabetização.
- c. práticas educativas, tempo e espaço, ludicidade e alfabetização.

Questão 2. Qual destas afirmações **não é verdadeira**:

- a. Chulek (2012) aponta que as etapas de EI e EF se distanciam “[...] sob o ponto de vista do adulto, por sua história, seus objetivos e práticas que fazem parte da cultura dessas instituições, e estabelecem pontos convergentes por meio das crianças, pois “mesmo quando exercem seu “ofício de aluno”, continuam sendo crianças, e buscam estratégias para brincar, interagir, criar e recriar, fazer as coisas que são comuns na infância”
- b. Ferrão (2016) “[...] retratou que os usos dos tempos e espaços no EF9A passaram a ser organizados a partir de uma lógica das crianças, para atender suas necessidades e demandas. As duas dimensões envolvem, diferenciam e tensionam a relação entre as etapas, (EI) e (EF), demandando por parte das crianças do EF9A um grande esforço para compreenderem as diferentes dinâmicas, práticas e posturas docentes.”
- c. Delfin (2012) constatou que “[...] a velha cisão entre brincar e aprender, embora superada na fala desses profissionais, ainda se encontra profundamente imersa em suas práticas ao fazer prevalecer as atividades de papel, nos cadernos, em apostilas e lições em folhas fotocopiadas visando a alfabetização.”

Questão 3: No artigo, a autora sinaliza que uma das pesquisadoras investigadas constatou que a implantação do EF9A se deu de maneira “aligeirada e desastrada”, sem formações em que os professores pudessem compreender as múltiplas dimensões que afetam a inserção da criança no novo EF. Qual foi a pesquisadora que constatou a referida situação?

- a. Hashimoto (2012)
- b. Moro (2009)
- c. Rabinovich (2012)

Questão 4: Novicki (2021) nos diz que, ao mobilizar estudos de Gimeno Sacristán, “Cavalheiro (2014) percorreu caminhos para entender como as prescrições curriculares oficiais para o processo de alfabetização no EF9A foram apresentadas aos profissionais, modeladas no Projeto

Político Pedagógico e, por fim, como foram postas em ação pelos professores da instituição pesquisada”. De acordo com as constatações de Cavalheiro (2014), qual destas afirmações é verdadeira?

a. As tarefas realizadas nos cadernos dos estudantes revelaram práticas pedagógicas voltadas mais para o ensino mecânico e sistemático das unidades da língua escrita do que para a criação de desenhos, de produções artísticas ou das múltiplas linguagens infantis.

b. As tarefas realizadas nos cadernos dos estudantes revelaram práticas pedagógicas voltadas mais para o ensino mecânico e sistemático das unidades da língua escrita e igualmente para a criação de desenhos, de produções artísticas ou das múltiplas linguagens infantis.

c. As tarefas realizadas nos cadernos dos estudantes revelaram práticas pedagógicas voltadas menos para o ensino mecânico e sistemático das unidades da língua escrita e mais para a criação de desenhos, de produções artísticas ou das múltiplas linguagens infantis.

Questão 5: Segundo Novicki (2021), duas pesquisadoras, ao investigarem a passagem da criança do EI para o EF, constataram aspectos semelhantes em suas investigações sobre a apropriação que as crianças fazem dos códigos disciplinadores impostos pelos adultos. Essas duas pesquisadoras constataram, portanto, que as crianças tanto burlam algumas práticas impositivas como criam estratégias individuais e coletivas ora para atender, ora para subverter as regras impostas pelos adultos. Quais foram as duas pesquisadoras que constataram os aspectos apontados:

a. Motta (2010) e Amaral (2008).

b. Nunes (2011) e Oliveira (2011).

c. Marega (2010) e Orlandi (2013).

Questão 6: Novicki (2021) concluiu, em suas análises, que “[...] a ausência de tempos e espaços estruturados para a criança atuar, criar e ampliar seus repertórios infantis desvela que EF9A continua a colocar à margem da sua rotina experiências mais flexíveis, que superariam a fronteira entre o tempo de aprender e o tempo de ser criança historicamente presente naquele cotidiano”. Nesse sentido, marque a afirmação atribuída à autora que não é verdadeira:

a. “[...] constata-se, portanto, que as dimensões espacial e temporal foram consideradas aliadas do processo de ensino e aprendizagem, nem acolhedoras dos diferentes ritmos infantis, tampouco facilitadoras da organização dos cotidianos pesquisados”.

b. “[...] a inadequação das Práticas Pedagógicas está na maneira pela qual as ações são conduzidas no novo 1º Ano, principalmente por não conceber a interação humana como princípio elementar do processo educativo, subtraindo as dimensões política, reflexiva, lúdica e criativa do contexto fundamental”.

c. “[...] constata-se, portanto, que as dimensões espacial e temporal não foram consideradas aliadas do processo de ensino e aprendizagem, nem acolhedoras dos diferentes ritmos infantis, tampouco facilitadoras da organização dos cotidianos pesquisados”.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo IV

O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem

Unidade 2

O lúdico e a arte de cada dia: processos de humanização na e com a educação

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo IV:

O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem

Autora – Módulo IV:

Andréa Pessôa dos Santos (UERJ)
Adriana Corrêa (UERJ)
Priscila Monteiro Corrêa (UERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático
(Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-
Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/
UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. A dimensão humana da ludicidade: brincadeira, jogo e ludicidade.....	4
2. Brincadeira e cultura	9
3. Jogo: relações cotidianas, educativas e simbólicas.....	14
3.1. Brincadeira, jogo e ludicidade: campos de experiências	15
4. Artes como forma de experiência	17
Referências bibliográficas.....	23

1. A dimensão humana da ludicidade: brincadeira, jogo e ludicidade



No meio do caminho, o Chapeleiro Maluco fez uma advertência! Vamos brincar!
Fonte: [Blogspot](#)



Antes de prosseguir, passe pelo link abaixo:

<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/lydia-hortelio/>

Quando o assunto é brincadeira, jogo e ludicidade, muitas questões estão envolvidas: desde a cultura até a geração. Em sociedades capitalistas, o brincar está intimamente associado às infâncias, ou seja, às crianças. Geralmente, a brincadeira se coloca do lado oposto da seriedade, como se brincar não fosse uma ação séria e responsável. Essa visão se relaciona com o sistema político, econômico, simbólico e cultural fabricado pelo capitalismo. O foco do capital é o lucro, ou seja, a exploração e a alienação máxima do trabalho. Nesse sentido, a brincadeira, o jogo e o lúdico são grandes obstáculos para essa exploração, pois possibilitam entretenimento, liberdade e criatividade.

A dinâmica capitalista desenvolveu estratégias para que a brincadeira fosse incorporada socialmente como coisa de criança. Como as crianças são, legal e oficialmente, consideradas improdutivas para o sistema de resultados, elas podem brincar à vontade, já que não representam ameaça para a exploração da mão de obra. Ou melhor, podem brincar à vontade, desde que não seja na escola, uma vez que o sistema escolar brasileiro se funda a partir dos primórdios que condicionaram a reorganização da instituição escolar no mundo. A escola como a conhecemos tem estreita relação com o sistema capitalista, parte significativa de sua organização se molda pelos ditames do capital, em função de possíveis vantagens para a burguesia que ascendia no pós-Revolução Francesa: “[...] no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da ideia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo” (LOPES, 1981, p. 15).

Compreender que a escola pode atender aos interesses do sistema capitalista é muito importante, pois a lógica produtivista impõe para as crianças na escola algumas máximas, como trabalho, disciplina e relação tempo-produtividade. Vamos lá, professor(a), quantas vezes já ouvimos o seguinte discurso, sendo proferido para crianças pequenas, principalmente para as que chegam no primeiro ano: “você não está na creche, o tempo de brincar já passou. Você está na escola, agora é hora de trabalhar pra valer”. É justamente por discursos como esse que os debates sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se fazem urgentes, pois, nessa lógica da produtividade, as crianças passam a ser apenas tijolos nos muros das escolas, como informa o grupo Pink Floyd na letra da música “Another Brick In The Wall”:



Na Unidade 1, aprofundamos nosso conhecimento sobre os direitos à aprendizagem; observamos que o brincar é um desses direitos, listados na BNCC. Apesar desse reconhecimento, nem sempre na escola a brincadeira está em conformidade com os direitos das crianças. Muitas vezes, o jogo ou a brincadeira são incentivados com o objetivo de alcançar um conteúdo pedagógico, sendo utilizados funcionalmente para introduzir, revisar ou avaliar conteúdo, em função do professor ou da professora.

Nesses casos, a brincadeira é valorizada apenas quando adotada como ferramenta pedagógica para a transmissão de algum conteúdo ou para o treinamento de habilidades específicas. Isso não seria um paradoxo? Por que a “atividade” ou os “trabalhinhos” têm mais valor do que a brincadeira? Brincadeira só tem valor quando é uma atividade controlada para que promova aprendizagens? (BORBA, 2010, p. 42)

Outra questão que marca a relação entre jogo e brincadeira na escola diz respeito ao tempo. Como já mencionado, para o capitalismo, em função dos dispositivos legais, a infância se relaciona com o tempo improdutivo, pois as crianças não podem ser incorporadas oficialmente nas indústrias. A nosso ver, essa relação é perpetuada pela cultura escolar, principalmente quando a brincadeira é administrada pelo adulto, seja no controle do tempo, do espaço, do material e até da criatividade.

Embora Vygotsky (2007) defenda a importância do brincar e do jogo para o desenvolvimento infantil, a brincadeira ainda não é compreendida como linguagem de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Na prática pedagógica, as brincadeiras perdem para os livros didáticos, as cartilhas e as folhas de fixação. *Mas será mesmo que elas devem perder para o livro didático?* : (

Para alguns professores e professoras, a brincadeira na escola é uma prática que ocorre no horário do recreio e, às vezes, em sala, de acordo com a proposta

pedagógica. Por exemplo, para reforçar o conteúdo, o professor ou a professora pode usar, como suporte ou recurso da atividade pedagógica, uma brincadeira. Nesse caso, ela é adotada como estratégia para apresentar ou fixar conteúdo programático. Para Wajskop (1995), essa apropriação **utilitarista** da brincadeira é controversa, uma vez que não está a serviço do protagonismo infantil. Não é permitido que a criança crie, recrie e reelabore o contexto da brincadeira, pelo contrário, ela é coadjuvante da transmissão de conhecimento do professor. Nesse módulo, **defendemos a brincadeira como direito de aprendizagem da criança, tal como expressa a BNCC**. Não apenas como recurso pedagógico. Talvez, o maior desafio seja aproveitar a ação do brincar das crianças para favorecer a aprendizagem.

Compreendendo o brincar como uma atividade significativa, dado que é através dele que a criança aprende as vivências sociais e desenvolve suas habilidades físicas e mentais, percebemos a importância de esse momento estar presente em todos os espaços e ambientes da Educação Infantil. Partindo, então, desse pressuposto, a brincadeira deverá ser ofertada como uma questão de direito. Ao jogar e brincar, a criança relaciona-se com a realidade, constrói conhecimentos, expressa suas necessidades e resolve conflitos. É por meio de ações físicas e mentais que o pensamento se desenvolve. Dessa forma, o brincar, juntamente com outros modos de representação, deve ser objeto de interesse de todos os envolvidos no processo educacional. (OLIVEIRA, 2008, p. 89).

As brincadeiras das crianças são essenciais para aprendizagem, pois favorecem o aperfeiçoamento das diferentes linguagens, como a linguagem oral e escrita, a corporal, a teatral e a musical. Além disso, os jogos e as brincadeiras estimulam a imaginação e a criatividade, atuando em prol das aprendizagens infantis, principalmente quando não estão a serviço das demandas pedagógicas dos adultos para as crianças.

Sobre a brincadeira, é importante falar sobre sua inter-relação com o cotidiano das crianças e com a cultura. O brincar traduz as marcas do espaço e do tempo e traz dados sobre a realidade da criança.



Duas crianças de aproximadamente 6 anos estavam brincando de casinha no quintal. As meninas pegaram lençol e forraram no chão, pegaram bonecas para servir de filhas, pegaram os brinquedos típicos de casinha (panelinhas, copinhos, xícaras, fogão). E, de repente, foram juntando na brincadeira objetos associados ao escritório/papelaria (papel A4, grampeador, porta-canetas, lápis, canetas e outros). Quando uma das crianças junta, na brincadeira de casinha, os materiais típicos de escritório, a outra indaga: “O que vamos fazer com isso?” e, imediatamente, ela responde: “Vou montar um escritório de advocacia, se tiver separação dos pais nessa brincadeira, vamos precisar de um advogado para falar sobre a guarda compartilhada da filha”.

É através do brincar que a criança internaliza, cria e reelabora o que vivenciou, de acordo com os seus desejos e vontades. Desse modo, é comum imitarem mãe, pai, colegas e professores, revivendo os momentos que ocorrem em seu cotidiano quando estão brincando, não como uma reprodução simples do vivido, mas como uma reprodução interpretada, como informa Corsário (1999).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) relata: “toda brincadeira é *uma imitação transformada*, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27, grifo nosso).

É importante pensar a organização de espaços para que a criança (aluna ou aluno) possa ter a liberdade de criar sua brincadeira na escola. O adulto (professora ou professor) pode atuar como mediador, favorecendo as brincadeiras infantis.

Brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove a saúde. O não brincar, em uma criança, pode significar que ela esteja com algum problema, o que pode prejudicar seu desenvolvimento. O mesmo pode-se dizer de adultos, quando não brincam ou quando proíbem ou inibem a brincadeira nas crianças, privando-as de momentos que são importantes em suas vidas, e nas dos adultos também (WINNICOTT, 1982 p. 176).

Ao nosso ver, a brincadeira é necessária tanto para as crianças como para os adultos. Para que ela e o jogo sejam valorizados dentro de suas potencialidades no cotidiano escolar, precisamos assumir a interface de adulto brincante: “A ludicidade tem sido apontada como um traço das culturas infantis. Mesmo não

sendo exclusiva das crianças, pois a atividade de brincar pertence, antes de tudo, à dimensão humana como atividade social significativa” (BORBA, 2005, p. 9-10). Diante da declaração da autora, fica como proposição a visita a uma matéria onde foram listadas mais de 40 brincadeiras que podem ser consideradas “[brincadeiras para adultos](#)”.

E vocês, professores, têm se permitido brincar?

2. Brincadeira e cultura

A brincadeira como forma de expressão humana está ancorada na cultura. Quando a criança cria e recria através do ato de brincar, ela reinventa sua leitura de mundo, ou seja, reelabora, pela brincadeira, suas experiências sociais e culturais. Cultura é uma categoria das Ciências Humanas e se relaciona com nossas vivências, ou seja, traduz os hábitos e costumes construídos histórica e socialmente. A brincadeira comunica uma cultura que é elaborada dentro de um contexto histórico, social e geográfico, por isso, os nomes das brincadeiras sofrem variações em de acordo com tempo, espaço e cultura.

Ressaltamos que, em cada cultura, as crianças criam suas brincadeiras e seus brinquedos. Para pensar cultura, utilizaremos a definição de Cuche (1999 *apud* GOMES, 2003, p. 169): “[...] ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

Essa ideia de cultura como vivências humanas construídas histórica e socialmente é um suporte para entendermos a brincadeira como uma ação vivida e elaborada dentro desse contexto histórico, social e cultural. Em outras palavras, as brincadeiras trazem marcas da cultura de cada grupo.

Por exemplo, a partir das contribuições da cultura africana, apresentamos a boneca **Abayomi**. Essa palavra é de origem iorubá, que é uma língua nigero-congolesa. Há narrativas que associam a origem da boneca ao processo de escravização, contando que mulheres negras, a partir de pedaços de tecidos, criavam bonecas para crianças. Desse modo, esse objeto (brinquedo), como suporte da brincadeira, está intimamente relacionado com questões específicas que tangem as narrativas do povo preto.



Foto – Abayomi

Ao considerar a brincadeira como uma ação cultural, enfatizamos sua relação com o lugar e os sujeitos sociais que criam e recriam as formas de brincar, assim como atribuem funções aos brinquedos. Uma questão importante, na perspectiva brincadeira-cultura, é a dissociação dessa atividade ao universo infantil, trazendo-a para a dimensão humana. Embora as brincadeiras estejam relacionadas à infância, defendemos que elas se articulam à vida humana como um todo, não estando restritas às crianças.

Para Kishimoto (1994) o brinquedo é um artefato cultural que serve de suporte para a brincadeira. Trata-se de um objeto de permissão, ou seja, a partir da imaginação e da criatividade, ele permite a brincadeira. Voltando ao exemplo dado anteriormente, pode-se dizer que, em relação às culturas africanas, a boneca Abayomi é um suporte para a brincadeira, neste caso, um suporte que carrega a expressividade das narrativas da cultura africana. É possível afirmar que a brincadeira e o brinquedo transbordam cultura e significados. Veja outras brincadeiras de origem africana:



Jogo da Jiboia

Virar



A origem do jogo é associada a Gana (República de Gana, um país da África Ocidental onde, apesar de o povo falar várias línguas, a oficial é o inglês). Como brincar?

É necessário desenhar um quadrado no chão. Um dos participantes deve ficar dentro do quadrado, enquanto os demais brincantes giram ao redor dele. O jogador que se posiciona do lado de dentro tem como objetivo capturar os que estão girando ao seu redor. Conforme os participantes são capturados para o quadrado, seguem tentando capturar os que estão fora. O último vence o jogo.

Virar



Jogo Yoté



Trata-se de um jogo de estratégia, comum em vários países africanos e com presença marcante no Senegal (oficialmente República do Senegal, é um dos países que compõem a África Ocidental. Sua língua oficial é o francês, mas a maioria da população se comunica na língua étnica). Uma curiosidade: a UNICEF considerou esse o melhor jogo para a infância. Como brincar?

É um jogo de raciocínio e estratégia para 2 jogadores. Necessita de um tabuleiro com 30 casas e 24 peças, sendo 12 para cada jogador. É importante observar que as peças precisam ser organizadas em duas cores, por exemplo, 12 peças vermelhas e 12 amarelas. De acordo com a vez, o jogador pode mover uma peça que já esteja no tabuleiro ou colocar nele uma peça nova. O movimento da peça para as casas vazias pode ser na horizontal ou na vertical. O movimento na diagonal não é permitido.

Sempre que uma peça pular por cima da do adversário, esta será capturada. A captura da peça dá ao jogador o direito de retirar mais uma peça do adversário. Desse modo, a captura corresponde a duas peças apreendidas do adversário. Caso fiquem no tabuleiro 3 peças de cada jogador, o jogo termina em empate. Há inúmeras formas de pensarmos a construção desse tabuleiro: podemos usar uma caixa de ovos e, para as peças, tampinhas de garrafa pet. Podemos também personalizar, em papel cartão, um tabuleiro, e elaborar as peças de forma que tragam referências de matrizes africanas.



Trata-se de um jogo africano relacionado à atividade de semeadura, por isso, as peças que o compõem são chamadas sementes e são distribuídas em quantidade igual para os jogadores. Ele envolve 2 jogadores, 1 tabuleiro com 12 cavas e 2 oásis, e 36 sementes.

Tem por objetivo juntar a maior quantidade possível de sementes no oásis. Os oásis podem ser representados por espaços maiores que as cavas. No tabuleiro serão organizadas 12 cavas, sendo 6 de cada lado.

Cada jogador recebe 18 sementes e precisa agrupar 3 em cada cava (portanto, 6 cavas x 3 sementes = 18). No início da partida, não há sementes no oásis. Após a organização das sementes no tabuleiro, o jogador que começa deve escolher uma de suas cavas. Em seguida, deve retirar todas as sementes e distribuí-las, uma a uma, em sentido anti-horário nas suas cavas seguintes. Caso passe pelo seu oásis, o jogador deixa uma semente e segue a distribuição nas cavas do adversário. Advertência: nunca colocar sementes no oásis do adversário. No caso de a última semente cair no oásis do jogador, ele tem direito de fazer outra jogada. Caso sua última semente caia numa cava vazia, pode retirar da próxima cava todas as sementes e agrupá-las em seu oásis.

O fim do jogo acontece quando a quantidade de sementes nas cavas não permitir que o campo do adversário seja semeado. Assim, cada jogador pode retirar de suas cavas as sementes e juntá-las com as de seu oásis. Em seguida, eles as somam para descobrirem quem conseguiu o maior número de sementes. O jogador que somar mais sementes será o vencedor.

3. Jogo: relações cotidianas, educativas e simbólicas



[Fonte](#)

Você conhece a imagem acima? Ela se refere ao filme *Jogos mortais*. Certamente, quem conhece, ao ver a imagem, já criou alguns simbolismos, em função da ideia que ela exerce em nosso imaginário. Usamos a imagem para enfatizar a relação estreita entre jogo e vida.

Você sabe o que é jogo simbólico? Antes de apresentar a definição, falaremos sobre suas funções. O jogo simbólico ajuda a ampliar a imaginação, a criatividade, a abstração e o raciocínio lógico. É por ele que exploramos nossa capacidade de criar, imaginar e comunicar. O jogo simbólico é mais conhecido como faz-de-conta e traz grandes contribuições para o desenvolvimento da linguagem na criança.



Neste momento, o que você gostaria de fazer de conta? Que não tem boletos para pagar? Que está realizando a viagem dos sonhos? Que pandemia sanitária é só imaginação? Que a profissão de professor é reconhecida e valorizada no Brasil? Que as escolas brasileiras têm excelentes condições de infraestrutura?

Para Vygotsky (2007), a imaginação é crucial para os jogos e as brincadeiras, pois o jogo simbólico se fundamenta na ação de imaginar.

Com base na discussão de Huizinga (1980), compreendemos o jogo como fenômeno cultural e biológico. Por se relacionar com a cultura, ele traz marcas e elementos específicos daquela em que se estabelece. É importante ter em mente que todo jogo significa alguma coisa, mesmo os mais simples. Huizinga (1980) elenca algumas características dessa atividade, destacando que o divertimento é uma de suas interfaces fundamentais. Além dele, encontramos como elementos a tensão e a alegria.

Atire a primeira pedra quem nunca se deixou capturar por um ou todos esses elementos do jogo. “O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social” (HUIZINGA, 1980, p. 7).

Observamos no ato de jogar uma falsa dicotomia: jogo x seriedade. Sabemos que ela é equivocada, pois há jogos que exigem nível alto de seriedade. “Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso” (HUIZINGA, 1980, p. 16).

3.1. Brincadeira, jogo e ludicidade: campos de experiências

A [Base Nacional Comum Curricular](#) adota como forma curricular para a Educação Infantil os campos de experiências; vejamos:

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

O que nos intriga é a superficialidade com a qual o documento aborda a proposta pedagógica dos campos de experiência na infância. A BNCC omitiu que uma das bases dessa organização curricular é a metodologia Reggio Emilia, da Itália, considerada referência em educação da criança pequena. Reggio Emilia é reconhecida mundialmente pela proposta de educação desenvolvida com e para as crianças pequenas. Em tal proposta, se apresentam os campos de experiências, caracterizados como organizações lúdicas e formativas: as crianças os ocupam de acordo com seus interesses.

Uma forma de melhor entendermos os campos de experiências é pensar na estrutura de um ateliê de artes, cada qual com suas especificidades e diversidade de materiais. Veja as imagens a seguir:



Fonte: [Catraca Livre](#)



Fonte: [ResearchGate](#)

Pelas imagens, é possível verificar que os campos de experiências de Reggio Emilia envolvem as crianças nas artes e promovem a ludicidade, possibilitando interações, jogos e brincadeiras. No que diz respeito às artes, em função da diversidade de materiais, a aprendizagem ocorre mediante as linguagens artísticas (teatro, cinema, fotografia, dança, artes plásticas). É importante ressaltar que, na experiência italiana, arte não é componente curricular; é educação, movimento, infância.



No Brasil, a BNCC incorpora a proposta de campos de experiências na Educação Infantil (creches e pré-escolas). Mas a sua unidade escolar está preparada para as crianças viverem os campos de experiências? Talvez ela ainda não esteja organizada física e pedagogicamente para traduzir a prática pedagógica com campos de experiências. Diante dessa realidade, qual seria a alternativa?

Sugestões

Você já pensou nos balaio/cestos das experiências? São cestos grandes, organizados com materiais diversificados para que as crianças possam ser protagonistas de suas experiências na sala de aula. Os objetos e materiais que compõem cada balaio/cesto variam conforme a escola, o grupamento infantil, os recursos e a proposta do professor ou da professora. Por exemplo, o balaio das sensações táteis reúne materiais diversos, de texturas e tamanhos variados, como inúmeros tipos de minerais, conchas e tampinhas de garrafas PET de diferentes tamanhos e cores. Já o balaio de formação do leitor é constituído por livros, cordéis, jornais, revistas, bulas de remédio e outros materiais escritos.

4. Artes como forma de experiência

A arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina. (GOGH, 2008, p. 38-39)

Para nossas reflexões sobre artes, usamos a metáfora do campo minado, pois o campo das artes está cercado de questões tensas e de difícil compreensão, a começar por sua definição.



O que você entende por Arte?

Durante um longo período, a arte ficou especificamente no campo do clássico e erudito, muito distante daquilo que nomeamos povo. Foi considerada um atributo da e para a elite dominante. A arte, principalmente a clássica, foi social e culturalmente adotada como uma forma de distinção social, econômica e cultural. Para tanto, basta pensar na localização geográfica dos museus, centros culturais e teatros municipais. Além da localização, ressaltamos os valores dos ingressos e a **violência simbólica** que se impõe nesses espaços, seja pela indumentária dos visitantes, seja pela estética excludente de alguns ambientes destinados às artes.



Acesse o link:

<https://www.era>

Essas questões sociais, econômicas e culturais criam barreiras físicas, simbólicas e econômicas que afastam a população do universo artístico. Essas barreiras são estremecidas por artistas da arte contemporânea; Hélio Oiticica representa bem esse movimento. Ele cria possibilidades artísticas com materiais do nosso cotidiano. Você conhece Hélio Oiticica e sua obra? Uma delas, os Parangolés, dão ao corpo personalismo a partir dos movimentos dos tecidos.



Parece que, até aqui, confundimos mais do que explicamos. Tratamos da arte e de sua dimensão exclusiva e falamos de arte contemporânea, mas não definimos o que é arte. Afinal, o que é arte?

A arte é um encontro contínuo e reflexivo com o mundo em que a obra de arte, longe de ser o ponto final desse processo, age como iniciador e ponto central da subsequente investigação do significado. (ARCHER, 2001, p. 236)

Não nos interessa aqui definir o que é arte, mas analisar o valor que ela assume diante da forma como o ser humano expressa ou representa seus sentimentos por meio da dimensão **estética**, envolvendo diferentes sentidos e linguagens (música, dança, fotografia, performance, teatro, arquitetura, pintura, gravura, escultura, circo, cinema). Desde o século XX, a estética contribui para a compreensão das artes.

Pereira (2011) afirma que, ao invés de nos ocuparmos com o que é ou não arte, nossa atenção deve estar centrada na experiência com o objeto, situação ou acontecimento, considerando sempre o processo de construção do acontecimento estético. É essa interação com o objeto/material que nos introduz na perspectiva da arte contemporânea, que não se prende à cópia do real, mas às possibilidades de criação e experiência estética. Veja os Parangolés de Oiticica.



Fonte: [YouTube](#)

Os Parangolés se destacam pelo nome, pelo gingado e por sua forma de *helio-grafar* no ar. O artista se apropria de uma gíria popular para nomear seus objetos artísticos. Parangolés é uma obra constituída por tecidos, um conjunto de vestimentas que ultrapassam a ideia padronizada de materialidade e visualidade, pois foram pensadas para estar em movimento, em conformidade com os corpos.

Saiba+



Como os Parangolés se constituem por pedaços de tecido que ganham forma e movimento no corpo, eles são uma criação artística que permite a experimentação e a apropriação em diferentes espaços, até na escola.

Uma questão importante posta pela arte contemporânea é sua múltipla possibilidade. Sua experimentação cria novos sentidos, formas e conceitos (FAVARETTO, 2010). Não há um sentido único e racional correspondente ao desenvolvimento da sensibilidade clássica; pelo contrário, é a pluralidade de formas possibilitadas pela experimentação que situa a arte em relação ao sujeito. E, por falar em arte contemporânea, apresentamos o Instituto Inhotim, que exhibe um excelente acervo.



Que tal, fazermos um tour por Inhotim? Acesse o link e saiba mais:

<https://www.inhotim.org.br/visite/inhotim-online/> [APC5]

Saiba⁺

INHOTIM

As proposições acerca da arte contemporânea indicam que ela se estabelece pela experimentação; desse modo, perpassa o lúdico, as vivências cotidianas e os sentidos que formam nossa experiência estética – e não pela comunicação. Para Favaretto (2010), a arte não pode ser compreendida como um instrumento comunicativo.

Na arte contemporânea, somos indagados a continuar o que o artista nos apresenta; portanto, não há uma obra/comunicação fechada do artista para o público. Pelo contrário, a arte está em aberto, mexendo com nossa imaginação e criatividade, aguçando em nós o jogo simbólico, como faz Inhotim, considerado o maior museu a céu aberto do mundo.

Estamos na última fase da Unidade 2, faltam poucas casas para o fim. Jogamos o dado e paramos na casa Arte e Educação; por isso, vamos dialogar sobre as possibilidades lúdicas da arte e sua relação estreita com a educação.

Você sabia que a discussão da Arte-Educação tem uma referência forte? Estamos nos referindo a Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, brasileira precursora dos estudos desse tema no Brasil, que identificou que as artes assumem, para além da representação e da comunicação, uma função de mediação e educação. Para ela, a Arte-Educação é a mediação entre arte e público a partir de experiências cognitivas. No entanto, Barbosa (2005) faz uma advertência para os arte-educadores: é insuficiente pensar que a função da arte na educação se limita a desenvolver sensibilidade. Essa relação é um perigo, pois alguns nazistas eram sensíveis às artes.



Ana Mae Barbosa

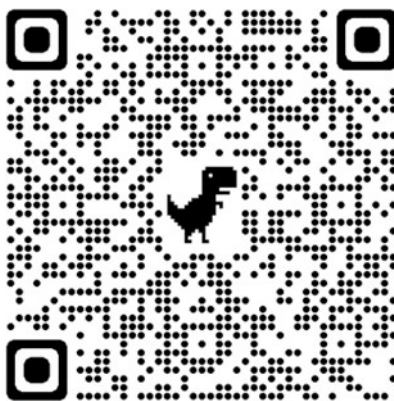
Fonte: [PPGDesign, Universidade Anhembi Morumbi](#)



Diante da advertência de Barbosa (2005), que coloca em xeque a limitação da arte-educação voltando-se para o desenvolvimento da sensibilidade, quais outros sentidos é possível atribuir para a arte-educação?

Favaretto (2010) contribui para pensarmos essa questão quando assinala que a arte contemporânea promove uma ruptura na compreensão redundante de que a arte na educação cumpre o papel de desenvolver sensibilidade. Desse modo, apresenta algumas possibilidades para a arte-educação: por exemplo, construir caminhos novos para o que já é conhecido e promover relações de sentidos e afetos. “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um **importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual**” (BARBOSA, 2005, p. 99, grifo nosso).

Sendo assim, pela arte somos capazes de apreender o real, desenvolver a capacidade crítica, a imaginação e a percepção. Com as artes, as brincadeiras e o jogo, somos capazes de elaborar e criar o mundo.



Referências bibliográficas

Bibliografia básica

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BORBA, Angela. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil. *In*: BORBA, Angela; COLINVAUX, Dominique; MOURÃO, Bernadete (org.). *Educação infantil: participação, autoria e aprendizagem*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

DUARTE JUNIOR, João. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sentido*. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática de Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a Experiência Estética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 20, p. 111-123, dez. 2011.

POLITIZE. *O que é o capitalismo?* [S.l.: s.n.], 31 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/capitalismo-o-que-e-o/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Theo*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Acheffe. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Bibliografia complementar

FAVARETTO, Celso Fernando. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

1. Para ampliar o conhecimento, convidamos você a acrescentar em sua bagagem a **leitura deste delicioso texto.** 😊 [Brincar é coisa de criança, e de adulto também! O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil.](#)

Assista também aos vídeos:

Caramba, carambola: o brincar tá na escola!, de 25'41", disponível em:



A importância do brincar, de Tizuko Morchida, com duração de 12'56", disponível em:



2. Indicações de visitas virtuais a museus:

- 1) Museo del Prado, em Madri - <https://www.museodelprado.es/coleccion/obras-de-arte;>
- 2) British Museum, em Londres - <https://www.britishmuseum.org/collection;>
- 3) Museu do Louvre, em Paris - <https://www.louvre.fr/en/online-tours#;>
- 4) Museu do Vaticano, no Vaticano - <https://m.museivaticani.va/content/museivaticani-mobile/es/collezioni/catalogo-online.html;>
- 5) Museu Afro Brasil, em São Paulo - <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil;>
- 6) Museu da Casa Brasileira, em São Paulo - <https://artsandculture.google.com/partner/museu-da-casa-brasileira;>
- 7) Museu Imperial, em Petrópolis - <https://artsandculture.google.com/partner/museu-imperial;>
- 8) Museu do Samba, no Rio de Janeiro - [http://visit.rio/que_fazer/museu-do-samba/;](http://visit.rio/que_fazer/museu-do-samba/)
- 9) Instituto Moreira Salles, em várias cidades - <https://ims.com.br/> e
- 10) Museu do Brincar, em Vagos (Portugal) - [https://www.museudobrinca.com/.](https://www.museudobrinca.com/)

PONTO DE REFLEXÃO

É muito comum, nas narrativas de professores e professoras, uma temporalidade específica para o brincar, por exemplo: “não está na hora da brincadeira, lugar de brincar é no recreio”, entre outras frases. No que se refere a essa relação do tempo e do brincar na escola, Costa e Gonçalves (2021) tecem comentários importantes. Para saber mais, leia o artigo “[As crianças e os tempos institucionais \(in\)sensíveis](#)”



Deixamos uma excelente matéria sobre as artes e suas formas de expressão. Para ler, clique [aqui](#).



Para pensar: o jogo não é sério?

Para Huizinga (1980), o jogo torna-se tradição, é conservado no baú da memória. Abra o seu baú da memória e lembre um jogo de sua infância.

O ano de 2020 trouxe para a prática docente muitos desafios, dentre os quais repensar a ação pedagógica dentro de um contexto pandêmico e on-line. Para minimizar os impactos das mudanças impostas pela pandemia sanitária à educação, o lúdico e as artes foram estratégias bastante utilizadas. Nesta seção, trouxemos para você um vídeo que elucida as potencialidades do lúdico para a construção do eu e para a educação das crianças.



Acesse-o aqui:

<https://globosatplay.globo.com/futura/v/9951261/>

<https://globosatplay.globo.com/futura/v/9951261/>

Após assistir ao vídeo, coloque a ludicidade em prática.

Videoaula – Unidade 2

Tópico: Oficina interativa Módulo IV

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PRZ/UERJ

Especialização

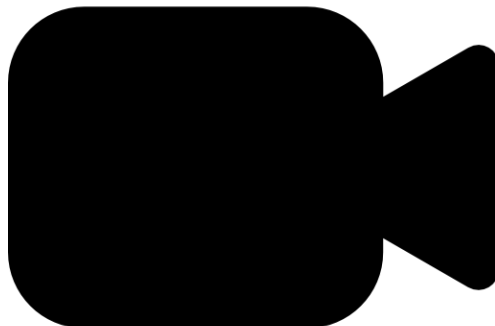
| Alfabetização,
Leitura e Escrita

FÓRUM FORMATIVO

Diante dessa relação que há entre cultura e brincadeira, exploramos, na tabela a seguir, algumas lembranças. Iniciamos uma lista com brincadeiras, depois é só continuar.

