Letramentos e Alfabetização

Letramentos e Alfabetização

Tatiana Gomes dos Santos Peterle
Andreia Correa Figueiredo da Silva
Rosângela de Oliveira Pinto
Silvia Cristina Hergulano Almeida
Claudia Dourado de Salces

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente
Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica
Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Danielly Nunes Andrade Noé
Grasiele Aparecida Lourenço
Isabel Cristina Chagas Barbin
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica
Aldrei Jesus Galhardo Batista
Claudia Dourado de Salces
Guilherme Alves de Lima Nicesio
Rosângela de Oliveira Pinto

Editorial
Camila Cardoso Rotella (Diretora)
Lidiane Cristina Vivaldini Olo (Gerente)
Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)
Letícia Bento Pieroni (Coordenadora)
Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Peterle, Tatiana Gomes dos Santos
P479l Letramentos e alfabetização / Tatiana Gomes dos Santos Peterle ... [et al.] . – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.
200 p.

ISBN 978-85-522-1142-6

1. Alfabetização. 2. Letramentos. 3. Práticas de letramento. I. Peterle, Tatiana Gomes dos Santos. II. Título.

CDD 418

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2018
Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 — Londrina — PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: http://www.kroton.com.br/

Sumário

Unidade 1 | Fundamentos teóricos e metodológicos dos processos de alfabetização e letramento 7

Seção 1.1 - Alfabetização: perspectiva histórica 9

Seção 1.2 - O construtivismo e a construção da escrita 26

Seção 1.3 - Fundamentos teóricos e metodológicos dos processos de alfabetização e letramento 42

Unidade 2 | Práticas de linguagem na perspectiva do letramento 61

Seção 2.1 - Fundamentos teóricos do letramento 63

Seção 2.2 - Letramentos e seus principais aspectos 75

Seção 2.3 - Fundamentos legais do letramento na educação básica 88

Unidade 3 | O professor como mediador dos processos de alfabetização e letramento 111

Seção 3.1 - Práticas e intervenções didáticas no ciclo da alfabetização 114

Seção 3.2 - Práticas e intervenções didáticas no ensino fundamental 128

Seção 3.3 - Práticas e intervenções didáticas no ensino médio 139

Unidade 4 | Práticas de letramento dentro e fora da escola 153

Seção 4.1 - Letramento em sala de aula: o papel da interdisciplinaridade 155

Seção 4.2 - Letramento no contexto escolar 167

Seção 4.3 - Letramento a partir de práticas de linguagem não escolares 179

Palavras do autor

Caro aluno, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo, amplo e contínuo. Aprender a ler e a escrever é aprender sobre o mundo e as formas de estar nesse mundo. É, também, aprender sobre si mesmo em diferentes contextos, ou seja, é uma aprendizagem social, histórica e cultural. O educador que alfabetiza intermedia um processo fundamental, tanto para a escolarização quanto para a vida do indivíduo, pois a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para o exercício da cidadania.

Neste livro, refletiremos sobre os processos de alfabetizar letrando, o letramento e as habilidades necessárias ao educador para otimizar esses processos. É de extrema importância que você estude a temática da alfabetização e do letramento e que seja capaz de intervir adequadamente no processo de aprendizagem de seus alunos. O estudo do tema propiciará um amplo entendimento de questões relevantes, tanto sobre as políticas públicas, como sobre o planejamento em sala de aula.

A perspectiva do nosso estudo parte do princípio que os sujeitos são ativos, apresentam níveis distintos de letramento e estão inseridos em um contexto sócio-histórico e ideológico, em contato contínuo com uma diversidade de letramentos, que de acordo com estudos da área podem ser: familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros.

A primeira unidade de ensino, *fundamentos teóricos e metodológicos dos processos de alfabetização e letramento*, é destinada ao estudo da perspectiva histórica da alfabetização, das fases de aquisição da escrita no processo de alfabetização e do construtivismo e construção da escrita. A segunda unidade de ensino, denominada *práticas de linguagem na perspectiva do letramento*, discute conceitos como fundamentos teóricos do letramento, letramento na educação básica e letramentos e seus principais aspectos. Na terceira unidade, vamos estudar o professor como mediador dos processos de alfabetização e letramento, com foco nas práticas didáticas no ciclo da alfabetização no ensino fundamental e no ensino médio. E, por fim, na última unidade de ensino, vamos finalizar estudando as práticas de letramento dentro

e fora da escola, abordando o papel da interdisciplinaridade, as possibilidades do letramento no contexto escolar e a partir de práticas de linguagem não escolares.

Esperamos que este livro o auxilie em sua atuação. A busca pelo aprimoramento profissional é um desafio constante e enriquecedor.

Bons estudos!

Fundamentos teóricos e metodológicos dos processos de alfabetização e letramento

Convite ao estudo

Nessa unidade de ensino, estudaremos três temas de fundamental importância para a compreensão da alfabetização: sua perspectiva histórica, as fases da aquisição da escrita no processo de alfabetização, o construtivismo e a construção da escrita. Após esse estudo, você conhecerá os principais aspectos teóricos e históricos da alfabetização no Brasil e qual o universo das políticas públicas brasileiras sobre a temática.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que possibilita a construção de hipóteses sobre o como ler e o como escrever. Como vivemos em uma sociedade letrada, podemos inferir que o acesso às atividades de lectoescritura são fundamentais. Entretanto, não é apenas o contato com o material escrito que possibilita tais avanços, mas com intervenções sistemáticas, organizadas e mediadas por um educador competente. Enfim, a disciplina tem como objetivo possibilitar a compreensão de como aprendemos a ler, a escrever, e, principalmente, de como organizar situações educativas capazes de intervir e otimizar tal processo.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), resultantes do Censo de 2010, temos 9% de pessoas que não sabem ler ou escrever. Isso, em números, é o mesmo que dizer que cerca de 18 milhões de pessoas não sabem ler e escrever, ou seja, os números ainda são bem altos. Com base nesses dados, vamos refletir

sobre as responsabilidades, ou sobre as causas desse alto número de analfabetos no Brasil. Por que o país ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo? As limitações e lacunas encontram-se no planejamento e políticas educacionais? Será que estamos tratando de um problema individual de aprendizagem ou de condições adequadas de aprendizagem que não são oferecidas? Os métodos de alfabetização podem ser decisivos no processo de alfabetização? Os professores recebem formação inicial e continuada adequada para atuar na alfabetização?

Para nos ajudar a procurar as respostas para essas questões, nesta unidade, vamos ajudar a professora Vera a superar alguns desafios com a turma de alfabetização que assumiu. Vera assumiu pela primeira vez uma turma para alfabetizar composta por crianças da zona urbana, rural e também de uma comunidade indígena próxima à cidade de apenas 80 mil habitantes. A escola possui essa diversidade de alunos, pois encontra-se em uma cidade próxima a aldeias indígenas e possui como principal atividade econômica a agropecuária.

Isso nos ajudará a conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos do processo de alfabetização e letramentos e suas implicações no ensino e aprendizagem da leitura e escrita no contexto da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, considerando as questões históricas, políticas, culturais e sociais para intervenções e práticas adequadas a um processo de alfabetização e letramento que promova a apropriação, construção/reconstrução, autonomia e protagonismo dos alunos. Ao fim do processo, espera-se que você, aluno(a), possa apresentar o conhecimento e compreensão do ensino da língua, reconhecendo a necessidade de cada etapa e modalidade da Educação Básica, considerando as políticas públicas e seus impactos nas práticas educativas e utilizar diversas possibilidades recreativas, lúdicas, significativas e tecnológicas para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes referentes à alfabetização e aos letramentos.

Convido você a iniciar os estudos sobre a alfabetização no Brasil. Vamos lá!

Seção 1.1

Alfabetização: perspectiva histórica

Diálogo aberto

Nesta seção, vamos iniciar nossos estudos com a introdução à alfabetização. Para isso estudaremos a história da escrita, dos métodos e dados da alfabetização no Brasil e as políticas públicas para essa etapa da educação.

O Brasil ainda é um país com um número alto de analfabetos. Isso torna imprescindível a compreensão da temática em diferentes âmbitos. O combate ao analfabetismo é uma meta nacional que só pode ser vencida com o envolvimento e comprometimento de todos os educadores. Para tanto, vamos abordar esses assuntos por meio da resolução da seguinte situação-problema:

A professora Vera possui muitos anos de experiência na educação e na sua atuação com alfabetização sempre utilizou os métodos sintéticos, ou seja, o alfabético, o fônico e o silábico. No entanto, ela tem consciência que, há vários anos, muitos educadores já utilizam os métodos analíticos, mistos ou nenhum específico. Assim, ela deseja repensar seu trabalho já que assumiu uma turma tão diversificada, porém, tem muitas dúvidas, tais como: existe um método de alfabetização mais eficiente que outro? Quais as melhores estratégias a serem usadas na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, a fim de oferecer as condições para o aprendiz iniciar-se no mundo letrado? O fato de possuir numa mesma turma alunos de contextos sociais e culturais diferentes obriga a profa. Vera adotar métodos de alfabetização mistos? Para sua reflexão e compreensão, Vera deverá estudar a história da escrita, dos métodos de alfabetização, além das políticas públicas e dos dados da alfabetização no Brasil.

Vamos iniciar nossos estudos e ajudar a profa. Vera a refletir sobre os seus dilemas e escolher um método/métodos para alfabetizar a sua turma?

Não pode faltar

História da escrita

Você já imaginou um mundo sem escrita? Durante muitos séculos, os conhecimentos e as tradições foram transmitidos por meio da linguagem oral, todavia, o surgimento da escrita acompanhou inúmeras modificações na organização das sociedades. Para desenvolver nossas reflexões iniciais sobre a história da escrita e sua importância, teremos como base os estudos do francês Charles Higounet.

A escrita foi uma revolução dentro das sociedades, pois possibilitou uma nova forma de organização. Sua sistematização ocorreu a partir de Higounet (2003) que sintetizou a escrita em três etapas: escritas sintéticas, escritas analíticas e escritas fonéticas. As escritas sintéticas referem-se às rupestres e são as mais elementares; as escritas analíticas têm como unidade de organização a palavra; e as escritas fonéticas são as mais complexas, pois se relacionam ao alfabeto e isolam os sons. Além da evolução da escrita, os suportes textuais também foram inúmeros e foram se diferenciando ao longo do tempo. Existem diferentes suportes subjetivos de texto, utilizados no decorrer da história, a saber: argila, pedra, metais, papiro.

Uma das primeiras considerações que devemos fazer é que a escrita é muito mais do que um instrumento, ela não apenas expressa o pensamento, ela o organiza. A escrita permanece e atravessa o tempo, ela comunica e também tem seu desenvolvimento atrelado a inúmeros avanços da história das civilizações. O registro mais primitivo, o pictográfico, realizado com argila no interior das cavernas, revela uma necessidade de comunicação que também é mística, pois o desenho da caça tinha, entre outros sentidos, o objetivo de trazer boa sorte. Os escritos egípcios, os hieróglifos, eram um conhecimento detido apenas pelos sacerdotes e pela nobreza. Eram concebidos como sagrados e um presente dos deuses, não apenas pela civilização egípcia, mas por outros povos da antiguidade. Alguns estudiosos afirmam que a escrita surgiu por volta do ano 4000 a.C. na Mesopotâmia. Aproximadamente em 3.000 a.C. surgiu a escrita hieróglifos egípcia. Entretanto, grandes civilizações tiveram registros do uso da escrita em épocas similares: Mesopotâmia, Egito, China e América pré-colombiana.