Nome da brincadeira/brinquedo	Como brincar
Bafo-bafo	O jogo do bafo é um jogo recreativo (uma brincadeira , no Brasil) muito comum entre os coleccionadores de figurinhas . Sua denominação deve-se ao deslocamento de ar (vulgarmente chamado de bafo) provocado pelo impacto da mão no momento da batida (ou palmada) sobre uma área plana em que se encontram depositados cromos (ou figurinhas) empilhados um em cima do outro. ^[1]
Salada mista	Se você foi criança antes da era da tecnologia, com certeza já brincou de salada mista com amigos da escola ou do bairro. A brincadeira salada mista é um clássico que não exige preparo, materiais, gastos, e que pode ser uma ótima forma de manter as crianças longe da tecnologia e ensiná-las a demonstrar afeto. Ainda que seja um clássico entre os pequenos, é normal que nos esqueçamos das regras e fiquemos um pouco perdidos na hora de explicar como o jogo funciona para as crianças. Se você quer ensinar como se joga salada mista (brincadeira), veja todos os detalhes neste artigo do COMO! (https://tempolivre.umcomo.com.br/artigo/salada-mista-brincadeira-29138.html)

QUESTIONÁRIO - AVALIATIVO



Luz, câmera, ação!

Na profissão de professor(a), o(a) educador(a) tem um papel fundamental na organização dos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, assinala sobre formação continuada e autonomia pedagógica. Ninguém conhece sua turma melhor que a professora ou o professor. Na organização da prática pedagógica, a avaliação e a ação-reflexão são movimentos essenciais para as aprendizagens. Nessa avaliação, o protagonista é você, professor(a).



Estudo de caso escola municipal Matriz:

O ano de 2020, afetado pela pandemia sanitária de Covid-19, trouxe muitos desafios para a humanidade, mexeu com toda a estrutura do mundo e colocou a escola e a educação diante de grandes questionamentos: como educar crianças da Educação Básica de forma não presencial? Cada escola organizou sua prática para que o ensino atingisse as crianças e os adolescentes em suas casas.

Depois de quase dois anos vivendo uma educação não presencial, o ano letivo de 2022 chegou e, com ele, muitos dilemas, como o apresentado pela professora Eva Maria, na Escola Municipal Matriz. A escola atende crianças da pré-escola até o 5º ano e geralmente 80% delas ingressam na pré-escola, ainda com 3 anos.

Com o retorno presencial, Eva Maria assumiu uma das turmas de 5º ano, com 28 alunos(as), entre crianças e adolescentes com idades entre 10 e 13 anos. No início do ano, a professora fez uma avaliação diagnóstica e, para sua surpresa e inquietação, constatou que pelo menos 65% da turma ainda não conseguiam escrever em letra cursiva, apresentando maior propriedade na construção de textos com letra bastão. Observou-se que 70% não tinham desenvolvido a leitura com propriedade, pois não conseguiam realizar tarefas simples de interpretação de texto e apresentavam muitas dificuldades na leitura oral. Em relação à apreensão do uso dos tempos

verbais, a questão ficou muito mais alarmante, atingindo 80% da turma. Diante dessa realidade, Eva Maria levantou uma questão no conselho de classe: como iniciar um trabalho pedagógico nessa turma?

Após a leitura e reflexão do caso, o cursista deverá **desenvolver duas estratégias de intervenção pedagógica** que contribuam para a aprendizagem de leitura e escrita da turma da Escola Matriz. Em seguida, deverá apresentar uma justificativa para as estratégias apresentadas.

Considerando as discussões do módulo, pede-se que você responda o questionário, contemplando as indicações a seguir:

- 1) Nesta questão, o cursista deverá contemplar, em seu desenvolvimento, as contribuições da **ludicidade e da brincadeira** para elaborar uma estratégia que auxilie a professora Eva Maria com sua turma.

- 2) Nesta questão, o cursista deverá contemplar em seu desenvolvimento as **contribuições da literatura infantojuvenil** para elaborar uma estratégia que auxilie a professora Eva Maria.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo IV

O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem

Unidade 3

Potencialidades da literatura infantil nos processos de alfabetização

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo IV:

O lúdico e a literatura infantil: fatores relevantes no processo de aprendizagem

Autora – Módulo IV:

Andréa Pessôa dos Santos (UERJ)
Adriana Corrêa (UERJ)
Priscila Monteiro Corrêa (UERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático
(Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-
Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/
UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Direito à literatura.....	4
2. Literatura na escola	10
Referências bibliográficas.....	17

1. Direito à literatura

Direito à literatura

Formarmo-nos como leitores literários não é só uma questão acadêmica e não é só uma questão teórica; é uma questão vivencial.

— María Emilia López

Para início de conversa, assista a esta pequena entrevista com Antonio Candido e, na sequência, à apresentação de María Emilia López.



Inspirados pela apresentação de María Emilia López e pela conversa com Antonio Candido, damos início a esta terceira e última unidade do Módulo IV. Queremos esclarecer que não é à toa que partimos da **leitura literária** dos docentes e do que eles deveriam saber, segundo López, para formar as crianças, desde bem pequenas, como leitores e escritores. O processo de aprendizagem

da **leitura** e da escrita, na concepção ampliada que pretendemos defender aqui, tem início muito antes do primeiro ano de alfabetização; todo o percurso desde que a criança é concebida até ingressar no Ensino Fundamental é importante e contribui para a formalização e concretização da **alfabetização** ao longo do primeiro **ciclo** do Ensino Fundamental, isto é, 1º, 2º e 3º anos.

Esperamos que as palavras de María Emilia López iluminem as reflexões e propostas que desenvolveremos nesta unidade. Destacamos especialmente algumas proposições que – embora dirigidas aos professores da primeiríssima infância, que, na realidade brasileira, atuam nas creches – podem ter resultados muito positivos nos anos da alfabetização. Por exemplo, “aprender a ler crianças”, isto é, dispor-se à observação e à escuta como condição para capturar significados que não estão apenas na linguagem, mas também no humor, nos movimentos, na disponibilidade de interagir com os adultos, especialmente quando falamos de crianças bem pequenas. Para a autora, trata-se de um exercício de mútua leitura, em que lemos as crianças ao passo que somos lidos por elas.

Uma segunda proposta de María Emilia que estendemos a você nesta unidade é criar consciência sobre o próprio caminho leitor. Deixamos aqui algumas perguntas para conduzir você nesse percurso: quais foram seus primeiros **mediadores de leitura**? A autora esclarece, em consonância com Candido, que as experiências literárias não estão ligadas especificamente à presença do livro. Considerando isso, seus familiares lhe contavam histórias? Dessas perguntas introdutórias, passamos ao convite para que acesse e resgate seu “acervo interior”, ou seja, os livros com os quais você teve contato na infância. Você já leu alguns desses livros para as crianças da sua turma? Na sua opinião, elas iriam apreciá-los? E como andam seus acervos poéticos?

Você pode estar se perguntando o porquê de termos escolhido a *live* de uma professora cuja centralidade de produção se debruça sobre as crianças bem pequenas. Convidamos vocês a ouvir María Emilia “para além das fronteiras”, como observou Mônica Correia Baptista na sequência da mesma *live*. Quando a pesquisadora argentina fala sobre o que é ser docente na Educação Infantil, acreditamos que ela queira dizer sobre o que é ser docente na relação com as crianças. Queremos reiterar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, o professor não se relaciona apenas com estudantes ou alunos, mas, sobretudo, com crianças. Não podemos esquecer que a alfabetização pode ter início aos 6 anos, último ano do que chamamos de primeira infância, e que aos 7, 8, 9 e 10 anos – ao longo de todo o Ensino Fundamental –, ela segue sendo criança, com necessidades, inclusive afetivas, próprias dessa categoria etária. Que não falem às nossas crianças tempo e espaço – inclusive na escola

– para a brincadeira e para as mais diversas manifestações artísticas, incluindo a literatura.

Passando agora às palavras iniciais de Antonio Candido, assumimos com ele o ponto de partida de que “a literatura é uma necessidade universal experimentada em todas as sociedades [...]. Se ela existe em todas as sociedades, se ela é uma necessidade universal, ela é um direito de todo homem”, um direito humano, portanto, totalmente independente de faixa etária.

Segundo o autor, “Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1988, p. 172). Com base nesse pressuposto, damos início a mais uma série de perguntas que nos conduzirão pelo percurso sugerido: a literatura é indispensável para mim, como ser humano? E como docente? Considero a literatura indispensável aos meus alunos, crianças das escolas públicas do nosso estado? Segundo o autor, a literatura é um “bem incompressível, que não pode ser negado a ninguém” (CANDIDO, 1988, p. 174).

De acordo com o [Dicio](#), uma das acepções da palavra *direito* pode ajudar a pensar o *direito* à literatura: aquilo que é garantido ao indivíduo por razão da lei ou dos hábitos sociais. Isso posto, deixamos para você mais algumas perguntas: existem leis que garantam o direito à literatura? Na ausência de leis, a quem cabe garanti-lo? É possível garantir o direito à literatura por meio dos hábitos sociais?

Uma segunda palavra que nos mobiliza na discussão sobre o direito à literatura é *acesso*, pois a garantia desse direito passa, necessariamente, pela disponibilidade de materiais de leitura. Mais uma vez, recorreremos ao dicionário. *Acesso*: “Capacidade ou aptidão para obter algo relativamente difícil; ingresso; ação ou oportunidade de entrar ou de sair; chegada ou entrada”¹. Será que a disponibilidade de materiais de leitura é algo relativamente difícil? Quando, onde e como acontece o ingresso no mundo dos livros? E uma pergunta bem filosófica, sobre a qual pretendemos dar pistas para responder até o final da unidade: a literatura pode ser, ao mesmo tempo, entrada e chegada? Como?

Finalmente, uma terceira e última palavra nos ocorre no que diz respeito ao tema do direito à literatura. Trata-se de *princípio*, isto é: “O começo; o que ocorre ou existe primeiro que os demais; início de uma ação ou processo. O que fundamenta ou pode ser usado para embasar algo; razão”¹. Quando começa o direito à literatura? Concebemos o *direito* à literatura como um *princípio* que passa pelo *acesso* aos livros para ser garantido.

Segundo Maria Emília López, as operações de atribuição de sentido e o esforço para interpretar começam muito precocemente na vida da criança, desde o seu nascimento (LÓPEZ, 2016, p. 18). O princípio, o começo do direito à literatura, é o

início da vida. A autora afirma que os bebês, as professoras e a literatura formam “um triângulo amoroso”. Será que esse triângulo amoroso pode ser desenvolvido em qualquer faixa etária? Como? De que recursos as professoras precisam para fazer essa mediação amorosa entre as crianças e os livros? Na *live* a que você assistiu na abertura desta unidade, María Emilia apresentou o conceito de *leiturar*, a partir da junção dos verbos **ler** e **amar**. Segundo ela, trata-se de “produzir esse banho narrativo, linguístico, poético, que tem caráter de iniciação e que põe em ação profundos processos psíquicos, intelectuais, afetivos, de que depende em grande parte o ato de converter-se em leitor”.

É a experiência poética que acreditamos ser a mais precoce na vida das crianças, desde que chegam ao mundo e, por que não, desde antes de nascer, [...]. Trata-se de uma relação intrínseca entre arte, brincadeira e vida cotidiana, entre o poético e o psíquico, entre a construção de vínculos precoces e a aproximação à música, à melodia e ao poema. Uma poesia precoce, feita desses retalhos de linguagem nascente e sem escrúpulos. (LÓPEZ, 2016, p. 20-21)

É essa relação intrínseca entre arte, brincadeira e vida cotidiana que nos motivou a trazer a literatura nesta terceira e última unidade.

Assista, agora, ao vídeo de Bartolomeu Campos de Queirós para aprofundar um pouco mais a compreensão sobre o direito à literatura:



O Movimento por um Brasil Literário (MBL) reúne especialistas e instituições em diferentes regiões do Brasil, com adesões espontâneas. Seus integrantes abordam temáticas pertinentes à causa em feiras literárias, seminários, debates e palestras, com base no lema do grupo: “Ler, levar a ler e defender o direito de ler literatura”.

O idealizador do movimento foi Bartolomeu Campos de Queirós, escritor consagrado e premiado, grande defensor da literatura como direito de todos, autor do

“Manifesto por um Brasil literário”. No vídeo, ele lê trechos do manifesto, entremetendo-os com comentários a partir da própria experiência.

São muitas as pontes que podemos construir entre Candido e Queirós. Gostaríamos de começar destacando aquela que consideramos a principal delas: o caráter humanizador da literatura. Para Candido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante [...], ajudando-nos a tomar posição em face deles (CANDIDO, 1988, p. 180). Queirós, por sua vez, acrescenta que a literatura contribui para uma sociedade mais harmoniosa, porque “com o texto literário você aprende a democratizar a razão. E democratizar a razão é saber que o outro também tem razão” (QUEIRÓS, 2009). Ambos destacam as possibilidades empáticas da literatura para além das escolares, que discutiremos na próxima seção.

Outro aspecto que não podemos deixar de registrar é que, se por um lado, “no passado, os ofícios e ocupações eram transmitidos de pai para filho, sem interferência da escola”, conforme Bartolomeu afirma no vídeo, por outro não podemos garantir que hoje, na sociedade desigual em que vivemos, todas as crianças tenham contato com os livros desde o nascimento em suas casas, nem que o hábito e o gosto pela leitura literária sejam transmitidos de geração em geração.

Se concordarmos com Bartolomeu na ideia de que “o leitor literário, a criança precisa de ver também a relação da família com o livro, da sociedade com o livro”, como podemos contribuir com a parte que nos cabe como sujeitos que integram essa sociedade? Maria Emília denuncia que “se a escola não nos tratou bem, não temos como nos converter em bons mediadores literários para os nossos filhos”. Essa afirmação aparentemente retórica remeteu-me a uma iniciativa que merece ser relatada.

A professora Adriana Corrêa, que também assina este módulo, desenvolveu, na creche municipal em que atua, uma ação chamada Sacola Literária.

A ação ocorre duas vezes ao mês. Na primeira semana, na Sacola Literária vai um livro de literatura infantil para a criança, junto com um caderno, para que seja registrado como foi a interação da criança e da família com o livro. Depois de 15 dias, vai um material para o adulto ler (ou pelo menos manusear na frente da criança). Para os adultos, o material é diversificado: mandei biografia de Carolina Maria de Jesus, de Clarice Lispector, já enviei partes de jornal, livros de poesias. “O meu foco maior era que a criança tivesse em casa, com algum familiar, mesmo que fosse o irmão mais velho, uma experiência com um leitor da família. Além disso, dei três livros para cada criança e sugeri que ficassem ao alcance delas. Antes dessa atividade, fiz um levantamento para identificar se os pais

eram alfabetizados. Enviei um questionário com algumas perguntas, inclusive sobre escolaridade. Também fiz perguntas sobre a relação deles com os livros e a experiência de leitura. Só uma mãe não era, mas nessa família os irmãos mais velhos estavam no Ensino Médio e se envolveram com a proposta. Pediram até livros para eles. Outra ação importante: deixamos na creche uma mesa com livros disponíveis, livros para todos os públicos, para que pudessem pegar emprestados. A mesa ficava logo na entrada; em cima dela tinha vários livros e as famílias tinham a oportunidade de levar um para ler. (Relatado por WhatsApp em 9 de dezembro de 2021)

Não podemos negar o papel fundamental da escola e do professor na formação do leitor literário. A escola é um espaço necessário à garantia do direito à literatura e do acesso aos livros.

Merecem nossa atenção também as relações entre fantasia, literatura, educação e infância suscitadas pelo vídeo. Nunca é demais lembrar que, para Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem [...] a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1988, p. 174). Bartolomeu Campos de Queirós afirma que, quando a literatura aparece para as crianças, ela traz o diálogo com a fantasia. Para ele, a leitura é um diálogo entre a “fantasia do escritor dialogando com a fantasia do leitor e construindo uma terceira obra que nunca vai ser escrita”. Ele argumenta que a fantasia é o que antecede o novo, o que aponta para seu caráter criativo e criador.

Para enriquecer a compreensão a respeito dessas relações, trazemos para o debate a professora, pesquisadora e autora de livros infantis Sônia Travassos, que trabalha há mais de 30 anos com mediação literária e formação de mediadores de leitura. Em *live* intitulada “Ler e escrever na relação com a literatura”, Sônia defende que uma das principais contribuições da literatura para o processo de alfabetização é a possibilidade de a criança se tornar criadora com base naquilo que lê, tornando-se também autora do trabalho com a literatura e materializando na escrita seus desejos e necessidades de dizer. Assumir isso é reconhecer as crianças como sujeitos de linguagem, com papel ativo nas interações a partir das quais vão construindo seus conhecimentos. “Democratiza-se assim o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável”, nas palavras de Bartolomeu. Imaginando, lendo, conversando, compreendendo, criando e recriando, as crianças resolvem questões existenciais e desafios da escrita de diferentes gêneros literários, com as mais diversas funções sociais, conforme você poderá apreciar na *live*.

Antes de passar à leitura da próxima sessão temática, assista à *live* de Sônia Travassos: “Ler e escrever na relação com a literatura: quais sentidos provocam?”, disponível em:



2. Literatura na escola

Quando a gente ouve o outro, a gente não se sente sozinho.

— Sônia Travassos

Nesta seção, optamos por começar pela dimensão prática. A partir das propostas apresentadas por Sônia Travassos na *live*, vamos discutir as potencialidades da literatura como fator relevante no processo de alfabetização.

Acreditamos e defendemos o trabalho com a literatura numa direção não pragmática, não como instrumento para alguma coisa, mas como recurso que permita à criança explorar diferentes caminhos, ampliar sua visão de mundo, de si própria e do outro, conforme já ensinaram Candido e Queirós. A literatura se constitui, assim, como **experiência estética** e humana.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar também os apontamentos de Magda Soares, que há 10 anos vem problematizando a maneira como a literatura tem sido apropriada pela escola, trazendo uma série de elementos para pensarmos acerca de seus usos. Uma das primeiras e centrais afirmações da autora é que não é possível criticar a escolarização da literatura, mas se pode criticar uma escolarização inadequada. Em artigo intitulado “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (SOARES, 2011), ela discute como a literatura infantil tem sido erroneamente escolarizada.

Uma crítica importante apontada no trabalho de Magda diz respeito à seleção de gêneros literários, autores e obras introduzidos nos livros didáticos. A autora observou a inegável predominância dos textos narrativos e poemas, e a quase ausência de alguns gêneros – como o teatro infantil. Magda Soares chama a atenção também para o fato de que os gêneros epistolares, a biografia, o diário,

as memórias, que têm presença significativa na literatura infantil, estão quase totalmente ausentes nos livros didáticos. E a poesia aparece neles quase sempre descaracterizada: ou se insiste apenas em seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima –, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais, usando o “texto como pretexto”, nas palavras de Lajolo (1982), e materializando o que Bagno (1982) chamou de “paranoia ortográfica”. Em vez disso, seria adequado promover uma interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia, conforme apresentou Sônia Travassos.

Já no primeiro projeto apresentado na *live*, baseado no livro *Pê de pai* (CARVALHO; MARTINS, 2017), temos contato com uma obra que mistura dois gêneros: é, ao mesmo tempo, um livro imagético e poético. Nessa proposta, Sônia explorou a palavra metafórica, que as crianças foram compreendendo a partir das conversas com os colegas e da mediação da professora. Em nenhum momento a professora esperou que, com essas interações, se chegasse a um consenso ou a uma única interpretação possível do livro. A ideia era, com base na leitura, fazer com que as crianças dialogassem com suas próprias experiências e pudessem expressá-las. Quando compreendem, elas começam a criar também, assumem o lugar de autoras: “A literatura provoca a palavra do outro”, conforme afirma Travassos (2020) na *live*.

No projeto baseado no livro de poemas *Boi da cara preta* (CAPPARELLI, 2010), Sônia reitera que as leituras trazem sempre à tona aquilo que as crianças conhecem ou estão vivenciando. Nesse exemplo, pudemos perceber que é possível aprender sobre a oralidade e a escrita a partir da leitura. Diante do desejo de dizer, as crianças buscam alternativas para como fazê-lo, resolvem problemas de natureza linguística com a criatividade que lhes é própria. O desafio de encontrar uma palavra em nossa língua que rimasse com *Beatles*, por exemplo, levou uma criança a resolver o problema por meio da entonação oral, rimando com “grito/u/s”.

Outro projeto que merece destaque foi o que Sônia chamou de “Os novos três porquinhos”. Com base nos livros *A verdadeira história dos três porquinhos* (SCIEZKA; SMITH, 1993); *Os três lobinhos e o porco mau* (OXENBURY; TRIVIZAS, 1996) e *Os três jacarezinhos* (KETTERMAN; TERRY, 2010), as crianças puderam comparar histórias, voltando sua atenção para novas versões e personagens em uma mesma estrutura narrativa. Os títulos das histórias as inspiraram a inventar novos títulos, o que levou a professora a pedir que criassem histórias para os inventados. Como ainda estavam no primeiro ano, a professora abriu a possibilidade para que as crianças que desejassem escrevessem junto com os pais. Nessa proposta, elas

puderam expressar seus conhecimentos sobre as versões originais, as versões conhecidas, os personagens das histórias e a estrutura das narrativas. A culminação desse trabalho foi a leitura, na biblioteca, dos livros de que foram autoras.

Um contraponto suscitado por essa proposta que Soares (2011) elenca no rol das inadequações da escolarização da literatura infantil é a enorme presença, nos livros didáticos, dos chamados pseudotextos. Em geral, são apresentados apenas fragmentos de narrativas e é comum faltarem alguns ciclos que precedem ou sucedem tais fragmentos, desfigurando o sentido das obras originais dos autores. Uma possível consequência disso seria a construção de um conceito inadequado de texto, de narrativa, de leitura literária. Mais apropriado seria que esses livros didáticos ao menos lançassem mão de estratégias para compensar a fragmentação que impõem às histórias – por exemplo, levar a criança a imaginar o que acontecerá em seguida; anunciar e apresentar a continuidade da história; criar perguntas que pudessem levar os alunos a fazer inferências e recuperar o não dito. Em última instância, a construção da ideia errônea de que um texto pode induzir a criança a também produzir pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo, o que poderia ser facilmente resolvido trabalhando com livros de literatura infantil, e não apenas com pseudotextos de livros didáticos.

Acreditamos e defendemos, junto com Soares (2011), que a leitura literária, inclusive quando presente nos livros didáticos, conduz as crianças a perceber sua literariedade, o uso estético da linguagem, bem como privilegia conhecimentos e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura. São alguns deles: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras de autor-narrador e de personagens, a interpretação de analogias e metáforas, a identificação de recursos estilísticos, sem deixar de considerar os conteúdos e informações que os textos veiculam.

O projeto baseado no livro *Baú do Ananse* ilustra algumas discussões importantes que desenvolvemos nesta unidade, como a observação e escuta das crianças, importante orientação de María Emilia López. Nem sempre as crianças se interessam pelo que está sendo proposto, e um bom mediador vai mudando os rumos do projeto a partir do que elas vão trazendo. Sônia explorou a riqueza da imaginação das crianças e elaborou uma proposta de escrita contextualizada: uma carta, considerando sua função social, com uma finalidade muito clara: expressar o desejo das crianças de conhecerem o personagem Ananse. Foi um projeto envolto em fabulação, jogo simbólico e linguagem lúdica.

Por fim, um último projeto que vale destacar da *live* foi o que culminou na escrita do primeiro livro infantil de Travassos (2007): *Bicho-papão pra gente pequena, Bicho-papão pra gente grande*, que surgiu de uma

indagação/indignação de uma criança – “Só existe bicho-papão pra assustar criança? Tinha que existir para assustar os pais” – e de uma mediação atenta à escuta das crianças e do seu querer dizer: “Não existe, mas a gente pode inventar”. A possibilidade da escuta permitiu que as crianças pudessem falar sobre o que as incomodava em seu cotidiano infantil. Inventaram nomes para os bichos-papões e definiram quem eles assustam e como o fazem. Sônia observou que, para criar, as crianças vão trocando ideias a partir do que pensam e construindo sua autoria. Esse foi um projeto que não se encerrou ao final do ano letivo, tendo continuidade em anos posteriores, com outras turmas, que inventaram outros bichos-papões: para assustar professor e criança que bate, entre outros.

Ludmila Andrade (2011) tem uma proposta de didática da língua escrita que pode embasar teoricamente essa prática de Sônia Travassos. São os chamados cinco espaços discursivos, em que se alternam momentos coletivos e individuais.

O primeiro deles é a *voz do aluno*, no coletivo, em que se misturam fala, escuta e silêncios, e onde tem lugar a expressão do conhecimento de mundo das crianças.

Daí se passa ao segundo, que é a **escrita espontânea**, no individual. Nesse momento, são consideradas as razões para escrever, que, como vimos, podem ser inspiradas por leituras anteriores e experiências vividas individual ou coletivamente, entre outras.

O terceiro espaço discursivo merece destaque especial. É um momento de retorno ao coletivo, a *negociação de sentidos*, quando os textos produzidos individualmente são colocados na berlinda, explorando a **zona de desenvolvimento proximal**, que pode ter diferentes configurações: grande grupo, duplas, trios ou outras. É aí que costuma se consolidar a noção de autoria, quando os textos produzidos são lidos, interpretados e discutidos. Os sentidos podem ser muitos, mas são sempre textuais, materializados no texto escrito, embora nem sempre sejam literais. Pode haver também a construção de categorias metalinguísticas, pois os comentários acabam assumindo um vocabulário relacionado à análise da língua, que passa a ser concebida como matéria maleável e manipulável. As variedades são múltiplas, pois há escolhas a serem feitas, mas estas também são limitadas em conteúdo e quantidade.

Voltando ao individual, chegamos ao quinto espaço: *revisão/refação* dos textos. É quando cada texto passa por inserções, deslocamentos, substituições, apagamentos etc. Também são realizados ajustes dos sentidos e o autor do texto toma sua decisão, imprimindo a ele um estilo próprio. É a hora de fazer ajustes também no projeto gráfico: letra, ocupação do espaço da página e título, entre outros. Pode haver também ilustrações. Não podemos esquecer que estamos

lidando com crianças, que muitas vezes querem desenhar e ouvir histórias, mesmo quando já sabem ou estão aprendendo a ler e escrever.

A última etapa do processo é a *publicação*, circulação do texto em outras esferas. Os leitores do texto publicado podem ser outros atores implicados no espaço escolar, como diretor(a), pais, funcionários, professores e crianças de outras turmas, mas também podem ser estabelecidas novas interlocuções para fora do espaço escolar, incluindo, por exemplo, crianças de outras escolas.

Você deve ter estranhado que até agora não fizemos nenhuma pergunta, não é, professor(a)? Pois então vamos começar! A partir dessa pequena exposição sobre os espaços discursivos, foi possível estabelecer relações entre a proposta didática elaborada por Ludmila e o projeto dos bichos papões desenvolvidos por Sônia? Como as duas autoras podem inspirar suas práticas?

Vimos, até aqui, que a leitura literária feita diretamente no livro infantil é um ponto de partida importante no processo de alfabetização. Mas que livros escolher? Quais critérios devem ser usados para compor o acervo literário que garantirá o acesso dos nossos alunos a bons livros infantis?

Um aspecto fundamental quando pensamos no trabalho com a literatura na escola é a importância da diversidade do acervo. Andrade e Corsino (2007) propõem que a composição de acervos escolares contemple a maior variedade possível de gêneros discursivos literários, que os autores, em uma classificação geral, organizam em grandes conjuntos de gêneros:

- poéticos: textos que apresentam trabalho com a linguagem em termos de ritmo, rimas e brincadeiras com os significantes: poemas, trava-línguas, adivinhas, parlendas, prosas rimadas e contos acumulativos;
- narrativas curtas com formato canônico: contos, crônicas, lendas, textos de tradição oral, mitologias, fábulas e apólogos;
- outras narrativas curtas (pequenas histórias e textos descritivos sem formato canônico);
- narrativas longas: textos extensos, com 80 páginas ou mais:
- pequenos romances e novelas;
- textos teatrais;
- livros de imagem.

Também é importante considerar a complexidade das obras em termos de adequação para o público. Um acervo para crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental deve conter obras com linguagem e abordagem do tema

adequadas à faixa etária delas, para que possam ler com autonomia, mas também é importante a presença de textos densos e extensos, a serem mediados pelo(a) professor(a). Sua própria experiência com a leitura literária é importante, professor(a)! Esperamos que este módulo contribua para ampliar também sua experiência como leitor literário.

Vale destacar, ainda, a diversidade de propostas literárias, estilos, épocas e regiões do Brasil (e do mundo, acrescentamos), tais como contos, lendas e mitos de diferentes grupos étnicos e regiões brasileiras, obras originais e adaptações do cânone da literatura de diferentes períodos e locais, obras de autores estreados e consagrados, antigos e contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, com seus diferentes gêneros e estilos textuais.

Com relação a esse quesito, não se pode negar a grande recorrência dos mesmos autores e obras na adoção dos livros didáticos. Magda Soares argumenta que “uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos” (SOARES, 2011, p. 28), desconsiderando toda a diversidade que existe. Não se trata de lançar mão de obras e autores muito conhecidos ou, no extremo oposto, de autores pouco representativos e obras de pouca qualidade, como textos do próprio autor do livro didático, num claro movimento de literatização do escolar, conforme desenvolvemos anteriormente. É bastante comum, nesses livros, a total ausência de referências bibliográficas e de informações sobre o autor do texto, quando o adequado seria desenvolver no aluno o conceito de autoria e obra, ampliando seu repertório cultural para além do cânone.

Finalmente, chegamos a um ponto importante de nossa discussão: as categorias de análise. Que critérios, além dos já mencionados, precisamos levar em conta para escolher livros literários para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? As autoras elencaram quatro: elaboração da linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico.

A elaboração literária leva em conta o quanto o texto produz, inova, inventa, no seu tempo, em relação à linguagem cotidiana e à tradição literária, contribuindo para a experiência estética do leitor, rompendo com modelos e clichês, e apresentando novos paradigmas.

Com relação à pertinência temática, é preciso ter em conta os interlocutores da leitura literária e os possíveis sentidos sobre o texto que possam ser produzidos pelas crianças, alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, com suas identidades sociais e culturais. Vale lembrar que a pertinência temática também deve considerar as leituras que precisam da mediação do professor.

Quanto à ilustração, o principal aspecto observado foi a relação estabelecida entre o aspecto visual e o texto verbal.

Por fim, mas não menos importante, o projeto gráfico, que dá visibilidade e legibilidade à obra, convidando à leitura através do que propõe como formato tátil, gráfico e funcional. O livro é avaliado como objeto.

Nesse quesito, observamos com frequência a inadequada escolarização da leitura literária na transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático, o que interfere completamente na relação da criança com esses dois objetos de finalidades muito diferentes – o livro didático e o livro de literatura. Trata-se de obras com aspectos materiais, diagramação, ilustrações e protocolos de leitura totalmente distintos. Na pesquisa realizada por Soares (2011), foram levantados casos de desnecessárias adaptações lexicais, quando o texto original poderia ser uma boa oportunidade para enriquecer o vocabulário das crianças.

A autora também encontrou casos de alteração do contexto textual, isto é, da configuração gráfica do texto na página e de sua relação com a ilustração. Exemplos que demonstram essa forma de escolarização inadequada se encontram nos livros didáticos que apresentam apenas o texto de um livro para crianças. Considerando que, na literatura infantil, texto e ilustração são indissociáveis – e esse diálogo é um critério importante na avaliação de uma boa obra –, essa extração do texto sozinho para a página do livro didático prejudica, inclusive, a construção da textualidade, diante da impossibilidade de produção de sentidos decorrente da ausência da ilustração. A importância da ilustração no livro infantil é tamanha que não costuma haver distinção entre autor do texto e autor da ilustração.

Um terceiro e último aspecto de inadequação nesse quesito é a alteração, no livro didático, do gênero original do texto do livro infantil: poemas que se transformam em textos em prosa, textos literários que são interpretados como textos informativos e vice-versa.

Compreendemos que não é possível não alterar o texto ao transportá-lo de seu suporte próprio para o suporte escolar. Magda Soares propõe que essa alteração seja feita “respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar; em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” (SOARES, 2011, p. 41).

Todas as categorias de análise indicadas por Andrade e Corsino (2007) levaram em consideração a capacidade de inovar em relação ao já existente e de surpreender e dialogar com o leitor, sem perder de vista que, no livro infantil, devem ser analisados, simultaneamente, forma e conteúdo.

Encerramos esta seção temática com algumas indagações propostas por Andrade e Corsino (2007) para uma seleção de qualidade. No que diz respeito à elaboração da linguagem literária: que voz está se dirigindo à criança? Como se dirige? Como o texto está estruturado? Quanto à pertinência temática: que assuntos e temas são abordados? Como são abordados e com que objetivos? Em relação à ilustração e ao projeto gráfico: como texto, ilustração e projeto gráfico se complementam e ampliam as possibilidades de leitura? E, por fim, o aspecto fundamental de toda esta discussão – a experiência estética e a formação do leitor literário: que livros e histórias podem nutrir a criança pela vida afora? Quais os que se reduzem a meros projetos de consumo imediato e não merecem, portanto, ser incorporados aos acervos?

Esperamos que as propostas aqui apresentadas inspirem novas práticas de leitura literária na escola.

Referências bibliográficas

Bibliografia básica

ANDRADE, Ludmila Thomé. Novos espaços discursivos na escola. *Revista Pátio*, v. 59, p. 14-17, 2011.

ANDRADE, Ludmila Thomé; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. *In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 79-91.

BAGNO, Marcos. A desconstrução do preconceito linguístico. *In: BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 1999. p. 105-145.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CAPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CARVALHO, Bernardo; MARTINS, Isabel Minhós. *Pê de pai*. Carcavelos: Planeta Tangerina, 2017.

KETTEMAN, Helen; TERRY, Will. *Os três jacarezinhos*. São Paulo: Autêntica, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LOPÉZ, María Emilia. *Bebês como leitores e autores*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

LÓPEZ, María Emilia; BAPTISTA, Mônica Correia. *Professoras aprendendo a formar leitores(as) e políticas públicas para a formação docente*. Vídeo (2:15'09") [Live]. Belo Horizonte: 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Htct7LcC22o>. Acesso em: 11 jan. 2022.

OXENBURY, Helen; TRIVIZAS, Eugene. *Os três lobinhos e o porco mau*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. Vídeo (9'10") [S. l.], 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>". Acesso em: 11 jan. 2022.

SMITH, Lane; SCIEZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 17-48.

TRAVASSOS, Sônia. *Ler e escrever na relação com a literatura infantil? Quais sentidos provocam*. UFRRJ - Nova Iguaçu: 28 de agosto de 2020. Vídeo (1h33'06") [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C0AVJ7Ek5z0>. Acesso em: 11 jan. 2022.

Colocando em Prática

Esperamos que esta breve discussão tenha despertado o leitor literário que existe dentro de você, pois apostamos, junto com Bartolomeu, que, “se o professor é um leitor, indiscutivelmente a criança vai querer ler”. E apostamos também que o(a) professor(a) que reconhece a literatura como algo indispensável para si e também para o próximo, conforme afirma Candido (1988), pode contribuir para modificar, inclusive, a relação das famílias das crianças da escola com a literatura.