Assimile

A escrita é uma invenção decisiva na história da humanidade. Ela representa o pensamento e a linguagem humana por meio de símbolos, os quais proporcionam estudos e pesquisas para a compreensão da organização social dos povos que viveram antes de nós. E, é claro, não surgiu por acaso, mas sim como consequência das mudanças e transformações sociais.

Veja um exemplo de um hieróglifo egípcio:

Figura 1.1 | Hieróglifo egípcio

Fonte: https://goo.gl/5kNQ4s. Acesso em: 12 jan. 2017.

Outra característica significativa é que a informação escrita foi registrada em diferentes meios, como pedra, madeira, papiro, pergaminho, sempre de acordo com a evolução tecnológica da época. O homem primitivo, por exemplo, assim como nós, recorreu a diferentes sinais e arranjos para sua comunicação, tais como entalhes e desenhos, conforme afirma Higounet (2003, p. 9).

Figura 1.2 | Glifos maias em estuque no museu de Palenque, no México

Fonte: https://goo.gl/FGWJCY. Acesso em: 12 jan. 2017.

O fato é que vivemos em uma sociedade letrada, e o surgimento da escrita fez uma nova organização dentro das civilizações: a lei passou a ser escrita e a tradição e a cultura oral perderam sua centralidade. É importante lembrar que, antes da escrita, diversos meios de comunicação foram utilizados pela humanidade, como os sinais de tambor, a linguagem dos gestos, o envio de flechas e objetos, o envio de mensageiros, entre outros.

Vamos agora analisar três categorias conceituais, sistematizadas por Higounet (2003), para definição das etapas de desenvolvimento da escrita, começando pelos fundamentos teóricos e metodológicos do processo de alfabetização primitivas até o nosso sistema alfabético: escritas sintéticas, escritas analíticas e escritas fonéticas.

A fase mais elementar, com as escritas sintéticas, é aquela na qual um grupo de sinais é utilizado para comunicar ideias ou frases inteiras. Conforme explica Higounet (2003, p. 13):

> **Como o número desses sinais é limitado, enquanto das ideias e das frases é infinito, a leitura dessas escrituras depende a maior parte do tempo de rébus. Chama-se rébus**

a tentativa de representação dos sons da língua, sobretudo sílabas, por meio de figuras cujos nomes tenham esses sons e cuja combinação possa representar uma palavra. Por exemplo, o desenho de um sol e o desenho de um dado para representar a palavra soldado.

São exemplos de escritas sintéticas as pinturas rupestres de sítios arqueológicos da pré-história.

Figura 1.3 | Pinturas rupestres no Parque Nacional da Serra da Capivara

Fonte: https://goo.gl/uagdAQ. Acesso em: 12 jan. 2017.

As escritas analíticas representam uma grande evolução para o sistema de escrita, criando a escrita das palavras, um estágio bem mais complexo, pois o processo de isolar as palavras em uma frase é longo e demorado. Um exemplo de escrita analítica é a egípcia.

E, finalmente, chegamos ao estágio das escritas fonéticas. A escrita fonética exigiu uma grande evolução no estoque de sinais e, também, uma grande memória visual para memorização e decifração desses sinais. A escrita fonética pode ser subdividida em dois subtipos: silábica ou alfabética. Conforme resume Higounet (2003, p. 14):

> Há poucos exemplos de escritas puramente silábicas, mas o silabismo existia entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes de nossa era. A distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante por um sinal distinto levaram, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício de meados do segundo milênio, o ancestral de todos os alfabetos verdadeiros, especialmente o do nossa, por meio do alfabeto grego.

Pesquise mais

Acesse o livro de Ruth Rocha e Otávio Roth, que conta de uma maneira simples e divertida a evolução da escrita na humanidade, enfatizando sua importância e seu poder de comunicação:

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O homem e a comunicação**: o livro da escrita. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

Além de conhecer as características principais das diferentes fases de desenvolvimento da escrita na humanidade, é importante refletir ainda a respeito de uma relevante questão para o desenvolvimento da escrita: os diferentes suportes e os diferentes instrumentos e gestos necessários para o ato de escrever.

Diferentes materiais já foram utilizados para o ato da escrita, conforme já citados, como ardósia, pedras, osso, vidro e ferro. Na China Antiga, eram utilizados cascos de tartarugas, suportes inusitados na nossa atualidade. As escritas também foram gravadas em objetos mais leves, o que proporcionava movimentos mais leves, tais como: folhas de palmeira, seda, cascas de árvores, lâminas de bambu. O tipo de suporte escolhido tem uma conotação social e cultural e faz parte do espaço e tempo no qual foi utilizado.

O papiro e o pergaminho (feito de pele de cordeiro) foram suportes tecnológicos criados com o avanço das civilizações. O que marca a questão do suporte é que o uso de giz, do carvão, do pincel ou da pedra, como instrumentos de escrita, influenciou no traçado e na apresentação do material escrito. Ao avaliar a que período histórico pertence um escrito, há de se levar em conta

tais especificações. A invenção da imprensa, no século XV, veio transformar definitivamente a história da escrita, padronizando a forma de apresentação e especificação dos caracteres escritos.

Figura 1.4 | Alfabeto grego arcaico em antigo vaso

Fonte: https://goo.gl/dp8WFx. Acesso em: 12 jan. 2017.

Por fim, trataremos aqui de uma curiosidade: a origem do alfabeto. Sabe-se que o alfabeto grego, que é marcado por influência fenícia, foi o primeiro a ter rigorosa notação das vogais. Após longas transformações, o alfabeto grego clássico do século IV ficou composto por 24 letras, vogais e consoantes. Além da sua importância na sistematização da escrita alfabética, os textos gregos foram responsáveis pela perpetuação de um vasto patrimônio cultural.

Reflita

Imagine viver em um mundo sem escrita ou em um mundo em que a oralidade prevalece como forma de comunicação e memória. Como seriam as escolas? O que ensinariam? De que forma?

Você acredita que a escolha do método de alfabetização é primordial para o processo de alfabetização? É possível alfabetizar sem utilizar métodos?

História dos métodos de alfabetização no Brasil

Os métodos de alfabetização ocuparam durante a história da alfabetização no Brasil, um papel primordial. Só perderam sua centralidade na década de 1980, quando as ideias construtivistas tomaram força no Brasil.

Podemos afirmar que, no Brasil, a preocupação com a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, de forma escolarizada, coincide com o surgimento da República. No entanto, é importante frisar que as formas de organização dessa escolarização eram ainda muito incipientes e tímidas, alcançando uma parcela muito pequena da população. Ainda assim, como afirma Mortatti (2010, p. 330), a partir da primeira década da velha República passou a existir uma organização sistemática, metódica e intencional, considerando a leitura e a escrita como capacidades imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Com relação aos métodos de aprendizagem da leitura e escrita, apoiados nos fundamentaremos nas pesquisas de Maria Rosário Mortatti, a alfabetização é o mais complexo e evidente problema no que se refere à qualidade do processo educativo.

Para a autora, o aprendizado da leitura e da escrita é uma evidência do sucesso ou do fracasso escolar. Nesse contexto, a questão dos métodos de alfabetização tomou papel primordial, pois paira a ideia de que a escolha do método é de fundamental importância para o percurso da alfabetização. Vamos conhecer um pouco da trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil?

A questão dos métodos é central, pois destaca a capacidade do sistema escolar de alfabetizar os seus alunos. Muitos esforços foram dispensados ao longo do tempo para a discussão da temática, uma vez que o aprendizado da leitura e da escrita é também sinônimo de inserção na vida cidadã e no mundo do trabalho. Conforme afirma Mortatti (2006, p. 3-4):

> [...] observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e, oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em fundamentos teóricos e metodológicos do processo de alfabetização especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

Mortatti (2006) define quatro momentos históricos que marcam questões relativas aos métodos de ensino:

- A metodização do ensino da leitura.
- A institucionalização do método analítico.
- A alfabetização sob medida e alfabetização.
- E, por último, o construtivismo e a desmetodização.

O primeiro momento foi controverso, pois, até meados do século XIX, não havia material para alfabetização produzido no Brasil, os livros eram produzidos na Europa. Já nessa época, dois métodos disputavam espaço: o método da palavração, que partia da leitura da palavra para a análise fonética das letras, e os métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação).

Já na segunda fase, o ensino da leitura e da escrita partia do "todo" para as partes, ainda que o todo fosse definido de diferentes maneiras: uma historieta, uma palavra ou uma sentença, conforme afirma Mortatti (2006). Essa segunda fase se estendou até 1920 e fundou uma tradição de que a criança aprende de acordo com habilidades motoras, visuais e auditivas. Outro aspecto interessante que foi instituído aqui: o ensino da escrita como uma questão de caligrafia, enfatizando as práticas de cópia e ditado, por exemplo.

A partir de 1920, durante a terceira fase, prevaleceu a coexistência dos métodos sintéticos e analíticos, além da coexistência dos métodos mistos. Nesse período, o método global também ganhou grande força entre os professores. Um fato marcante foi a criação de testes de prontidão e a determinação da maturidade do aluno como fator essencial para o aprendizado da leitura e da escrita. Foi aqui difundido o "período preparatório", constituído pelo treinamento psicomotor.

O quarto momento é caracterizado pelas ideias construtivistas. A partir de 1980, o eixo é deslocado da ideia do método para a ideia do sujeito cognoscente, ou seja, a forma como a criança aprende é entendida como o foco central do processo de ensino. Conforme analisa Mortatti (2003, p. 10), o construtivismo apresenta-se não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual" demandando, entre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais, a desmetodização do processo de alfabetização e questionamento da necessidade das cartilhas.

Notamos, assim, que é importante uma reflexão sobre as diferentes construções ao longo do tempo e, principalmente, sobre as diversas concepções a respeito dos alunos e de como aprendem, a fim de estabelecer caminhos para o ensino da leitura e da escrita.

Políticas públicas para a alfabetização

Muitas foram as medidas em nível nacional até que a educação fosse realmente entendida como um direito constitucional e vários passos fossem dados na direção da garantia do direito do aprendizado da leitura e da escrita. Uma das formas de observar esses avanços é, além do campo conceitual e das pesquisas na área da alfabetização e letramento, por meio da observação do estabelecimento de políticas públicas na área da alfabetização.

A partir da década de 1980, houve um grande questionamento sistemático e oficial com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita devido aos grandes índices de deficiências com relação a essa temática. Muitos estudos são realizados e os que passam a se destacar nesse momento se resumem a três concepções: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento.

Com a promulgação da LDB no 9.394/1996 ocorreu uma reorganização da educação e das políticas educacionais em

nível nacional nos âmbitos do financiamento, do currículo, entre outros campos da área. As concepções que foram adotadas na Constituição de 1988 e na LDB no 9.394/1996 têm seus desdobramentos em outras políticas. Uma política de Estado importante que vem direcionando os planos estaduais, distritais e municipais é o Plano Nacional de Educação (PNE) com periodicidade decenal. O primeiro PNE vigorou entre 2001 e 2010, e o atual possui vigência entre 2014 e 2024.

Tanto o PNE anterior como o atual possuem metas para erradicação do analfabetismo e melhorias no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Brasil. O primeiro PNE perseguiu a erradicação do analfabetismo, principalmente dos jovens e adultos analfabetos fora da faixa etária da escolarização. O PNE com vigência atual, possui como meta alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final dos 3o ano do Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo absoluto, reduzindo até 50% as taxas de analfabetismo funcional.

Pesquise mais

Leia o documento do MEC/SASE a seguir, que tem relevantes informações sobre o Plano Nacional de Educação e explica as 20 metas definidas como primordiais:

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://goo.gl/EiCgmo. Acesso em: 12 jan. 2017.

Pautados na alfabetização na idade certa e na redução das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, foram desenvolvidos programas como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que visa a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Mas como saber se as metas propostas foram atingidas?

Exemplificando

As políticas públicas têm a finalidade de organizar investimentos em todo o país de forma a equalizar problemas e melhorar a qualidade da educação. Imagine como seria a atividade educativa sem programas nacionais norteadores. O Pacto Nacional de Alfabetização (PNAIC) é um grande exemplo disso. Esse programa organiza investimento constante na formação do magistério em todo o Brasil.

BRASIL. Histórico PNAIC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.].

Perspectiva histórica dos dados da alfabetização no Brasil

São organizados, periodicamente, exames nacionais para avaliação das metas propostas no PNE, como o da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação é aplicada a todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas e visa produzir indicadores sobre alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

Ao falar em dados e indicadores sobre a alfabetização no Brasil, torna-se necessário considerar que é um desafio que possui longa história no país. De acordo com Almeida (2000), em 1886 o percentual da população alfabetizada era apenas de 1,8%. Após, um pouco mais de 100 anos, o Brasil ainda possui quase 13% de analfabetos. O maior número de analfabetos no Brasil ainda se concentra entre jovens acima de 15 anos e adultos das áreas rurais e na região do Nordeste que, segundo dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2012, o percentual era de 8,7% da população total.

Embora as taxas de analfabetismo no Brasil ainda sejam altas, o país já conquistou significativos avanços nos últimos tempos, divulgados pelo IBGE. Nos resultados dos fundamentos teóricos e metodológicos do processo de alfabetização Censo de 2000, a taxa de analfabetismo chegou a 12,8%, enquanto no Censo de 2012 o percentual de não alfabetizados foi de 9%. Esses avanços com certeza são frutos de diferentes fatores associados, tais como a melhora nos percentuais de acesso e permanência na escola e os programas de alfabetização na idade certa.

É claro que tópicos importantes nesse processo de erradicação do analfabetismo, tais como o investimento na formação do magistério e a equiparação do piso salarial em todo o Brasil, devem ser considerados, já que as disparidades regionais são intensas. Trazer tais temas para o cerne da discussão das políticas públicas, entre outras questões, é fundamental para o fomento da qualidade no processo educativo.

Ainda há muito que estudar sobre alfabetização. Continuaremos nossas discussões sobre a alfabetização no Brasil na próxima seção. Até lá!

Sem medo de errar

Como vimos no diálogo aberto, a professora Vera deseja repensar seu trabalho já que assumiu uma turma tão diversificada, mas tem muitas dúvidas, tais como: existe um método de alfabetização mais eficiente que outro? Quais as melhores estratégias a serem usadas na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, a fim de oferecer as condições para o aprendiz iniciar-se no mundo letrado? O fato de possuir numa mesma turma alunos de contextos sociais e culturais diferentes obriga a profa. Vera a adotar métodos de alfabetização mistos?

Há muitos anos há disputas intensas entre especialistas da área sobre a eficiência dos métodos de aprendizagem, principalmente entre os sintéticos e analíticos, ou seja, os fonéticos os quais privilegiam as relações fonema/grafema e o global que privilegia o estudo partindo do todo de um texto significativo. Além disso, temos a evolução da linha construtivista que privilegia a construção e descoberta da criança para apropriação da língua escrita.

Há muitos estudos que mostram a eficiência de um ou outro método de acordo com a faixa etária e desenvolvimento cognitivo da criança. Porém há também especialistas, como a profa. Magda Soares (2015), que não defendem nenhum método específico, desde que a aprendizagem da leitura e escrita sejam experiências significativas, conectem a escrita à comunicação e levem as crianças a participarem do mundo letrado, permitindo que escrevam algo que realmente queiram dizer.

Não há um método milagroso, uma receita de sucesso, não há como reduzir a complexidade do processo a um método. Além disso, vários métodos podem funcionar ao mesmo tempo, dependendo do momento e das particularidades do desenvolvimento de cada aluno.

Portanto, você pode identificar que, como a profa. Vera tem o desafio de alfabetizar uma turma bem diversificada social e culturalmente, ela deverá pensar nas particularidades individuais e também coletivas para o desenvolvimento do processo de alfabetização, promovendo experiências significativas para a aquisição da leitura e escrita.

Avançando na prática

Alfabetização de jovens e adultos

Descrição da situação-problema

A partir da década de 1960 surgem novos movimentos para a Educação de Adultos, cuja principal referência foi Paulo Freire, o qual desenvolveu um método de alfabetização de adultos que fez repensar o homem em todo o seu contexto social e cultural e analisar o ensinar-aprender a ler e escrever de um jeito mais humano (FREIRE, 1988).

A profa. Vera com sua vasta experiência com crianças na faixa etária "correta", ao assumir uma turma de alfabetização de adultos terá dificuldade de adaptação? A partir do método de Paulo Freire, quais serão as principais mudanças que deverão acontecer na atuação do professor para a alfabetização de jovens/adultos?

Resolução da situação-problema

A proposta de Paulo Freire surge como crítica aos métodos de alfabetização tradicionais até então existentes (década de 1970), que ele classificou como abstratos, pré-fabricados e impostos. O método de alfabetização de Paulo Freire prevê o conhecimento construído juntamente com o aluno, depois de contextualizar a sua história de vida. A prática de aprendizagem-leitura precisa dar ao sujeito liberdade para ler e escrever e permitir a análise do contexto

político, social e individual de cada um. Um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, um ato coletivo, solidário e de amor.

A alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva de Paulo Freire, deve levar o aluno à conscientização dos problemas que o cercam, à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade. No processo de alfabetização de crianças, considerar os saberes que o aluno já possui, o contexto social, econômico e político em que está inserido e promover consciência crítica também é fundamental na perspectiva do alfabetizar letrando. Porém, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas questões são bem mais latentes e as atividades deverão considerar a faixa etária dos alunos para que sejam significativas.

A profa. Vera não terá dificuldade de adaptação se compreender essas principais diferenças e quem são os seus alunos. A prática de investigação inicial e de considerar e valorizar as diferenças deve estar presente em qualquer faixa etária e modalidade da educação (GALVÊAS, 2018).

Faça valer a pena

1. Leia o trecho do texto a seguir:

> **Sabe-se que a escrita surgiu em diferentes lugares, tornando-se um poderoso apoio para a memória humana. Os povos antigos usavam as marcas gráficas inicialmente como uma ferramenta para registro do movimento do comércio, depois como registros de todos os acontecimentos que envolviam a sociedade. Usando materiais diferentes, os textos eram copiados, à mão, um a um. A possibilidade de grafar a informação conferia a durabilidade necessária, para escrever leis, que fixavam costumes e determinavam quem devia obediência a quem. (AMARAL, 2005)**

Fonte: AMARAL, S. **História da escrita**: surgimento e importância dessa linguagem. 2005. Disponível em: https://goo.gl/mKjofL. Acesso em: 12 jan. 2017.

O surgimento da escrita modificou gradualmente os costumes dos povos e das civilizações antigas. Sobre a escrita, assinale a alternativa que apresenta a afirmação correta:

a) A escrita foi um processo restrito apenas à civilização greco-romana.
b) A escrita surgiu em um mundo equipado com modernas tecnologias da informação.
c) A escrita modificou drasticamente a relevância das tradições orais como perpetuadoras de cultura.
d) As escritas rupestres representam formas avançadas para a concretização e organização da escrita alfabética.
e) O homem das cavernas utilizava a escrita para comunicar ideias completas, com palavras, frases e fonemas.

2. Leia o trecho do texto a seguir:

> Há poucos exemplos de escritas puramente silábicas, mas o silabismo existia entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes de nossa era. A distinção entre consoantes e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante por um sinal distinto levaram, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício de meados do segundo milênio, o ancestral de todos os alfabetos verdadeiros, especialmente o do nossa, por meio do alfabeto grego. (HIGOUNET, 2003, p. 14)

Fonte: HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

Sobre a fase de desenvolvimento descrita por Charles Higounet como escrita fonética, assinale a alternativa que apresenta a afirmação correta:

a) A etapa de desenvolvimento da escrita fonética é subdividida em duas etapas: silábica e alfabética.
b) A etapa de desenvolvimento da escrita fonética é subdividida em duas etapas a saber: silábica e analítica.
c) A etapa de desenvolvimento da escrita fonética é subdividida em duas etapas: ortográfica e alfabética.
d) A etapa de desenvolvimento da escrita fonética é subdividida em duas etapas: silábica e mesopotâmica.
e) A etapa de desenvolvimento da escrita fonética é subdividida em duas etapas: a de hieróglifos e a pictórica.

3. A escrita se transformou ao longo da história, assim como as formas e suportes, confeccionadas a partir de diferentes materiais.

Considerando o texto apresentado, avalie estas informações:

I. Diferentes materiais já foram utilizados para o ato da escrita, como ardósia, pedras, osso, vidro e ferro. Na China Antiga, eram utilizados cascos de tartarugas, suportes inusitados na nossa atualidade.
II. A invenção da imprensa, no século XV, veio transformar definitivamente a história da escrita, padronizando a forma de apresentação e especificação dos caracteres escritos.
III. Os suportes escritos foram sempre forjados em metais e objetos de barro, especialmente no período moderno.

Assinale a alternativa que apresenta somente as afirmações corretas:

a) III, apenas.
b) I, II e III.
c) I, apenas.
d) II e III, apenas.
e) I e II, apenas.

Seção 1.2

O construtivismo e a construção da escrita

Diálogo aberto

As ideias construtivistas para aquisição da leitura e escrita chegam ao Brasil na década de 1980 por meio dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa concepção compreende a aprendizagem como uma construção, o aluno é quem aprende, ou seja, ele é o sujeito cognoscente. O construtivismo foi bastante difundido no Brasil e adotado nos documentos curriculares nacionais que orientam a educação básica. Um dos principais motivos dessa difusão tem relação com os altos índices de analfabetismo que o Brasil possuía na época tanto de crianças e jovens, como de adultos. A mudança paradigmática foi intensa, pois o que estava em jogo era o papel da escola e o papel da intervenção didática, ou seja, o papel do professor.

O aluno aprende a ler e escrever por meio do contato com o material escrito, e esse contato pode se dar em qualquer lugar social, até mesmo fora da escola. A partir disso, o aluno constrói hipóteses e avança no seu processo de aprendizagem. Ou seja, a escola não é o único lugar de aprendizado, pois vivemos em uma sociedade letrada. Mas, sobre isso, é importante pensar que a escola é o lugar de aprendizado sistematizado, é o lugar no qual as intervenções didáticas devem ser realizadas de forma qualitativa. O que queremos dizer é que o entendimento de que o aluno não é uma tábula rasa ao entrar na escola, uma vez que ele pode já ter desenvolvido conhecimentos sobre o processo escrito, remete a um novo problema: como sistematizar e mediar a aprendizagem da língua escrita? Na busca de encontrar uma solução para esse problema, ocorreu uma desvalorização das metodologias tradicionais para a alfabetização. Entretanto, devemos nos lembrar de que o construtivismo não é um método de ensino: é uma teoria de aprendizagem que prevê a interação entre sujeito e conhecimento.