Nossa proposta é a construção de uma [comunidade de leitura](#) entre professoras e professores, seus colegas de trabalho. Vocês terão o desafio de encontrar, em seu ambiente de trabalho, tempo e espaço (que pode ser virtual) para compartilhar e discutir livros literários:

1. para ampliar sua própria experiência como leitor literário;
2. para ampliar o repertório das crianças (você pode aproveitar seu “acervo interior” socializado no fórum, mas também deve investir na descoberta de títulos novos, contemplando a diversidade estudada nas bibliotecas escolares e públicas, com parentes e amigos, nas livrarias, entre outros;
3. para possibilitar experiências com o livro literário aos familiares das crianças (você pode se inspirar na experiência da professora Adriana Corrêa relatada no material didático).

Socializem suas conquistas no fórum:

Sou leitora de literatura desde a infância e tenho uma filha de 5 anos para quem leio desde que está na minha barriga. Compartilho com vocês alguns clássicos da literatura infantil da minha geração, muito apreciados por ela.

- *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof;
- *Margarida Friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida;
- *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado;
- *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha;
- *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes;
- *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meirelles.

Vamos ampliar essa lista? Quais foram os achados do seu “acervo interior” que podem agradar e contribuir para a formação literária das crianças da sua turma? Compartilhe no fórum as contribuições das obras indicadas para o trabalho com o processo de alfabetização, bem como para a formação de futuros leitores literários.

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo V

O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento

Bonnie Axer (UERJ)

Rosalva de Cássia Rita Drummond (ISERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo V

O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento

Unidade 1

Planejamento: concepção, produção e ressignificação

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo V:

O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento

Autoras – Módulo V:

Bonnie Axer (UERJ)
Rosalva de Cássia Rita Drummond (ISERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático
(Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/ UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Introdução	4
1. Currículo, alfabetização e metodologias: algumas considerações... . . .	9
2. Por que planejar o ensino na alfabetização?	13
3. Planejamento: entre o previsível e o inesperado	16
Referências	18

Introdução



Um convite

Para iniciar nossa jornada, convidamos para assistir ao vídeo interativo de contação da História Não derrame o leite, de Stephen Davies e Christopher Corr, contada por Ana Helena Lima durante o XXV Encontro do Projeto Alfabetização em Curso: um convite ao debate, do minuto 00:05:00 ao minuto 00:12:00. Disponível em





Trechos do livro *Não derrame o Leite!*, de autoria de Stephen Davies e Christopher Corr, que nos acompanhará ao longo desta aula.



— Penda – disse sua mãe um dia – eu vou levar uma tigela de leite para o seu pai. Estarei de volta hoje à tarde.

— Eu sei onde ficam as pastagens – disse Penda. Posso levar o leite?

— Tudo bem – disse a mãe –, mas tente não derramar o leite pelo caminho [...].

Firme, sussurrou Penda para si mesma, vá devagar.

Não se apresse, não tropece, não se afobe, menina.

(DAVIES; CORR, 2015, p. 7-9).

Para início de conversa

Iniciamos nossa trajetória neste módulo caminhando pelas dunas, atravessando rios, subindo e descendo montanhas com Penda rumo às pastagens. Por esse caminho “conhecido”, porém, imprevisível, vamos juntos com ela na tarefa de carregar com muito amor uma tigela de leite para o seu pai.



Para pensarmos juntos: será que vamos conseguir carregar essa tigela sem derramar uma gota sequer do leite? Será possível um caminho sem tropeços?

Paulo Freire já dizia que o ato de ensinar exige a reflexão crítica da prática (FREIRE, 1996). A maneira como lidamos com o dia a dia na sala de aula se reflete no ato de produzir e vivenciar o planejamento na alfabetização. O autor chama atenção para a necessidade de um planejamento dinâmico que alinhe a prática à construção de saber docente e à sua reflexão. É sob essa perspectiva que também entendemos o planejamento: movimento contínuo de produção, reflexão e revisão.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 21).

Planejamentos, planos e projetos são expressões tão comuns na escola que, por vezes, naturalizamos seus sentidos e deixamos de nos questionar e refletir sobre os seus processos e significados. Segundo Paro (1976, p. 64), “planejar é decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma ilha de ação preestabelecida”. O planejamento, nessa perspectiva, serve à manutenção de um “estado” de inércia que pouco contribui para alteração do contexto em que se insere, ao mesmo tempo que ignora toda a experiência construída pelos docentes e discentes no cotidiano escolar. Por isso, destacamos a necessidade de reflexão contínua sobre a prática.



Para pensarmos juntos: será que tal planejamento é possível? Qual desenho é possível? O quão próximo do futuro ele pode ser? Já pensou sobre isso?

Mais do que definir “o que é” e “qual a melhor forma de produzir um planejamento”, neste módulo a proposta é pensarmos sobre a importância da reflexão crítica da prática, ressaltando as autorias docente e discente e a potência criadora do trabalho pedagógico.

Nesse processo, as políticas educacionais possuem sua importância como documentos orientadores para a elaboração do planejamento realizado pelos docentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chama atenção para a importância de as unidades escolares desenvolverem seus planejamentos com foco nas necessidades individuais de seus estudantes (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o planejamento docente vai além da simples implementação ou execução da matriz curricular.

Saiba⁺

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em dezembro de 2017. No entanto, sua primeira versão foi divulgada no ano de 2015, sendo discutida por diferentes setores, até a elaboração sua terceira versão. Esta terceira e última versão é instituída como referência obrigatória nacional para a preparação e o ajuste do currículo nas instituições de ensino públicas e privadas. Seu propósito é o de organizar um quadro curricular, a fim de “superar a fragmentação das políticas educacionais, reforçar a cooperação entre as três esferas do governo (nacional, estadual e municipal) e para ser a base para uma educação de qualidade” (BRASIL. MEC, 2017, p. 8). Dentre outros objetivos, pretende-se alinhar as políticas educacionais em nível nacional, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de professores, avaliação, concepção e desenvolvimento de recursos e infraestrutura.

A noção de currículo é delineada na BNCC – em nossa leitura – como um corpo de conhecimentos, selecionados a priori, que deve ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e formação de um sujeito concebido como universal. Tal ideia vem sendo produzida e reconfigurada pela lógica das avaliações, contribuindo para o processo de significação do currículo nas escolas. Ainda que não se defina como currículo, a BNCC é um documento normativo que define as competências e habilidades que todos os estudantes devem aprender em cada etapa de escolaridade. Entendemos que ao selecionar um corpo de conhecimentos a ser ensinado, alguns são validados e outros são excluídos nesse processo.

O fato é que a BNCC tem se constituído como uma realidade nas redes de ensino e mobilizou a necessidade de ajuste das propostas curriculares das redes e, por sua vez, das propostas das escolas. Cabe ainda dizer que, no bojo do trabalho de “implementação” da BNCC, o investimento mais recente tem sido feito na discussão da formação de professores, o que também carece nossa atenção e reflexão.

Houve mudanças no planejamento da sua escola em função da BNCC?

Sim, ajustamos nosso planejamento de acordo com a BNCC

Não, nosso planejamento não sofreu mudanças

Ainda estamos refletindo sobre isso



Como podemos assumir, nesse contexto, uma postura de autoria em relação ao nosso planejamento?

Saiba+

Dica

Para aprofundar a discussão, recomendamos uma pausa para leitura do [texto complementar 1](#) e [texto complementar 2](#).

I. Currículo, alfabetização e metodologias: algumas considerações...

Para planejar o processo de alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, destacamos alguns conceitos que ajudam a subsidiar a discussão sobre planejamento proposta. Dessa forma, elencamos aqui alguns desses conceitos que, ao nosso ver, merecem maior atenção: currículo, alfabetização e metodologias.

Entendimento de currículo

Partimos do entendimento de que o currículo não se limita aos documentos oficiais, listagens de competências e habilidades, roteiros prontos e matrizes de referência. Entendemos que o currículo é também produzido nos movimentos contínuos dos espaços cotidianos das muitas escolas. Toda produção curricular, seja texto escrito ou não, é território de produção, de leitura, de questionamentos, de resignificação, de interpretação, de reedição e de autoria (MACEDO, 2016), produção essa que se constitui por meio de processos de significação que rompem com a ideia de um currículo fixo e prescritivo.

Dessa forma, o entendimento de currículo que estamos apresentando a você é texto em movimento e inacabado, em que a relação com a significação está aberta e os sentidos são inesperados (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo é produzido com todos os envolvidos no processo de alfabetização (docentes, educandos, comunidade escolar e instâncias públicas) e se desenvolve para além das fronteiras físicas do espaço da escola, o que nos ajuda a entender que estamos juntos conhecendo, descobrindo e lendo o mundo.



“Pensamos ser o currículo toda e qualquer produção de sentidos (ininterrupta) que envolve a escola, interna ou externamente; constituem o currículo sujeitos e discursos culturais e políticos” (AXER; DRUMMOND, 2019, p. 4).

Esse entendimento acerca do currículo contribui para pensarmos o planejamento como uma produção de sentidos que carrega contradições e potencialidades, como espaço de criação e não apenas reprodução das matrizes curriculares. Essa compreensão também nos permite entender o planejamento

como fluxo, movimento e dinamismo, pois é um texto sendo escrito ao mesmo tempo que acontece, porque aceita alterações do previsto.

Concepção de alfabetização

A partir dos estudos de Smolka (2012), que desenvolvem perspectiva discursiva para pensar a alfabetização, compreendemos que a criança se alfabetiza com e a partir das relações múltiplas e não sistematizadas que faz com a língua, suas diferentes propostas (texto curto, texto longo, texto simples, texto complexo, música, poema, imagem etc.) e seus diferentes atores de maneira colaborativa. Assim, vão se constituindo processos de compreensão do funcionamento da língua, da sua função social e seu potencial de autor do seu próprio texto.

Dessa maneira, podemos perceber que as interações orais e sociais se dão a partir das múltiplas escrituras e possibilitam a constituição de sentidos esperados e não esperados, porque, como já discutimos, ler e escrever não é apenas decodificar ou capturar informação; é fazer uso dela a partir também do que lhe interessa. Assim, ler e escrever é produzir sentido.

Pensar o planejamento sob esse entendimento é considerar as relações com o outro e com o mundo. Logo, é um exercício que nunca será tecido de forma unilateral, fixado ou sistemático. A necessidade do planejamento, nesse sentido, vai se constituir como tempo preciso para analisar os processos dos educandos, pensar estratégias que corroborem para que as crianças/jovens/adultos alfabetizando interajam entre si, se questionem e pensem os processos de significação da escrita e da leitura.

Portanto, a decisão dos materiais, textos, procedimentos didáticos se constituirá na relação com os alfabetizando, pois precisa, antes de tudo, fazer sentido, responder às necessidades e aos desejos dos educandos. Além dos saberes prévios, é fundamental que os eixos do contexto das práticas de linguagem a serem explorados e investigados também sejam escolhidos: leitura, produção escrita e oralidade; daí a importância de diferenciar método de metodologia. Já pensou nessa diferença?



Método x Metodologia

Opine aqui sobre a diferença (ou não) entre esses dois termos.

Metodologia: modos de fazer

Falar em metodologia é diferente de falar em método de ensino. Os métodos carregam uma dimensão fixa dos processos que é anterior aos sujeitos, datados, organizados, concebidos como um modo de fazer que vai responder a diferentes educandos da mesma forma, prezando mais pela sequência didática do que pelos processos vivenciados pelos estudantes.

Considerando a perspectiva curricular e de alfabetização que abordamos nos tópicos anteriores, podemos pontuar que a metodologia não será um elemento desconectado, neutro e inerte aos processos. A metodologia se constitui na dimensão teórico-metodológica, envolvendo os princípios que norteiam a prática docente – e não regras ou passo a passo.

É importante que cada docente tenha clareza de suas escolhas e dos princípios que conduzem os momentos de ensino, refletindo continuamente sobre suas ações. Ocorre que, muitas vezes, a falta desse entendimento deixa o professor refém dos métodos “inovadores”, das receitas mágicas ou ainda dos materiais publicizados na internet usados como mais uma atividade para ocupar o tempo das crianças do que uma proposta com intencionalidade e entendimento da razão da sua escolha.

Diferentes políticas educacionais contribuem para pensarmos na importância do papel do professor no planejamento, considerando a possibilidade de criação. Nós, professores, lidamos com as especificidades dos nossos alunos e com as questões da sala de aula, que muitas vezes nos trazem outros rumos para aquilo que pensamos inicialmente em relação ao desenvolvimento do conteúdo e/ou atividade. No nosso dia a dia, vivemos sendo provocados a pensar além.

Dessa maneira, se faz interessante ter uma visão ampla do ano letivo, por exemplo, como também o entendimento de que um planejamento micro e pontual permite maior mobilidade, levando em consideração o contexto e o tempo das aprendizagens dos estudantes, tempo esse que pode ter a duração de um período de gestão escolar, um projeto de trabalho ou até uma atividade em sala de aula. Apesar de sua complexidade, muitas vezes esse tempo é predeterminado.



Para pensarmos juntos: como lidar com esse tempo determinado diante de um processo de aprendizagem tão delicado e complexo como a alfabetização?

A questão do tempo atravessa as discussões sobre alfabetização, sobretudo nas políticas educacionais. Isso implica o cuidado com o planejamento das ações didáticas alfabetizadoras sem perder a dimensão dos processos individuais vividos pelos alfabetizados.

Planejar é o momento de parar, pensar, analisar, organizar, projetar, mas também de agir. É um momento também de escuta, de produção de sentidos e leitura de mundo; é a vida. E precisamos ter, em nossos planejamentos, espaço para essa vida, para esse mundo. É preciso ouvir os educandos e criar possibilidades e oportunidades para tal escuta.

Para ouvi-las [as crianças] não é necessário realizar procedimentos formais como uma entrevista. Basta criar oportunidades para que se expressem em momentos coletivos, em que possam partilhar seus saberes, experiências, suas vivências. Nossa escuta atenta poderá nos oferecer elementos para planejar atividades que envolvam seus interesses (GONÇALVES, 2015, p. 47).

O planejamento novamente ganha destaque na BNCC ao mencionar os direitos de aprendizagem da Educação Infantil e se faz interessante para nossa discussão aqui, visto que inclui as crianças nesse pensar e vivenciar do planejamento – o **direito de participação** do estudante na produção cotidiana de sala de aula é potencializado ao participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BNCC, 2018, p.38).

Vale destacar que, apesar de se tratar de um direito de aprendizagem da Educação Infantil, acreditamos que os direitos de aprendizagens – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – são aspectos que deveriam constituir todo planejamento e se estender na Educação Básica como um todo. Contudo, considerando os desafios impostos nesse sentido, destacamos e defendemos que, principalmente no ciclo de alfabetização, se constitua como investimento nas continuidades das experiências escolares e na tentativa de diminuir as possíveis rupturas entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim como na história de Penda, apresentada no início do módulo, ao planejarmos carregamos com muito cuidado, atenção e organização nossa tigela de leite na tentativa de não derramar, rumo a um caminho que, ainda que seja conhecido, é também imprevisível.



Para pensarmos juntos: mesmo a caminhada sendo cuidadosa e sem tropeços, é possível não derramar uma gota?

Saiba⁺

Dica

Para aprofundar a discussão, recomendamos uma pausa para leitura do [texto complementar 3](#) e [texto complementar 4](#).

2. Por que planejar o ensino na alfabetização?

O planejamento educacional está ligado, geralmente, ao sistema social global; logo, reflete os objetivos da sociedade. A efetividade de um planejamento se constitui a partir das múltiplas interfaces e se articula de modos diferenciados com diversos contextos. O que isso nos diz? Significa dizer que os planos de aula dialogam – ou devem dialogar – com a **proposta pedagógica e/ou projeto político-pedagógico** da escola na qual estão inseridos, bem como se relacionam com a proposta curricular das secretarias de Educação, por exemplo.

Saiba+

Proposta pedagógica e/ou projeto político-pedagógico

Ressaltamos a importância do projeto político-pedagógico (PPP) compreendendo a dimensão política da produção desenvolvida pela escola por meio do debate coletivo; assim, constitui-se em nosso entendimento uma política curricular produzida no contexto da escola, aceitando inclusive as contradições, uma vez que deve ser um texto produzido pela comunidade escolar. No PPP, constam concepções, propostas, projetos e arranjos criados pela escola para a escola.

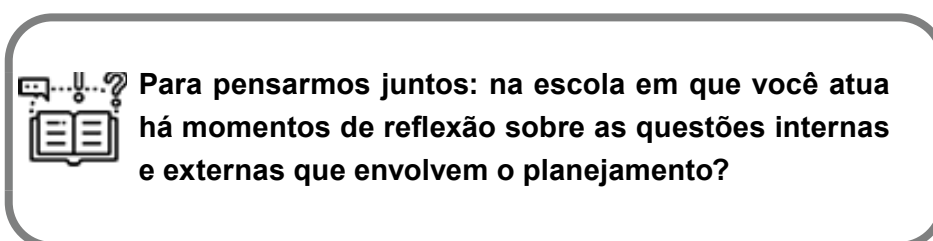
Quando falamos de planejamento educacional, é importante ressaltar que ele não se restringe somente à escola. Políticas, planos e programas se constituem em nível nacional, estadual e municipal; em certa medida, são propostas que visam organizar o sistema educacional projetando, criando metas, desenvolvendo propostas em diferentes escalas, contextos e intenções. Sendo assim, ao falar sobre planejamentos estamos falando de redes políticas, curriculares, educacionais, didáticas que produzem – em meio a emaranhados e atravessamentos – significados, propostas e direcionamentos de aprendizagens específicas como a leitura e a escrita, que envolvem a dimensão no interior da escola, mas também fora dela.

Goulart (2007) chama atenção para as articulações que produzem efeitos na produção do planejamento na escola, considerando a multiplicidade na própria instituição, ao pontuar que:

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligada do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais dos(as) professores(as) e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico. Em síntese, está ligado à nossa concepção de educação: educar para quê?

Como? Liga-se em consequência à construção de sujeitos cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação (GOULART, 2007, p. 86).

Desse modo, é interessante compreender que um planejamento se situa dentro de um contexto em que muitas questões estão em jogo e não há como isolá-lo dentro da sala de aula, pois, querendo ou não, muitos aspectos (econômicos, sociais, políticos, culturais) incidem nas decisões dos educadores ao planejá-lo e executá-lo. Podemos dizer então que nenhum planejamento é um elemento neutro ou solto na escola; ele sempre responde às necessidades e diferentes demandas de dentro e fora da escola.



O planejamento é parte fundamental do processo de produção curricular e está relacionado às posturas pedagógicas, perspectivas e intenções educacionais que envolvem concepções de aprendizagem, de educação e de mundo. Planejar não pode ser significado apenas como um processo de aprendizagem em metas ou um roteiro único e previsível – de atividades, de plano de aula ou do projeto político-pedagógico, assim como não podemos abdicar de qualquer planejamento em nome do imprevisível e do inesperado. Planejar não precisa ser estagnação, mas também não devemos pensar em uma *viagem* sem roteiro, sem cuidado e sem intenção de ancoragens.

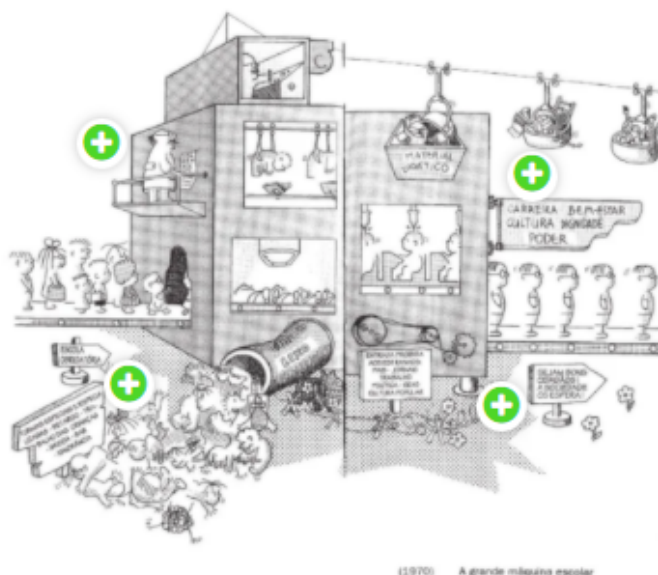
Nosso desafio diário, como professoras alfabetizadoras, é operar com um planejamento aparentemente “previsível”, tais como nossos planos de aula, que se fazem e refazem em situações cotidianas impossíveis de serem completamente previstas e que modificam quase sempre o plano inicial.

Saiba+

Dica

Para aprofundar a discussão, recomendamos uma pausa para leitura do [texto complementar 5](#).

3. Planejamento: entre o previsível e o inesperado



TONUCCI, Francesco. *A grande máquina escolar*, 1970.
(Caso tenha acesso a internet, clique na imagem acima para acessar o link)

Gostamos de pensar que planejamento não é clausura, mas que o caminho é produzido no próprio caminhar. Não se trata de um roteiro pronto previamente, mas um roteiro que passa a ser escrito com as intervenções não esperadas do dia a dia da sala de aula, do cotidiano escolar e da imprevisibilidade das significações que cada sujeito produz. Logo, pensar as ações alfabetizadoras numa perspectiva discursiva significa ampliar esse planejamento também para seus principais atores: **os alfabetizando**s.

É preciso dizer que inúmeros pesquisadores têm defendido uma perspectiva de alfabetização que rompe com uma ideia “acartilhada”. Estamos chamando de ideia “acartilhada”, os modelos de materiais didáticos marcados por uma

configuração de passo a passo, que orienta o trabalho pedagógico ignorando as singularidades dos alfabetizandos, seus textos, seus aprendizados, seus tempos e os resultados esperados. Dentro dessa discussão, diferentes materiais didáticos, como livros, apostilas, matrizes e orientações oficiais, podem vir a apresentar a mesma ideia “acartilhada”, reduzindo o trabalho pedagógico a pura execução.

Vale lembrar que não é a existência dos materiais didáticos no trabalho pedagógico cotidiano, mas as formas de uso e interpretação deles que trazem uma perspectiva “acartilhada” ou não. Ainda assim, independente da corrente teórica que embasa e direciona o fazer pedagógico na qual o docente se encontra, o planejamento carrega aspectos a favor desse trabalho na dimensão da reflexão docente das suas escolhas.

Assim, finalizamos esta unidade e puxamos o fio para a próxima, seguindo um caminho conhecido, porém tortuoso, tal qual Penda com sua tigela de leite. Destacamos a necessidade de irmos além da interpretação que reduz o planejamento somente à estratégia de fixação ou controle curricular. O planejamento é parte fundamental do processo de produção curricular, contudo é apenas uma de suas dimensões. O planejamento está relacionado também com a proposta educacional em questão, concepção de alfabetização, traz à tona posturas pedagógicas, perspectivas e intenções educacionais que envolvem concepções de aprendizagem, concepções de educação e de mundo.

Saiba+

Uma pausa

Antes de seguir para a próxima unidade, vamos fazer uma pausa para assistir a um pequeno vídeo: *Caminhando com Tim Tim...*



No que esse vídeo ajuda você a pensar? O que é mais valioso? A chegada ou o caminhar?

Referências

AXER, Bonnie; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. *Currículo e o tempo de aprender: Aproximações Necessárias para pensar a alfabetização nacional*. ANPED, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5431-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

DAVIES, Stephen; CORR, Christopher. *Não derrame o leite*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. *Como alfabetizar? Na roda com as professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papyrus, 2015.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [36082-Ensino Fundamental de 9 anos.indd \(mec.gov.br\)](36082-Ensino Fundamental de 9 anos.indd (mec.gov.br)).

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dez. 97. Disponível em: [Rev60-01.P65 \(scielo.br\)](Rev60-01.P65 (scielo.br)).

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

PARO, Vitor Henrique. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 18, p. 63-73, set. 1976. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Conceito-justificativa-e-fases-do-planejamento-da-educacao.pdf>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PONTO DE REFLEXÃO



Método x Metodologia Pesquisa

Opine aqui sobre a diferença (ou não) entre esses dois termos

Pergunta: Método e metodologia são sinônimos?

- Acredito que sim.
- Possuem sentidos diferentes.
- Preciso pensar melhor sobre isso.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Leitura complementar:

- **Texto 1:** GOULART, Cecília. [A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores](#). In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- **Texto 2:** DRUMMOND, Rosalva; STRIBEL, Guilherme. [Direito à Educação: entre o político e o pedagógico na Base Nacional Comum Curricular](#). III Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica. *Anais...* Ufepel, 2018.
- **Texto 3:** KRAMER, Sônia. [Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica](#). *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dez. 1997.
- **Texto 4:** FRANGELLA, Rita de Cássia; CAMÕES, Maria Clara; DRUMMOND, Rosalva. [Produções Curriculares e Educação Infantil: garantias ou apostas?](#) *Revista Científica ECCOS*, São Paulo, n. 59, p. 1-19, out./dez. 2021.
- **Texto 5:** AXER, Bonnie; OLIVEIRA, Yasmin Barros de. [Uma cena cotidiana qualquer: a importância do olhar atento para a prática avaliativa curricular](#). *Revista Digital Formação em Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 3, set. 2020.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Por que devemos planejar o ensino na alfabetização?

✓ Assista ao vídeo *Caminhando com Tim Tim*. Disponível em:



✓ Agora que você assistiu ao vídeo, responda: O que esse vídeo faz você pensar em relação ao planejamento? O que é mais valioso no processo de ensino-aprendizagem? A chegada ou a caminhada?

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo V

O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento

Unidade 2

Planejamento: espaço de produção docente e discente

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo V:

O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento

Autoras – Módulo V:

Bonnie Axer (UERJ)
Rosalva de Cássia Rita Drummond (ISERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático
(Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/ UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Introdução	
Planejamento: espaço de produção docente e discente	4
1. Planejamento, plano e registro	5
2. Como planejar o trabalho com a alfabetização de forma a contemplar os diferentes modos de significar o tempo para ser/estar alfabetizado? . .	7
3. Planejamento x Rotina.	12
4. Planejar para “desplanejar”	14
Referências	18

Introdução

Planejamento: espaço de produção docente e discente



— Não olhe, não vire, apenas siga o seu caminho, menina.
Você tem um trabalho a fazer.

— Ah, não! Ainda falta uma montanha!

Penda respirou fundo e subiu.

— Pé esquerdo, pé direito, nunca desista, menina. Mão esquerda, mão direita, já está quase no fim da subida.

(DAVIES; CORR, 2015, p. 17) .



Continuamos com Penda, seguindo nosso caminho, um pé de cada vez. Independentemente do cuidado, da firmeza, do caminho “conhecido” a ser percorrido em cada planejamento, o espaço dele é multifacetado. O planejamento acontece de diferentes formas, em diferentes instâncias e para diferentes finalidades, porque a atuação docente, tal como a apropriação discente, não é previsível. Se pensarmos juntos com Freire (2001), chegaremos à ideia de que o professor compartilha com os alunos muitas descobertas. Assim,

uma concepção em que o professor é dono exclusivo do processo de alfabetização, em que ele acha que só ele sabe, as crianças necessitam ser ensinadas, alfabetizadas, no fundo revela um profundo descrédito nas crianças e vê a educação como mera transmissão de conhecimento. O oposto de tudo isso se verifica na prática em que o professor não se coloca como dono exclusivo do que sabe, mas, pelo contrário, é através do que ele sabe que ele encaminha e sistematiza os dados observados na prática das crianças, para que elas próprias façam suas descobertas. Pois só assim, atuando, pensando, a criança vai se apropriando do seu processo de alfabetização. E é nesse sentido que o professor não alfabetiza a criança; ele organiza os dados para que a criança se alfabetize (FREIRE, 2001, p. 68-69).

Com base nisso, destacamos que todo o planejamento é atravessado pela atuação docente e pela apropriação discente, o que torna o planejamento uma produção de ambos. Por isso, é importante destacar a relevância do planejamento na ação docente como atividade conjunta com os educandos, tomando como entendimento, principalmente, que o planejamento é um momento precioso de organização das ideias, análise, diagnose do contexto, pesquisa e tomada de decisões.

Para tanto, elencamos aqui pontos que consideramos elementos-chave para pensar a organização do trabalho pedagógico na alfabetização.

I. Planejamento, plano e registro

Um aspecto que deve ser considerado é a diferenciação entre planejamento, plano e registro. Normalmente esses termos são significados como sinônimos, mas é importante destacar os aspectos que os diferenciam, assim como as suas articulações. Como você estudou na Unidade I deste módulo, o planejamento consiste na tomada de decisões e na organização das propostas que serão desenvolvidas em determinado momento; carrega concepções e princípios. Nesse sentido, a sistematização das ideias do planejamento é feita através de um plano. O plano, por sua vez, é o registro escrito da sistematização dos aspectos que orientarão a prática.

Existem várias formas de sistematização do planejamento via registro: planos de aula, planos de curso, propostas, projetos etc. Cada instituição de ensino organiza as prioridades e a forma de sistematização e registro para orientar as ações cotidianas planejadas.

O registro é uma fixação momentânea daquilo foi pensado, discutido e negociado, mas essa tentativa de organização escrita das ideias e sentidos que constituem um planejamento não deve significar o enclausuramento das ideias e da prática.

Gostaríamos que você refletisse que as diferentes formas de sistematização e registro escrito do planejamento através do plano carregam os modos como compreendemos os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, é importante perguntar:



Para pensarmos juntos: quais as intenções ao propor uma atividade ou outra? Tais propostas se alinham aos objetivos previstos? Elas contribuirão para que os educandos desenvolvam esses objetivos e competências?

Além da sistematização através do plano (de aula, de ensino, de curso), o planejamento se constitui em orientação pertinente no desenvolvimento do trabalho pedagógico ou do registro posterior ao planejamento e sua vivência, um registro da memória do trabalho, mediante as observações feitas e a avaliação do próprio planejamento. Esse registro é de extrema importância, pois funciona como um diário de bordo, no qual é possível retomar e pensar a sua prática e os processos vivenciados pelos estudantes durante o processo de aprendizagem.



Pensando sobre a importância desse registro da memória, indicamos a leitura do livro *A paixão de conhecer o mundo*, que está em nossas referências bibliográficas. Para esse convite, colocamos aqui um vídeo da aula magna na Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense em que Madalena Freire fala dos desafios de ensinar a aprender que também aparecem na obra. Disponível em:



Saiba+

Dica

Para aprofundar a discussão, recomendamos uma pausa para leitura dos textos: [texto complementar 6](#) e [texto complementar 7](#).

2. Como planejar o trabalho com a alfabetização de forma a contemplar os diferentes modos de significar o tempo para ser/estar alfabetizado?



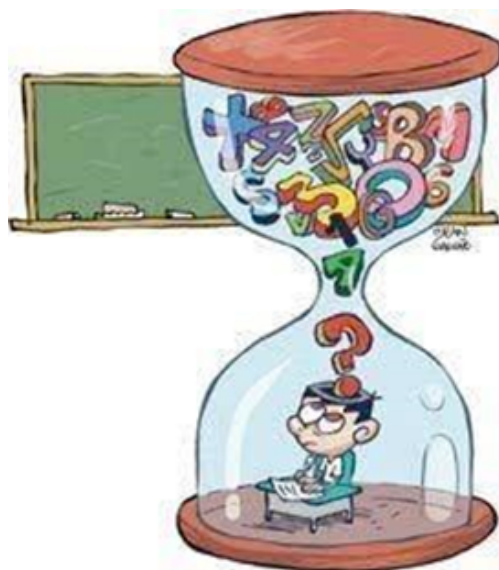
Iniciamos este tópico a partir da afirmação feita por Paro (1976) na primeira unidade, quanto à relação entre planejamento e projeção de futuro. Neste momento, queremos retomar esse aspecto, entendendo que a questão do tempo é cara quando discutimos o planejamento e a alfabetização.

O tempo, expresso em cronogramas, planos, sequências didáticas, conteúdos e objetivos, traz – por vezes – uma ideia de linearidade apresentada de maneira fixa e supostamente visível no planejamento. Essa tentativa de fixação temporal acaba contribuindo para os sentidos do que vem a ser/estar alfabetizado. Um bom exemplo é como essa proposta de tempo é traçada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que são considerados como ciclo de alfabetização os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2018) considera o 1º e 2º anos como período de desenvolvimento da alfabetização. Mais recente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2020) aponta o período que engloba o 1º ano como momento de crescimento do estudante e o 2º ano como tempo de desabrochar de sua alfabetização.

Como podemos ver, o tempo para alfabetização vem sofrendo alterações nas políticas recentes e é uma questão cara para o campo. No entanto, é importante entender quais são os objetivos do ensino para essa etapa da aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes em cada nova etapa e os tempos esperados para elas.

A escola, como instituição, aprendeu a se organizar fracionando o ensino. Horários, tempos de aula, série, ano de escolaridade, matrizes e grades são terminologias que fazem alusão ao tempo escolar e que estão naturalizadas, por vezes criticadas, mas dificilmente são alteradas. Romper essa estrutura parece difícil e, por isso, marca os modos como pensamos e desenvolvemos o planejamento. Nesse sentido, é bom pensarmos algumas questões:



Para pensarmos juntos: como estão organizadas as escolas? Anos de escolaridade? Bimestres? Idades? Como estão organizadas as rotinas escolares? Horários das aulas? Tempo do recreio? Tempo de cada componente curricular? Seria possível romper essa organização de tempo escolar?

O compromisso com os marcos temporais, então, alinha-se em torno da estruturação que acaba por orientar a produção das políticas educacionais. A sequenciação, a classificação e o alinhamento que definem os “tempos” das experiências de aprendizagem aparecem como um dos aspectos que fazem parte do planejamento e, conseqüentemente, dos documentos produzidos a partir deles.

Quando falamos de tempo, muitas questões atravessam os modos como o percebemos. E, não obstante, é comum ouvir dizer que parece que o tempo tem passado com maior velocidade nos últimos ‘tempos’... segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, décadas, séculos... O tempo geralmente associado ao fracionamento, revolucionado pela invenção do relógio mecânico. Esta tecnologia modificou o modo como a sociedade lida com as questões da sua própria humanidade em uma relação que, por vezes, chega a ser obsessiva.

O tempo como conhecemos, fracionado, passível de ser medido e encapsulado em uma máquina chamada relógio é uma invenção da modernidade. E a escola, como instituição, aprendeu a se organizar fracionando o ensino em tempos de aula. Horários, tempos de aula, série, ano de escolaridade, matrizes e grades são terminologias que fazem alusão ao tempo escolar e que estão tão naturalizadas, por vezes criticadas, mas dificilmente são alteradas. Romper essa estrutura parece difícil.

A qualidade, reivindicação recorrente nos discursos educacionais, cobrada como resposta nas políticas educacionais, articula diferentes demandas. Nesse nexos, algumas crenças, concepções e interesses se alinham a esse discurso, uma delas tem a ver com o tempo e permanência na escola como caminho para alcançar sucesso. Caberia, contudo, perguntar: mais tempo para o quê?

O que desejamos provocar aqui é a reflexão sobre a ação de planejar, convidando a pensar em um tempo outro, para que as experiências se sobreponham ao tempo-relógio, às classificações e às grades. Assim, retomamos a importância de uma reflexão crítica de nossas práticas, destacando a potencialidade de um currículo pensado para além da lógica do planejamento e planos marcados e precisos na alfabetização, pois “o currículo segmentado e sequencial é uma tentativa de cerceamento do potencial produtivo das crianças e dos/das professoras/professores” (AXER; DIAS; DRUMMOND, 2021, p. 88). O currículo engloba muito mais que a lista dos conteúdos que serão ministrados, dos afazeres que serão realizados, a sequência didática ou as datas dos eventos e horário das aulas e atividades.

Goulart (2007) chama a atenção dizendo que

às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos, para ouvir os conteúdos tão significativos de suas vidas. E a aprendizagem envolve sensibilidade e mudança! (p. 77).

Um olhar individualizado para os nossos alunos, com escuta atenta às suas experiências, nos possibilita atentar para o tempo da aprendizagem que se desenvolve de diferentes maneiras em cada educando, não sendo possível prever via planejamento. Tempo esse que se constitui em diferentes dimensões: aprendizagem e não aprendizagem, ou melhor, aprendizagens que se dão em tempos diferentes não previstos ou catalogados.

Nesse sentido, mais que a preocupação com os conteúdos, não podemos perder de vista nossos educandos e o que precisam desenvolver no processo de apropriação da leitura e da escrita. O planejamento não se reduz à preparação de material didático e atividades nem se limita ao registro do plano; envolve também reflexão, avaliação diagnóstica, redefinição das propostas pensadas e vivências atravessadas pelo tempo escolar.

Falar em reconhecer que as crianças aprendem em tempos diferentes abre espaço para a interpretação que, por vezes, pode ser confundida com a naturalização de situações em que crianças não aprendem a ler e escrever e avançam na jornada escolar com defasagens sérias, que acabam por comprometer sua trajetória escolar. Nosso desafio, contudo, é atuar com vistas a não naturalizar aquilo que os educandos ainda não sabem, assim como não paralisar diante das possíveis lacunas de aprendizagens para contribuir de forma responsável e comprometida com os educandos e suas aprendizagens, ressignificando assim o tempo, a aprendizagem e o planejamento em desenvolvimento.



Para pensarmos juntos: haverá possibilidades de romper com o aprisionamento do tempo relógio para experimentar um tempo outro no cotidiano escolar?

Saiba+

Dica

Para aprofundar a discussão, recomendamos uma pausa para leitura dos textos: [texto complementar 8](#) e [texto complementar 9](#).

A sequência de imagens a seguir é um trecho do livro *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci. Passe as páginas e acompanhe a historinha para enriquecer sua reflexão. (Caso tenha acesso a internet, clique na imagem a seguir para acessar o link)



3. Planejamento x Rotina



NÃO DERRAME O LEITE!

- Oi, papai.
- Oi, Penda. Que bom ver você.
- Eu trouxe um pouco de leite, disse Penda.

Ela tirou a tigela da cabeça, mas quando ia entregar ao pai...

Uma manga enorme caiu dentro da tigela!

O leite do pai derramou por todo lado.

(DAVIES; CORR, 2015, p. 22)

Todo trabalho pedagógico carrega uma intencionalidade que se alinha aos objetivos propostos. Conhecê-los e entendê-los vai ajudar na organização de experiências de aprendizagens mais ricas. O que estamos chamando de rotina não se resume à repetição das coisas todos os dias, de modo mecânico e sem sentido. Rotina não é um ritual ou uma mesmice repetida que abre caminho para o engessamento da vivência escolar; trata-se de uma estrutura necessária para pensar as aulas sem finalização prévia, pois é na vivência do planejamento que os sentidos para a experiência escolar, as experiências da aprendizagem serão negociadas.

A rotina é constituída de acordos, muitas vezes repetidos, que trazem à tona a necessidade de um planejamento que se faz a partir de múltiplas metodologias e dos interesses dos estudantes. Como diz Manoel de Barros (2016, p. 16), “é repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

A rotina, então, faz parte do planejamento. É instrumento de organização – e não de finalização – que, ao mesmo tempo, preenche e deixa lacunas para a imprevisibilidade que faz parte também da vivência cotidiana. Muitas crianças trazem essa experiência de rotina da Educação Infantil e, no ciclo de alfabetização, podemos explorar e ampliar essa vivência, priorizando momentos que ajudam as crianças a se perceber no processo.

Podemos, por exemplo, trabalhar o registro nas agendas feito pelas próprias crianças, além de incluir momentos de conversa, combinações, planejamento das atividades que serão realizadas, debates e avaliação do que foi feito ou não no cotidiano da sala de aula. Tais ações trazem para a rotina um sentido que não só ajuda as crianças a se sentirem mais seguras e partícipes do processo como é também um momento que fornece pistas para o educador entender o que pensam as crianças.

A rotina é um momento privilegiado de aprendizagem, pois mobiliza práticas que contribuem para a consolidação das aprendizagens da leitura e da escrita, tais como leitura de diferentes textos, escrita, espaços de fala, escuta e interação, de propostas individualizadas e coletivas, atividades que estimulem a concentração e o movimento, dentre outras... Pensar a rotina é incluir, cotidianamente, práticas intencionais que articulam saberes, promovem interesse e estimulam as crianças a aprender.

Neste sentido, entendemos a produção curricular, o planejamento e a rotina como produções contínuas de sentidos, que não são fixas e são incompletas – logo, uma tarefa sem conclusão, que é continuamente e cotidianamente vivenciada e negociada com todos os envolvidos. Esta produção de sentidos traz em si uma negociação permanente que acontece em todas as dimensões da produção curricular e envolve todos os atores sociais presentes nestes processos, inclusive os estudantes.

Assumimos a escola como esse espaço de interrelação e a sala de aula como *“espaço de compreensão do mundo pela observação, pela conversa e pelo aprofundamento do conhecimento por meio de histórias, fenômenos, objetos, pessoas do mundo”* (GOULART; SOUZA, 2015, p.10).



Para pensarmos juntos: você tem uma rotina na sua sala de aula? Como ela é feita? Os alunos participam do processo?

Assim como aconteceu com Penda, mesmo com tudo planejado, com a rotina preestabelecida, a tigela cai, quebra, o imprevisível acontece e o leite derrama. Mas o leite derramado pode ser tão produtivo quanto a tigela intacta. Essa imprevisibilidade, os limites da própria linguagem, as lacunas do planejamento movimentam a produção curricular, de conhecimentos, de sentidos. Por isso, o acontecimento

inesperado do cotidiano escolar, da sala de aula é fundamental para a produção de significados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O fazer do planejamento é importante, mas a possibilidade de desfazê-lo é enriquecedora.

4. Planejar para “desplanejar”



NÃO DERRAME O LEITE!

— Eu não acredito! – lamentou Penda... Foi tudo embora!

O pai deu um abraço apertado em Penda.

— Não foi tudo embora – ele sussurrou.

— Havia algo mais, além de leite naquela tigela.

— Hein? – disse Penda

— É verdade – falou o pai. Seu amor por mim também estava naquela tigela.

[...] Na verdade eu gosto mais de manga do que de leite. O pai pegou uma faca e cortou a manga em três pedaços grandes e suculentos. Penda comeu o primeiro. O pai comeu o segundo pedaço. O terceiro pedaço ainda estava na tigela.

— É para a mamãe? – perguntou Penda.

— Isso mesmo – disse o pai.

— Diga a ela que vai com todo o meu amor!

(DAVIES; CORR, 2015, p.24-28)

O leite derramou. Nosso trabalho está perdido? O que está em jogo afinal? O caminho, o leite, a tigela ou tudo isso e mais um pouco? Chegamos ao fim deste módulo entendendo e chamando a atenção que o ato de planejar, as escolhas,

os saberes, os conteúdos e as estratégias escolhidas não são absolutas. Pensamos no planejamento enquanto essa estrutura não fixada, que se constrói a todo momento pelas nossas ações e as de nossos alunos, nos auxilia a interpretar todo e qualquer planejamento curricular sem um fechamento engessado.

As pesquisadoras Lopes e Macedo (2001) têm defendido uma proposta de *desplanejamento*. Calma! Isso não significa que devemos agir sem pensar ou planejar, mas apostar em outras possibilidades no espaço escolar, pois aquilo que colocamos no papel é provisório e o planejamento está sendo produzido também em nossas salas de aula.

Por sua vez, é preciso ressaltar que a provisoriedade não significa flexibilidade. Dizer que o planejamento é flexível remete a uma ideia de planejamento fixo, permitindo até pequenas alterações, mas não mudanças significativas. Pensar no planejamento como provisório se apresenta de maneira um pouco mais interessante, visto que, quando reconhece o terreno da sua prática como provisório, o professor compreende que o planejamento é sempre incompleto. Ou seja, não é produzido apenas pelo docente e depois “aplicado”, mas está em produção com seus alunos no cotidiano da sala de aula.

Nós, professoras, atuamos assim, em parceria a esses encontros espetaculares dos “*caminhos alfabetizadores*” de cada um. Não se trata de uma prática impensada, naturalmente voluntária e espontânea, em que ficamos à mercê de algo que está para sobreviver, “que vai cair do céu”, sem planejar coisa alguma, “vivendo o momento e nada mais”, onde tudo se espera da criança, e se não surgir não será trabalhado. Obviamente, nós, professoras, temos artifícios, sistematizações, conjunto de procedimentos e metodologias que podem subsidiar as diferentes alfabetizações (AXER; SASSON, 2018, p. 9).

Desse modo, pensando que o planejamento é produzido no antes-durante-depois, em que o tempo requer em alguns momentos uma rotina organizada, repetitiva, o que acontece em volta também é produtivo. É fundamental ter um olhar atento e a escuta sensível para perceber o que está em volta e entender que há muito além do leite em nossas tigelas. É um movimento contínuo de planejar e desplanejar.

Ao optarmos por vivenciar os momentos de planejamento em sala de aula sem uma finalização pré-estabelecida, acreditamos e apostamos que é na vivência que os sentidos são postos e negociados, que o currículo ganha forma e nos coloca todos – professoras e estudantes – enquanto produtores do mesmo e autores dos processos de ensino-aprendizagem.

Durante todo nosso percurso de estudo do módulo, vivenciamos estratégias de retomada, de atenção e cuidado ao caminho percorrido dentro do planejamento preestabelecido. Percebemos que tudo que acontece no cotidiano alfabetizador é produtivo e se consolida com os atos de planejar. Mudam-se os pensamentos, lugares, espaços, sujeitos, mas não o objetivo – experiências carregadas de significados com a leitura e a escrita. E, apesar de toda a precisão do planejamento e de seu currículo, o leite derramou.



Apesar do cuidado de Penda, de toda a firmeza que a menina demonstrou durante seu caminhar, o leite derramou. Ainda que houvesse uma tigela cheia e um trajeto previamente estabelecido, a vida aconteceu, o planejamento aconteceu, a alfabetização aconteceu e nos apresentou uma multiplicidade de experiências em que, por vezes, não prestamos atenção quando vivenciamos a unificação de experiências via planejamentos fixos ou engessados. Que bom!

A manga é tão gostosa quanto o leite.

E manga com leite então?!





Nada está ali por acaso... Antes de finalizar, contudo, vamos com “Maria Bethânia / Abraçar e Agradecer”.

Assista ao vídeo, pode assistir até pelo menos, o minuto 10 ou dar-se um tempo para curtir também o show – Disponível em



Nada está ali por acaso...

A professora sai de casa sempre no mesmo horário. Sua entrada na escola é percebida no ar, nos sentidos, nos cheiros, nos barulhos que agora passam a fazer parte do seu caminhar até sua sala. Sua sala de aula a espera, sempre a mesma...

Sempre as mesmas coisas, objetos que fazem parte do seu universo simples: uma mesa lotada de canetas, cadernos, livros, aquela cadeira não muito confortável, mas sempre agradável, que possibilita seus movimentos, que permite a sua visão do todo, da turma, da sala e que não desvia o seu objetivo.

Os objetos são ricos em memória e significado. Nada está ali por acaso, são o que são e estabelecem com a professora diálogo permanente. Não importa o bairro, cidade, país, as coisas são as mesmas e estão nos mesmos lugares.

O que muda é o pensamento: de lugar, de espaço, mas não de objetivo.

(Texto produzido pelas autoras com inspiração no show da Maria Bethânia).

Nossa proposta é pensarmos nas relações que podemos tecer no processo de preparação do show de Maria Bethânia com nosso trabalho de preparação e produção das nossas atividades na escola, por vezes, tão naturalizada por nós.

Saiba+

Dica

Para aprofundar a discussão, recomendamos uma pausa para leitura do [texto complementar 10](#).

Referências

AXER, Bonnie; DIAS, Jade; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Políticas curriculares para a alfabetização atravessadas pelos fios do tempo. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). *Políticas Curriculares, alfabetização e infância: por outras passagens*. Curitiba: CRV, 2021.

AXER, Bonnie; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. *Currículo e o tempo de aprender: aproximações necessárias para pensar a alfabetização nacional*. 39ª REUNIÃO DA ANPED, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5431-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

AXER, Bonnie; SASSON, Crizan. [A roda como experiência curricular na alfabetização](#). *Revista Digital Formação em Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, março 2019.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020*. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília: MEC/Sealf, 2019.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*: relato de uma professora. 14ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 18, p. 63-73, set. 1976. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Conceito-justificativa-e-fases-do-planejamento-da-educacao.pdf>

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PONTO DE REFLEXÃO

Vídeo 1



AULA MAGNA
DA PAIXÃO DE APRENDER À PAIXÃO DE
ENSINAR

Madalena Freire

Dia 29/06,
das 09:00 às
11:00

COMUNIDADE FEUFF

PEDAGOGIA
FEUFF

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
Universidade Federal Fluminense

Paulo Freire 100

Paulo Freire
100 anos de luta
e esperança

The image shows a promotional graphic for a 'Aula Magna' (Great Lesson) event. It features a portrait of Madalena Freire, a woman with glasses and a colorful top. The text is arranged in a clean, modern layout. At the bottom, there are several logos: 'COMUNIDADE FEUFF' with a red play button icon, the 'PEDAGOGIA FEUFF' logo featuring an owl, the 'PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO' logo for the 'Universidade Federal Fluminense', and two circular commemorative logos for Paulo Freire's 100th anniversary, one red and one blue, both featuring a cartoon character and the text 'Paulo Freire 100' and '100 anos de luta e esperança'.

VÍDEO 2

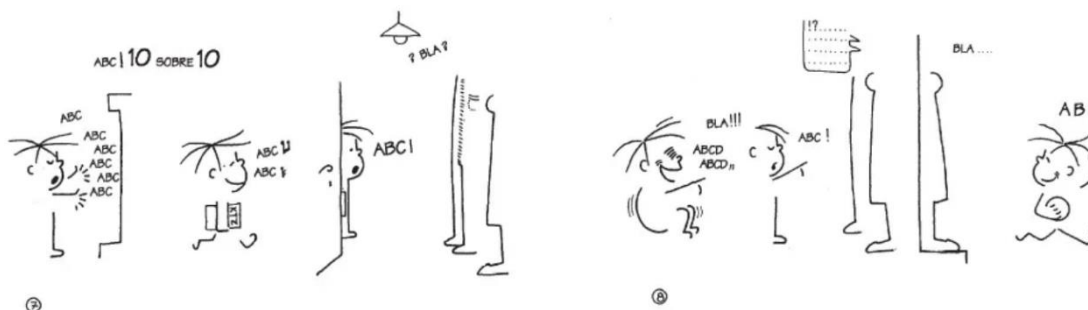
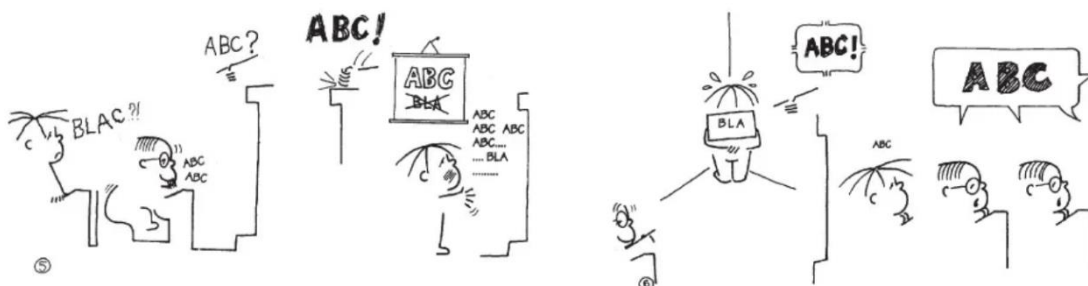
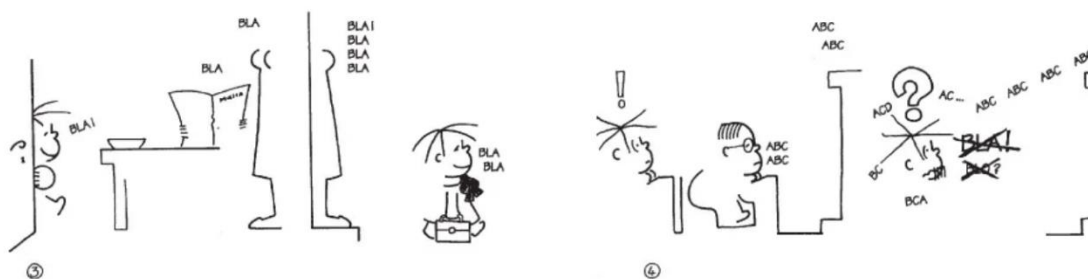
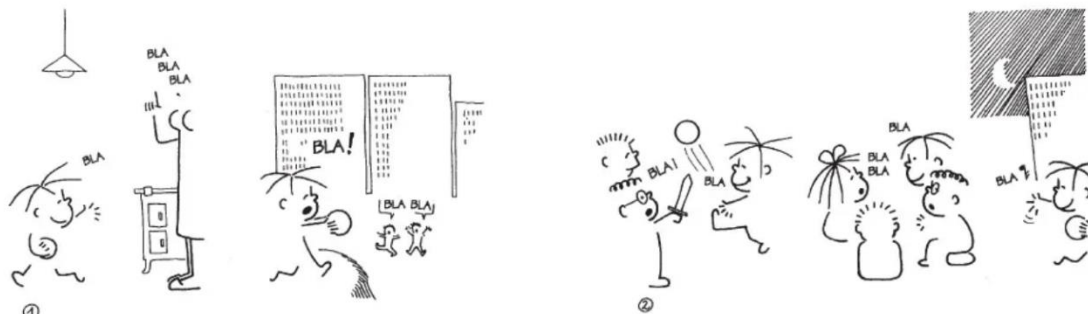


MARIA BETHÂNIA

ABRAÇAR E AGRADECER
SHOW COMPLETO

The image shows a promotional graphic for a performance by Maria Bethânia. It features a photograph of her in a flowing, purple and gold dress, smiling and looking to the side. The text is simple and elegant, with 'MARIA BETHÂNIA' at the top and 'ABRAÇAR E AGRADECER SHOW COMPLETO' at the bottom.

ILUSTRAÇÃO - COM OS OLHOS DA CRIANÇA





13



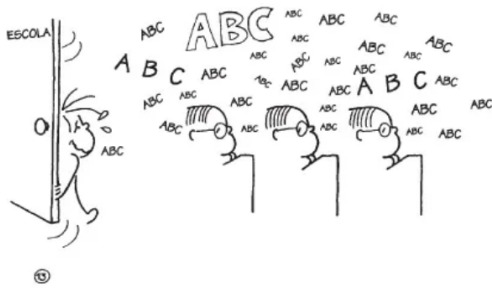
14



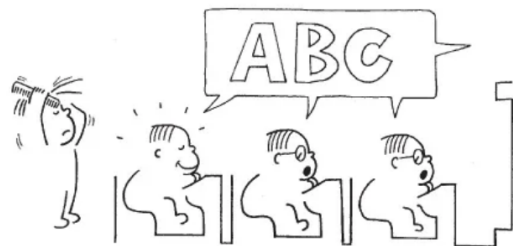
15



16



17



18

(1970)

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Leitura complementar:

- **Texto 6:** FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. [Instrumentos metodológicos I](#). 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. **trecho do livro**.
- **Texto 7:** FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. [Instrumentos metodológicos I](#). 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. **trecho do livro**.
- **Texto 8:** AXER, Bonnie; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. *Currículo e o tempo de aprender: aproximações necessárias para pensar a alfabetização nacional*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- **Texto 9:** DIAS, Jade; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. [Alfabetização e tempo: discussões e tensões acerca da transição entre Educação Infantil e anos iniciais](#). *Revista Digital Formação em Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, mar. 2019.
- **Texto 10:** Faça uma leitura das políticas recentes que envolvem alfabetização para conhecer mais a discussão sobre planejamento:

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. [PNA: Política Nacional de Alfabetização](#). Brasília: MEC/Sealf, 2019.

COLOCANDO EM PRÁTICA

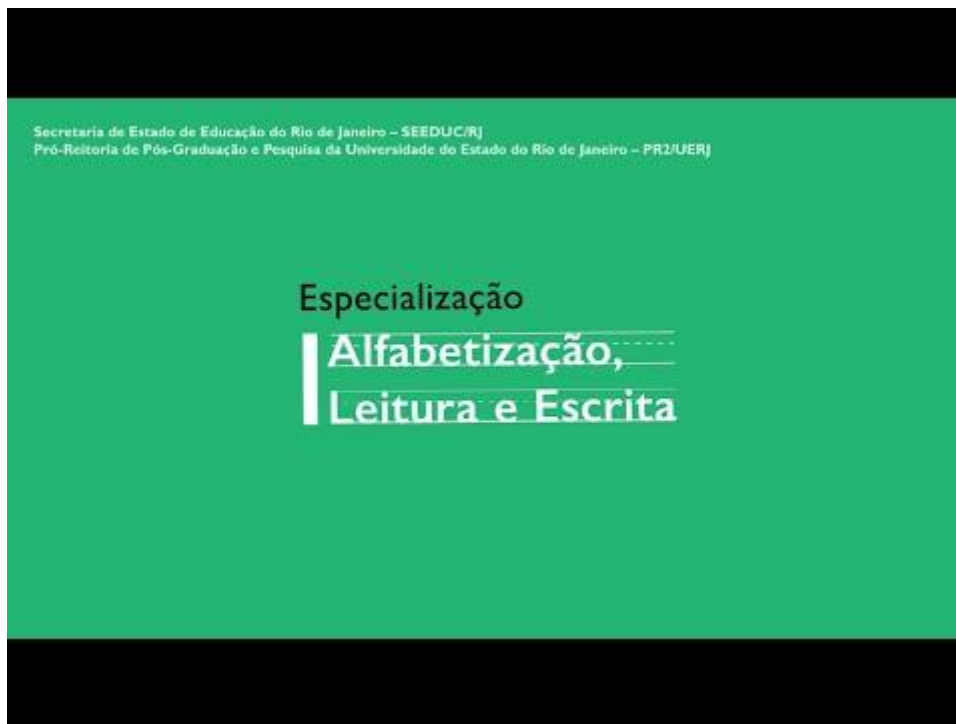
Diário de bordo

A partir da importância da reflexão sobre sua própria prática, a atividade de avaliação **Diário de Bordo** é um exercício de escrita e reflexão sobre sua prática. Com esta avaliação, espera-se que o estudante traga um relato escrito de sua vivência.

Atenção! Não se trata apenas de um relato descritivo. Essa é uma tarefa de reflexão, estudo e pesquisa - a partir do que foi vivido em seu cotidiano. Portanto, o registro escrito deve estar fundamentado teoricamente.

VIDEOAULA

Tema: O planejamento das ações didáticas: os saberes prévios no contexto das práticas de linguagem e a organização do planejamento



Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo VI

Práticas inovadoras para o ciclo de alfabetização: ferramentas digitais e metodológicas ativas no processo ensino aprendizagem

Marcia Lisbôa (UERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo 6

**Práticas inovadoras para o ciclo de alfabetização:
ferramentas digitais e metodológicas ativas
no processo de ensino aprendizagem**

Unidade 1

Exclusões digitais no Brasil e na escola



FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

A alfabetização no contexto do programa Rio + Alfabetizado

Título do Módulo VI:

Práticas inovadoras para o ciclo de alfabetização: ferramentas digitais e metodológicas ativas no processo de ensino aprendizagem

Autora – Módulo VI:

Marcia Lisbôa (UERJ)

Design Gráfico

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. Dimensões da exclusão digital	4
2. Tecnologias digitais e multiletramentos na escola pública	9
Referências bibliográficas	12

Apresentação

“Para mim o fundamental é: dá para pôr juntos computador e curiosidade crítica do menino? Dá. Pode até aumentar a curiosidade.” (FREIRE, 2014, p. 249.)

Tomamos como ponto de partida, nesse módulo, a afirmação de Paulo Freire que citamos em epígrafe. Assim, entendemos que é necessário pensar contextualmente as ferramentas digitais, tendo em vista seu potencial de expansão da curiosidade diante do mundo, das capacidades de compreensão e de produção de significados, de tal modo que “tanto os professores quanto os alunos devam ser os que aprendem; devam ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 46).

Este material está dividido em duas unidades. Na primeira unidade, buscando entender o cenário em que nos movimentamos, refletiremos sobre a exclusão digital no Brasil e pensaremos sobre a importância do trabalho com tecnologias e textos multimodais na escola pública. Na segunda unidade, os propósitos e fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos em suas relações com o ciclo de alfabetização.

DIVISÃO DIGITAL NO BRASIL E NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS PRESENTES, CAMINHOS FUTUROS



Figura 1: Divisão digital. Fonte: <http://e-nvironmentalist.com/what-is-the-digital-divide-of-the-future/>

I. Dimensões da exclusão digital

Os avanços tecnológicos alcançados nas últimas décadas impactaram com maior força a parte da população mundial que entendia o conhecimento e a informação com base na escrita e na impressão, a qual vive hoje as chamadas epistemologias digitais e da pós-impressão.

O problema é que essa mudança se deu de forma extremamente desigual, gerando a **exclusão digital**. Você já deve ter ouvido muitas vezes esse termo. Para que possamos entender seu impacto na educação e pensar em estratégias que contribuam para sua superação, nos limites de nossa ação pedagógica, é importante entendermos o que significa exclusão digital, bem como as facetas do fenômeno complexo que esse termo engloba.

Van Dijk e Hacker (2000) - importantes pesquisadores no campo das desigualdades digitais, definem a exclusão digital (*digital divide*) em termos de falta de acesso. Eles distinguiram, há mais de duas décadas, quatro tipos de barreiras de acesso que podem impedir a participação na sociedade da informação e da rede:

> "Acesso psicológico"
> "Acesso material"
> "Acesso a habilidades"
> "Acesso de uso"

(VAN DIJK; HACKER, 2000, p. 1)

Excetuando-se a barreira psicológica, que não está relacionada a fatores sociais, as demais barreiras elencadas criam a divisão digital (*digital divide*) entre aqueles que têm acesso estável à internet e dispositivos adequados às necessidades cotidianas - tendo oportunidades constantes de uso significativo que lhes permitem ampliar interesses e desenvolver habilidades - daqueles que enfrentam as quatro barreiras elencadas pelos autores acima citados.

Em escala global, a exclusão digital espelha as desigualdades sociais. Por exemplo, um estudo da União Internacional de Telecomunicações (UIT), realizado em 2019, identificou que 4,1 bilhões de pessoas usam a internet e que 52% das mulheres no mundo estão fora da rede; ao passo que 42% dos homens vivem essa situação. Nos países menos desenvolvidos, a mesma pesquisa indica que apenas 20% da população tem acesso à internet. Para saber mais sobre essa pesquisa, escute a [reportagem da Onu News](#).

No Brasil, diferentes pesquisas indicam que as pessoas que fazem parte de classes sociais menos favorecidas constituem a parcela da população que vivencia mais fortemente a exclusão digital. Isso pode ser observado, por exemplo,

nos resultados da pesquisa [Mapa da Exclusão Digital](#), realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2003, a qual constatou, entre outros achados, que:

A escolaridade média dos incluídos digitais é de 8,72 anos completos de estudo, praticamente o dobro daquela observada entre os excluídos digitais.

A renda entre os incluídos é de 1677 reais contra 569 reais do total da população. Entretanto, tal como na estória do ovo e da galinha, não podemos discernir a natureza da relação de causalidade envolvida.

O município fluminense com a maior taxa de inclusão digital doméstica é Niterói, 34,16% o menor é São Francisco de Itabapoana, 1,16%.

A Lagoa apresenta a maior taxa de inclusão digital entre os sub-distritos Cariocas, 59,23%. As menores taxas são observadas no Complexo do Alemão, 3,78%; Jacarezinho, 3,93%; e Maré, 4,18%. (FGV, 2003)

O acesso material configura uma dimensão concreta, ligada à falta de computadores e de conexões à rede mundial de computadores e são causadas, na maior parte das vezes, pelas desigualdades sociais - essa tende a ser a dimensão mais *visível* do problema. A privação de condições materiais para um acesso equitativo aos bens culturais em circulação na internet é um imenso problema no Brasil, onde 11,8 milhões de domicílios não possuem computador e Internet, o que representa 28% do total. Essa privação de acesso está marcada pela clivagem social, como podemos observar no infográfico que reproduzimos abaixo:

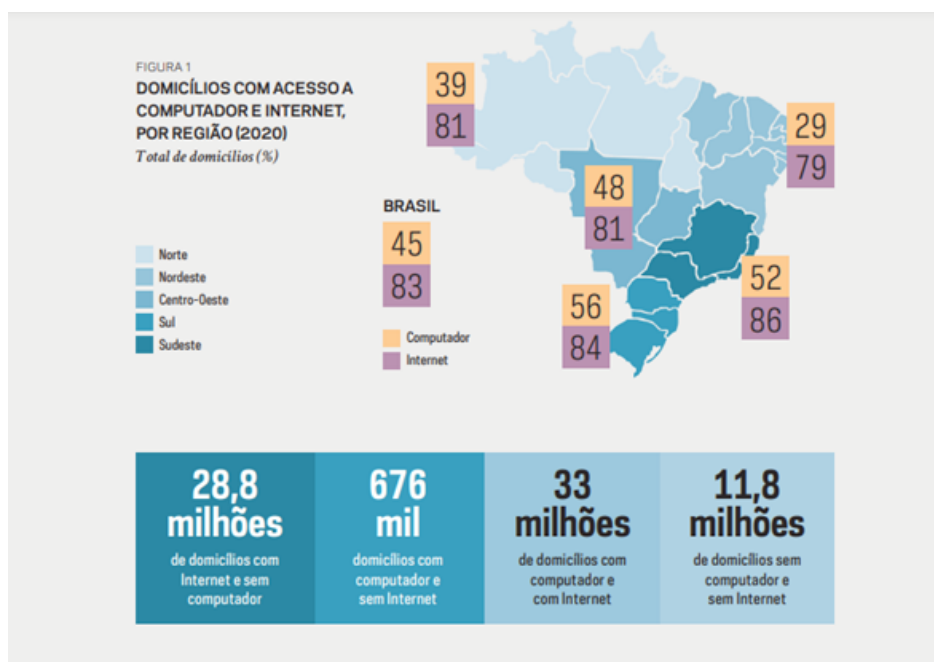


Figura 2: Infográfico “Domicílios com acesso à internet” (CETIC.BR, 2021b, p. 183).

Podemos observar nesse infográfico a desigualdade entre as regiões brasileiras. Qual a região mais privilegiada? Qual a região em que se enfrentam maiores barreiras de acesso? A região Sudeste, em que se situa o nosso estado, é uma das mais privilegiadas, não é mesmo?

Porém, dentro das regiões, os dados mais detalhados revelam como o corte de classe social determina quem tem ou não tem acesso físico à rede mundial de computadores. Os dois infográficos abaixo, elaborados com os dados produzidos na mesma pesquisa, apontam a divisão que se estabelece:

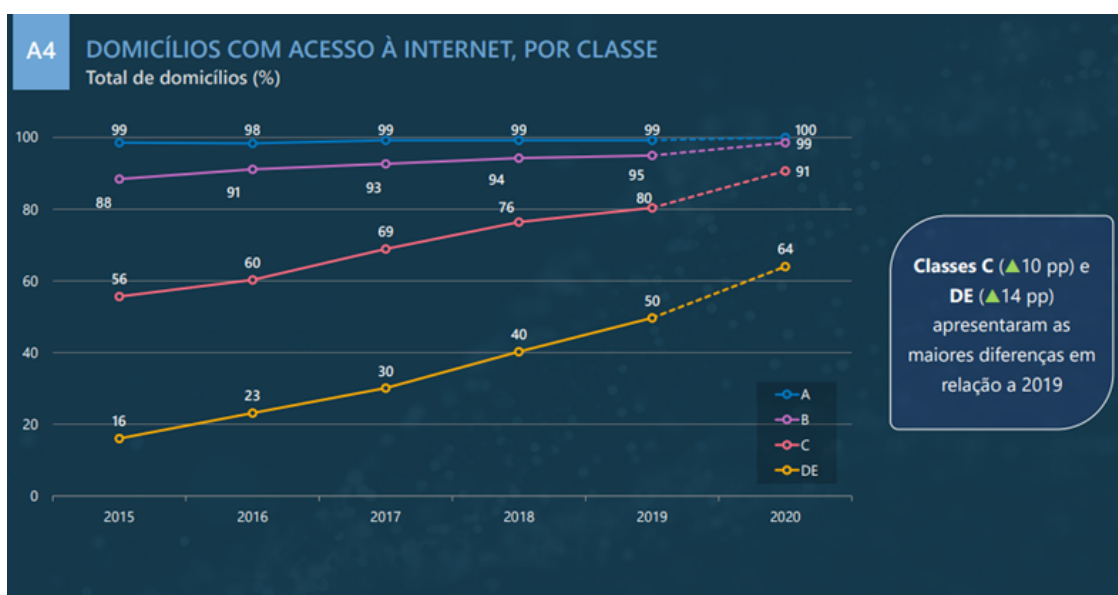


Figura 3: Infográfico “Domicílios com acesso à internet por classe social. (CETIC.BR, 2021a, p. 14). Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf

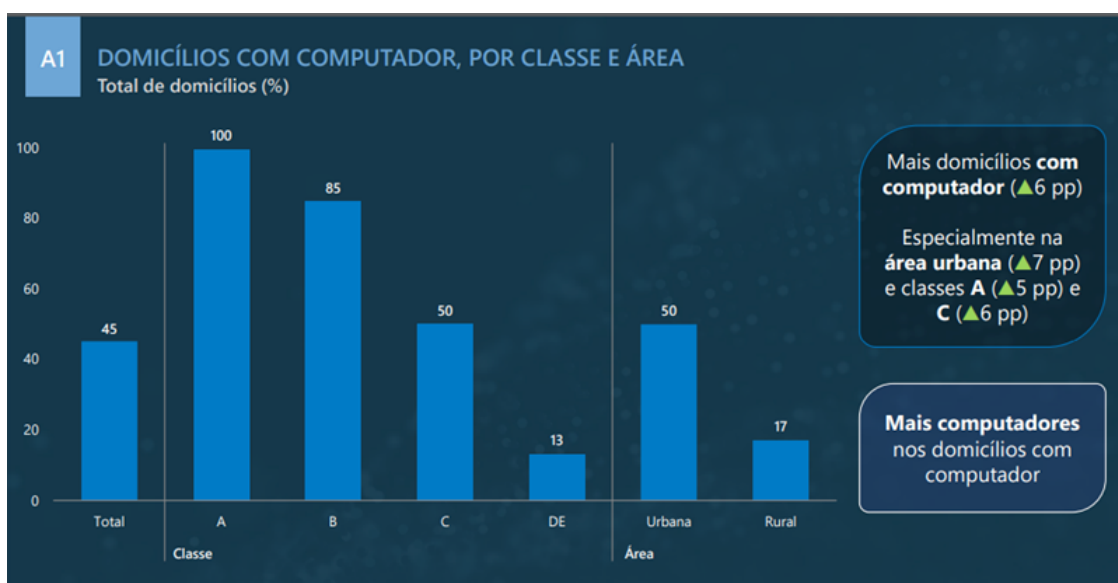


Figura 4: Domicílio com computador por classe e área. (CETIC.BR, 2021a, p. 17)

Os infográficos sinalizam nos boxes laterais o aumento do número de computadores disponíveis nas casas dos brasileiros. Isso provavelmente ocorreu em função das necessidades criadas pela crise sanitária decorrente da Pandemia da COVID 19, mesmo que não tenham sido criadas políticas públicas consistentes de garantia de acesso. Os resultados da pesquisa indicam que as classes C, D e E – que são as mais excluídas digitalmente – precisaram fazer esforços para superar as barreiras estruturais de acesso material, em consequência do isolamento social, das aulas remotas e de outras necessidades surgidas nesse período. Mesmo diante da ausência de políticas públicas de garantia de direitos de acesso.