Para melhor compreender essa teoria de aprendizagem e como ocorre o processo de alfabetização nessa perspectiva, vamos analisar o contexto problematizado na seguinte situação-problema:

Como já vimos em nosso contexto de aprendizagem, a professora Vera assumiu uma turma de alfabetização bastante heterogênea. Após algumas reflexões sobre os métodos de alfabetização, ela deseja experimentar o construtivismo com os seus alunos, mas nunca o fez e possui muitas dúvidas: como identificar as fases e níveis de alfabetização dos alunos? Como exercer o papel de mediador nesse processo? Como ser assertiva na intervenção, promovendo a evolução dos alunos? Como promover o progresso das crianças na aquisição da leitura e da escrita em uma turma bastante heterogênea?

Você poderá estar no lugar da professora Vera futuramente, certo? Então vamos estudar e ajudá-la a buscar as respostas e caminhos.

Não pode faltar

Continuamos, nesta seção, estudando a alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando, ou seja, "a criança se alfabetiza num contexto de letramento, e se letra ao mesmo tempo se alfabetizando. " (SOARES, 2016, [s./p.]). A alfabetização é um fenômeno complexo que faz parte de um contexto amplo que é o letramento e que envolve a linguística, sociolinguística, antropologia, psicologia, psicolinguística, didática, entre outros.

Estudamos a história dos métodos no decorrer da história brasileira. Agora vamos dar continuidade com o construtivismo que não defende um método de alfabetização específico. Vamos compreender o porquê.

Método e concepção construtivista

Na década de 1980, discussões sobre propostas construtivistas chegam na educação brasileira, contrapondo concepções mais tradicionais sobre a educação. As ideias construtivistas compreendem que o pensamento não tem fronteiras: ele se constrói, se destrói, se reconstrói. Um dos pontos principais da visão construtivista é a construção da própria criança com relação ao seu processo de aprendizagem. Por isso, uma das críticas feitas pelo construtivismo se refere à incompatibilidade a um método fechado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os estudiosos que

podem ser classificados como teóricos do construtivismo são: Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Semyonovich Vygotsky, Alexis Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria e Emília Ferreiro. Estes dois últimos pesquisadores são considerados referências teóricas na área, pois foram a fundo no estudo sobre a aquisição da leitura e escrita pela criança.

Assimile

Confira as definições a seguir:

> O conceito de alfabetização foi posto em discussão por diversos profissionais da educação a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas "saber ler e escrever" e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o "saber fazer" uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, letramento, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra alfabetização especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. (SOARES, 2018, [s.p.])

Os defensores dos métodos de alfabetização entendem que não definir um método é prejudicial à aquisição da leitura e escrita, promovendo confusão no processo de ensino-aprendizagem. Na abordagem tradicional, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo e transmitido pelo educador. Porém defensores da concepção construtivista não

veem a necessidade de se definir um método para o processo de aquisição da escrita e leitura.

Reflita

Você considera fundamental a escolha de um método de alfabetização? Acredita que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo? Acredita, ainda, que existe diferença no tempo de aprendizagem de cada pessoa? Essa diferença pode medir as capacidades individuais? A gradação e o tempo, predefinidos nos métodos de alfabetização, são suficientes para a aprendizagem de todos os alunos?

Antes de aprofundarmos nossos estudos sobre o construtivismo na aquisição da leitura e escrita, é necessário desmistificar a ideia de que o construtivismo é um método de alfabetização. O construtivismo é uma teoria do conhecimento, que afirma que a criança é um sujeito cognoscente, pois constrói hipóteses acerca de um objeto, no caso, a língua escrita.

Pesquise mais

O construtivismo não é um método, mas, sim, um conceito. Para compreender melhor essa questão assista ao vídeo *Revista Nova Escola: Construtivismo - Conexão Futura - Canal Futura*.

Para discutir a concepção construtivista foram convidados os pesquisadores: Beatriz Gouveia, coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá; Eugênio Cunha, psicopedagogo, pesquisador na área educacional e professor da Educação Básica; Ana Carolina Rosa, orientadora pedagógica da Escola Parque – RJ; e, Camila Camilo, repórter da Revista Nova Escola.

CONEXÃO FUTURA. **Revista Nova Escola**: Construtivismo - Conexão Futura - Canal Futura. 13 ago. 2015. Disponível em: https://goo.gl/429Tn5. Acesso em: 17 abr. 2018.

A psicogênese da língua escrita

Como já foi tratado, Emília Ferreiro é uma das referências teóricas na área do construtivismo para a alfabetização. Suas pesquisas foram realizadas de acordo com a teoria piagetiana, que afirma que

o aprendizado se dá por meio de etapas previamente definidas. Isso quer dizer que todos os sujeitos passam pelas mesmas etapas, mas não ao mesmo tempo. A duração das etapas também é um aspecto que difere individualmente.

Ao analisar as escritas produzidas de forma espontânea, pelas crianças, Emília Ferreiro observou que todas passam pelos mesmos processos de elaboração. Depois, identificou esses processos de aquisição da escrita, denominando as seguintes etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A análise desse tipo de escrita, pelo educador, permite que ele perceba em que nível de elaboração o educando está e como ajudá-lo a progredir.

Os estudos da pesquisadora partiram das análises dos textos espontâneos, ou seja, os textos produzidos pelas crianças de acordo com suas próprias lógicas. Segundo Ferreiro (2011), as escritas infantis eram consideradas, do ponto de vista dos adultos, como meras garatujas sem qualquer significado. Mesmo quando as crianças utilizavam letras em suas produções, isso era considerado como uma mera reprodução malfeita de escrita. Não existia a menor possibilidade de pensar que esses processos estavam ligados a esquemas mentais de construção de conhecimento. Conforme escreve Ferreiro (2011, p. 11):

> **Sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo.**

Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução – na mente da criança – de informações reproduzidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas a nosso modo de pensar, que, à primeira vista, parecem caóticas.

O que Ferreiro (2011) define aqui é uma nova maneira de avaliar os processos de construção da criança, ou seja, as formas como o

aprendiz exprime seu aprendizado sobre a escrita. O que importa nesse processo de avaliação são as produções infantis e, mais ainda, os esquemas de construção mental que podem ser apreendidos nesse processo. Assim, mesmo que do ponto de vista do adulto as escritas infantis pareçam meras reproduções realizadas de forma incoerente, elas traduzem o nível de elaboração entre o aprendiz e o objeto do conhecimento.

Entre as obras de Emília Ferreiro está a *Psicogênese da Língua Escrita*, considerada a mais importante. A psicogênese da língua escrita compreende que a criança descobre e constrói a escrita e leitura como sistema de representação num contexto com variáveis político, econômicas, sociais e culturais.

> **O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização. (BREGUNCI, [s.p.], 2009)**

A pesquisadora Magda Soares possui como fundamento as pesquisas das psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky e defende que, no percurso de aprendizagem da leitura e escrita e nas fases da escrita, as crianças passam por processos evolutivos de conhecimento que se desenvolvem paralelamente. São eles: desenvolvimento psicogenético, consciência fonológica e conhecimento das letras.

Pesquise mais

Para compreender melhor os três desenvolvimentos – o psicogenético, o conhecimento das letras e a consciência fonológica – assista ao vídeo

Três Movimentos, explicado por Magda Soares e disponibilizado pelo Alfaletrar em julho de 2016. O vídeo mostra de forma clara quais são os três desenvolvimentos e a importância das intervenções do professor na articulação dos mesmos durante o processo de alfabetização.

ALFALETRAR CENPEC. **Três desenvolvimentos**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://goo.gl/dHZgRa. Acesso em: 20 abr. 2018.

O desenvolvimento psicogenético é a fase em que a criança busca a representação para a língua escrita, incluindo as etapas: icônica, garatuja e pré-silábica.

Após a criança compreender que são necessárias as letras para escrever, ela constrói também algumas hipóteses como: que não se pode escrever com menos de três letras; que palavras diferentes se escrevem de forma diferente (variação interfigural); e que é necessário variar as letras dentro de uma mesma palavra (variação intrafigural).

Pesquise mais

Para aprofundar os seus conhecimentos sobre o desenvolvimento psicogenético, assista aos vídeos abaixo disponibilizados pelo site Alfaletrar, do Cenpec:

1. Desenvolvimento psicogenético - Magda Soares explica as diversas fases que a criança passa nesta etapa: escrever é desenhar (fase icônica), imitam a escrita em letra cursiva (garatuja) e, por fim, compreendem que para escrever é necessário utilizar letras.

ALFALETRAR CENPEC. **Desenvolvimento Psicogenético - Icônica, Garatuja e Pré-silábica**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://youtu.be/GMEmTgx4TyI. Acesso em: 21 abr. 2018.

2. Desenvolvimento psicogenético - Silábica sem e com valor sonoro - as crianças compreendem que a escrita representa a fala e passam a utilizar uma letra para representar cada sílaba falada. Aos poucos, passam a utilizar letras cujo som corresponde ao valor convencional da sílaba representada.

ALFALETRAR CENPEC. **Desenvolvimento Psicogenético - Silábica sem e com Valor Sonoro**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://youtu.be/R2eLC8GHD-4. Acesso em: 21 abr. 2018.

3. Desenvolvimento psicogenético - Silábico-alfabética e alfabética - A criança passa a entender que não basta uma só letra para representar uma sílaba e começa a produzir escritas em que, ora escreve atribuindo uma letra para cada sílaba, ora representa os fonemas.

ALFALETRAR CENPEC. **Desenvolvimento Psicogenético - Silábico-alfabética e Alfabética**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://youtu.be/pUVp6gEQAYU. Acesso em: 21 abr. 2018.

Consciência fonológica

No processo evolutivo da consciência fonológica, que é paralelo aos demais desenvolvimentos, a criança vai tomando consciência do som das letras e fazendo as associações. É a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos. É composta pelas fases pré-fonológica e fonológica.

Pesquise mais

Para aprofundar os seus conhecimentos sobre a consciência fonológica, assista ao vídeo a seguir, disponibilizado pelo site alfaletrar:

Consciência fonológica – apresenta a fase pré-fonológica que corresponde à etapa em que a criança ainda não compreendeu que a escrita representa o som (fase pré-silábica) e a fase fonológica que corresponde ao período silábico, no qual a criança desenvolve a consciência fonológica, ou seja, compreende o que a escrita representa.

ALFALETRAR CENPEC. **Consciência Fonológica - Fase Pré-fonológica e Fase Fonológica**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://goo.gl/52sxtm. Acesso em: 21 abr. 2018.

Correspondência grafema-fonema

E, por fim, o desenvolvimento do conhecimento das letras, em que a criança passa a conhecer as letras e seus formatos, a familiarizar-se com as letras. As crianças nascem em um mundo em que as letras estão presentes em diferentes contextos socioculturais e, portanto, desde cedo, podemos identificar um interesse crescente

para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas aos seus nomes próprios, dos seus familiares e dos seus pares.

A pesquisadora Teberosky (2003) ressalta a importância de analisar a relação entre o alfabeto, o princípio fonológico, o estatuto linguístico dos nomes das letras e o estatuto psicológico destas no processo de aprendizagem.

Pesquise mais

Para aprofundar os seus conhecimentos sobre a conhecimento das letras, assista ao vídeo a seguir, disponibilizado pelo site alfaletrar:

Conhecimento das letras – Magda Soares explica a necessidade de um trabalho do professor para que os alunos aprendam a discriminação visual e as diferenças entre as letras semelhantes.