Reproduzimos abaixo uma análise apresentada no relatório da referida pesquisa, que alerta para a gravidade do problema:

[...] apesar do aumento no percentual de usuários de Internet em 2020, **mantve-se estável a proporção daqueles que acessam a rede apenas pelo telefone celular, que representam a maior parte dos usuários de Internet de classe e grau de instrução mais baixos.** Nesses segmentos também se encontram os maiores percentuais de usuários de Internet pelo telefone celular que utilizam apenas 3G ou 4G, ou exclusivamente WiFi, enquanto entre usuários de classes altas e com maior escolaridade é mais alta a proporção de pessoas que usam múltiplos dispositivos e tipos de conexão (CETIC, 2021b, p. 89, grifo nosso).

Saiba⁺

Marco Civil da Internet

Isso traz várias restrições em termos de consumo de dados, navegabilidade das plataformas e usabilidade dos recursos empregados, entre outras. E estamos ainda muito distantes da solução desse problema, ainda que a [Lei n. 12.965/2014](#) (BRASIL, 2014), conhecida como *Marco Civil da Internet*, tenha estabelecido que “O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania”, esse princípio não tem sido respeitado.

Um fator agravante, diante desse quadro, como nos alertam Van Dijk e Hacker (2000), é que caso não enfrentemos também as barreiras de acesso causadas pela falta de habilidade e de uso significativo, a lacuna irá se aprofundar: as classes privilegiadas usarão tecnologia digital avançada, enquanto o restante da população estará restrito ao uso digital básico, sobretudo para o entretenimento. (VAN DIJK; HACKER, 2000, p. 2)

Quem usa a internet para acesso a redes sociais, buscando informações pontuais e divertimento, não desenvolve a fluência digital, que diz respeito a habilidades cognitivas, digitais e sociais ativadas para a consecução de objetivos relacionados ao meio digital.

Ser fluente em ambientes digitais inclui, ainda, a capacidade de se adaptar às diferentes mídias tecnológicas, aprendendo a usar de forma significativa suas propriedades e sendo flexível o suficiente para adaptar-se às suas contínuas mudanças e avanços (SÁINZ; CASTAÑO; ARTAL, 2008).

Na pesquisa Mapa da Exclusão Digital, antes mencionada, diante dos resultados aferidos na *Análise Preliminar da Inclusão Digital na Escola (IDE)*, os pesquisadores participantes concluíram que “ A melhor forma de combater o *apartheid* digital a longo prazo é investir diretamente nas escolas, de modo que os alunos possam ter acesso desde cedo às novas tecnologias.»

A escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa fluência, que inclui muitas capacidades, de vários modos, colaborando para a redução das divisões digitais, como discutiremos no tópico a seguir.

2. Tecnologias digitais e multiletramentos na escola pública

A constante evolução das tecnologias digitais mudou rapidamente o modo como as novas gerações compreendem, expressam ideias, sentimentos e percepções, mas, sobretudo, a forma como se relacionam com o mundo. Preparar nossos estudantes para os novos formatos, suportes e demandas cognitivas da comunicação digital é, por isso, muito importante.

Os modelos de letramento que eram suficientes nas culturas escritas – impressas ou tipográficas – os “letramentos de lápis e papel” - não desapareceram, mas outras formas de construir sentidos emergiram nas últimas décadas.

Observando a diferença entre a enciclopédia moderna (iluminista) e a *Wikipédia*, por exemplo, podemos perceber como o conhecimento era entendido na era do impresso e como isso mudou na era digital. Vejamos, este verbete enciclopédico impresso sobre fotografia, publicado em 2009:



Figura 5: Verbetes Fotografia. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/3jmtpUEq2WgUjzaSNhbk9dTR83jxwVZe9xnD2CUgNqSN2scuYtuDSeJmZ65P/atividade-para-impressao-verbete-enciclopedico-impresso-lpo8-04sqa01.pdf> (Reprodução Enciclopédia Barsa Universal, Volume 8, 2009, página 2586-2589)

Temos no fragmento do verbete reproduzido na figura 4 um ponto de vista centralizado na figura de autor (não nomeado), que controla e normatiza informações emitidas. Ao ler esse texto, podemos perceber a velocidade das transformações que estamos vivendo e como o conhecimento precisa ser pensado de uma maneira diferente da estabilidade e da fixidez que caracterizam o escrito impresso.



A *Wikipedia* “materializa” a maneira de pensar o conhecimento que caracteriza as *epistemes pós-impresso* ou *epistemes digitais*. Nessa “enciclopédia livre que todos podem editar”, temos conhecimentos que são construídos coletivamente. O site funciona como uma rede colaborativa, uma comunidade que interage e negocia as informações disponibilizadas em cada verbete. Assim, a atualização das informações e a autoria são descentralizadas.

Na aba “discussão” do verbete fotografia, por exemplo, podemos acompanhar debates sobre o conteúdo compartilhado, nas quais diferentes usuários opinam sobre a estrutura do verbete, a linguagem empregada, os dados fornecidos e as

teses assumidas. Todas as contribuições, alterações e discussões ficam registradas no site, como vemos na reprodução abaixo:

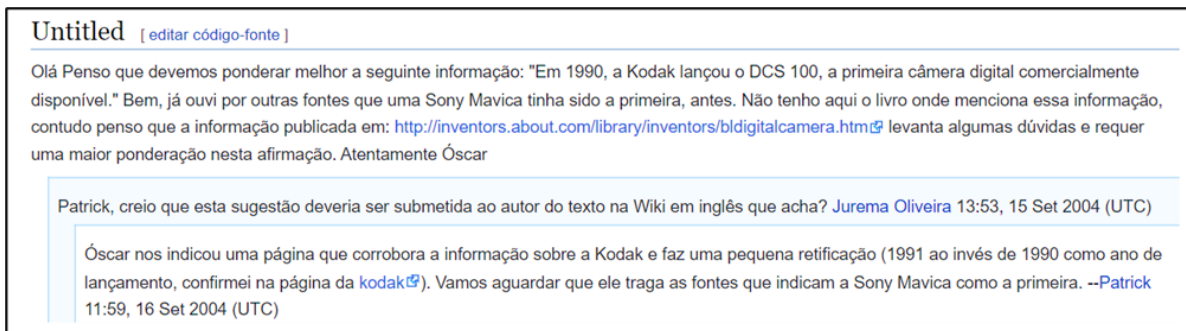


Figura 6: Discussão Verbete Fotografia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Discuss%C3%A3o:Fotografia> (Reprodução Wikipedia)

As interações registradas na figura 6 demonstram letramentos emergentes na era digital, os quais incorporam o modo como o conhecimento passou a ser concebido, caracterizando-se por distribuição, colaboração, compartilhamento e experimentação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Além de apresentarem essas quatro características, ligadas à produção e à difusão, os textos que circulam em meio digital apresentam também formas inovadoras. Textos digitais são híbridos e multimodais, mixam múltiplas mídias (suportes de difusão) e diferentes modos – como som, imagem, movimento, escrita - assim, demandam leitores que agem mais intensamente na construção de sentidos e, para isso, acionam capacidades diferentes.

Por exemplo, a capacidade de leitura linear e focalizada não dá conta textos multimodais digitais, enquanto o preenchimento de vazios textuais é potencializado, como ocorre, por exemplo, no ciberpoema Zig Zag, de Sérgio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynski, no qual imagem, texto e movimento significam de forma integrada. Assista:

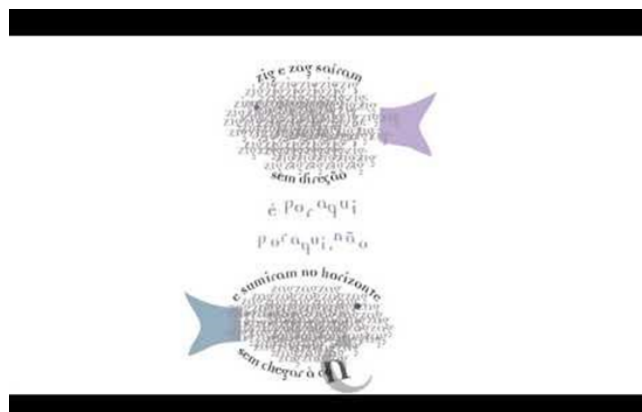


Figura 7: Ciberpoema Zig Zag. Disponível em: https://web.moderna.com.br/web/presente-2020/conteudo-digital-detalhe/-/asset_publisher/J69XlzlW9P59/content/zigue-zague?EhOrigemLista=1

Como você pode observar, o ciberpoema nos convoca a acionar capacidades que, em geral, não são ativadas na leitura linear de textos impressos, precisamos atentar às ilustrações, às cores, aos movimentos, às palavras, para relacionarmos todos esses elementos de sentido. Se tentarmos ler “Zig Zag” da mesma forma como lemos um poema impresso, perderemos muitos significados. Assim, esse ciberpoema demonstra como os novos letramentos digitais, ao incluírem novos formatos de textos, trazem novas expectativas em relação ao seu leitor, que se torna mais intensamente um co-criador.

Tudo isso demanda mudanças no modo como lidamos com textos na escola, por isso, na unidade II apresentaremos os princípios da *Pedagogia dos Multiletramentos*, que busca caminhos para o ensino dos letramentos no mundo atual, marcado por mudanças e inovações constantes. Consideramos que essa abordagem pode contribuir para a diminuição da divisão digital e para a justiça social, já que seu propósito fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Na escola pública, muitas vezes, os limites materiais – relacionados à falta de acesso à rede e a dispositivos adequados - impedem um trabalho mais denso e contínuo para o desenvolvimento da fluência digital dos estudantes. Outro fator importante é que, apesar de muitas publicações acadêmicas, projetos e programas insistirem na importância do trabalho com as tecnologias digitais na educação básica, esse tema ainda é pouco frequente na formação inicial e continuada de docentes. Assim, nós, professores e professoras, enfrentamos lacunas em relação às habilidades e às oportunidades de uso pedagógico significativo dessas tecnologias.

Ao afirmarmos a importância de a escola pública abraçar as tecnologias digitais e os seus desdobramentos sociais, culturais e educacionais desde o início da escolarização, não desconsideramos tais barreiras, mas nos propomos a enfrentar os desafios presentes, pensar alternativas e abrir caminhos futuros.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014*. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm Acesso em 28 de janeiro de 2022.

CETIC.BR. *TIC Domicílios 2020: lançamento dos resultados*. São Paulo: Cetic.br, 2021a. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 20 jan. 2022.

CETIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020*. São Paulo: Cetic.br, 2021b. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Org. Ana Maria A. Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003. _____. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. New York: Open University Press, 2006.

SÁINZ, M; CASTAÑO, C.; ARTAL, M. (2008). *Review of the concept “digital literacy” and its implications on the study of the gender digital divide* [working paper online]. UOC. (Working Paper Series; WP08-001). Acesso em 25 de maio de 2019.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of Multiliteracies designing social futures*. In: Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.

THE NEW LONDON GROUP. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais*. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 2 fev. 2022.

VAN DIJK, J. HACKER, K. *The digital divide as a complex and dynamic phenomenon*. Paper presented at the 50th Annual Conference of the International Communication Association, Acapulco, 1-5 June 2000. Disponível em: https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/research/digital_divide/Digital_Divide_overigen/pdf_digital_divide_website.pdf . Acesso em 10 de novembro de 2019.

PONTO DE REFLEXÃO

- Nesta seção, trouxemos para você vídeos que elucidam diferentes aspectos apontados ao longo da Unidade 1:

1

Exclusões digitais no Brasil

A reportagem cuja leitura indicamos a seguir apresenta o impacto das desigualdades de acesso à internet em crianças e adolescentes. Clique na imagem para ler a matéria.



Desigualdade no acesso à internet também se evidencia entre crianças e adolescentes.

Reflexão sugerida:

Na(s) escola(s) em que atua, você observa desigualdades no acesso à internet vivenciadas pelos estudantes e suas famílias?

Quais fatores são mais evidenciados em suas observações? Quais fatores são mais evidenciados em suas observações?

- dificuldade de adquirir equipamentos adequados
- impossibilidade de pagar o acesso à internet
- problemas de conexão
- não disponibilidades de recursos midiáticos como computador, etc.
- falta de conhecimento e/ou habilidades de uso
- falta de interesse
- outros

2

Desigualdades de acesso à internet, injustiça social e escolarização



Imagem 1: JÚNIOR, Lézio. Charge do dia: Enem 2020 e as desigualdades. *Diário da Região*: São José do Rio Preto. 17 maio 2020. Disponível em <https://www.diariodaregiao.com.br/charge-do-dia-enem-2020-e-as-desigualdades-1.845191>



Imagem 2: BRUM, Rodrigo. Educação a distância. *Tribuna do Norte*, 18 maio 2020.

Reflexão sugerida:

Você concorda com a perspectiva apresentada nas charges? Que sentimentos e ideias elas provocam em você?

3

Definição de Van Dijk e Hacker para exclusão digital

Acesso Psicológico

Ausência de qualquer experiência digital causada por falta de interesse, medo do computador e falta de atratividade da nova tecnologia ('acesso psicológico');

Acesso Material

Não possuir computadores e conexões de rede ('acesso material');

Acesso a habilidade

Falta de habilidades digitais causada por facilidade de uso insuficiente e inadequada educação ou apoio social ('acesso a habilidades');

Acesso de uso

Falta de oportunidades de uso significativas ('acesso de uso').

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Exclusão digital é assunto em evidência na população brasileira

Entrevista que o Jornal da Tarde (TV Cultura) fez com o coordenador de projetos de pesquisas do Cetic.br, Fábio Senne.



COLOCANDO EM PRÁTICA

Responda: Considerando o contexto da(s) escola(s) pública(s) em que você atua, aponte dois desafios e duas potencialidades do uso das tecnologias digitais em suas aulas no ciclo de alfabetização.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo 6

**Práticas inovadoras para o ciclo de alfabetização:
ferramentas digitais e metodológicas ativas
no processo de ensino aprendizagem**

Unidade 2

**A pedagogia dos multiletramentos e o trabalho
com textos multimodais na alfabetização**

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

A alfabetização no contexto do programa Rio + Alfabetizado

Título do Módulo VI:

Práticas inovadoras para o ciclo de alfabetização: ferramentas digitais e metodológicas ativas no processo de ensino aprendizagem

Autora – Módulo VI:

Marcia Lisbôa (UERJ)

Design Gráfico

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

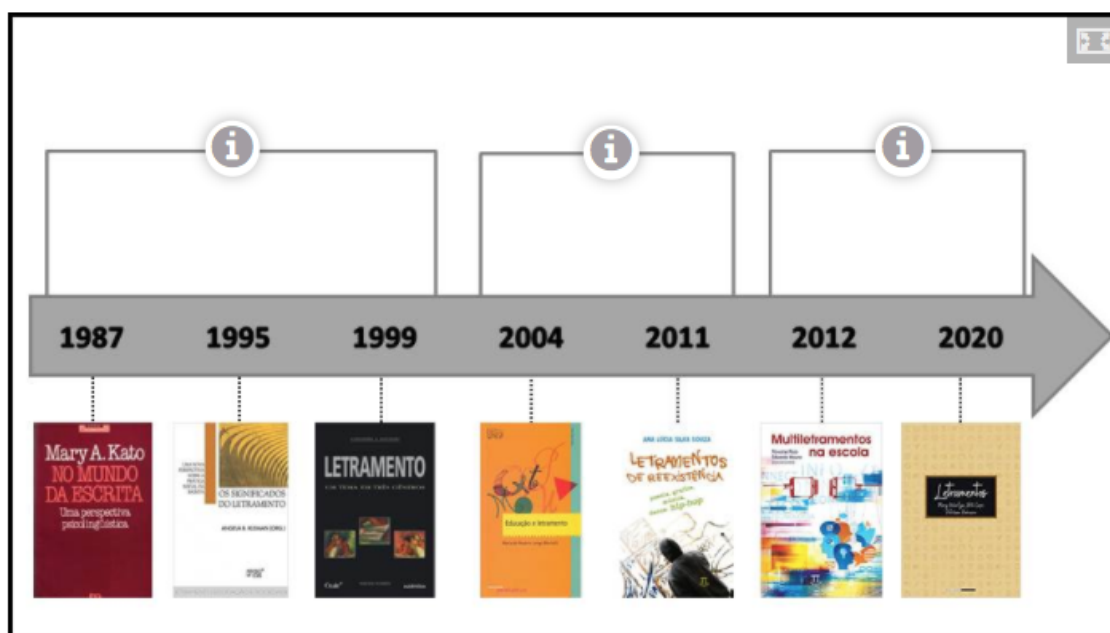
Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Do Letramento aos (multi)letramentos: diferentes perspectivas	4
2. Pedagogia dos Multiletramentos na Alfabetização.	6
Referências bibliográficas	13

No Brasil, essas três abordagens floresceram em estudos e em práticas pedagógicas. Demarcados, na linha do tempo abaixo, um percurso do letramento aos (multi)letramentos, destacando obras significativas aqui publicadas. Lembramos, no entanto, que embora possamos organizar de forma cronológica o percurso das concepções sobre o letramento, observamos, em alguns discursos, a simultaneidade e até a superposição dessas diferentes visões.



No livro inserido no início da linha do tempo, temos aquela que costuma ser considerada a primeira menção ao termo letramento no Brasil, por tradução da palavra inglesa *literacy*:

Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Nessa afirmação, podemos perceber que a perspectiva cognitiva trata a alfabetização como o início do processo de letramento e porta de entrada para o acesso à língua, cultura e ao conhecimento humano. Todos no singular. Trata-se de uma visão unívoca e etnocêntrica que desconsidera a pluralidade cultural, linguística e epistêmica do mundo.

Já o livro que finaliza a linha do tempo traz uma concepção bem diferente, pois considera que:

A capacidade de trabalhar através dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24)

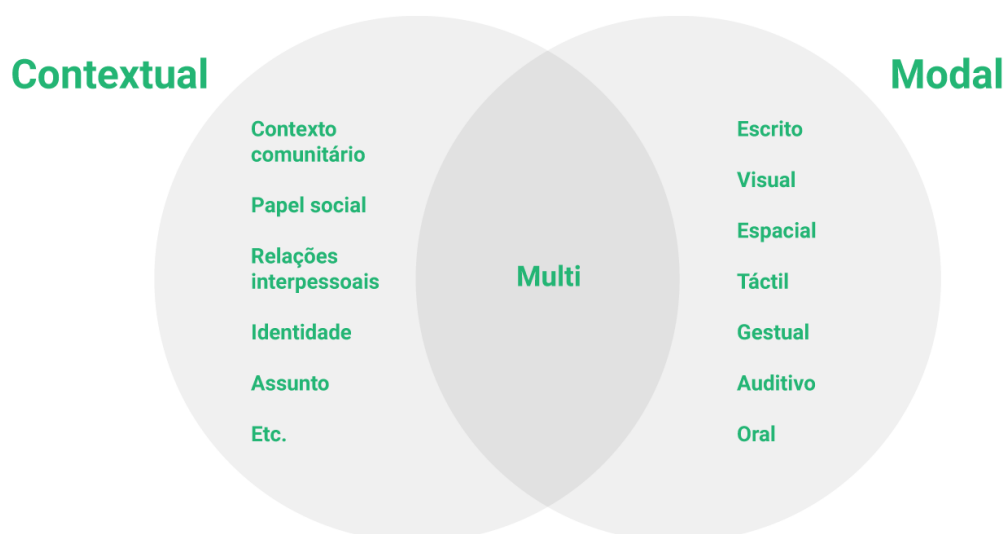
A Pedagogia dos Multiletramentos, como veremos, pensa nessa direção.

2. Pedagogia dos Multiletramentos na Alfabetização

A Pedagogia dos Multiletramentos tem sua origem em uma reunião de professores e pesquisadores de países de Língua Inglesa, realizada em 1994 na cidade de New London, no Estado de New Hampshire, nos Estados Unidos.

O coletivo, que ficou conhecido como *The New London Group* (Grupo Nova Londres), compartilhava preocupações sobre o futuro do ensino do letramento num mundo em veloz transformação. Observando o contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conexão global, bem como as disparidades nos resultados educacionais em seus países de origem - Estados Unidos, Austrália e Inglaterra - os membros do grupo refletiram sobre o que ensinar e como ensinar o letramento e redigiram o manifesto que inaugurou a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), apenas recentemente traduzido para o português (THE NEW LONDON GROUP, 2021).

Ampliando a compreensão de letramento, ensino de letramento e aprendizagem, incluíram a negociação de uma multiplicidade de discursos e cunharam o termo multiletramentos, em que o radical “multi” traz a diversidade social e modal que desejavam contemplar:



Baseado em KALANTZIS; COPE, 2012, p. 15. Tradução da autora.

Tendo em conta a necessidade transformação do ensino centrado na língua nacional formal, padrão e escrita, propõem a incorporação da multimodalidade dos múltiplos discursos de identidade à Pedagogia do letramento (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Todas essas mudanças demandam novos professores e novos aprendizes cujo posicionamento diante do conhecimento seja impelido pela agência, isto é, pela capacidade de engajamento em contextos-para-a-ação na construção de respostas às mudanças contemporâneas (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 970).

A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta quatro componentes ou movimentos teórico-metodológicos, os quais organizam o modo como as situações de ensino-aprendizagem devem ser organizadas, acionando a agência de estudantes e docentes:

Prática Situada - imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.

Instrução Explícita - compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado.

Enquadramento Crítico - interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.

Prática Transformada - transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais. (THE NEW LONDON GROUP, 2021, p. 140)

Do ponto de vista da Pedagogia dos Multiletramentos, podemos assim sintetizar o perfil dos novos professores e dos novos alunos:

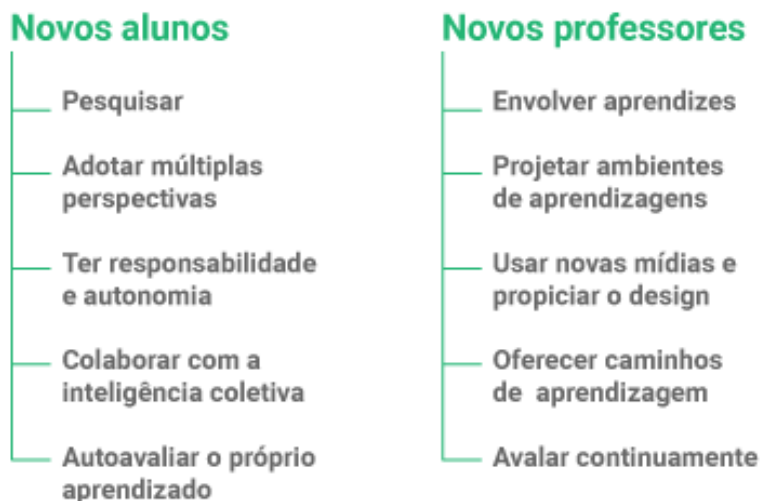
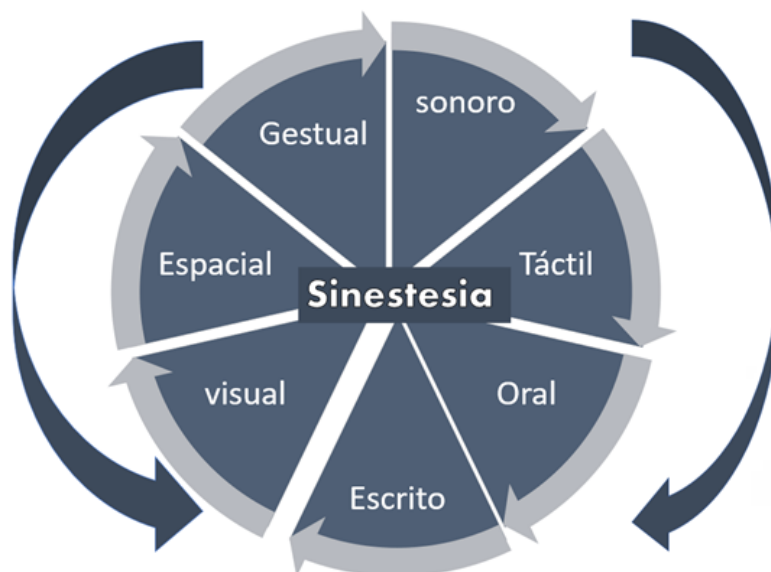


Figura 2 Baseado em KALANTZIS; COPE, 2012, pp. 28, 29. Elaboração da autora.

No que se refere à alfabetização, novos professores e novos alunos estão diante de novos modos de construção de sentidos, que ultrapassam os textos escritos, que eram o cerne do letramento tradicional. Por isso, segundo Cope e Kalantzis (2012),

Hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isto significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética (COPE, KALANTZIS, 2012, p. 2)

A palavra sinestesia, de origem grega, significa união de sensações (syn + esthesia). Os criadores da Pedagogia dos Multiletramentos chamaram de sinestesia a integração entre diferentes modos de representação, como o verbal, o visual, o auditivo, o tátil, o espacial e o gestual, entre outros. Para eles, em textos multimodais que circulam em meios digitais, as percepções do leitor/construtor de sentidos são simultaneamente estimuladas - por isso entendem que a construção de sentidos em textos multimodais é sinestésica. Na figura a seguir, representamos a integração entre os diferentes modos de significação:



Fonte: elaboração da autora com base em PINHEIRO; KALANTZIS; COPE, 2020, p.181 e 184.

Os textos multimodais acionam nossos diferentes sentidos e criam misturas de sensações.

A multimodalidade é um traço das comunicações humanas, pois nós “nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar” (SANTAELLA, 1983, p.2). As tecnologias digitais potencializaram essa multimodalidade que já fazia parte das formas humanas de dizer o mundo. Assim, é fundamental que no processo de escolarização, desde a alfabetização, os estudantes desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam compreender e produzir textos multimodais, sobretudo na sociedade da informação em redes.

Nas epistemes digitais, que já constituem nosso presente, o conhecimento se expressa em múltiplos modos de representação conjugados, por isso não é mais possível pensar somente aprendizagem do sistema alfabético e das práticas sociais de leitura e escrita nas séries iniciais. É preciso disponibilizar aos alfabetizandos oportunidades de contato com as formas de comunicação que surgiram nas últimas décadas, especialmente se considerarmos o papel da escola no combate às exclusões digitais.

Interessados em pensar uma terminologia para a “Pedagogia dos Multiletramentos” que desse conta dos desafios que se propunham a enfrentar, seus criadores usaram o termo *design* para falar da produção e da recepção de textos multimodais. A tradução dessa palavra para a língua portuguesa é complexa, pois apresentar muitos sentidos, que apresentamos na figura abaixo:



Fonte: Elaboração da autora com base no: [Cambridge Dictionary](#)

Podemos afirmar que, tanto na compreensão quanto na criação de textos multimodais, somos designers – tomamos o que já existe e recriamos, manipulamos, justapomos, misturamos, subvertemos sentidos.

Um tipo relativamente simples de design multimodal digital em que esses processos acontecem é a imagem em formato [GIF \(Graphics Interchange Format; formato de intercâmbio de gráficos\)](#), constituída por uma sequência de imagens de baixa resolução que cria o efeito de movimento. Os memes em formato GIF são *designs* muito compartilhados na internet por consumirem poucos dados e por sua produção ser relativamente fácil.

Vamos analisar como a sinestesia acontece no GIF reproduzido a seguir, para propormos uma atividade de construção de sentidos multimodais na alfabetização. Escolhemos como exemplo um GIF que pode ser atraente para crianças:



Fonte: https://www.pensador.com/gifs_de_bom_dia/

Temos nesse GIF significados escritos, visuais, espaciais e gestuais. Vamos pensar nos planos da imagem e sua inter-relação, para compreendermos o funcionamento da sinestesia no GIF. Nele, os *designs disponíveis* – fotos estáticas que já existiam – são ressignificados por um processo de mixagem e associação. Deste processo, se desenvolve um novo *design*.

Em primeiro plano, temos significados escritos. Os elementos linguísticos nos permitem inferir as mídias em que o esse *meme* circula, bem como o contexto de interação em que é utilizado: trata-se de uma saudação matinal para envio em grupos de familiares ou pessoas muito próximas, através de aplicativos de mensagens instantâneas. As cores utilizadas nos elementos linguísticos, assim como a escolha da fonte, pertencem ao modo visual e, juntamente com o efeito de pulsação (aparecer-sumir), trazem luminosidade para a imagem, contribuindo para a construção da atmosfera de *alegria* que marca a imagem.

No plano intermediário temos os movimentos corporais e o deslocamento dos personagens é produzido pela sequenciação/colagem de imagens. O efeito de dança, o ritmo do movimento, as direções simultâneas - para o alto e para a frente, tudo isso reforça a atmosfera evocada no primeiro plano o que se soma ao fato de o grupo de pinguins remeter à ideia de família,

O plano de fundo, que remete a uma paisagem próxima ao mar, também é formado por alternância de imagens estáticas. O fundo é que cria a sensação de movimento dos personagens pelo espaço representado, dando ideia de direção.

Como vemos, a construção de sentidos na produção desse *texto*, aparentemente simples, é bem mais complexa do que aparenta. Usualmente, não atentamos a esses detalhes, mas precisamos aprender a percebê-los – e nossos alunos também. Um dado relevante, que não custa lembrarmos é que os mesmos artifícios ilusórios empregados de forma ingênua e divertida nesse GIF também podem ser usados para nos enganar.

Uma atividade com esse texto na alfabetização poderia ser planejada de variadas formas. **Apresentamos a seguir uma sugestão pautada nos quatro componente/movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos:**



Proposta de atividades

Como esse é um texto de real circulação em redes sociais, que até mesmo crianças pequenas de alguma forma conhecem, essa é uma **prática situada** relacionada a seus mundos de vida.

A metalinguagem utilizada na **instrução explícita** precisa ser modalizada e adaptada ao repertório e ao vocabulário infantil. Em relação aos planos da imagem, o professor pode perguntar, por exemplo: o que parece estar na frente? O que está no meio? O que está atrás? Na análise do primeiro plano, após a leitura pelo professor ou pela turma, algumas questões possíveis são: Que sentimentos as palavras piscando trazem para vocês? E as cores das palavras? Sobre o segundo plano, pode-se perguntar: O que os pinguins estão fazendo? Por que vocês acham que eles estão tão juntinhos? O que eles estão sentindo? Podem ser formuladas, com respeito ao terceiro plano, questões como: onde eles estão? Como você sabe isso?

O **enquadramento crítico**, como citamos anteriormente, está ao relacionamento entre um *design* e seu contexto social. Partindo dos conhecimentos dos estudantes podemos expandir seus horizontes com perguntas como: Você já viu imagens como essa? Onde? Você acha que as pessoas gostam de receber imagens como essa? Por quê? Para quem você mandaria essa imagem? Em que momento do dia você mandaria essa imagem? Por quê? Você gostaria que uma pessoa da sua família ou alguém de quem você gosta mandasse essa imagem para você? Por quê?

Na **prática transformada**, pode-se estimular a turma a pensar em como foi construído o GIF, explicando como funciona esse formato de imagem e desafiando-os a entender como os efeitos que eles perceberam foram criados – “desmontando” a mixagem.

Assim, os estudantes terão a oportunidade de transferir o que aprenderam no desafio de “desmontar” o GIF para criar suas próprias mixagens. [Há muitos aplicativos para criar GIFs](#), mas isso também pode ser feito em papel, com colagens e sobreposições, não precisa necessariamente acontecer em telas. Afinal, o *design* não acontece somente em meio digital. O que importa é criar oportunidades para a construção de sentidos na produção e na compreensão desse gênero multimodal e aplicar esse conhecimento em outros usos e contextos, sempre pensando na adequação à faixa etária dos estudantes, aos seus conhecimentos linguísticos, de mundo e de textos.

Remetendo à frase de Paulo Freire (2014) citada em [epígrafe no início da unidade 1](#), esperamos que as breves reflexões, propostas e sugestões aqui apresentadas contribuam para a ampliação de sua curiosidade crítica diante das epistemes digitais. E que estimulem a incorporação do trabalho com textos multimodais às práticas de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização, juntando “o menino e o computador”, como dizia o mestre.

Referências bibliográficas

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What Is Agency? The American Journal of Sociology. Vol. 103, No. 4., Jan., 1998), pp. 962-1023. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28199801%29103%3A4%3C962%3AWIA%3E2.0.CO%3B2-7> Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; Literacies. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020.

SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica? Editora Brasiliense, 1983.

STREET, B.V. Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.) Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, 2000.

THE NEW LONDON GROUP. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> Acesso em: 2 fev. 2022.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Novos letramentos

Letramentos para o trabalho	Letramentos para a cidadania	Letramentos para a vida social e comunitária
<ul style="list-style-type: none">. Computador multimodal e outras interfaces de equipamentos.. Uma variedade de textos formais e informais, de mensagens em mídias sociais a relatórios, <i>websites</i> e gerenciamento de sistemas de informação.. Significados multimodais em equipe.	<ul style="list-style-type: none">. Muitos níveis de cidadania, do interesse autorregulatório, ou de grupos comunicários, a cidadania corporativa, governo local e questões de ordem nacional e internacional.. “Ler os sinais” de cada um desses níveis de participação, assim como contribuir para o debate e para a tomada de decisão consciente.	<ul style="list-style-type: none">. Usar os novos meios de comunicação e informação digitais e multimodais para acessar culturas e expressar identidades.. Negociar a diversidade nas interações cotidianas, nas famílias, na vizinhança, na internet etc.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 67).

Sugestão de reflexão:

Como você vivencia as dimensões dos letramentos apontadas no quadro em sua vida cotidiana?

2

Textos e ferramentas multimodais no ciclo de alfabetização

Nos links abaixo, você verá sugestões de repertórios multimodais que poderão auxiliá-lo no desafio de pensar a Pedagogia dos Multiletramentos na alfabetização.

- 1) **Espaço de Leitura - Itaú Social:**
https://espacodeleitura.labedu.org.br/?gclid=Cj0KCQiA90iPBhCOARIsAI0y71AnFQHvj-yeU58hzh8hOayazlJgrxv4WslQfLKaqqwjkG37QNeyhCAaApwvEALw_wcB
- 2) **Curta-metragens animados**

O mundo visto pelos olhos de uma criança, de Amanda Sparso



Pequeno raio de esperança, de Alyce Tzue



Dia Mundial da Gentileza 2022



Videoclipe infantil – "Aquarela", de Toquinho



AMPLIANDO CONHECIMENTO

Sugestões de leitura

VIEIRA, I. L. Velhos, novos e multiletramentos: introduzindo conceitos. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 81-92, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1953>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, J. Z. As possibilidades da web na aprendizagem da lectoescrita. **Educação e Contemporaneidade** [on-line], Salvador, v. 18, n. 31, p. 109-124, 2009. ISSN 0104-7043. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432009000100011&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2022.

Você conhece estas ferramentas digitais?

Padlet e Google Jamboard são aplicativos que permitem a criação coletiva e podem ser bastante interessantes para a produção de textos digitais.

Selecionamos dois artigos que apresentam interessantes sugestões para seu uso em sala de aula:

- [Como usar o Padlet para criar experiências de aprendizagem incríveis](#)
- [Alfabetização: 5 atividades para estimular leitura e escrita no Google Jamboard](#)

Entrevista

Entrevista sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, com Roxane Rojo:

Parte 1:



Parte 2:



COLOCANDO EM PRÁTICA

1. Atividade formativa

Observe os memes abaixo e reflita:

- Como as imagens e os enunciados escritos se relacionam na construção de sentidos nesses textos multimodais?
- O que os memes supõem sobre o leitor/construtor de sentidos?
- Como é construída a imagem da escola e do professor nesses memes?



2. Atividade avaliativa final

Leia o ensaio “[As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC](#)”, de Carla Viana Coscarelli e Hércules Tolêdo Corrêa, para responder às questões:

1ª Questão: Aponte e comente dois aspectos do pensamento de Paulo Freire que influenciam a teoria e a prática da Pedagogia dos Multiletramentos, segundo os autores.

2ª Questão: Os autores apontam algumas dificuldades para a implantação da Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil. Quais são elas? Como as dificuldades apontadas pelos eles interferem em seu trabalho docente na alfabetização?

3ª Questão: Com base na leitura do ensaio e em outras referências apresentadas no curso, elabore uma atividade para estudantes de ensino fundamental em processo de alfabetização.

Não se esqueça de:

- definir o objetivo da atividade;
- incorporar um recurso digital ou um texto multimodal;
- descrever as etapas de desenvolvimento da atividade.

VIDEOAULA

Tema: Conectando novos letramentos e alfabetização



Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo VII

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Paula Cid Lopes (UERJ)

Maria Letícia Machado (UERJ)

Janaína Moreira Pacheco de Souza (UERJ)

Apresentação

Cara(o) cursista,

Seja bem-vinda(o) à disciplina “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções”.

Planejada para ser desenvolvida em 15h, a disciplina está organizada em duas unidades temáticas, a saber: 1) Avaliação, planejamento e mediação pedagógica na alfabetização e 2) Análise de escrita, leitura e oralidade em contexto de discursividade. A partir destes temas, serão discutidos aspectos teórico-práticos envolvidos nos processos de alfabetização, visando fomentar práticas docentes alicerçadas em princípios de inclusão e diversidade.

Assista ao vídeo de apresentação da disciplina:



Desejamos que os estudos realizados aqui representem uma boa oportunidade para reflexões e discussões sobre a alfabetização.

Para começar, assista ao vídeo inicial em que são apresentadas as perspectivas teóricas que norteiam o módulo.

Vídeo “A alfabetização como prática interdiscursiva”:

*Alfabetização como
prática discursiva*



Recebam o nosso abraço,

Professoras Paula Cid e Maria Leticia Machado

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo VII

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Unidade 1

Avaliação, planejamento e mediação pedagógica na alfabetização

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo VII:

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Autoras – Módulo VII:

Paula Cid Lopes (UERJ)
Maria Leticia Machado (UERJ)
Janaína Moreira Pacheco de Souza (UERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Introdução	4
1. A avaliação na alfabetização	4
1.1. A avaliação na alfabetização (cont.)	6
2. Planejar e replanejar: a abordagem do planejamento diversificado na alfabetização	10
3. Mediação pedagógica autoral e contextual	14
Referências	17

Introdução

Nesta unidade trataremos da avaliação processual da aprendizagem, articulando questões sobre o planejamento diversificado como resposta aos modos diferenciados de elaboração do conhecimento e a mediação pedagógica autoral e contextual para o desenvolvimento de “um projeto de formação amplo que pense aprendizagens essenciais para a vida toda”. (LOPES & MACHADO, 2019)

I. A avaliação na alfabetização

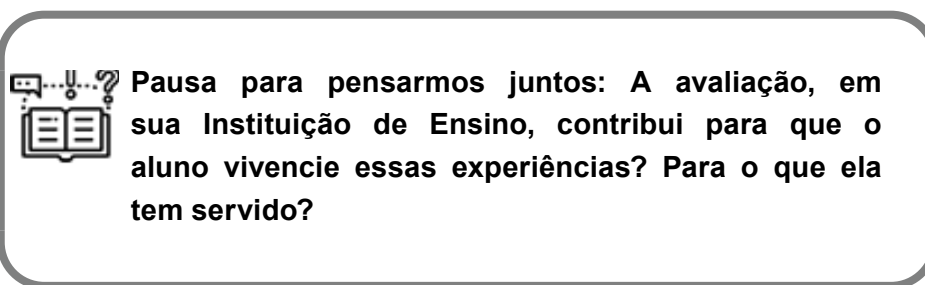
O avanço tecnológico, a aceleração na produção e circulação do conhecimento e a dissolução das fronteiras entre os campos de saber possibilitaram a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Suassuna (2007a) salienta que parece consensual o entendimento de que tais processos não se reduzem à transmissão e assimilação de informações; antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em processos pedagógicos democráticos e inclusivos.

O professor Senna, que esteve com vocês no módulo 1 deste curso, contribuiu para o resgate do lugar do professor na escola e na sociedade ao afirmar que:

Os objetivos da educação formal situam-se para além dos conteúdos, na ordem de coisas que instaura as condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de maneira satisfatória. Desse modo, o saber cede lugar ao conhecer, não como estado, porém como potencialidade humana, uma faculdade que proporciona ao homem tornar-se leitor do mundo. (SENNA, 2008, p. 203-204)

Desta forma, podemos refletir sobre o trabalho do professor alfabetizador para além do ensino de conteúdos programáticos, visando à formação de um leitor do mundo, um leitor que investiga, analisa, constrói hipóteses, avalia e transforma. Assim, não há apenas uma exposição de conteúdos curriculares sistematizados, mas o incentivo de uma relação ativa do aluno com esses conteúdos. O que significa que o professor proporciona e medeia oportunidades para a formulação de conceitos e provoca a expectativa de que estes possam ser continuamente reformulados. Ele ensina o aluno a buscar, a selecionar informações e a analisá-las, atribuindo-lhes significados pessoais. Ensina a resolver problemas, a analisar globalmente, a tomar decisões. Enfim, ensina o aluno a pensar de modo reflexivo, possibilitando-lhe ser sujeito do seu próprio conhecimento (SENNA, 2008).

Trata-se, portanto, do domínio de linguagens não só para a busca e compreensão de informações, mas também para a criação da informação e a comunicação. Para tanto, o professor cria problemas, pergunta, dialoga, escuta os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula a realidade vivida. Fundamentalmente, provê condições e meios cognitivos para que o aluno vivencie e conceitue essas experiências.



Atrelados a esta concepção de educação, encontram-se os debates de um paradigma formativo de avaliação que, visando à transformação social, permita a superação do fracasso escolar e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais. (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2000; BONNIOL e VIAL, 2001)

O paradigma formativo compreende a ação avaliativa como o acompanhamento da trajetória de aprendizagem de cada um de nossos alunos, que se dá no interior dos contextos discursivos que se estabelecem nos diferentes espaços educacionais. A partir de tal entendimento, o foco está no processo e não apenas no resultado. Assim, entendemos que a avaliação não pode ocorrer em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de encadramento na construção do conhecimento. Portanto, avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, atribuir uma nota, trata-se de um ato de acompanhamento dos percursos de aprendizagem – uma ação processual, diagnóstica, formativa e participativa – como se explica a seguir.

Nesta perspectiva, precisamos refletir sobre a avaliação enquanto processo, experiência histórica e coletiva, que dá conta do ensino e da aprendizagem enquanto práticas de comunicação intersubjetiva. (SUASSUNA, 2007a). Compreendemos que a avaliação não se restringe ao rendimento escolar do aluno, mas inclui as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, o currículo, a escola, a gestão, as redes de ensino, etc.

A avaliação é um dos elementos centrais da proposta pedagógica, que se dá num processo contínuo, sistemático, de construção coletiva e de reconstrução, apresentando múltiplas finalidades. Tal processo precisa refletir os objetivos educacionais, bem como possibilitar verificar se eles foram atingidos. Leal (2003) explica que:

Avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30)

Assim, avaliamos os processos de aprendizagem de nossos alunos, mas também avaliamos as práticas de ensino e, conseqüentemente, as estratégias didáticas. Tais avaliações envolvem reflexões e decisões coletivas, que abarcam esforços para que a aprendizagem ocorra.



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/interpreta%C3%A7%C3%A3o>

1.1.A avaliação na alfabetização (cont.)

Suassuna (2007a) sinaliza que a avaliação não é uma prática neutra, pois envolve “opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos”. (p. 38) Portanto, não se trata simplesmente de uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político:

[...] ético, pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; político, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades. (SUASSUNA, 2007a, p.38)

Assim, a avaliação tem também um caráter social, na medida em que fornece subsídios para que gestores possam promover o aperfeiçoamento dos processos e das condições de ensino e de aprendizagem, bem como a democratização da educação e do conhecimento.

Do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, a avaliação, numa perspectiva formativa, tem caráter cultural e simbólico, pois é atravessada por mecanismos de linguagem, interações verbais e experiências discursivas. Assim, é necessário a valorização das formas de pensar, atribuir sentidos, aprender e agir que os diferentes sujeitos assumem não apenas no espaço escolar, mas no cotidiano. (ESTEBAN, 2000) Isso implica um olhar diferenciado sobre a realidade de nossos alunos: seus diferentes contextos sociais e culturais, níveis de desenvolvimento cognitivo, acertos e erros, hesitações e conflitos, representações mentais e ideológicas. (PERRENOUD, 1999)

Especialmente na alfabetização, os acertos, erros, hesitações e conflitos representam indícios de formas individuais de leitura e representação da língua (oral e escrita), de modo que a avaliação fornece informações dos processos de aprendizagem dos alunos, explica os equívocos, sugere hipóteses, indica desafios e necessidades, fomentando continuamente a ação pedagógica.

Portanto, é importante considerarmos que avaliar vai além de aplicar testes e conceder notas. Exige um acompanhamento dos alunos em diferentes momentos do processo educativo, enfatizando aspectos qualitativos e os percursos de produção do conhecimento.



Mais relevante do que atribuir nota ou classificação aos alunos e instituições, a partir de desempenhos mostrados em exames, é transformar aquilo que os dados e os números registram em um universo pleno de significação que conduza a prática pedagógica de forma a contribuir para a efetividade dos processos de ensino e garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos.

Nesse sentido, os processos de avaliação comprometem-se com uma educação democrática e precisam ser estruturados nas interações discursivas, pois são elas que regulam os movimentos de construção, reconstrução e elaboração do conhecimento. Do mesmo modo, precisam “instalar-se como cultura, ser uma ação permanente, organizada e programática”. (SUASSUNA, 2007a, p. 40) Contudo, não se trata de ações preconcebidas, pois a avaliação sempre produz novos rumos, novos enunciados e modos de organização do discurso que possibilitam ao professor articular, de forma produtiva, a sala de aula e os demais espaços educacionais. Para tanto, são necessários diversos instrumentos, a partir dos quais se interpretará a realidade.

Na alfabetização, tais instrumentos avaliativos precisam mobilizar experiências e saberes, acionar estratégias cognitivas, reflexões e questionamentos que contemplem tanto as práticas de uso da linguagem (leitura, escuta e produção de textos orais e escritos), quanto as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem (análise linguística/semiótica).

Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional. Analogamente, as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também, como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes. (SUASSUNA, 2007b, p.111)

Assim, a criação de instrumentos de avaliação variados na alfabetização, que possam contemplar alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a língua escrita, precisa ser um dos focos do nosso debate. Tal proposta em muito se distancia das que buscam apenas selecionar e classificar os alunos.



Uma proposta com instrumentos de avaliação variados auxilia na tomada de decisão acerca de como organizar a mediação dos processos de aprendizagem de alunos com diferentes bagagens de saberes, buscando garantir que a aprendizagem ocorra. Ou seja, a avaliação seria utilizada não para classificá-los em aptos e não aptos, mas para orientar o trabalho pedagógico.

Importante destacar que, em se tratando de uma leitura da realidade, os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis.

Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir. (SUASSUNA, 2007a, p.39)



Figura 1: O processo da prática avaliativa

Portanto, o caráter processual da prática avaliativa envolve problematização, questionamento, reflexão, interpretação, análise crítica e (re)elaboração de propostas pedagógicas. Essa perspectiva formativa da avaliação permite (re)colocar o professor em um lugar de *quem ensina* - de quem forma cidadãos, sujeitos criativos, críticos e pensantes (LIBÂNEO, 2010).

2. Planejar e replanejar: a abordagem do planejamento diversificado na alfabetização

O planejamento diversificado das ações pedagógicas, que contemple a diversidade cultural dos alunos, está diretamente relacionado à possibilidade de o professor assumir uma postura de pesquisador frente ao cotidiano escolar. O conhecimento do professor sobre a realidade de seus alunos, suas preferências, seus interesses e seus gostos, aliado à capacidade de análise crítica das metodologias e dos recursos pedagógicos disponíveis - ou mesmo indicados para uso - podem embasar a elaboração das práticas e das estratégias a serem desenvolvidas no contexto escolar.

No que tange à alfabetização, é importante que tais práticas desafiem o aluno para a elaboração de alguns procedimentos que caracterizam um escritor e leitor que já se encontra em processo de letramento. Trata-se de estratégias pedagógicas que incitem o aluno a elaborar conceitos, interrogar o texto (oral ou escrito) e a

si próprio, mobilizando competências cognitivas, linguísticas, discursivas, sociais para sentir, produzir e compreender os diferentes textos que circulam não apenas na escola, mas para além dela. Para alcançar tal fim, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e elaboradas tendo em vista o aluno real, considerando suas necessidades e realidades.

O professor pesquisador é aquele que procura enxergar seu aluno – seu modo de ser, seu conhecimento e sua forma de aprendizagem - e, a partir disso, elabora formas de atuações para e com ele, com vistas a desenvolver processos de ensino e de aprendizagem coerentes com as demandas do dia a dia.



Você já pensou sobre o que é ser um professor pesquisador?

Garcia (2015) sinaliza que o professor se torna pesquisador quando aprende a:

ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas (GARCIA, 2015, p.17).

Portanto, tornar-se professor pesquisador significa mudar as lentes com que foi ensinado a olhar os seus alunos e, melhor compreendendo-os, contribuir efetivamente para seus processos de aprendizagem.

Quando transportamos esta reflexão para as práticas de ensino na alfabetização, compreendemos porque a noção de método é reducionista e não corresponde às demandas do letramento escolar. A noção de método centraliza e controla a ação docente a partir de uma lógica definida a priori, com base em generalizações de comportamentos de quem aprende e de quem ensina, com bem pouco investimento nos processos constitutivos de produção de linguagem.

Conforme assinalam Machado & Lopes (2019), a discussão em torno da eleição de métodos unificados de alfabetização só cabe quando há a concepção de que os alunos aprendem do mesmo modo. Nesse ponto de vista, as formas individuais de interação com a linguagem e com a cultura escrita não fazem

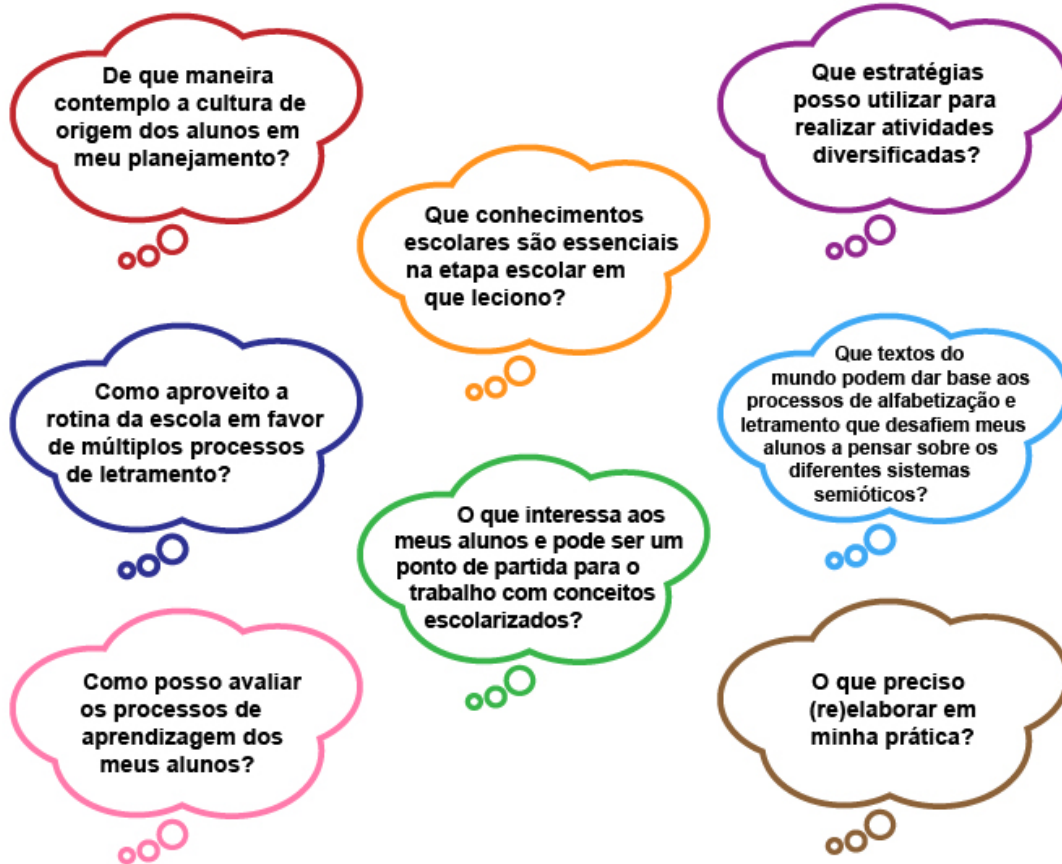
diferença porque o protagonismo não é do sujeito que aprende, mas sim do método em escolha.

Precisamos nos atentar que os métodos tradicionais de alfabetização determinam instruções programadas para sujeitos idealizados que deverão ser capazes de desenvolver, no tempo e no modo predeterminado para a alfabetização. Quando optamos por um trabalho centrado no método e não no sujeito, acaba que fazemos o processo de leitura e escrita ser focado em habilidades comportamentais como reconhecer, escrever, observar, distinguir, nomear, segmentar, comparar, identificar, agrupar, copiar, recitar, entre outras recorrentes na lista de habilidades descritas para o 1º ano do Ensino Fundamental pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) Cabe perguntar: Como valorizar uma construção individual na alfabetização se desejamos que todos aprendam no mesmo tempo e a partir de um método padronizado?

Diferentemente, se não há a proposição de um método unificado de ensino, mas modos diferenciados de alfabetizar, sempre planejados contextualmente para atender a demanda real dos alunos, é possível compreender que os processos discursivos constituídos em sala de aula implicam o conhecimento, a sensibilidade, a compreensão da complexidade e das incontáveis possibilidades de articulações feitas pelos alunos, que podem se tornar viáveis e visíveis nos espaços de elaboração - de (trans)formação, de criação do novo -, nas relações de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, o foco, então, está nos modos de proceder - em como organizar, propor, orientar, escutar, interpretar, sistematizar, mostrar, compartilhar, etc. - ou seja, nos modos de significar as formas singulares de produção de linguagem com e pelos alunos no coletivo de trabalho.

É nesse sentido que se resgata a importância do planejamento e da organização didática do trabalho em torno dos processos educacionais de alfabetização. No entanto, as decisões metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização extrapolam a mera escolha de métodos e envolvem um conjunto de posturas, ações e procedimentos embasados teoricamente por uma concepção de sujeito, de aprendizagem, de linguagem e de alfabetização. Entram em jogo o planejamento diversificado: dos objetivos e das metas a serem alcançadas; dos meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino; dos instrumentos de avaliação desses processos de aprendizagens e de novas estratégias para a solução de problemas detectados; bem como da avaliação e a (re)elaboração das propostas pedagógicas.

Quando o professor assume seus alunos como pessoas de valor cultural legítimo e de modos de aprender diferenciados, vale perguntar-se, entre outras questões:



No entanto, para que o professor seja capaz de refletir sobre seu cotidiano escolar e entenda o que está fazendo e o porquê de suas ações, estando seguro de suas escolhas metodológicas, é preciso que busque modos de articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica. Conforme assinala Garcia (2015), é no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações.

Trata-se, portanto, de considerar a prática pedagógica como um espaço de produção de conhecimentos pois, como aponta Garcia (2015), a escola é um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Assim, a avaliação se constitui como uma possibilidade de replanejamento da ação docente, a partir da constituição do professor enquanto o sujeito da ação. Para tanto, é necessário a valorização de suas próprias experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática, de modo que, durante o processo, atribua novos significados a ela. É nesse sentido que também defendemos nesta unidade uma mediação pedagógica autoral e contextual, conforme abordaremos a seguir.

3. Mediação pedagógica autoral e contextual

Ao se assumir qualquer escolha didático-pedagógica para o trabalho com a alfabetização, mobilizamos bases conceituais que imprimem os sentidos atribuídos por cada professor à sua prática. Trata-se de conceitos de linguagem, de sujeito, de currículo, de ideologia, de experiência escolar e de alfabetização, compreendidos numa dinâmica que os articula e os define sempre de forma inter-relacionada.

Ocorre, entretanto, que, tanto quanto seus alunos, os professores vivem a dicotomia entre o que se vive na escola e o que se vive para além dela e, em diversas situações, também não se identificam com as suas próprias práticas em sala de aula.

Ao longo da história da Educação no Brasil, especialmente nas últimas décadas, o professorado caiu em descrédito na sociedade brasileira, deixando de ser visto como aquele que possuía um conhecimento a ser transmitido para alguém, passando a ser visto como um profissional sempre malformado e despreparado para o trabalho, fomentando-se, assim, também ao professor, a ideia de fracasso escolar.

Se o professor é desacreditado em sua própria capacidade de exercer a profissão e na capacidade de seus alunos na produção de conhecimentos, é possível observar uma grande aceitação de materiais didáticos padronizados e generalistas que minimizam uma possível má atuação, instaurando a ilusória sensação de que o ensino está em pleno desenvolvimento quando se adota um livro ou um modelo didático já publicado como central no planejamento docente. Entretanto, destacamos duas questões cruciais: a primeira é a de que o professor possui uma função que não é apenas a de quem executa atos mecânicos, mas sim de alguém que reflete, elabora e seleciona, tornando-se autor de suas práticas.



Freire (1996) registra a educação como um ato de intervenção no mundo e afirma ser este fator algo central quando se pensa em ensino. Esta intervenção no mundo está relacionada ao direito de “ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (p.112), conforme Freire sinaliza ao leitor de *Pedagogia da Autonomia*.



Isto posto, ratificamos a defesa não apenas da autonomia pedagógica do professor, como, especialmente, de modos autorais de ensinar. A dimensão autoral da mediação pedagógica representa a consciência de que o que se produz em sala de aula é intencional e relaciona-se diretamente às práticas reflexivas dos professores sobre o seu próprio trabalho, sobre a organização curricular e sobre a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 64) que permitirá avaliar quem são seus alunos, suas demandas e suas próprias escolhas metodológicas.

Assim, a dimensão autoral do trabalho pedagógico envolve as escolhas relacionadas tanto aos conhecimentos selecionados e sugeridos, quanto às metodologias que os apresentam. Deste modo, a autoria do professor é premissa: na eleição dos pontos de apoio para as atividades - projetos temáticos ou textos motivadores -; no planejamento das propostas pedagógicas; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho; nas mediações entre os modos de elaborar os

conhecimentos dos alunos e o modo científico convencional; na elaboração ou seleção do material didático, nos conteúdos e nas formas de fazê-los circular; nas formas de avaliação da aprendizagem e das estratégias didáticas.

No entanto, entende-se que tais escolhas não são neutras. Reconhecidamente, toda escolha metodológica articula uma posição política e revela teorias de compreensão e leitura das várias realidades. Logo, traduz as escolhas, os valores e as histórias dos professores, ou seja, expressam e revelam a sua formação.

Deste modo, sinaliza-se a segunda questão crucial, a necessidade de uma formação que possibilite ao professor dialogar com outras formas de conhecimento, numa perspectiva multicultural que, mostrando as incompletudes de cada cultura, leva à tolerância a diferentes leituras e à [abertura](#) ao conhecimento do outro. Trata-se de buscar o desenvolvimento de uma pedagogia coerente com um ensino capaz de qualificar os diferentes sujeitos para o/no mundo, compreendendo e considerando a realidade e os interesses dos alunos.

A dimensão autoral e contextual do trabalho docente corresponde aos contornos próprios de leitura de mundo e ao exercício criador constante de trabalhar para o imprevisível. Envolve disponibilidade, portanto, para planejamentos didáticos diversificados, adequados contextualmente.



Para pensarmos juntos: Seu trabalho envolve uma dimensão autoral?

As mediações pedagógicas serão (clique nas palavras para expandir sua definição):

> **Autorais**

> **Contextuais**

> **Diversificadas**

Assim, todas as propostas didático-pedagógicas em alfabetização precisam ser eleitas em função daquilo que pode representar uma contribuição para a aprendizagem dos alunos. Isto se aplica desde a escolha dos enunciados como unidade de ensino da Língua Portuguesa às mediações que fazemos oralmente – e só se consolida como contribuição pedagógica quando promove uma real interação dos alfabetizados com a cultura escrita.

Portanto, é evidente que a alfabetização envolve uma série de questões didáticas, mas não de forma unificada que possam ser desenvolvidas através de qualquer método. As opções didáticas para formar leitores e produtores de textos para a autoria, a autonomia, a criação e a produção de sentidos passam pela disponibilidade em conhecer os modos de aprender de nossos alunos, suas próprias formulações lógicas, seus interesses e suas formas de estar no mundo em interação e participação social.

Referências

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução: MORETTO, F.M.L. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 7-28.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.; LOPES, P. S. V. C.; MACHADO, M.L.C.A. Princípios Didáticos para a formação de professores na disciplina Processos de Alfabetização para crianças, jovens e adultos In: *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1 ed. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020, p. 1589-1598.

GARCIA, R.L. A Formação da Professora Alfabetizadora. In: _____. (Org.). *A Formação da Professora Alfabetizadora*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p.13-43.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2002.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V (orgs.) *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013, p. 22-42.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: Silva, J.F.; Hoffmann, J.; Esteban, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, p 19-31.

LIBÂNIO, J. C. Profissão Professor ou Adeus Professor, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: _____. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências educacionais e profissão docente*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-54.

LOPES, P. S. V. C.; MACHADO, M.L.C.A. A formação de leitores para as diversidades e a produção de sentidos. In: IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2019, Belo Horizonte. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2019a, v.1, p.327-341.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições*. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2000a.

Machado, M.L.C.A. Fonologia aplicada à Alfabetização e ao Letramento: Contribuições para a análise de manifestações ortográficas não convencionais. In: FERNANDES, A.P.; LOPES, P.C. *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas*. 1a Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020, p. 127-151.

MACHADO, M.L.C.A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. Problematização sobre a abordagem da consciência fonológica na alfabetização. In: LINO, Claudia de Souza [et al.] (Orgs.) *FEARJ: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização*. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SENNA, L.A.G. Formação docente e Educação Inclusiva. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.133, p.195-219, jan/abr., 2008. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 22.04.2022.

SENNA, L.A.G. *Pequeno manual de linguística geral e aplicada*. Rio de Janeiro: LAG Senna Ed., 1991. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 1 março de 2022.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 27-43.

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 111-125.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISZ, T.; BRÄKLING, K. L.. *Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*. Governo de São Paulo, 2013.

PONTO DE REFLEXÃO

Tema 1

Avaliar para registrar e acompanhar a aprendizagem

Tudo o que realizamos na escola é permeado de intencionalidade: os desafios que propomos, o ambiente para a alfabetização, o planejamento de atividades, os grupos de trabalho e as formas de avaliar, registrar e acompanhar a aprendizagem de nossos alunos.



Vamos pensar sobre estes aspectos e sobre como podemos potencializar o olhar pedagógico para tudo o que envolve o nosso dia-a-dia?

Convidamos você a assistir aos seguintes vídeos que destacam aspectos do cotidiano da alfabetização:

- Planejamento



- Planejamento Diversificado



- Ambiente para a alfabetização



- Textos da esfera escolar

Textos da esfera escolar



- Formas de registro

*Algumas formas
de registro*



- Tema 2

Erros na escrita revelam hipóteses de seus alunos

Os “erros” são marcas que mostram lógicas não convencionais de elaborar conceitos na escrita. Se revelam por motivações diferenciadas e, logo, requerem mediações que precisam ser pensadas contextualmente.



Como você olha para os “erros” na escrita de seus alunos?

A partir desta pergunta, convidamos você a pensar sobre a diversidade dos modos de produzir textos orais e escritos, tema que será continuado na Unidade 02 desta disciplina.

- Marcas que revelam como o aluno pensa a escrita

*Marcas que revelam como
o aluno pensa a escrita*



- Marcas de concepção de escrita



- Marcas motivadas sociolinguisticamente



- Marcas motivadas por especificidades fonético-fonológicas e psicomotoras



- Disponibilidade para conhecer os erros dos seus alunos



Que outras marcas de escrita são recorrentes nas escritas de seus alunos?

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Para ampliar o conhecimento sobre os aspectos desenvolvidos nesta disciplina, que tal reservar um tempo em sua agenda para ler o e-book “[A produção de textos escritos na alfabetização: era uma vez três cabritinhos](#)”, de Cecília Goulart? Desejamos uma excelente leitura.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Fórum

A avaliação, o planejamento e a mediação em alfabetização são temas necessariamente relacionados aos sentidos da cultura escrita para a vida de cada pessoa e de cada sociedade.

Para ilustrar a noção de escrita como produção de linguagem, assista ao clipe da música “Me ensina a escrever”, de Oswaldo Montenegro.



Refleta:

Como atividade criadora de quem aprende e organiza cognitivamente a aprendizagem, a escrita é uma construção individual, porém desenvolvida em contexto cultural. De que forma a discussão efetivada nesta disciplina pode contribuir para práticas que motivem a identificação dos alunos – crianças, jovens ou adultos – com a escrita como linguagem para falar de si, da vida e dos sonhos?

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo VII

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Unidade 2

Análise de escrita, leitura e oralidade em contexto de discursividade

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo VII:

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Autoras – Módulo VII:

Paula Cid Lopes (UERJ)
Maria Leticia Machado (UERJ)
Janaína Moreira Pacheco de Souza (UERJ)

Designer Gráfico e Produção de Audiovisual:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro – Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Introdução	4
1. Modos diferenciados de produção de conceitos em escrita: Orientações para análises e intervenções.	4
2. A produção de textos orais	9
Referências	12

Introdução

Nesta unidade, a discussão parte do entendimento de que crianças, jovens e adultos em processos de alfabetização pensam e elaboram hipóteses sobre a escrita e, neste sentido, embora a escrita alfabética tenha contornos e princípios de uso pré-estabelecidos, os conceitos construídos são individuais.

Assim, entendemos que, ao avaliar a produção escrita de nossos alunos, os *erros* - as incompletudes, as faltas apresentadas, os estados não convencionais de escrita - precisam ser compreendidos como hipóteses que o aprendiz lança sobre o objeto escrito em construção e não como sinal de um distúrbio ou de uma dificuldade. Contudo, para compreender os *erros* como estratégias singulares que o aluno usa em conjunto com o outro, durante o processo de alfabetização, é necessário que o professor tenha embasamento linguístico que o permita estabelecer formulação de hipóteses teórico-descritivas sobre os supostos *erros* presentes nas produções textuais de seus alunos. A discussão a seguir buscamos contribuir para a elaboração de tais formulações.

I. Modos diferenciados de produção de conceitos em escrita: Orientações para análises e intervenções

Quando se pensa em processos de alfabetização, é importante considerar que o planejamento didático contemple momentos para que os estudantes compartilhem as suas formas de pensar e as suas escolhas para escrever e ler. Nesta perspectiva, pensar sobre as formas de aprender e produzir conceitos é tão necessário quanto a própria elaboração do texto escrito.

A diversidade de conceitos sobre a escrita, conforme será exemplificado a seguir, se apresenta de forma bastante positiva para os grupos de trabalho que se formam em cada turma de alfabetização. Isso ocorre porque proporcionam que cada aluno reflita sobre suas próprias hipóteses a partir dos modos diferenciados de seus colegas aprenderem.

Os alunos refletem sobre as suas elaborações a todo instante e, como resultado dessas reflexões, desenvolvem hipóteses de escrita que representam a conclusão de um processo mental, o qual aponta ao sujeito que ele deve escrever algo de determinado modo e não de outro. Assim, escrever pressupõe uma decisão do que e como registrar, revelar seu modo de pensamento, arriscar seu ponto de vista, tornando visível, e até público, o processo individual de elaboração intersubjetiva do conhecimento.

Os processos de alfabetização vividos pelos alunos em contexto escolar passam, necessariamente, por oportunidades individuais que colocam em jogo as estratégias, hipóteses e modos de aprender que são incomparáveis e que só se explicam contextualmente (FREITAS; LOPES; MACHADO, 2020). Tais processos passam também pelos princípios de uso, ou seja, pelas regras que explicam e orientam o sistema de escrita alfabético. Em nossa opinião, um processo não exclui o outro, pois, ao contrário, ambos desafiam o pensamento sob novas bases e isto faz parte do letramento em cultura escrita.



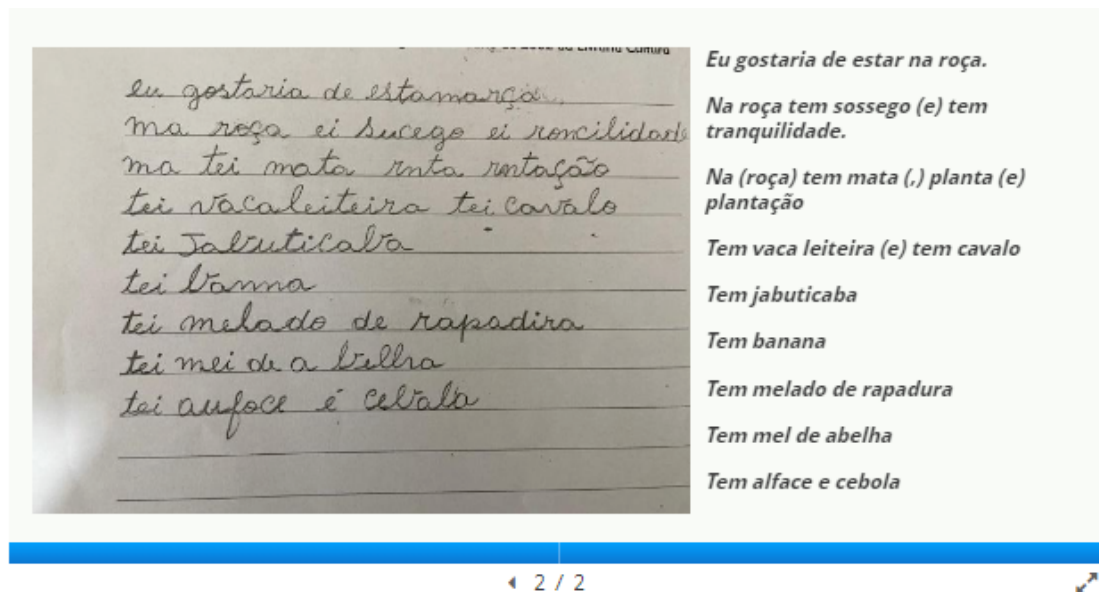
Pausa para reflexão: Convidamos você a assistir um vídeo gravado pela professora Paula Cid, uma das autoras do módulo, disponível logo abaixo e também na seção “Ponto de reflexão”.
<https://www.youtube.com/watch?v=CAA58vIKc-4&t=12s>

Os percursos individuais de aprendizagem revelam aspectos cognitivos motivados por processos sociointerativos e que culminam na elaboração de conceitos. Isto explica por que crianças que vivenciam as mesmas oportunidades escolares produzem conceitos em escrita de formas variadas, conforme pode ser verificado nos exemplos de escritas apresentados nas figuras 1 e 2. Passe os slides para visualizar as duas imagens:

Ontem eu vi novela.