ALFALETRAR CENPEC. **Conhecimento das Letras**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://youtu.be/ul_pzQpAN_c. Acesso em: 21 abr. 2018.

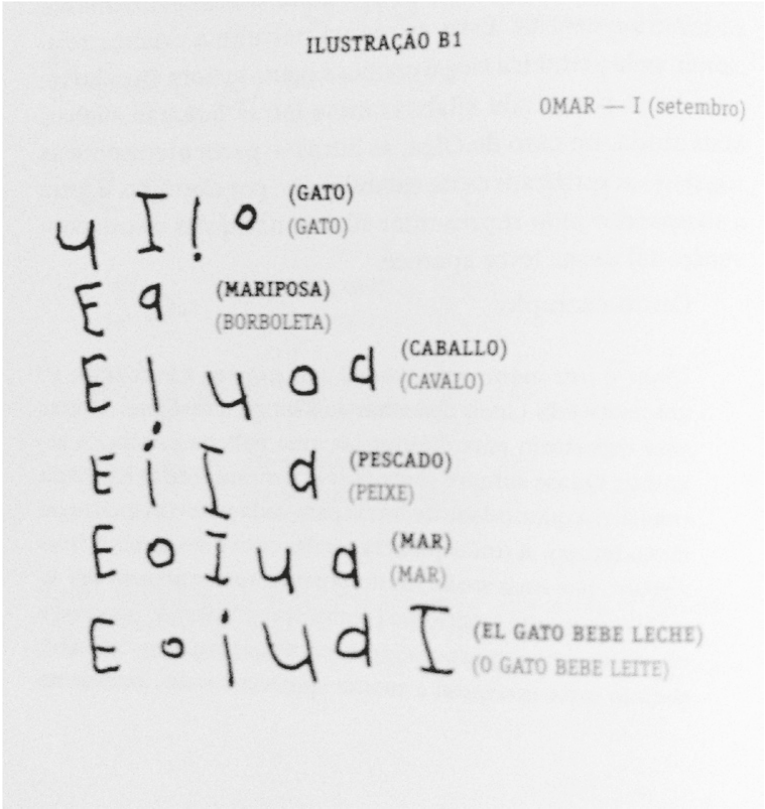
Na concepção do construtivismo para aquisição da leitura e escrita, o educador deve ser um mediador que articula da melhor forma os três processos evolutivos, procurando atuar de forma dinâmica e tendo muita sensibilidade para apoiar cada aluno de acordo com suas especificidades e necessidades.

Ferreiro e Teberosky se filiaram à corrente de pensamento piagetiano, ao desenvolverem a psicogênese, mas também se associam ao pensamento linguístico de Lev Vigotsky, no que se refere às zonas de desenvolvimento potencial, proximal e real. Portanto, no processo de aprendizagem, conceitos são abandonados para que novos se construam por meio da interação com alguém/algo.

Exemplificando

Vamos conhecer um caso concreto, identificado nas pesquisas de Ferreiro (2011). É o caso do aluno Omar. O aluno em questão entra na escola apresentando um tipo de escrita pré-silábica, mas sabe que precisa utilizar letras para escrever.

Figura 1.5 | Escrita pré-silábica



Fonte: Ferreiro (2011, p. 78).

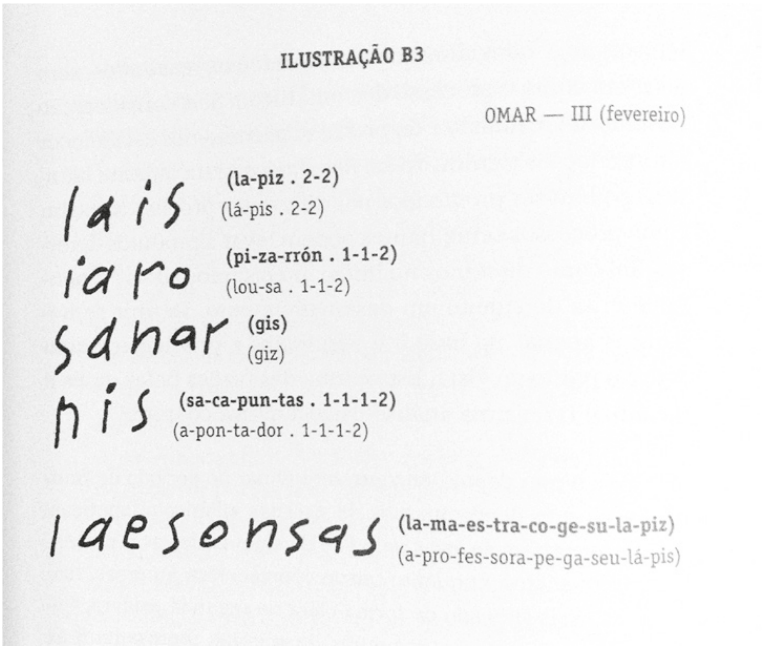
Dois meses depois, Omar realizou um enorme progresso. Repare que para a palavra "pão" ele acrescenta mais letras, pois é insustentável escrever uma palavra com apenas uma letra. Cada palavra precisa de pelo menos três letras para ser escrita, segundo os critérios definidos pelas crianças em sua fase de construção da escrita.

Note que, para fazer uma avaliação do tipo de escrita da criança é necessário ouvi-la, pois, assim, será possível saber o que ela pensa e quais são os conflitos pelos quais passa para escrever as palavras. Serão esses conflitos e a busca pela sua resolução os propulsores de mudanças e avanços para as crianças.

A próxima escrita de Omar mostra que ele está na fase silábico-alfabética porque algumas letras são representadas por sílabas, enquanto outras representam fonemas.

Conforme afirma Ferreiro (2011), esse tipo de escrita sempre foi avaliado como omissão de letras. Na verdade, o processo é bem mais complexo que isso, pois se formos considerar o ponto de vista da criança que aprende, ela acrescentou letras com valor sonoro em seu processo de construção.

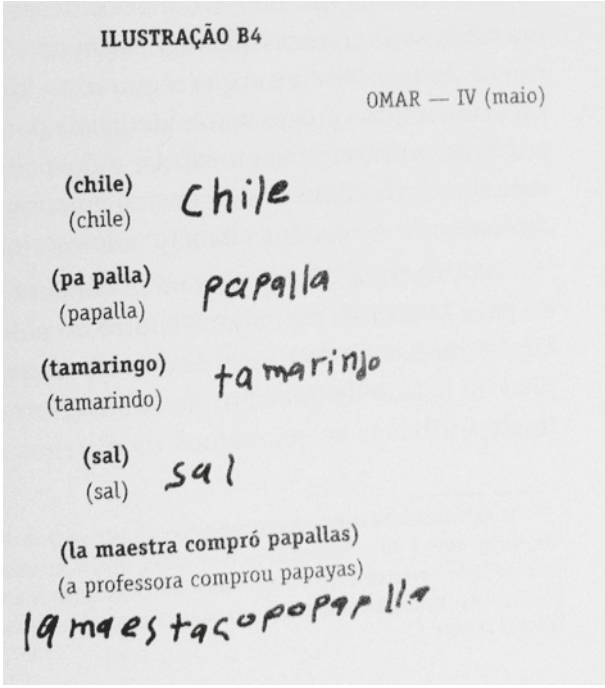
Figura 1.6 | Escrita silábico-alfabética



Fonte: Ferreiro (2011, p. 82).

Ferreiro (2011) afirma que o fundamental nessa avaliação que se faz da escrita da criança é identificar as formas de intervenção didática que facilitam a passagem para a mudança dos esquemas interpretativos do aprendiz. Ao final do ano, Omar já produziu uma escrita alfabética:

Figura 1.7 | Escrita alfabética



Fonte: Ferreiro (2011 p. 83).

É importante frisar que o tempo que uma criança leva para aprender a ler e a escrever é complexo, pois nem sempre se restringe ao tempo escolar. O que está em jogo é a compreensão da natureza do sistema de escrita, que, segundo Ferreiro (2011), é uma reconstrução interna, e não uma recepção de conhecimento pré-elaborado.

As escritas espontâneas são um valioso instrumento de avaliação da construção de hipóteses da escrita pela criança. A valorização dessa prática possibilita a expressão da criança e valoriza a manifestação de seu pensamento, bem como os testes de hipóteses.

Emília Ferreiro salientou que a criança que aprende a ler e escrever desenvolve um constante esforço cognitivo no sentido de recriar o sistema de escrita. Essa recriação mostra o quanto a pessoa que aprende é ativa e deve ter suas expressões valorizadas a fim de que possa ser real usuário do sistema de escrita.

Sem medo de errar

Vamos retomar a nossa situação-problema. A professora Vera assumiu uma turma de alfabetização bastante heterogênea. Após algumas reflexões sobre os métodos de alfabetização, ela deseja experimentar o construtivismo com os seus alunos, mas como nunca o fez antes, possui muitas dúvidas: como identificar as fases e níveis de alfabetização dos alunos, como exercer o papel de mediador neste processo, como ser assertiva na intervenção, promovendo a evolução dos alunos? Como promover o progresso das crianças na aquisição da leitura e da escrita em uma turma bastante heterogênea?

A primeira análise que precisa ser feita pela profa. Vera é a heterogeneidade da sua turma. Os alunos não apresentam os mesmos conhecimentos sobre a leitura e escrita e o desenvolvimento também será individual. Alguns alunos ainda não distinguem o desenho de escrita (fase icônica), outro grupo de alunos já imitam a escrita misturando letras com outros símbolos (fase garatuja) e, por fim, outros poucos alunos já conhecem algumas letras, mas ainda não associam a fala à escrita (fase pré-silábica). Portanto, a professora Vera deverá realizar uma sondagem inicial da escrita das crianças para analisar e planejar os caminhos do processo de alfabetização, sem esquecer das influências históricas, sociais, políticas, culturais e pessoais.

Outro ponto de atenção deve ser o clima de confiança e respeito com os alunos para que eles possam se sentir à vontade para expressar suas ideias e cometer os erros que são importantes para o processo de construção do conhecimento.

No processo de mediação para a alfabetização dos alunos, a profa. Vera deverá estar atenta para tratar as diferenças como normais e não criar rótulos para as fases das crianças. As hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita devem ser o incentivo para a elaboração de uma atividade pedagógica significativa e formativa. O erro deve ser encarado como parte do processo da alfabetização, atividade que deve ser repleta e enriquecida com o que a cultura escrita tem de mais instigante, divertido e criativo. Esse é o real sentido da alfabetização.

Avançando na prática

Avaliando na alfabetização

Descrição da situação-problema

Vamos pensar em uma realidade de escola pública, na qual os alunos sejam provenientes de comunidades social e economicamente desfavorecidas, ou seja, os familiares não são leitores e não possuem material de leitura em casa.

Nesses casos, o primeiro contato com o material escrito se dá na escola. Você considera que o resultado da avaliação que o professor realizará com esses alunos demonstrará o nível de maturação das crianças ou o nível do contato que eles já tiveram com o material escrito? Você acredita que eles precisarão de mais de um ano escolar para aprender a ler e escrever?

Resolução da situação-problema

Podemos pensar que a primeira necessidade das crianças para construir suas hipóteses sobre a leitura seja o contato com o material escrito. Ter um leitor e um escriba são de fundamental importância para os alunos. Quanto ao tempo destinado para o aprendizado, é necessário pensar que ele deve ser respeitado, pois nem todos desenvolvem suas construções no mesmo ritmo.

A atitude da escola e do professor influenciará o sucesso ou fracasso dos alunos, visto que poderão ser realizados tipos de avaliação diferenciados. Uma das avaliações se refere à escrita espontânea, na qual os processos de elaboração poderão ser avaliados. Outro tipo de avaliação refere-se aos testes de prontidão, avaliando percepções e habilidades sensoriais que não são estruturantes dos processos de compreensão da linguagem escrita.

Faça valer a pena

1. Leia o trecho que segue:

> **Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguista**

> argentina Emília Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (FERRARI, 2011, [s.p.])

Sobre a psicogênese da língua escrita, é correto afirmar que:

a) Descreve os processos metodológicos que devem ser utilizados para consolidar o aprendizado da língua escrita.
b) Identifica as cartilhas indicadas para consolidar o aprendizado da língua escrita.
c) Descreve os processos cognitivos percorridos pelas crianças para consolidar o aprendizado da língua escrita.
d) Descreve os processos cognitivos percorridos pelos professores para consolidar o aprendizado da língua escrita.
e) Descreve os testes de prontidão necessários para consolidar o aprendizado da língua escrita.

2. Leia o texto que segue:

> Emília Ferreiro e Ana Teberosky partiram do pressuposto da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e, pelo método clínico de Piaget, observaram 108 crianças e seu funcionamento do sistema de escrita. Elas queriam entender como as crianças se apropriam da cultura escrita, criando a obra intitulada de Psicogênese da Língua Escrita, introduzida no Brasil por volta dos anos 1980. (BARBOSA, 2015, [s.p.])

Sobre o termo "psicogênese", é correto afirmar que:

I. O termo refere-se ao estudo de como as crianças aprendem em situações controladas, utilizando-se das metodologias centradas no docente.
II. O termo refere-se às hipóteses que os aprendizes desenvolvem quando submetidos ao contato com o sistema escrito.
III. O termo foi introduzido no Brasil pelas ideias da pesquisadora Maria Montessori.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmações corretas:

a) I, II e III.
b) III, apenas.
c) I e II, apenas.
d) I, apenas.
e) II, apenas.

3. Leia o trecho a seguir:

> Segundo Emília, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. (FERRARI, 2011, [s.p.])

Sobre a psicogênese da língua escrita, é correto o que se afirma em:

I. Os processos de aprendizado da língua escrita são incompatíveis com os testes de prontidão.
II. Os alunos aprendem de acordo com a organização de seus esquemas mentais.
III. Os alunos desenvolvem hipóteses sobre o sistema de escrita e vão tendo saltos qualitativos nesse aprendizado.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmações corretas:

a) II, apenas.
b) I e III, apenas.
c) I, II e III.
d) II e III, apenas.
e) III, apenas.

Seção 1.3

Fundamentos teóricos e metodológicos dos processos de alfabetização e letramento

Diálogo aberto

Vimos na seção anterior que Emília Ferreiro estudou as escritas espontâneas das crianças e em suas pesquisas identificou fases na aquisição da leitura e escrita, que são as hipóteses que a criança constrói de acordo com o avanço do seu processo de aprendizagem. Essas fases são a pré-silábica, a silábica, a silábica-alfabética e a alfabética.

Vamos lembrar da profa. Vera do nosso contexto de aprendizagem. Ela possui uma turma bastante heterogênea, está aprendendo a trabalhar com a perspectiva psicogenética de alfabetização e seu grande desafio agora é saber identificar as fases de aquisição da leitura e escrita e como fazer a sondagem durante a evolução dos alunos.

A profa. Vera deverá dominar essas fases, sua essência, suas principais características, seus desafios e como mediar o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, vamos estudar e identificar como a professora deverá atuar na alfabetização dos seus alunos?

Não pode faltar

Nessa seção, daremos continuidade aos estudos dos níveis de aprendizagem da escrita e leitura na perspectiva da psicogênese, que compreende o sujeito como um ser pensante, que consolida conhecimentos por meio da formulação de hipóteses e da vivência de questões cognitivas.

Como já estudamos, o suporte teórico dessa concepção está nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que tiveram como influenciadores os estudos de Piaget e Vygotsky. Dos estudos de Piaget, as autoras utilizaram

> (...) os mecanismos complexos e intrincados no processo de aprendizagem, como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e a equilibração do organismo com o meio. Essa equilibração é buscada por um mecanismo de autorregulação que envolve três elementos: a) a experiência externa; b) o programa hereditário (inato); e c) as influências sociais. Esses elementos determinam o estágio de desenvolvimento da criança que Piaget descreveu em suas obras (1983, 1967), divididos em quatro períodos principais na seguinte sequência: a) inteligência sensório-motor (até 2 anos de idade); b) inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 a 7-8 anos); c) inteligência operatória concreta (de 7-8 anos a 11-12 anos); e d) inteligência operatória formal (a partir de 12 anos). (GUARESI, 2009, p. 2)

Já nos estudos de Vygotsky (2001 apud GUARESI: 2009), as autoras utilizam as pesquisas sobre os processos intracerebrais envolvidos na aprendizagem e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A importância da intervenção do professor, ou outro indivíduo dotado de mais experiência, ajuda a marcar a distinção entre o que a criança consegue realizar de maneira autônoma e aquilo que a criança, mesmo que não consiga resolver sozinha, tem capacidade de aprender e de realizar auxiliado por uma pessoa mais experiente.

Assimile

Emília Ferreiro, em suas pesquisas, compreende que o aprendizado se dá por meio de etapas previamente definidas. Isso quer dizer que todos os sujeitos passam pelas mesmas etapas, mas não ao mesmo tempo. A duração das etapas também é um aspecto que difere individualmente. Essa constatação se deu a partir da análise das escritas produzidas de forma espontânea pelas crianças. Ela observou que todas passam pelos mesmos processos de elaboração.

As pesquisas de Emília Ferreiro partiram das análises dos textos espontâneos, ou seja, os textos produzidos pelas crianças de acordo com suas próprias lógicas. Veremos agora como esses textos foram analisados e avaliados e como tradicionalmente o adulto se porta diante dos textos infantis.

Segundo Ferreiro (2011), as escritas infantis eram consideradas, segundo a perspectiva dos adultos, somente como garatujas sem qualquer significado. Mesmo quando as crianças utilizavam letras em suas produções, isso era considerado como uma mera reprodução malfeita de escrita. Não existia a menor possibilidade de pensar que esses processos estavam ligados a esquemas mentais de construção de conhecimento. Segundo Ferreiro (2011, p. 11):

> **Sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo.**

Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução – na mente da criança – de informações reproduzidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas a nosso modo de pensar, que, à primeira vista, parecem caóticas.

O que Ferreiro (2011) define aqui é uma nova maneira de avaliar os processos de construção da criança, ou seja, as formas como o aprendiz exprime seu aprendizado sobre a escrita. O que importa nesse processo de avaliação são as produções infantis e, mais ainda, os esquemas de construção mental que podem ser aprendidos nesse processo. Assim, mesmo que do ponto de vista do adulto as escritas infantis pareçam meras reproduções realizadas de forma incoerente, elas traduzem o nível de elaboração entre o aprendiz e o objeto do conhecimento.

Emília Ferreiro salientou que a criança que aprende a ler e escrever também desenvolve um senso cognitivo reforçado constantemente por essa atividade, no sentido de recriar o sistema de escrita. Essa recriação mostra o quanto a pessoa que aprende é ativa e deve ter suas expressões valorizadas, a fim de que possa ser real usuário do sistema de escrita.

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, existem etapas nos processos de aquisição da escrita, denominadas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Vamos entendê-las!

Fase pré-silábica

Nessa fase, a criança ainda não relaciona as letras e os sons da língua falada entre si. Assim, as representações escritas apresentadas por ela são normalmente desenhos e riscos, dotados, contudo, de alguma significação (GUARESI, 2009, p. 4).

Essa fase é composta por três níveis: icônico, garatuja e o pré-silábico. No primeiro nível, a criança representa a escrita com o desenho. Já no segundo, a criança consegue distinguir o desenho da representação da escrita e realiza a leitura do que é possível compreender: começa a usar inicialmente as letras aprendidas, muitas vezes misturando-as com números e outros símbolos, ou com letras que inventa. Já no terceiro nível, a criança tem condições de construir dois organizadores básicos que são: o primeiro é saber estabelecer uma quantidade mínima de letras para dizer algo, e o segundo é saber relacionar o tamanho das palavras a características visuais ou funcionais dos objetos nomeados por elas próprias.

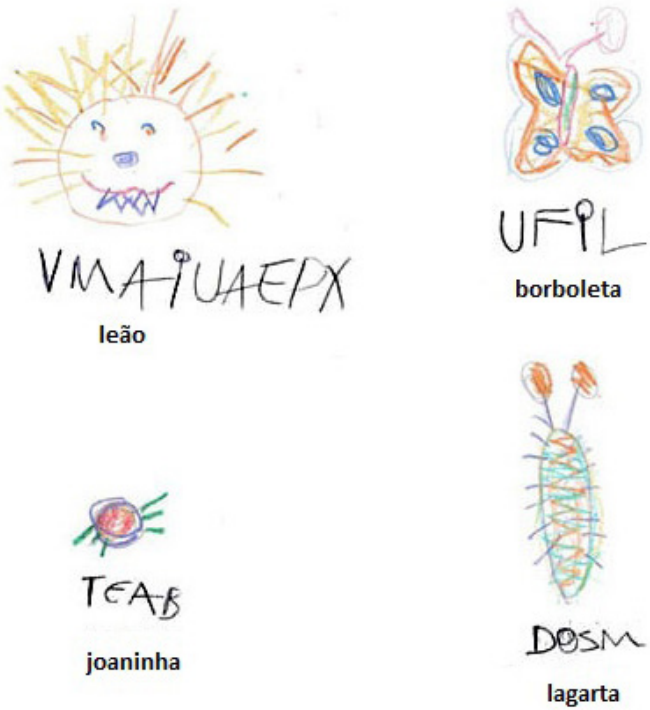
Figura 1.8 | Hipótese Icônica

Fonte: https://goo.gl/YusPNA. Acesso em: 14 maio 2018.

Figura 1.9 | Hipótese Garatuja

Fonte: https://goo.gl/o11mVY. Acesso em: 14 maio 2018.

Figura 1.10 | Hipótese Pré-silábica



Fonte: https://goo.gl/ViJgH5. Acesso em: 14 maio 2018.

Fase silábica

Nessa fase, a criança já inicia uma representação da escrita com o uso de sílabas, por meio de uma correspondência entre a grafia e as partes do falado, termo a termo. O aluno atribuir, de maneira preliminar, uma grafia (isto é, uma letra escrita) a cada parte do falado (ou seja, a sílaba oral).

Essa fase é composta por dois níveis, com ou sem valor sonoro convencional. Sem valor sonoro, a criança representa inicialmente cada sílaba por meio uma única letra qualquer, sem que haja qualquer relação com os sons que ela representa. "Na etapa silábica com valor sonoro, há um avanço e cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente" (GUARESI, 2009, p. 4).

Figura 1.11 | Escrita silábica sem valor sonoro

Fonte: https://goo.gl/RuwLFn. Acesso em: 1 maio 2018.

Figura 1.12 | Escrita silábica com valor sonoro

Fonte: https://goo.gl/khH7UM. Acesso em: 1 maio 2018.

Fase silábico-alfabética

Segundo Guaresi (2009, p. 4), "Na fase silábico-alfabética, a criança já consegue construir sozinha hipóteses silábicas e começa a compreender a relação entre a totalidade e as partes, e entre as letras e os sons". Essa fase consiste em um período de transição, em que a criança desenvolve ao mesmo tempo hipóteses silábica e alfabética.

Figura 1.13 | Escrita silábica-alfabética

Fonte: https://goo.gl/ktX6QX. Acesso em: 1 maio 2018.

Fase alfabética

A criança já sabe reconhecer os fonemas e as letras, passa a dominar o valor das letras e das sílabas. Nesse sentido, "Os erros sistemáticos podem ser construtivos, não impedindo, mas sim permitindo o acesso à resposta correta" (GUARESI, 2009, p. 4).

Figura 1.14 | Escrita alfabética

Fonte: https://goo.gl/zKQnFi. Acesso em: 1 maio 2018.

É importante reforçar que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia muito antes da criança ingressar o seu processo de alfabetização no contexto escolar, isso porque durante a sua infância muitos saberes são adquiridos. Portanto, essas aprendizagens e saberes precisam ser considerados pelos educadores no processo de aquisição da leitura e escrita.

Exemplificando

As crianças que vivem em um meio social letrado acabam tendo mais contato com a escrita. A contação de histórias, as escritas que são realizadas, como listas de compras, e até a utilização de jogos e aplicativos da internet podem ser considerados elementos detonadores da construção de hipóteses de escrita pelas crianças.

Na perspectiva da psicogênese, o professor deve considerar e valorizar, na apropriação da escrita e leitura, as hipóteses do aluno, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações,

de acordo com suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. (BREGUNCI, [s.d.], [s.p.])

Reflita

Podemos afirmar então que a alfabetização e o letramento, segundo o ponto de vista da psicolinguística, são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis?

A sondagem, fundamental no trabalho pedagógico do professor, deve ser realizada logo no início do período letivo e ao longo de todo o ano letivo, para acompanhar a evolução das hipóteses de escrita das crianças. Assim, a observação rotineira e atenta do desempenho e do percurso durante esse período dos alunos é fundamental.

A sondagem contínua, numa perspectiva formativa, promoverá tanto intervenções mais assertivas por parte do professor como também a evolução da capacidade de compreensão dos textos escritos e de redação pelos alunos.

Pesquise mais

Para aprofundar seus estudos sobre as possibilidades de intervenção do processo de aquisição da leitura e escrita não deixe de assistir o vídeo do Alfaletrar *Educação Infantil: alfabetização e letramento*. Alfaletrar, projeto idealizado em 2006 pela professora Magda Soares da UFMG, destina-se a promover ações de alfabetização em todas as escolas da rede municipal de Lagoa Santa (MG).

NOVA ESCOLA. **Alfaletrar - Educação Infantil: alfabetização e letramento**. 19 jul. 2017. Disponível em: https://goo.gl/CfpwbC. Acesso em: 1 maio 2018.

Vamos observar mais alguns exemplos referentes às fases da aquisição da escrita?

Quadro 1.1 | Exemplos das fases da escrita numa perspectiva psicogenética

FASES DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA	
FASE PRÉ-SILÁBICA	Nesta fase, as hipóteses são que escrever é "produzir sinais gráficos" e ler é "interpretar sinais gráficos em relação aos objetos próximos ou do mesmo contexto" (BRANCO, 1989, [s.p.]). Figura 1.15 | A palavra "brigadeiro" representada no nível pré-silábico Fonte: https://goo.gl/99SCSb. Acesso em: 14 maio 2018.
FASE SILÁBICA	Nessa fase, inicia-se a fonetização da escrita. As hipóteses características são marcadas por uma busca de diferenciação qualitativa e quantitativa da escrita (BRANCO, 1989). Figura 1.16 | A palavra brigadeiro representada na fase silábica, com (a) e sem (b) valor sonoro, respectivamente Fonte: (a) https://goo.gl/t4yncL.; (b) https://goo.gl/aJCjG1. Acesso em: 14 maio 2018.
FASE SILÁBICO-ALFABÉTICA	É a fase que ao observador parece haver progressos e retrocessos por conta da instabilidade e reorganização intensa que se opera. A hipótese característica é a que "escrever é acrescentar grafias" e ler é "discriminar cada fragmento gráfico" (BRANCO, 1989, [s.p.]). Figura 1.17 | A palavra "brigadeiro" na fase silábico-alfabética Fonte: https://goo.gl/pmAvCZ. Acesso em: 14 maio 2018.

FASE ALFABÉTICA	É a fase em que as crianças dominam a escrita, ao representarem fonemas em caracteres. A partir deste estágio, a criança avançará para a fase ortográfica (BRANCO, 1989). Figura 1.18 | A palavra "brigadeiro" na fase alfabética

Fonte: Branco (1989, p. 38-39); Plataforma Letramento (2018, [s.p.]).

As atividades que possibilitam o desenvolvimento em cada fase da aquisição da leitura e escrita podem ser várias e diversificadas. O importante é conhecer os alunos e seu contexto para que as atividades sejam significativas e proporcionem sempre o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Na perspectiva da psicogenética, a aprendizagem da leitura e da escrita apresentam uma clara distinção entre si, mas, ao mesmo tempo, são indissociáveis e precisam ser tratadas simultaneamente. Ou seja, a aquisição do sistema de escrita deve considerar as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, deve-se alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Vamos aprofundar nossos estudos sobre o letramento na próxima unidade de ensino. Até lá!

Sem medo de errar

Vamos retomar a nossa situação-problema em que a profa. Vera deseja compreender melhor as fases da aquisição da leitura e escrita na perspectiva psicogenética (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) para saber identificá-las e fazer a sondagem durante a evolução dos alunos.

Estudamos nesta seção, de forma mais aprofundada, as fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, suas principais características e desafios.

Portanto, o primeiro passo da profa. Vera é realizar também esse estudo, compreendendo que as crianças passam por etapas na aprendizagem da leitura e escrita, que não ocorrem ao mesmo

tempo e que a duração das etapas também é um aspecto que difere individualmente.

Outra compreensão importante para a profa. Vera é que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia muito antes da criança ingressar o seu processo de alfabetização no contexto escolar e que esses saberes precisam ser considerados no seu processo de aprendizagem.

Sabemos que a profa. Vera assumiu uma turma em que há crianças da cidade, da zona rural e também indígenas, ou seja, com contextos sociais e culturais diferentes que precisam ser valorizados no processo de aprendizagem para ser significativo, para proporcionar inclusão, para favorecer o desenvolvimento das crianças.

No dia a dia do seu trabalho com as crianças, a sondagem é fundamental no início e durante o ano letivo, acompanhando a evolução das hipóteses de escrita das crianças. Ao mesmo tempo, é fundamental uma observação cotidiana e atenta do percurso dos alunos. Esse acompanhamento, numa perspectiva formativa, promoverá intervenções mais assertivas e, consequentemente, a evolução dos alunos.

Para o processo de alfabetização em uma perspectiva psicogenética, são necessárias novas concepções e olhares com relação à aquisição da leitura e escrita.

Avançando na prática

Alfabetização e inclusão

Descrição da situação-problema

A profa. Vera recebeu mais uma aluna: é Julia, uma menina dócil e observadora, que possui uma leve deficiência cognitiva por complicações na gravidez.

A inclusão prevista no Projeto Político Pedagógico da escola em que a profa. Vera trabalha, de acordo com a Legislação Nacional, prevê uma educação que proporcione igualdade de direitos e valorização das diferenças humanas, além de uma prática pedagógica construtiva, que compreenda as diferenças como normais e que qualquer indivíduo é capaz de aprender.

A profa. Vera possui mais um desafio? Como promover a alfabetização da Julia?

Resolução da situação-problema

A profa. Vera tem sim, um grande desafio, não porque Julia é deficiente, mas porque a formação dos professores em relação à inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais ainda é deficitária na maioria das escolas de educação básica brasileiras.

A escola em que a profa. Vera atua não conta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – "serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BATISTA et. al., 2016, p. 7) –, mas a coordenadora pedagógica lhe dará todo o apoio necessário, principalmente com relação aos estudos sobre o processo de aprendizagem para crianças com deficiência intelectual.

A profa. Vera deverá adotar estratégias de ensino criativas e acolhedoras, porém, isso deverá acontecer com todos os seus alunos. Julia com certeza precisará de uma atenção específica, mas os seus colegas poderão colaborar e a profa. Vera poderá planejar atividades coletivas que proporcionem sensibilidade, afetividade, colaboração, momentos de aprendizagem juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças.

É possível que a Julia leve um tempo bem maior no seu processo de alfabetização, mas sua evolução poderá ser potencializada num ambiente de aceitação, respeito apoio e aprendizagem mútua.

Faça valer a pena

1. Leia o trecho de texto a seguir:

No ano de 1979, no México, Emília Ferreiro publicou, em coautoria com Ana Teberosky, seu mais importante trabalho: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, editado pela Siglo XXI Editores, contendo resultados e reflexões sobre a pesquisa realizadas na Argentina, nos anos de 1974, 1975 e 1976, com seu grupo de pesquisa. Em 1985, esse livro foi traduzido no Brasil, com o título ***Psicogênese da língua escrita***, pela Editora Artes

Médicas que, no ano de 1999, lançou uma edição comemorativa de vinte anos de publicação do livro.

Fonte: MELLO, C. O. M. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 245-275. Disponível em: https://goo.gl/onPS5N. Acesso em: 10 de maio de 2018.

Tendo como base os estudos de Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da Língua Escrita, é correto afirmar que:

a) A criança aprende apenas quando entra na escola, por meio do ensino sistematizado e formal.
b) A criança aprende de forma gradual e contínua, passando por etapas pré-definidas, de acordo com o contato que tem com a linguagem escrita.
c) A criança aprende antes de entrar na escola e esta não é fundamental para a alfabetização.
d) A criança aprende passando por etapas naturais, é indiferente que tenha contato social com o texto escrito.
e) A criança aprende a ler e escrever por meio do método fônico, depois ela pode produzir textos espontâneos.

2. Leia o texto que segue:

> **Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionar sobre a natureza das unidades utilizadas. (FERREIRO, 2011, p. 11)**

Leia as afirmativas apresentadas:

I. Segundo Emília Ferreiro, a aquisição da linguagem escrita não é um processo mecânico, pois o que está em jogo quando se aprende a ler e escrever não é a transcrição de um código, mas a compreensão de um sistema de representação.
II. Os testes de prontidão são fundamentais para identificar se a criança está apta ou não para o aprendizado da língua escrita.

III. Todas as crianças devem aprender a ler e escrever ao mesmo tempo, desde que treinadas as percepções motoras fundamentais para o processo de alfabetização.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmativas corretas:

a) II, apenas.
b) I, II e III.
c) II e III.
d) I, apenas.
e) I e III.

3. Leia o texto a seguir:

A criança aprende a partir da construção de hipóteses sobre a escrita. Para construir tais hipóteses, a criança não precisa estar na escola, basta que ela tenha contato com o mundo da escrita. A pesquisadora argentina Emília Ferreiro desenvolveu pesquisas a partir das escritas espontâneas das crianças e observou uma similaridade no processo cognitivo de aprendizagem da escrita.

Sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, assinale a alternativa que apresenta a afirmação correta a respeito:

a) Na hipótese silábica, a criança utiliza uma letra para cada sílaba, sempre levando em conta a correspondência letra/fonema.
b) A criança aprende a ler e escrever passando gradativamente pelas seguintes etapas: silábico-alfabética ortográfica e pré-operatória concreta.
c) A hipótese silábica é aquela na qual utiliza-se uma letra para representar cada sílaba, mas nem sempre a correspondência letra som está presente.
d) A criança aprende a ler e escrever passando gradativamente, pelas seguintes etapas: operatória-formal, pré-silábica e alfabética.
e) A hipótese alfabética é aquela na qual o aluno já escreve com correção ortográfica, sem cometer erros.

Referências

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil**. 1500-1889. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC/INEP, 2000.

AMARAL, S. **História da escrita:** surgimento e importância dessa linguagem. 6 set. 2005. Disponível em: https://goo.gl/GW5h1T. Acesso em: 12 jan. 2017.

BARBOSA, P. M. R. Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, [online] 2015. Disponível em: https://goo.gl/TbX6ZZ. Acesso em: 12 jan. 2017.

BATISTA, M. T. de O. et al. A alfabetização de crianças com deficiência intelectual: uma proposta inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais...**Campina Grande: CINTEDI, 2016. 8 p. Disponível em: https://goo.gl/dMPdRZ. Acesso em: 9 mai. 2018.

BRANCO, V. As condições psicogenéticas na aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de educação permanente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 8, p. 35-41, dez. 1989. Disponível em: https://goo.gl/bkyHzt. Acesso em: 3 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios:** síntese dos indicadores 2012. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://goo.gl/FrdxfK. Acesso em: 4 abr. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2000**: características gerais da população. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://goo.gl/nrVcP5. Acesso em: 4 abr. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Séries históricas e estatísticas.** Temas e subtemas: Educação. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. Disponível em: https://goo.gl/JdCtHt. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://goo.gl/XxLgtc. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Séries históricas e estatísticas.** Temas e subtemas: Educação. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. Disponível em: https://goo.gl/VLEwbD. Acesso em: 12 jan. 2017.

BREGUNCI, M. G. C. **Construtivismo**: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: Autêntica Editora; CEALE, 2009 (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula). Disponível em: https://goo.gl/ubBmou. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Psicogênese da aquisição da escrita.** Glossário Ceale. Disponível em: https://goo.gl/ZB3yWN. Acesso em: 4 jun. 2018.

CONEXÃO FUTURA. **Revista Nova Escola: Construtivismo - Conexão Futura - Canal Futura.** 13 ago. 2015. Disponível em: https://goo.gl/RKcqAc. Acesso em: 17 abr. 2018.

FERRARI, M. Emília Ferreiro. **Revista Nova Escola**, [online], 2011. Disponível em: http://200.156.70.12/sme/cursos/PED/PAF2/modulo1/aula1/EmiliaFerreiro.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

GALVÊAS, E. C. **Paulo Freire e o método de alfabetização de adultos**. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://goo.gl/uvBFtv. Acesso em: 30 abr. 2018.

GUARESI, R. Etapas da aquisição da escrita e o papel do hipocampo na consolidação de elementos declarativos complexos. **Letrônica**, v. 2, n. 1, p. 182-193, jul. 2009. Disponível em: https://goo.gl/ejhvYq. Acesso em: 4 jun. 2018.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

LABJOR. **Construtivismo não é método para alfabetização, diz pesquisadora**. Labjor, Campinas, 25 abr. 2006. Disponível em: https://goo.gl/AebGQr. Acesso em: 12 jan. 2017.

LE GOFF, J. Memória. In: _____ (Org.). **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão e Irene Ferreira. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, W. **A palavra escrita**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MELLO, C. O. M. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 245-275. Disponível em: https://goo.gl/onPS5N. Acesso em: 10 mai. 2018.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na alfabetização.** Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/ Centro de Estudos em Educação e Linguagem-CEEL. Disponível em: https://goo.gl/rmPNRS. Acesso em: 15 abr. 2018.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, Rio de Janeiro, maio/ago. 2010. Disponível em: https://goo.gl/5baJL9. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e letramento em debate, Brasília, abr. 2006. Disponível em: https://goo.gl/7pfPRK. Acesso em: 1 jun. 2018.

NOGUEIRA, S. da S.; SILVA, P. C. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., out. 2014, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: FIPED, 2014. Disponível em: https://goo.gl/2gqruv. Acesso em: 12 jan. 2017.

NOVA ESCOLA. **Emília Ferreiro – outubro de 2006**. 16 nov. 2009. Disponível em: https://goo.gl/6xhP1N. Acesso em: 12 jan. 2017.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PLATAFORMA LETRAMENTO. Cenpec. Disponível em: https://goo.gl/ZMF83R. Acesso em: 1 mai. 2018.

ROCHA, R.; ROTH, O. **O homem e a comunicação**: o livro da escrita. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

SOARES, M. Glossário Ceale. **Alfabetização**. Disponível em: https://goo.gl/2Cs3Vp. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Íntegra da entrevista com Magda Soares. **Alfabetização e Letramento**. 27 jul. 2016. Disponível em: https://goo.gl/Jha6KK. Acesso em: 30 mai. 2018.

TEBEROSKY, A.; OLIVÉ, C. M. El Nombre de las Letras. **Lectura y Vida**, Barcelona, n. 3, p. 6-14, 2003.

Práticas de linguagem na perspectiva do letramento

Convite ao estudo

Olá! Seja bem-vindo aos estudos da Unidade 2.

Desde a mais tenra idade, a criança se relaciona com as múltiplas linguagens, fortalecendo um contexto comunicativo de grande riqueza, envolvendo as expressões corporais, as emoções, a linguagem, os gestos e toda uma gama de interações com outros sujeitos, ambientes e objetos de aprendizagem. Antes mesmo de ir para a escola, a criança já está imersa em um mundo onde, em suas diferentes interações diárias, tem contato com inúmeros gêneros textuais – orais e escritos – que vão compondo seu conhecimento linguístico, seu conhecimento de mundo e o interacional.

A escola, sobretudo o professor do Ensino Fundamental, deve considerar que tem um papel a cumprir muito além da codificação e decodificação de sinais gráficos, proporcionando aos estudantes competências e habilidades para fazerem uso da língua de forma contextualizada, integrando práticas sociais situadas, por meio dos gêneros textuais.

Em momento anterior, você se debruçou sobre todos os aspectos que envolvem o processo de alfabetização, bem como todos os desdobramentos desse fenômeno social. Agora, nesta unidade, será explorado o conceito básico que deve acompanhar nossas práticas de ensino de linguagem em sala de aula, sendo primordial para a formação docente. São eles:

- Fundamentos teóricos do letramento;
- Letramento e seus principais aspectos;

- Fundamentos legais do letramento na educação básica.

Agora, imagine a seguinte situação. Uma escola municipal do interior do Paraná, que oferece Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais), tem duas salas de 6º ano - fase de transição entre as séries iniciais e as finais. Os professores de língua portuguesa relataram que nestas duas salas há alguns alunos que apenas sabem codificar/decodificar, sem apresentar fluência leitora, isto é, não conseguem ler e compreender textos curtos. Para tentar sanar este problema, a coordenadora pedagógica da escola monta um grupo de trabalho formado por professores das séries iniciais e das séries finais para discutir os problemas de leitura e escrita desses alunos, refletir sobre suas possíveis causas e propor soluções.

Para guiá-lo na busca por melhorias no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, pense nas seguintes questões: O que é ler e escrever? É possível ler/escrever, mas não compreender? Qual a função da leitura e da escrita? Um aluno pode estar alfabetizado sem estar letrado? O que significa adotar uma perspectiva que considera o texto como unidade de ensino?

Bons estudos!

Seção 2.1

Fundamentos teóricos do letramento

Diálogo aberto

Nesta seção, vamos aprender o que significa, na prática, como futuro professor tanto das séries iniciais quanto das finais do Ensino Fundamental, considerar, no processo de ensino-aprendizagem, o texto como unidade básica de ensino e a escrita como função culturalmente mediada. Além disso, como nossa abordagem de ensino de língua portuguesa visa o desenvolvimento das capacidades comunicativas de nossos alunos, também estudaremos o conceito de letramento, letramentos e multiletramentos, que deve fundamentar nossas práticas pedagógicas.

Após a formação dos grupos de trabalho de professores das séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental, ficou definido que, antes de pensarem em alguma solução a respeito, eles deveriam realizar primeiro uma avaliação diagnóstica para verificar as principais dificuldades dos alunos. Tendo em vista os conceitos de alfabetização e de letramento, que tipos de atividades de leitura e escrita deveriam ser propostas para dar condições aos professores de avaliar a competência comunicativa (leitura e escrita). Como identificar quais já estão alfabetizadas? Como saber quais já são capazes de utilizar a língua como prática social situada?

Para guiá-lo na elaboração da avaliação diagnóstica, considere os seguintes critérios:

- Reconhecimento do gênero do texto: "como pequenos contos, quadrinhos, trechos de histórias de ficção ou romance".

- Capacidade de reconhecimento de informações explícitas como local, personagens, sobre o quê um texto está falando, etc.

- Capacidade de reconhecimento de informações implícitas, que demandam interpretação, reconhecimento de subentendidos, de ironia, de duplo sentido, etc.

- Capacidade de elaboração de produção escrita, do gênero narrativo, por exemplo, que demandem conhecimentos mais

básicos de domínio da língua até mais avançados em termos de vocabulário e uso de estruturas sintáticas, além de demonstrar o conhecimento relativo à forma composicional, ao estilo e às características do gênero solicitado.

Não pode faltar

Escrita como função culturalmente mediada

Analise a situação a seguir e pense como você atribui sentido ao que lê? Você se baseia apenas no que está escrito? Ou considera os elementos não verbais também? Para isso, você utiliza conhecimentos relativos à sua cultura? Lança mão de crenças e valores? Como uma criança "leria" a charge?

Figura 2.1 | "Cuidado crianças"

Fonte: Francesco Tonucci (1997).

Francesco Tonucci, um cartunista italiano, emprega toda sua sensibilidade ao criar charges das vivências infantis a partir do olhar das crianças. Na Figura 2.1, a partir de elementos linguísticos presentes no cotidiano da criança (placas de trânsito), identifica a condição pensante, de interpretação e o senso crítico do sujeito

diante de aspectos de sua realidade. Na imagem, embora o cartunista não indique se a personagem tem competência alfabética, demonstra todo o conhecimento e a perspicácia da criança diante da mensagem direcionada. E mais: analisa criticamente e registra seus pensamentos a partir da mensagem original. Tal situação só foi possível pelos conhecimentos prévios da personagem, bem como sua capacidade de interagir e produzir inferências, hipóteses e conclusões a partir das experiências já realizadas e internalizadas. Assim, entendemos o registro – da escrita, de símbolos, de mensagens, de imagens – como culturalmente mediado, construído a partir das interações com os múltiplos fenômenos sociais.

Nesta linha, Freire (1988, p. 9) nos alerta que: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Tal afirmação remete à ideia de transcendência das competências de ler e escrever a partir da decodificação para a constituição de outras leituras, outras compreensões que se formalizam de acordo com as vivências individuais e coletivas. Assim, para Freire, o mundo formal e escolarizante, quando não leva em consideração as experiências do sujeito, pode ser diferente daquele vivido em seus contextos, já que as aprendizagens, quando não se relacionam às vivências, carregam pouco ou nenhum significado.

Mas o que esse importante educador brasileiro quis dizer quando apresentou tal afirmação? O que seria a "leitura de mundo"? Sob qual ótica o mundo pode ser "lido"? Ler o mundo significa compreender os diversos sinais, os inúmeros significados, as possíveis variantes