Gosto de soltar pipa

1 / 2 ▶



O contexto de produção da Figura 1 remete a uma atividade realizada no 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, na qual a professora propôs que os alunos elaborassem um texto em que registrassem o que gostam de fazer. Tal proposta se deu após a leitura e discussão sobre o livro “Não gosto, não quero”, de Luciana Savaget.

Já o contexto da Figura 2 remete a uma produção textual elaborada a partir de uma roda de conversa, desenvolvida numa turma do bloco 1 do PEJA 1 (Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro) sobre o quadro Colheita de Trigo, de Lucia Bottini.

Um primeiro aspecto que chama a atenção - especialmente na produção da figura 1, mas também presente na produção da figura 2 - diz respeito ao modo como os alunos, em processos de alfabetização, realizam as segmentações de palavras. Machado (2013) sinaliza que tal processo está associado à representação morfológica do léxico, que pode variar muito entre a escrita e a fala, sem prejuízo para a comunicação oral, porém provocando custo no processo de alfabetização. Segundo a autora

A palavra pode ter sido representada pelo sujeito em seu léxico não da forma legitimada na cultura escrita, em unidades discretas, equivalentes às classes de palavras definidas pela gramática normativa tradicional, mas numa cadeia de elementos, em unidades contínuas que indicam, ao mesmo tempo, uma informação semântica e gramatical. Isso ocorre porque a palavra representada na mente humana não é necessariamente uma unidade que corresponda a aquilo que é dicionarizado (MACHADO, 2013, p. 118).

Portanto, estados de escrita como os apresentados na figura 1: “ontem eu vi novela”>”oteovinovela”; “gosto de soltar pipa”>“goitudiso utapipa”; e ainda na figura 2: “estar na roça”>“estamarça”; “vaca leiteira”>“vacaleiteira”; associam-se ao fato de que, recorrentemente, os alunos ao escreverem, no início do processo de alfabetização, tendem a dividir os enunciados em unidades que não correspondem ao modo como tradicionalmente as palavras são impressas. Assim, não se trata de segmentações casuais ou arbitrárias, a concepção que o aluno tem de limites de palavras frequentemente reflete seu modo de representação mental da palavra.

Outro aspecto que costuma provocar dúvidas para os alunos, em processos de alfabetização, no momento da produção textual, diz respeito às variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las. Assim, algumas trocas ou omissões ortográficas, como as verificadas na figura 1 em: “gosto”>“goitu”; “de soltar”>“disouta”; e na figura 2 em: “estar”>“esta”; “tem”>“tei”; “sossego”>“sucego”; “mel”>“mei”; “alface”>“auface”, são justificadas pelo fato de os alunos apoiarem-se no modo como pronunciam as palavras para decidirem o modo de grafá-las, formulando vocábulos que não correspondem aos padrões da escrita.

Quanto à omissão da letra “r” no final das palavras “soltar”>“souta”, na figura 1, e “estar”>“esta”, na figura 2, esse tipo de manifestação é decorrente de fatores fonológicos, em desenvolvimento na língua oral, que interferem no emprego da língua escrita. De acordo com Senna (1991), a regra fonológica que gera esse tipo de interferência no uso da língua escrita é a seguinte: o arquifonema vibrante /R/ passa a zero quando segue vogal tônica em fronteira de palavra. Essa regra é amplamente empregada na fala, abrangendo todas as formas verbais fonologicamente compatíveis.

Segundo Machado (2020), o que ocorre é que o sujeito não utiliza esse som na fala e muitas vezes não tem nem consciência de sua existência, uma vez que pode ter adquirido essas palavras na língua oral com o arquifonema /R/ já apagado e, assim, sua escrita passa a ter caráter idiossincrático. O fato é que os alunos erram a forma ortográfica das palavras porque se baseiam nas regras fonológicas da língua oral, apostando numa relação direta entre som e letra.

Hipótese semelhante justifica estados de escrita como “gosto”>“goitu” (figura 1) e “tem”>“tei” (figura 2). Como as duas palavras envolvem sílabas complexas - constituídas por consoante, vogal e consoante -, os alunos buscam em seus modos de fala indícios que os ajudem a decidir a maneira de escrevê-las e observam que há a pronúncia do fonema /i/. Contudo, desconhecem que o arquifonema /S/ se pronuncia [iS] e a vogal nasal /ẽ/ se pronuncia [eĩ], não havendo

equivalente na representação gráfica. Ou seja, embora se escute o /i/ na emissão oral das palavras em questão, a quantidade de sons é diferente da quantidade de letras necessárias para representá-las graficamente.

A complexidade envolvida na escrita de palavras compostas por sílabas que não são canônicas costumam ocasionar manifestações não apenas de trocas ou acréscimos de letras por apoio na oralidade, como também omissões de letras, como as observadas na figura 1, nas palavras: “**Ontem**”>“**ote**”; e na figura 2, nas palavras: “**tranquilidade**”>“**roncilidade**”; “**planta**”>“**rnta**”; “**plantação**”>“**rntação**”. Tais estados de escrita são justificados por uma tentativa dos alunos de seguir a ordem canônica da língua, bem como buscarem em seus modos de fala indícios para a grafia das palavras. Interessante observar que o aluno da produção 2 já identifica que tais palavras não são constituídas por sílabas organizadas de forma canônica, contudo continua apostando numa construção silábica de duas letras. Outra observação a ser feita sobre as hipóteses de escrita do aluno da produção 2 diz respeito ao modo como grafa a sílaba “*qui*” na palavra “**tranquilidade**”>“**roncilidade**”, parecendo apostar novamente numa regularidade entre a língua oral e a língua escrita, a partir da hipótese de que há uma única forma de representação para a família silábica em questão (se os fonemas /ka/, /ko/ e /ku são grafados com a letra “c”, os fonemas /ke/ e /ki/ só podem ser grafados com a mesma letra).

Outra manifestação na escrita de alunos, que também se justifica numa aposta equivocada de regularidade na relação entre as unidades da língua oral e da língua escrita, diz respeito às trocas de letras que envolvem as múltiplas representações de fonemas. Um exemplo pode ser encontrado na figura 2, na troca: “**sossego**”>“**sucego**”.

Quando o aluno desconhece que pode haver formas diversas de escrita de um mesmo som, ele pode tomar como referência ou opção uma determinada letra, acreditando que para “tal som” deve-se empregar “tal letra”.



Tal tendência pode ainda ser acentuada por métodos de alfabetização que não explicitem a complexidade de nossa língua e a existência de formas de grafar que não são fixas.

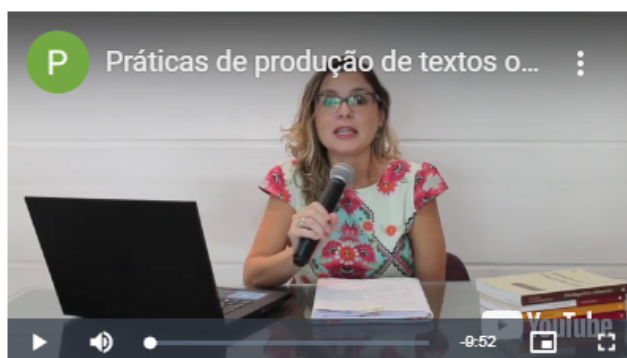
Por fim, sinalizamos que as análises das produções textuais desenvolvidas nesse tópico, buscaram pontuar **os erros ortográficos como marcas subjetivas**

que fazem parte do processo de aprendizagem da língua escrita e nos revelam atitudes individuais de reflexões e hipóteses lançadas sobre as relações entre a língua escrita e a língua oral.

Assim, quando solicitamos que os nossos alunos “expliquem como pensaram”, “expliquem como chegaram à determinada resposta”, “expliquem porque escolheram determinada letra, palavra ou organização sintática”, estamos valorizando os seus processos de aprendizagem, os seus percursos individuais e, portanto, a sua autoria. Sob esse aspecto, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem em alfabetização, que assume a diversidade como princípio, se constrói a partir de percursos formativos variáveis. Desta forma, a disciplina que aqui se apresenta considera a escrita e a leitura como processos múltiplos e autorais de produção de sentidos construídos contextualmente. Do ponto de vista pedagógico, considerando a escola e sua função social convidamos a pensar na construção de práticas avaliativas processuais, pautadas em relações dialógicas capazes de reler e reescrever o mundo, em criação, autoria e criticidade.

2.A produção de textos orais

Pausa para reflexão: Convidamos você a assistir ao vídeo “Práticas de produção de textos orais” gravado pela professora Paula Cid, uma das autoras do módulo, disponível logo abaixo ou na seção “Ponto de reflexão”.



O trabalho com produção textual faz parte de um amplo projeto de letramento e de estudo da Língua Portuguesa, seja através do registro escrito ou da oralidade. Este projeto é atividade criadora de quem aprende, orienta e organiza a própria aprendizagem (GOULART & GONÇALVES, 2013), ou seja, a criança, jovem ou adulto com quem trabalhamos na alfabetização. Tais processos são individuais e se desenvolvem através das experiências culturais vivenciadas na escola e nos outros mais diversos grupos sociais.

É no próprio uso da língua, oral ou escrita, enquanto elabora hipóteses decorrentes das necessidades do cotidiano, que os processos de aprendizagem sobre a mesma se estabelecem.



Não se aprende convencionalmente uma língua para depois usá-la. É interagindo socialmente que as elaborações cognitivas se organizam, seja para a escrita, a leitura ou a oralidade.

Acompanhar e avaliar a produção de textos orais são ações importantes na alfabetização, pois há uma gama de saberes em constante elaboração sobre a língua.

Já sabemos que os conhecimentos de mundo, e suas decorrentes experiências, demarcam modos específicos de interação com a leitura e a escrita e que, do mesmo modo, os conhecimentos escolares influenciam a vida cotidiana.

Para que as propostas de produção de textos orais possam subsidiar o planejamento didático e a mediação docente na alfabetização, há estratégias pedagógicas de negociação de sentidos. Como estratégias semióticas, conforme destacam Goulart & Gonçalves (2013), “os sentidos e as formas se constroem nos espaços mesmo da enunciação”. (p.22) Ou seja, os significados se configuram na interação, na troca, na interdiscursividade.

Neste sentido, a linguagem se organiza no próprio uso social, como estruturante da aprendizagem, em movimento de elaboração de estratégias e conceitos.

Como o objeto e o sujeito vão-se transformando, no processo de aprendizagem que se constitui no interior de relações discursivas, orais e escritas, as estratégias também devem ser redesenhadas, em função da organização de esferas de necessidades diferentes. (GOULART & GONÇALVES, 2013, p.23)

As mediações voltadas para a produção do texto oral, portanto, são motivadas por planejamentos que assumam situações discursivas, ou seja, a contextualização, como ponto de partida, para que a prática de linguagem seja o fio condutor de tudo o que será produzido, conforme sinalizado por Geraldi (2002).

A atenção ao processo de elaboração é uma forma importante de chamar a atenção dos alunos para o processo de produção do texto e suas demandas,

como por exemplo aquelas que são específicas de cada comunicação oral. Esta atenção materializa os conceitos que vão sendo construídos e compartilhados porque os textos orais se estabelecem em conjuntos de formas articuladas a partir de relações intersubjetivas.

Tais relações justificam o investimento no compartilhamento das múltiplas formas de dizer, considerando que na produção do texto oral a língua se revela marcada pelo contexto em suas diferentes dimensões temporal, regional, afetiva e social, entre outras.



Fazem parte do trabalho pedagógico de acompanhamento e avaliação da produção de texto oral, conforme inspirado por Weisz & Bräkling (2013): a escuta atenta, a formulação de perguntas e respostas, elaboração e compreensão de explicações, a emissão de opiniões e informações, justificativa de respostas, manifestação e acolhimento de opiniões, argumentação e contra argumentação. Além destes exemplos, considera-se a adequação a diferentes situações comunicativas do cotidiano e outras mais formais da esfera escolar como apresentação de trabalhos e [seminários](#) – mesmo com alunos dos anos iniciais.

Gêneros de origem oral podem ser motivados por situações discursivas que estejam sendo vivenciadas na escola. Como exemplos, é possível listar: roda de conversa, relato de experiência, debate espontâneo, debate regrado, discussão em grupo, programa de TV, rádio e podcast, seminário, discurso e os próprios estudos intencionados das variações linguísticas.

A partir disto, como também sugerido para o trabalho de acompanhamento e análise dos textos escritos, as estratégias didáticas envolvem: delimitação do tema; distinção das exigências do gênero; planejamento da produção; revisão e avanço em função do encadeamento lógico do texto; revisão e avanço em função da coesão; releitura, correção, revisão, formatação; produção coletiva para refacção; decisão por tomar o texto como concluído para fins de publicação ou emissão.

Como um movimento de mobilização e coordenação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que adequa o texto à situação enunciativa e às especificidades do gênero, o aluno retoma o roteiro de planejamento, revê a intenção da produção, analisa o próprio texto e de seus colegas, compreende as operações de finalização e de ajuste à proposta, acrescenta, substitui, altera e desloca trechos de fala.

Nesse processo, chamamos a atenção para a importância do professor se abrir a uma postura de interlocutor perante os textos de seus alunos, realizando mediações através de perguntas que convidem à reflexão e à produção de conceitos. Propomos também tratar a “correção” em perspectiva processual, como mediador na interação do aluno com a cultura escrita.

Referências

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução: MORETTO, F.M.L. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 7-28.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.; LOPES, P. S. V. C.; MACHADO, M.L.C.A. Princípios Didáticos para a formação de professores na disciplina Processos de Alfabetização para crianças, jovens e adultos In: *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1 ed. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020, p. 1589-1598.

GARCIA, R.L. A Formação da Professora Alfabetizadora. In: _____. (Org.). *A Formação da Professora Alfabetizadora*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p.13-43.

- GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V (orgs.) *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013, p. 22-42.
- KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: Silva, J.F.; Hoffmann, J.; Esteban, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, p 19-31.
- LIBÂNIO, J. C. Profissão Professor ou Adeus Professor, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: _____. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências educacionais e profissão docente*. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-54.
- LOPES, P. S. V. C.; MACHADO, M.L.C.A. A formação de leitores para as diversidades e a produção de sentidos. In: IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2019, Belo Horizonte. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2019a, v.1, p.327-341.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições*. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2000a.
- Machado, M.L.C.A. Fonologia aplicada à Alfabetização e ao Letramento: Contribuições para a análise de manifestações ortográficas não convencionais. In: FERNANDES, A.P.; LOPES, P.C. *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas*. 1a Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020, p. 127-151.
- MACHADO, M.L.C.A. *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. Problematização sobre a abordagem da consciência fonológica na alfabetização. In: LINO, Claudia de Souza [et al.] (Orgs.) *FEARJ: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização*. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SENNA, L.A.G. Formação docente e Educação Inclusiva. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.133, p.195-219, jan/abr., 2008. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 22.04.2022.

SENNA, L.A.G. *Pequeno manual de linguística geral e aplicada*. Rio de Janeiro: LAG Senna Ed., 1991. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 1 março de 2022.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 27-43.

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 111-125.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISZ, T.; BRÄKLING, K. L.. *Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*. Governo de São Paulo, 2013.

PONTO DE REFLEXÃO

Tema 1

A produção de textos orais e escritos: avaliar para motivar a produção de linguagem do seu aluno.

A leitura e os processos de produção de textos orais e escritos se dão sempre em movimentos de significação.

Nesta seção você encontrará vídeos que poderão contribuir para a reflexão sobre os princípios pedagógicos para o trabalho com a escrita, a leitura e a oralidade.

- Práticas de produção de textos orais



- Práticas de produção de textos escritos



- Retextualização



Tema 2

A leitura como produção de sentidos: estratégias didáticas para mediação e avaliação

Tudo o que vivemos envolve a linguagem: o que sabemos, o que sentimos, o que fazemos, o que sonhamos. Desta forma, as práticas de leitura, escrita e oralidade precisam também se fazer como produções de linguagem e não apenas como aquisição de códigos ou habilidades.

Convidamos você a assistir aos vídeos que abordam aspectos da abordagem pedagógica contextual da leitura.

- Práticas de leitura



- Protocolos de leitura



- Antecipação e Predição



- Conhecimentos Prévios

Conhecimentos prévios



- Inferência na leitura

Inferência na leitura



- Leitura intensiva, extensiva e literária

*Leitura intensiva,
extensiva e literária*



- Leitura silenciosa e em voz alta

*Leitura silenciosa
e em voz alta*



AMPLIANDO CONHECIMENTO

Vídeo complementar:

Como vimos, os modos de leitura e de escrita são influenciados por aspectos culturais. Tal questão precisa ser considerada no acompanhamento e avaliação da aprendizagem na alfabetização, especialmente na análise das singularidades neste processo. Desse modo, convidamos para a reflexão: **De que forma você percebe o impacto das tecnologias de hipermídia na produção de leitura de seus alunos? O que define a condição de leitor deste tempo?**

Para apoiar a reflexão sobre estas perguntas, assista a entrevista com o filósofo Pierre Lévy intitulada “As formas do saber”.



COLOCANDO EM PRÁTICA

Na disciplina “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções” trabalhamos princípios teóricos e didáticos que podem subsidiar as práticas pedagógicas em Alfabetização. Como atividade avaliativa da disciplina, imagine-se na seguinte situação hipotética:

Você foi convidada(o) pela equipe gestora de uma escola para realizar um Centro de Estudos para o grupo de professoras(es) que assumirá turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e Ano inicial da EJA. O grupo listou as temáticas de maior interesse e você poderá selecionar UMA para contemplar em sua primeira palestra. As temáticas listadas pelo grupo seguem abaixo. Para se preparar para a palestra, você irá escrever um texto de base e usará os estudos da disciplina como referência.

Descreva e fundamente teoricamente princípios didático-pedagógicos que possam contribuir para o trabalho que será desenvolvido por estes profissionais, a partir de **UM** dos seguintes temas:

1. Mediação pedagógica contextualizada em alfabetização.
2. A produção de conceitos em escrita: modos individuais de elaboração do pensamento.
3. Planejamento diversificado como disponibilidade à diversidade dos modos de aprender.
4. Práticas de produção de texto oral e escrito: planejamento, mediação e avaliação.
5. Estratégias diversificadas para produção de leitura.

Sua resposta deverá ser apresentada desta forma:

Número do tema:

Nome do tema:

Descrição e fundamentação teórica do tema:

Observações:

- a) Lembre-se de indicar o número referente a cada tema selecionado.
- b) As respostas devem representar produções individuais e autorais.
- c) As respostas precisam refletir o conhecimento trabalhado durante toda a disciplina, através das leituras, das aulas, dos trabalhos realizados e das discussões travadas. Citações do material didático da disciplina exigem a explicitação da referência.
- d) Serão avaliados os seguintes pontos: Clareza e correção da língua escrita / Atendimento à proposta / Descrição, argumentação e fundamentação teórica..

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo VIII

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Jonê Carla Baião (Cap/UERJ)

Mara Lúcia Reis Monteiro (Cap/UERJ)

Claudia Cristina dos Santos Andrade (Cap/UERJ)

Claudia Hernandez Barreiro Sonco (UERJ) (Cap/UERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo VIII

**Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
no processo de alfabetização e o replanejamento
das ações: orientações para análises e intervenções**

Unidade 1

Neurociência e dificuldades de aprendizagem

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo VIII:

Dificuldades na aprendizagem e na apropriação da leitura e da escrita: orientações para análise de habilidades dos alunos e campos de atuação para o professor

Autoras – Módulo VIII:

Jonê Carla Baião (Cap/UERJ)
Mara Lúcia Reis Monteiro (Cap/UERJ)
Claudia Cristina dos Santos Andrade (Cap/UERJ)
Claudia Hernandez Barreiro Sonco (UERJ) (Cap/UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. Como o cérebro é	5
2. Como o cérebro funciona e por que acontecem as dificuldades de aprendizagem?	8
3. E o que são transtornos do neurodesenvolvimento?	10
Referências bibliográficas	14

Apresentação

Sabe aquela conversa na sala de professores sobre um determinado aluno que não está aprendendo como esperado? É hora do café e as hipóteses vão sendo levantadas, na tentativa de compreender melhor a situação. “Não está aprendendo porque não consegue prestar atenção na aula”, “ele tem muita preguiça na hora de ler e escrever, aí não aprende” ou, ainda “o problema é a indisciplina” são falas comuns neste tipo de conversa.

De fato, os educadores nem sempre têm o apoio necessário de uma equipe multidisciplinar para uma avaliação mais adequada dos casos de dificuldade de aprendizagem e nem tampouco tiveram este conteúdo em seu processo de formação, com as devidas orientações sobre o fazer pedagógico nestes contextos.

Fonseca e Maldonado (2020) propõem a reflexão sobre este assunto, alertando para o risco de, devido à falta de orientação e conhecimento, acabar sendo transferida para o estudante a responsabilidade de seu fracasso escolar com uma possível justificativa médica.



Leia o artigo em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/50468> e escreva um pequeno texto, para compartilhar no [fórum](#), sobre sua experiência com estudantes com dificuldade de aprendizagem ou, se não tiver, sobre suas impressões acerca do artigo.

Agora, propomos conversarmos aqui sobre como se aprende, o que acontece quando o estudante tem dificuldade de aprendizagem e como a escola pode desenvolver práticas adequadas para favorecer sua aprendizagem.



Vamos começar? Como a neurociência pode me ajudar a compreender o estudante com dificuldade de aprendizagem?

Você já parou para pensar como as experiências que as crianças têm – se movimentando, interagindo com as outras pessoas, percebendo sons, imagens, cheiros, sabores e texturas, por exemplo – se convertem em aprendizagem? Parece tão natural, não é mesmo? Então, porque não acontece da mesma forma com alguns estudantes? E, no caso da leitura e escrita, o que acontece no cérebro quando uma criança tem dificuldade na aprendizagem?

Animou para a nossa conversa? Vamos continuar!

Mesmo quando não havia os modernos equipamentos projetados para fazer exames de neuroimagem, como os de ressonância magnética e tomografia, que podem mostrar detalhadamente a estrutura do cérebro em pleno funcionamento, já havia muitos estudos sobre as funções deste órgão. Vygotsky (1994) e seus colaboradores, por exemplo, chegaram a conclusões muito importantes através de suas experiências que vêm sendo confirmadas pelas ciências na atualidade.

Para pensarmos sobre estratégias e recursos de ensino adequados para o estudante com dificuldade de aprendizagem, é importante termos algumas noções sobre como o cérebro é e, principalmente, como funciona.

I. Como o cérebro é

Saber como o estudante aprende é muito importante para que possamos compreender as dificuldades que podem ocorrer nesse processo. Todas as suas experiências e vivências são processadas pelo cérebro, que vai fazendo (e desfazendo) conexões de neurônios.

O processo de aprendizagem de cada estudante é único e singular, porque temos cerca de 1 trilhão de neurônios, que são capazes de fazer 100 trilhões de interconexões diferentes (MEYER; ROSE; GORDON, 2008).

Nosso sistema nervoso se divide em central e periférico. O cérebro faz parte do Sistema Nervoso Central, que é responsável pela aprendizagem. Para que esta ocorra, no entanto, são necessários diversos fatores biológicos (genéticos, bioquímicos e fisiológicos) e ambientais (meio ambiente físico, social e cultural), como veremos mais à frente.

O cérebro funciona a partir de áreas de especialização. O hemisfério esquerdo comanda atividades relacionadas à linguagem, raciocínio lógico, cálculo, análise e resolução de problemas. O hemisfério direito comanda atividades relacionadas a habilidades manuais não-verbais, imaginação e sentimentos (SCHULTE E MÜLLER-OEHRING, 2010 *apud* GIFFONI, 2015).

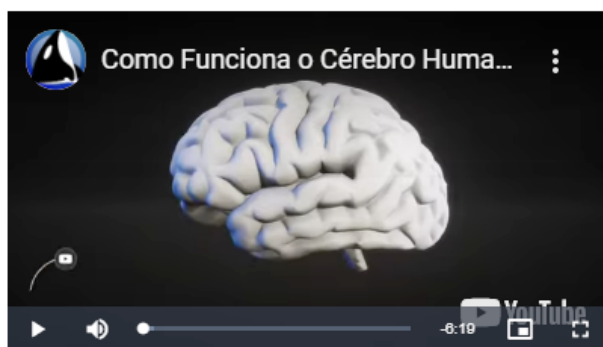


Hemisférios cerebrais. Fonte: Freepik

A camada mais externa do cérebro, chamada “córtex”, pode ser dividida em partes, conhecidos como “lobos” (lê-se lóbos), que são responsáveis por processar informações sensoriais e motoras. A integração entre estas partes favorece e possibilita que desempenhemos as mais diversas ações, como as relacionadas ao nosso comportamento, pensamento e expressão.

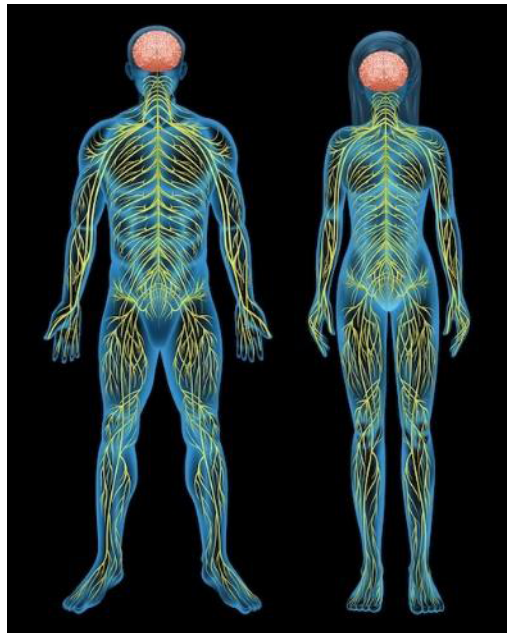
Saiba+

Conheça mais sobre as partes do cérebro assistindo ao vídeo disponível em



No Sistema Nervoso Periférico se localizam os nervos, que levam as informações captadas pelos nossos órgãos dos sentidos para o cérebro, bem como conduzem os impulsos do cérebro para os músculos e glândulas. Isso só é possível porque os neurônios, células presentes em todo o Sistema Nervoso, exercem essa função de receber, processar e enviar informações (LOFTI, 2013).

Percebeu como o cérebro centraliza o funcionamento de todo o organismo?



Sistema Nervoso. Fonte: Freepik

Saiba+

Assista o vídeo disponível em:



para saber mais sobre o Sistema Nervoso.

2. Como o cérebro funciona e por que acontecem as dificuldades de aprendizagem?

Você viu, no vídeo, que os neurônios se agrupam através de conexões sempre que realizamos alguma aprendizagem, como andar de patins. Quanto mais repetimos aquela determinada ação, mais fortes ficam as conexões, de tal forma que, após consolidadas, ainda que passemos algum tempo sem “praticar”, elas podem ser reativadas quando retornamos – não precisamos aprender novamente.

Como o Sistema Nervoso é formado por estes neurônios, são as modificações estruturais e funcionais do cérebro e de suas conexões que constituem a base da aprendizagem (LOFTI, 2013). Em outras palavras, a estrutura do cérebro e seu modo de funcionar vão sendo gradativamente moldados a partir da interação da criança com o seu meio, mais especificamente a partir do que ela aprende à medida que se desenvolve.

Ao longo do desenvolvimento do sistema nervoso, as conexões neuronais se multiplicam, ou se desfazem, podendo haver eliminação de células em excesso. Esta capacidade de fazer novas conexões sempre que os desafios do ambiente exigirem é o que caracteriza a **plasticidade neuronal**, e garante que podemos aprender sempre, por toda a vida (GIFFONI, 2015).



Então, será que basta repetir uma ação várias vezes para que determinada aprendizagem aconteça?

Não é tão simples quanto pode parecer. **A repetição mecânica não garante a aprendizagem.** Retornando ao exemplo de andar de patins, o menino do vídeo precisou ter alguma motivação, ou incentivo, para se levantar após cair várias vezes e continuar tentando até aprender. Concorda? Podemos inferir, nesse caso, que repetir aquela ação até consolidar a aprendizagem estava inserida dentro de um contexto mais amplo, tinha algum sentido para a criança. Naquela história certamente havia outros elementos que não foram ditos, como desejo, apoio e afetividade.

Transferindo o exemplo para a sala de aula, qual professora ou professor nunca conheceu um estudante com dificuldades na alfabetização porque não queria aprender a ler e a escrever? Quem nunca se perguntou como ensinar diante

da falta aparente do desejo de aprender? Por outro lado, sabemos que, apesar de ser fundamental, somente o desejo também não é suficiente para garantir a aprendizagem.

Weiss e Cruz (2009) afirmam que a aprendizagem envolve quatro diferentes dimensões: pedagógica, orgânica, psico-afetiva e psico-cognitiva. As quatro se localizam dentro de uma dimensão maior, que é a social. Para que a aprendizagem aconteça, é preciso haver um equilíbrio entre estas dimensões.

O sujeito que aprende, que está em processo de construção do seu conhecimento formal e informal, não é determinado somente pelo seu potencial cognitivo. Ele é constituído na articulação entre o seu aparelho biológico, suas estruturas psico-afetiva e psico-cognitiva, na interação com o meio social do qual faz parte e onde está inserido. Entendendo que o sujeito aprendente dessa forma, compreendemos suas dificuldades (perturbações, problemas de aprendizagem, fracasso escolar) dentro da pluricausalidade dos fenômenos (WEISS; CRUZ, 2009, p.67)

Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem têm caráter provisório e podem ter origem em qualquer uma das cinco dimensões do processo de aprendizagem ou em algum ponto de articulação entre elas. Para exemplificar, o aluno pode ter dificuldades de aprendizagem porque tem algum problema de saúde e precisa faltar às aulas muitas vezes (dimensão orgânica); porque não desenvolveu vínculo afetivo com o professor ou professora ou com os colegas de turma (dimensão psico-afetiva); devido a inadequações na metodologia de ensino (dimensão pedagógica); ou porque estão sendo apresentados conteúdos que o estudante ainda não tem estrutura para compreender (dimensão psico-cognitiva). Observe que todas estas dimensões se inserem no contexto social, que é a quinta dimensão.

Existem, por outro lado, as dificuldades causadas por distúrbios, também chamados de transtornos de aprendizagem, como a dislexia. Estas sim têm origem em aspectos do funcionamento do Sistema Nervoso da criança e, por isso, são condições permanentes, o que significa que não há “cura” para os distúrbios de aprendizagem, mas este fato não determina um fracasso escolar, desde que sejam disponibilizados os apoios, recursos e estratégias de que o estudante necessita.

Saiba+

Conheça a Lei 14.254, promulgada em 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Para acessar a Lei, clique [aqui](#).

Como você viu, a lei 14.254 menciona, além da dislexia, o Transtorno do Déficit da Atenção com Hiperatividade (TDAH) e “outros transtornos de aprendizagem”. O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento, mas não é um transtorno de aprendizagem, apesar de poder ocorrer em associação a esta condição. Para que seja dado este diagnóstico, é necessário que o estudante apresente um “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” (APA, 2014, p.61).

Os outros transtornos de aprendizagem são descritos, atualmente, como Transtornos Específicos de Aprendizagem. Estes são transtornos do neurodesenvolvimento que afetam a leitura, a expressão escrita e/ou a matemática. O transtorno que afeta a aprendizagem da matemática é também conhecido como discalculia (APA, 2014). O diagnóstico destes transtornos só pode ser dado a partir de uma avaliação de equipe multidisciplinar, composta por profissionais como neurologista, fonoaudiólogo e psicólogo. Como referência internacional para os critérios de diagnóstico médico, é utilizado o chamado DSM-5, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, que está em sua 5ª edição (APA, 2014).

3.E o que são transtornos do neurodesenvolvimento?

O termo se refere a transtornos funcionais do cérebro, ou seja, do funcionamento do mesmo, não relacionados a lesões, que surgem na infância e causam alterações no desenvolvimento, podendo trazer prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico/pedagógico e, posteriormente, profissional.



Como acontecem, no cérebro, as dificuldades na leitura e na escrita?

Não existe uma área do cérebro responsável pela leitura. Quando um leitor iniciante olha para uma palavra escrita, seu cérebro, primeiramente, ativa o lobo occipital, que é responsável por identificar imagens. Em seguida, o lobo temporal é acionado (DEHAENE, 2012). Neste lobo são processados os sons e são atribuídos os significados dos estímulos, como vimos no vídeo sobre as partes do cérebro. Áreas do lobo parietal, que processam a linguagem, também são ativadas. Se a leitura for feita em voz alta, é acionado o lobo frontal, que possui os esquemas motores da fala, mas esta área também é ativada na leitura silenciosa. Dessa forma, é possível associar o desenho das letras aos sons a que correspondem, chegando em seguida, ao sentido do que está escrito (LIMA; CIASCA, 2015).

Estudos de neuroimagem em crianças com dislexia mostram que há uma ativação diferenciada de determinadas áreas do cérebro no processo de leitura, podendo haver reduzida ativação e alteração na conexão entre elas (LIMA; CIASCA, 2015).

Há outras disfunções de origem neurológica que também podem afetar o comportamento e a aprendizagem, como o Transtorno do Processamento Auditivo. Nestes casos, o estudante tem dificuldade de lidar com os sons e ruídos do ambiente e pode gastar tanta energia para se concentrar ou interpretar o que ouve, que pode aparentar que está sempre cansado ou com preguiça de realizar atividades. Na área da alfabetização, as habilidades auditivas são muito importantes. Por isso, a criança pode apresentar uma série de dificuldades, como a troca de letras na escrita e falhas na leitura e interpretação.

Saiba⁺

Para saber mais sobre este transtorno, leia o [Manual de Orientação – Transtorno do Processamento Auditivo – TPA](#).

Sugestão de atividade para ser realizada na escola

Leia o artigo Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção (RODRIGUES; CIASCA, 2016. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/21/dislexia-na-escola--identificacao-e-possibilidades-de-intervencao>) e elabore um material de orientação aos professores. Use sua criatividade e escolha o formato que achar mais interessante para difundir as ideias que julgar mais relevantes do texto.

Quer inspiração? Veja este manual publicado pela Junta de Andalucía, na Espanha e observe como apresentam os diferentes temas, como as orientações ao professor (p.29-37) e a orientações à família (p. 42-46). Acesse o documento em <https://dislexiamalaga.com/wp-content/uploads/2018/03/Manual-Atenci%C3%B3n-Alumnado-Dislexia-Junta-Andaluc%C3%ADa.pdf>, mas sinta-se à vontade para criar seu próprio material, no formato que desejar, como, por exemplo, panfleto, cartaz, folheto, vídeo...

Só mais umas palavrinhas...

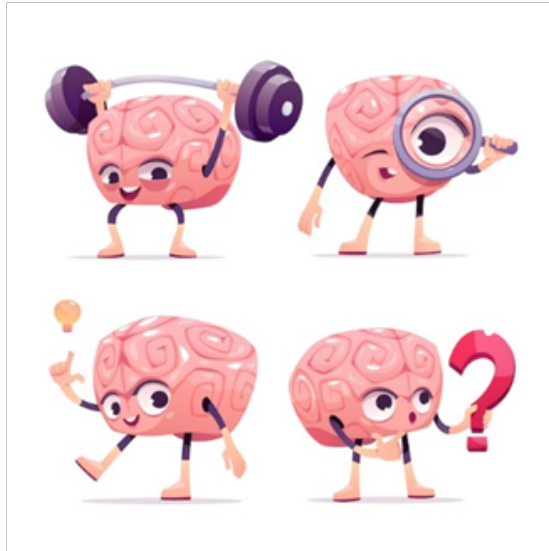
Ensinar a ler e a escrever, como já foi discutido nos módulos anteriores, envolve concepções de diferentes áreas, como política, filosofia e linguística. Os achados da neurociência não somente corroboram, mas também nos oferecem mais um ponto de vista em prol da defesa da necessidade de uma prática alfabetizadora verdadeiramente comprometida com a linguagem em sua discursividade e produção de sentidos.

Se o cérebro funciona fazendo associações, a partir da motivação e do sentindo que a atividade tem para a criança, é preciso tomar muito cuidado com práticas que treinam isoladamente elementos da leitura e da escrita e podem não favorecer a aprendizagem, **especialmente** da criança que tem dificuldade de aprendizagem.

Vigotski adverte que quando “Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito [...] acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 1994, p.70).

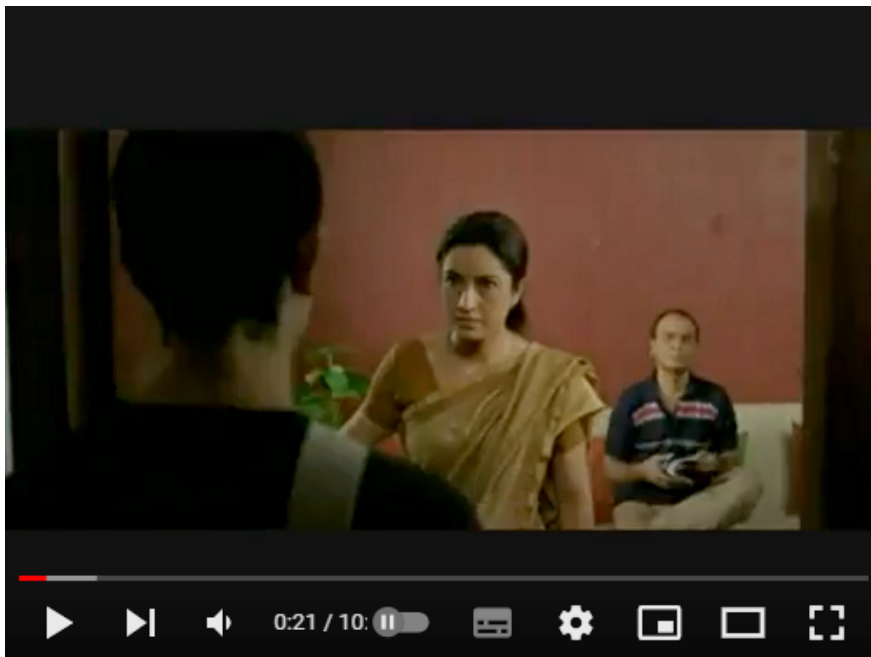
Crianças com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem são crianças capazes de aprender! Elas apenas precisam de um olhar cuidadoso de uma equipe que envolva não somente os profissionais da escola, mas também a família e os profissionais da área da saúde que a acompanham, se houver.

Somente a partir desse olhar é possível garantir a elas o direito de ter um ambiente escolar que favoreça sua aprendizagem e desenvolvimento.



Atividade

A partir da sua experiência, do que você aprendeu nesta aula e também do trecho do filme Como estrelas na Terra, disponível em:



faça uma lista com fatores que podem ajudar e fatores que prejudicam o processo de escolarização da criança com dificuldade de aprendizagem. Realize a atividade no [questionário](#) da unidade.

Referências bibliográficas

APA – American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5. Recuperado em 14 de julho, 2021 de <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>

BRASIL, [Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm). Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em 22 mar. 2022.

COSTA, D. A. F. Fracasso escolar: diferença ou deficiência. Ed Kuarup, 1993.

CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S.; AZONI, C. A., LIMA, R. F. Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade. Ribeirão Preto, SP: BookToy, 2015

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIFFONI, S. D. A. Neurodesenvolvimento e aprendizagem. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S.; AZONI, C. A., LIMA, R. F. Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade. Ribeirão Preto, SP: BookToy, 2015

LIMA, R. F. de; CIASCA, S. M. Neuropsicologia da dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S.; AZONI, C. A., LIMA, R. F. Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade. Ribeirão Preto, SP: BookToy, 2015

LOFTI, A. T. V. V. Neurologia do aprendizado. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (org) Escolarização de alunos com deficiências. Desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PATTO, M. H. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. Ciclo Básico, SP; SE/CENP, 1987.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 277-282, jul./set. 2013.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1994.

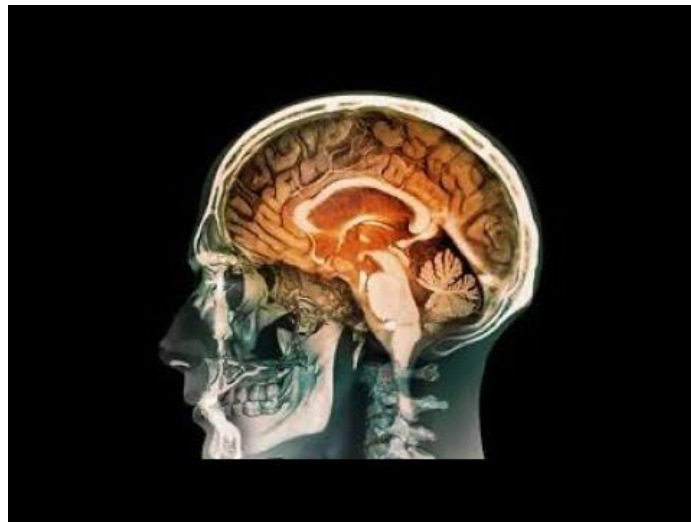
WEISS, A; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: Glat, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PONTO DE REFLEXÃO

1

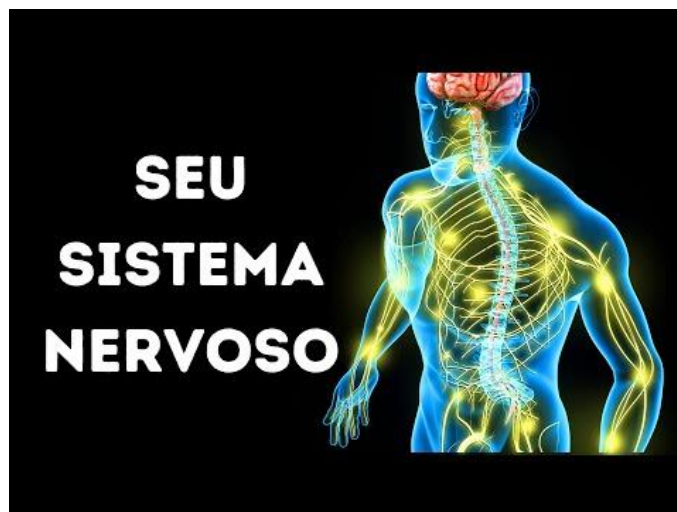


Conheça mais sobre as partes do cérebro assistindo ao vídeo disponível em :



2

Assista o vídeo disponível em:



Para saber mais sobre o funcionamento do Sistema Nervoso.

3

Conheça a Lei 14.254, promulgada em 2021 (BRASIL, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Acesse a Lei clicando [aqui](#).

AMPLIANDO CONHECIMENTO

1

Conheça esse manual publicado pela Junta de Andalucía, na Espanha e observe como apresentam os diferentes temas, as orientações ao professor (p.29-37) e as orientações à família (p. 42-46).

Acesse o documento [aqui](#).

2

Leia o artigo Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Acesse o documento clicando [aqui](#).

COLOCANDO EM PRÁTICA

1

Leia o artigo “Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos”, escrito por Débora Cristina Fonseca e Paula Emmerich Maldonado, disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/50468>

e escreva um pequeno texto, para compartilhar no fórum, sobre sua experiência com estudantes com dificuldade de aprendizagem ou, se não tiver, sobre suas impressões acerca do artigo.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo VIII

Acompanhamento e avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização e o replanejamento das ações: orientações para análises e intervenções

Unidade 2

Estratégias pedagógicas que possibilitem às crianças experiências narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo VIII:

Dificuldades na aprendizagem e na apropriação da leitura e da escrita: orientações para análise de habilidades dos alunos e campos de atuação para o professor

Autoras – Módulo VIII:

Jonê Carla Baião (Cap/UERJ)
Mara Lúcia Reis Monteiro (Cap/UERJ)
Claudia Cristina dos Santos Andrade (Cap/UERJ)
Claudia Hernandez Barreiro Sonco (UERJ) (Cap/UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Estratégias pedagógicas que possibilitem às crianças experiências narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos	4
2. Pensando o trabalho com gêneros textuais como produtor de situações significativas.	6
3. Como o trabalho com gêneros pode contribuir com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita?	8
4. O trabalho com projetos didáticos	11
Referências bibliográficas	15

I. Estratégias pedagógicas que possibilitem às crianças experiências narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos

Conforme abordamos na unidade 1, o processo de leitura e escrita requer um comprometimento com a linguagem e sua discursividade, produzindo sentidos que possam repercutir na vida do educando. Para isso, consideramos importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita exige um trabalho pedagógico de atenção às propostas que levem em conta a língua em uso.

Nesta unidade, propomos algumas orientações para atuação docente e estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos. Por muito tempo as atividades escolares foram tomadas com escritas e leituras artificializadas, numa pretensa “adaptação” para que crianças aprendessem a língua. Essa “escolarização”, muitas vezes presentes em manuais e livros didáticos, mostram uma língua artificializada e deslocada de seu uso real. A criança desde a mais tenra idade está imersa no uso social da língua, logo está lidando e refletindo sobre os gêneros textuais em uso para cada situação de interação.

Mais recentemente, temos ouvido e lido sobre a necessidade de trabalhar com a diversidade textual, trazendo os diferentes gêneros que circulam no mundo para o espaço escolar. Mas essa proposição pode ser lida de diferentes formas, a depender da concepção de leitura, texto e aprendizagem que atravessa cada prática. Aqui vamos nos aproximar de uma forma de trabalho pedagógico com a linguagem que se baseia na perspectiva dialógico-discursiva que, nas palavras de Goulart (2019), anuncia uma “proposta de alfabetização que tome **os sujeitos em suas realidades de vida** como **ponto de partida** para os processos de ensino-aprendizagem” (p. 15, grifos nossos).

Nesta unidade, vamos estudar um pouco sobre a diferença entre tipos textuais e gêneros textuais e como essa teoria pode nos ajudar em sala de aula.



Você pode estar pensando: “mas a realidade de vida é sempre ponto de partida para as atividades que proponho de leitura e de escrita”. Ou, “como trazer tantas realidades, com turmas tão diversas e numerosas?”.

Com certeza, as nossas salas de aula são sempre desafiantes, especialmente em relação ao trabalho com a linguagem, que envolve conhecimentos de diferentes áreas, tais como linguística, psicolinguística, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, assim como da filosofia da linguagem. Esses estudos contribuíram para mudanças conceituais importantes, fazendo com que a ideia de uma sala de aula com carteiras enfileiradas, crianças fazendo atividades em silêncio, sendo o livro didático e folhinhas de atividades os principais materiais de leitura e escrita, fosse substituída por salas interativas, materiais diversos e atividades significativas.

Saiba+

A professora Ângela Vidal Gonçalves faz uma análise das mudanças em sua trajetória como alfabetizadora na palestra “Por uma abordagem discursiva na alfabetização: autoria docente na construção de caminhos possíveis” para o canal “Na roda com as professoras”. **Assista ao vídeo clicando [aqui](#) e, no [fórum](#), escreva seus comentários, indicando que mudanças foram sinalizadas pela professora.**

Isso seria impossível e tornaria desnecessário o trabalho da escola. Produzir contextos significativos não é isso. O que pode ser, então? Corais e Goulart (2020) nos dão uma pista:

Muito além da visão de uma cadeia linear de letras, sílabas, palavras ou fonemas, existe a visão de uma cadeia de sentidos, de interligações sociais e individuais, que faz crescer a história de vida de cada um e de todos, formando novas histórias, não somente de aprendizagens, mas de vida (p.93).

A escola é lugar de construção e não se constrói nada sem alicerces. Tudo o que compõe o universo de estudantes é alicerce, que se encontra com outros, e produzem novos conhecimentos. A sala de aula propicia o encontro, traz novidades, faz intervenções. Ensina com, a partir de. Com base nessa premissa, vamos conversar sobre como o trabalho com os gêneros textuais pode propiciar situações significativas que atendam à diversidade e aos processos de aprendizagem,

de forma a ampliar o conhecimento de cada um, a partir das diferentes leituras que nos cercam.

2. Pensando o trabalho com gêneros textuais como produtor de situações significativas.

Para começar a conversa, precisamos saber de onde vem o conceito de gênero e sua importância para a compreensão do funcionamento da linguagem. A ideia de gênero textual que temos utilizado está ancorada nas discussões feitas pelo grupo de estudos multidisciplinar coordenado pelo filósofo Mikail Bakhtin, aqui no Brasil chamado de Círculo de Bakhtin, norteador “pela concepção de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas deveria ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana” (PIRES, 2002, p.36). A partir da década de 1960, os escritos do grupo (criado em 1919) passaram a circular pela Europa e, logo depois, no mundo.

O pensamento original desenvolvido por eles nos ajuda a compreender como se constitui a linguagem, quais suas possibilidades e como os sentidos são produzidos. Para Bakhtin/Voloshinov a relação entre sujeitos constrói o discurso que, dialeticamente, nos constitui. Estamos imersos no discurso, sendo a linguagem socialmente construída.

Saiba+

Para saber mais: leia o texto “Dialogismo e Alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin”, escrito por Vera Pires e publicado na revista *Organon* em 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>

E o que são gêneros textuais, afinal?

Não podemos falar de gêneros textuais sem antes discutirmos o que são gêneros discursivos. Para Bakhtin/Voloshinov (1997), os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis produzidos para atender a diversas situações sociais. Sempre que organizamos nossa fala ou queremos compreender um texto o fazemos com os gêneros discursivos. Um exemplo: uma conversa entre mãe

e filho adolescente se torna mais acirrada e o jovem pergunta “é bronca, mãe?”. Saber o gênero é fundamental para que ele tenha clareza de como vai “ouvir” o que a mãe está dizendo. Outra situação costuma acontecer quando uma professora solicita um trabalho acadêmico. Nesses casos, é comum as estudantes perguntarem como “ela quer” a tarefa, ou seja, quais os elementos que devem compor o texto: qual o gênero.

A partir do conceito de gêneros discursivos, temos pensado em gêneros textuais. Veja o que nos diz Marcuschi (2002) sobre isso:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. (p.26)

Para organizar a discussão, Marcuschi (2002) faz uma distinção importante entre gênero textual e tipo textual, que nos ajudará muito quando pensarmos em atividades, como veremos mais adiante.

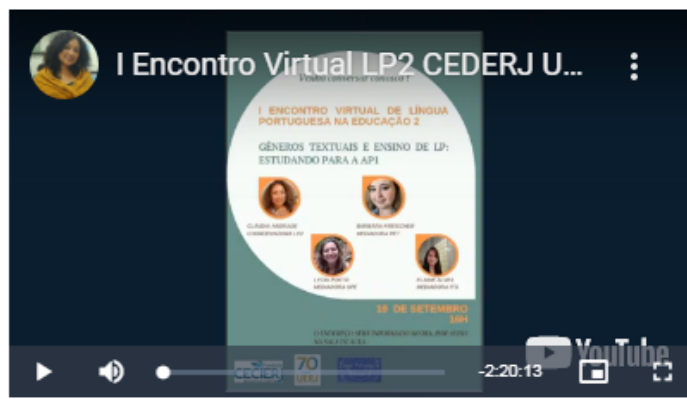
(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edi-

tal de concurso, piada, conversao espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Saiba+

Para saber mais: veja a aula sobre Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa ministrada pela Profa Cláudia Andrade, disponível em:



e anote as ideias que considerar mais relevantes, assim como suas dvidas.

3. Como o trabalho com gêneros pode contribuir com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita?

Quando pensamos nos processos de ensino-aprendizagem temos em mente a produção de novos conhecimentos, que não brotam espontaneamente, mas a partir da reelaboração constante de outros conhecimentos já adquiridos. A aprendizagem da leitura e da escrita exige saberes diversos: estratégias de leitura (inferência, antecipação, decodificação, conferência), conhecimentos linguísticos, de mundo, dentre outros. Os gêneros textuais são elementos fundamentais para o funcionamento da linguagem e seu uso exige um conjunto importante de conhecimentos de que necessitamos para ler e escrever, assim como impulsiona o trabalho com os textos a partir de um contexto de produção (veremos com mais detalhamento este tpico), propiciando atividades mais significativas.

Ao pensar nos gêneros que podemos usar nas atividades de leitura e escrita, traçamos um caminho significativo, que envolve a criança em seu processo de aprendizagem. Por exemplo: ao trabalhar com carta, temos a possibilidade de escrevermos cartas reais, para pessoas reais; com os contos viajamos pelas histórias do mundo; com as notícias apreendemos os acontecimentos do nosso cotidiano; com os **artigos** de divulgação científica (como os da Revista Ciência Hoje das Crianças) nos deparamos com curiosidades e informações valiosas.

Propor que as crianças escrevam cartas, notícias, contos, fábulas, bilhetes, é diferente de solicitar que escrevam um texto ou uma redação. Com certeza, cada criança irá perguntar: começo como? O que devo escrever? Como organizo?

São conhecimentos difíceis para qualquer pessoa que se disponha a escrever ou ler um texto em um gênero que ainda não conheça. Já tentou ler uma revista voltada para médicos, ou uma peça processual? Se não tivermos familiaridade com o texto, com certeza teremos muita dificuldade. Sim, lidar com textos sem a devida contextualização gera mais dificuldade. E para contextualizar é preciso ter em mente:



Por que escrevo? Para quem escrevo?

Uma das dificuldades de ensino é a confusão entre tipo e gênero, como já apontamos anteriormente. Se pedirmos a uma criança para escrever uma narrativa, ainda não oferecemos todas as ferramentas necessárias, porque ainda não sabemos os objetivos da escrita, não contextualizamos.

Na tabela 1, abaixo, iniciamos uma lista das atividades humanas e alguns gêneros que podem ser usados para realizá-las. As duas últimas linhas da coluna de gêneros são para pensarmos: de que gêneros podemos lançar mão para realizar estas atividades?

ATIVIDADES	GÊNEROS TEXTUAIS
CONTAR UM FATO	NOTÍCIA
	CARTA
	BILHETE
REPRODUZIR UMA HISTÓRIA DE FICÇÃO	CONTO
	FÁBULA
	NOVELA
EXPRESSAR UM DESEJO	?
DAR UMA INFORMAÇÃO	?

Tabela 1 - ATIVIDADES E GÊNEROS TEXTUAIS
 Fonte: arquivo pessoal

Saiba+

Para saber mais: Marchuschi (2002) faz uma interessante análise, mostrando quais as sequências tipológicas (os tipos textuais) presentes em cada texto. Você pode acessar clicando [aqui](#).

4. O trabalho com projetos didáticos

Do ponto de vista do trabalho com gêneros textuais, por meio de projetos, podemos lançar mão de algumas estratégias de ensino, como:

- > **criação de situações concretas de utilização do gênero**
- > **criação de situações parecidas com as reais**
- > **analisar os elementos que constituem os textos a serem produzidos**
- > **proposição de situações em que haja um leitor real para o texto**

Tais propostas ganham relevo significativo quando organizadas em projetos didáticos, pois esses garantem situações concretas de uso dos textos (ler para compreender como se escreve aquele texto), propõem um leitor real (as pessoas que irão ler um livro, por exemplo), permitem atividades produtivas de revisão textual (revisar o texto para a montagem final do livro).

Os gêneros textuais podem ser orais, escritos e multimodais. Os projetos nos permitem trabalhar com a variedade dos gêneros, desenvolvendo a oralidade (exposição oral, sarau, explicação de uma experiência científica, apresentação de evento, diálogos, discurso oral, dentre outros), a expressividade e a criatividade.

Durante o período de ensino remoto, a professora Beatriz Donda desenvolveu um projeto, a produção de um e-book em ambiente virtual chamado "[Memórias da Quarentena: cartas às crianças do futuro](#)" (ANDRADE; DONDA, 2021). Segue um trecho em que as autoras narram como o projeto foi desenvolvido:

E justo no ano de 2020, em meio à situação inédita do isolamento social, o Campus Realengo I fez 10 anos. Para comemorar essa data, foi feita a proposta do projeto anual Eu faço parte dessa história: 10 anos do Campus Realengo I. As equipes docentes abraçaram a ideia e cada uma delas foi direcionando, juntamente com os/as estudantes, subtemas para trabalhar o projeto central. As professoras do 3º ano decidiram trabalhar com o tema: Tudo tem histórias, fatos e memórias. Dessa maneira, as propostas de leitura, debates e pesquisas versaram sobre a importância da memória individual e coletiva; a singularidade do

tempo pandêmico e suas marcas na humanidade; a relevância dos documentos escritos e não escritos e a necessidade de apurar e interpretar os fatos que nararam as histórias da sociedade.

Para abordar essa temática, uma das leituras escolhidas foi o e-book Cartas às crianças do futuro: narrativas sobre a pandemia Covid-19, organizado por Monica Fantin e José Douglas Alves dos Santos. Este livro virtual traz em seu escopo a escrita de cartas às crianças do futuro, reais ou fictícias, por estudantes do curso de Pedagogia, nas quais eles descrevem seus sentimentos, percepções e visões do tempo pandêmico.

Como o e-book era extenso, foram selecionadas algumas cartas para leitura e duas delas analisadas profundamente em atividades de reflexão acerca do gênero discursivo, análise e interpretação textual. Os/as estudantes ficaram bastante interessados e motivados e, por isso, em conversa com a turma, foi feita a proposta de que também escrevessem cartas às crianças do futuro, porém, como bem disse o aluno Enzo, dessa vez seria “de criança para criança”. (ANDRADE; DONDA, 2021)

Como podemos inferir, o trabalho envolveu a turma, que conseguiu elaborar cartas bem significativas. Elas tinham para quem escrever e o porquê. Também puderam ler outras cartas como as que elas iriam escrever, com um propósito muito interessante: registrar um momento histórico de impacto mundial, sentido por cada uma delas.

Padre Miguel, RJ 10 de abril de 2021.

Minhas memórias sobre a pandemia.

Oi, tudo bem!? Eu me chamo Isabella, mas todo mundo me chama de Isabel. Eu tenho 9 anos e moro em Padre Miguel, no Rio de Janeiro. Hoje eu estou aqui para contar uma experiência da minha vida, o Corona vírus... Ham!? O que é isso? Espera aí! Eu já vou contar. O corona vírus tem outros nomes, como: corona, covid 19 e outros.

Essa doença é na verdade um vírus, como o nome já diz. Ninguém pode sair de casa sem máscara. Mas espera aí... Máscara de carnaval? Não! É um outro tipo de máscara, agora sim vou contar a história.

Era uma vez o carnaval, todo mundo dançando... Aí que demais, né? #soquenão, todo o mundo de vários países e até da China, que é um país bem legal! Era 2020, o ano, mas aí apareceu um homem da cidade de São Paulo que apareceu com a doença. O Brasil e o mundo não tinham noção do que ia acontecer, era tipo o fim do mundo... daí começaram as aulas on-line. Eu senti que o mundo ia acabar, mas eu sou tão jovem kkkkk... Já que toda história tem final feliz, chegou a vacinação! Primeiro vacinaram os idosos, né? Gostou? Acho que não! Olha a sua cara de medo! Então compartilha essa história com todo mundo. Um beijo!

Ass: Isabella do Nascimento Serrano t: 302



19

Figura 1: Carta de Isabela publicada no e-book.

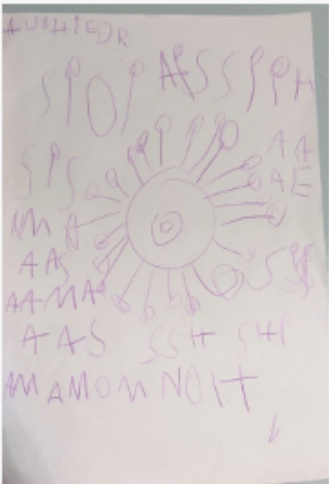
Fonte: Donda (org). Memórias da Quarentena: cartas às crianças do futuro. Campinas: Pedro e João Editores, 2021. Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/07/Ebook-Memorias-da-Quarentena.pdf>

Isabella nos conta com humor esses momentos. Sua carta registra, como toda carta, sentimentos e sentidos de um momento, de uma época. É a vida que entra na escola.

Saiba⁺

Para saber mais sobre o ensino centrado em projetos, clique aqui: <https://drive.google.com/file/d/1vM9Zum09L46yQhhyNYffobRZ576b-UPo/view>

Ainda pensando sobre produções em sala de aula, seguem algumas amostras de textos de crianças, em fase inicial de alfabetização, produzidos a partir do trabalho com gêneros textuais. É um recorte, mas nos ajuda a perceber como o contexto significativo permeia o processo de aprendizagem:



TEXTOS JORNALÍSTICOS

Exemplo de um texto escrito por uma criança em etapa inicial da alfabetização. Essa criança ainda não sabe quais letras colocar para formular seu texto, mas já levanta hipóteses sobre a escrita e sobre o gênero jornalístico. Ela informa à professora que escreveu um texto para o Jornal sobre o coronavírus. Vejam, é um texto multimodal: percebemos a imagem do coronavírus no centro da folha e informações sobre o vírus ao redor da imagem.

Foto de arquivo pessoal, produção de uma criança de seis anos





Foto de acervo pessoal, um menino de sete anos em fase de inicial de alfabetização

LISTAS DIVERSAS

Essa criança ainda não está plenamente alfabetizada. Não gosta de ser desafiada a escrever. Mas quando perguntado sobre do que mais gosta, disse para sua professora que ama futebol e que é flamenguista. Ao ser interrogado sobre a composição de seu time, informa os nomes de alguns jogadores. Com a ajuda da professora, escreve uma lista com tais nomes.

Escrever listas é uma das tarefas significativas no período inicial da alfabetização, pois nos ajudam a perceber seu contexto, sejam listas de frutas, de materiais que temos na sala de aula, seja a lista com os nomes de colegas da sala ou da escola, temos muitas opções.

◀ 2 / 3 ▶

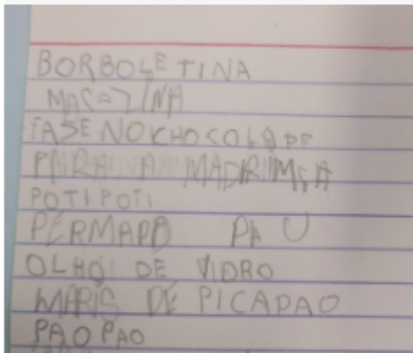


Foto de acervo pessoal

PARLENDAS

A atividade foi feita em dupla, formada por duas meninas em processo de alfabetização. Elas ainda não sabem todas as letras a usar e fazem algumas trocas (como em PERMAPE PAU - PERNA DE PAU). Uma das preocupações em relação ao processo de ambas é o pouco envolvimento nas tarefas de escrita, que sempre parecem muito trabalhosas. Mas este texto foi vivenciado por elas, através da brincadeira. O trabalho com o gênero cantiga de roda aproximou as

◀ 3 / 3 ▶

Enfim, é desafio nosso, docentes, buscarmos estratégias de trabalho em que a língua e sua discursividade esteja materializada em diversos usos, em diferentes gêneros textuais que usamos na vida para além das atividades escolares. A Leitura e a Escrita com produção de sentidos como é no nosso dia a dia.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Cláudia; DONDA, Beatriz. Memórias da/na Quarentena: vislumbrando a autoria na escrita em sala de aula virtual. V CONBALF. Políticas, Práticas e Resistências. Florianópolis, 2021. Disponível em http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1557/1022

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8a. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992

CORAIS, Maria Cristina; GARCIA, Inez Helena Muniz; GOULART, Cecília M. A. *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CORAIS, Maria Cristina; GOULART, Cecília M. A. *Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita*. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* 15 (4) • Oct-Dec 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>

KOFF, Adélia. *Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos: um diálogo criativo*. *Revista Digital Formação em Diálogo. Dossiê Diferença, Escola e Conhecimento*. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 2, dezembro de 2019; pp. 12-23.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora a (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

PIRES, Vera Lúcia. *Dialogismo e Alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin*. *Organon*, v.16 nº32-33, Porto Alegre, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>

PONTO DE REFLEXÃO

A professora Angela Vidal Gonçalves faz uma análise das mudanças em sua trajetória como alfabetizadora na palestra “Por uma abordagem discursiva na alfabetização: autoria docente na construção de caminhos possíveis” para o canal “Na roda com professoras”. [Assista ao vídeo](#) e reflita sobre as mudanças sinalizadas pela professora.

1

- Marcuschi (2002) faz uma interessante análise, mostrando quais as sequências tipológicas (os tipos textuais) presentes em cada texto. Você pode acessar o texto clicando [aqui](#).

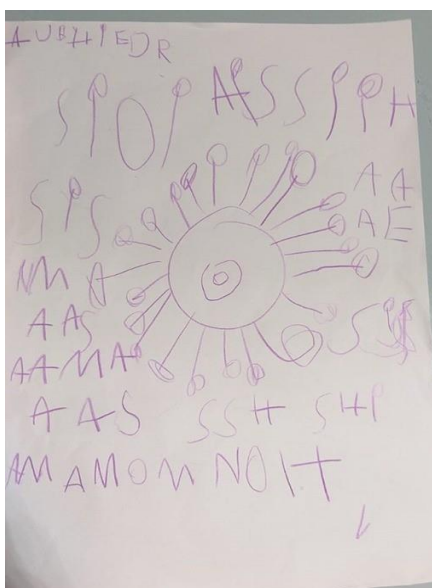
2

- Para saber mais sobre o ensino centrado em projetos, clique no [link](#).

Estratégias de ensino para trabalhos com gêneros textuais

Criação concretas de utilização do gênero organizar uma palestra
Criação de situações parecidas com as reais construir um jornal da escola
Analisar os elementos que constituem os textos a serem produzidos atividades de leitura, análise e reescrita
Proposições de situações em que haja um leitor real para o texto murais, exposições

Textos de crianças, em fase inicial de alfabetização, produzidos a partir do trabalho com gêneros textuais



TEXTOS JORNALÍSTICOS

Exemplo de um texto escrito por uma criança em etapa inicial da alfabetização. Essa criança ainda não sabe quais letras colocar para formular seu texto, mas já levanta hipóteses sobre a escrita e sobre o gênero jornalístico. Ela informa à professora que escreveu um texto para o Jornal sobre o coronavírus. Vejam, é um texto multimodal: percebemos a imagem do coronavírus no centro da folha e informações sobre o vírus ao redor da imagem.

Foto de arquivo pessoal, produção de uma criança de seis anos

LISTAS DIVERSAS

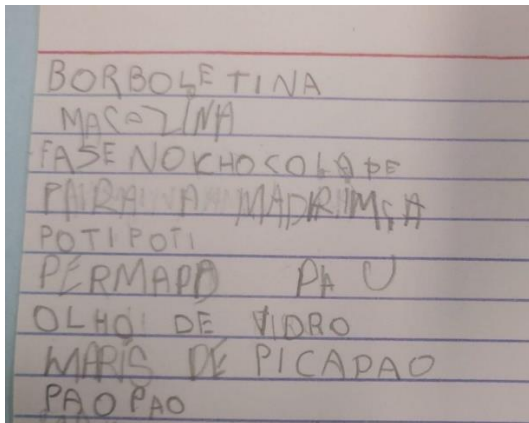


Essa criança ainda não está plenamente alfabetizada. Não gosta de ser desafiada a escrever. Mas quando perguntado sobre do que mais gosta, disse para sua professora que ama futebol e que é flamenguista. Ao ser interrogado sobre a composição de seu time, informa os nomes de alguns jogadores. Com a ajuda da professora, escreve uma lista com tais nomes.

Escrever listas é uma das tarefas significativas no período inicial da alfabetização, pois nos ajudam a perceber seu contexto, sejam listas de frutas, de materiais que temos na sala de aula, seja a lista com os nomes de colegas da sala ou da escola, temos muitas opções.

Foto de acervo pessoal, um menino de sete anos em fase de inicial de alfabetização

PARLENDIA



A atividade foi feita em dupla, formada por duas meninas em processo de alfabetização. Elas ainda não sabem todas as letras a usar e fazem algumas trocas (como em PERMAPE PAU - PERNA DE PAU). Uma das preocupações em relação ao processo de ambas é o pouco envolvimento nas tarefas de escrita, que sempre parecem muito trabalhosas. Mas este texto foi vivenciado por elas, através da brincadeira.

Foto de acervo pessoal

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Para saber mais: veja a aula sobre Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa ministrada pela Profa. Cláudia Andrade



COLOCANDO EM PRÁTICA

Para realizar a atividade final deste módulo, assista ao filme indiano “Como estrelas na Terra - Toda criança é especial”, dirigido por [Amir Khan](#) e lançado em 2007. A íntegra está disponível no Youtube. Assista também a este trecho, disponível a seguir:



A partir da sua experiência e do que você aprendeu nesta disciplina (e com o filme) faça uma lista de fatores que podem ajudar e fatores que podem prejudicar o processo de escolarização da criança com dificuldade de aprendizagem. Após a lista, escreva uma breve análise crítica, de 10 a 30 linhas, sobre a intervenção docente no processo de aprendizagem.

A partir da sua experiência docente, dos conteúdos que trabalhamos na disciplina e de suas percepções sobre o filme, realize as questões a seguir:

- 1) Faça uma lista de fatores que podem ajudar e fatores que podem prejudicar o processo de escolarização da criança com dificuldade de aprendizagem.
- 2) Escreva uma breve análise crítica, de no mínimo 3 parágrafos, sobre as possibilidades de intervenção docente no processo de aprendizagem de uma criança com dificuldade de aprendizagem. Seu texto deve conter título e citação/citações.

A escrita deve ser organizada em, no mínimo, 3 parágrafos.

Para realizar a atividade avaliativa final, é importante ter desenvolvido previamente todo o módulo, incluindo a leitura do material didático, ampliando o conhecimento e ponto de reflexão.

VIDEOAULA

Segue o link da videoaula:

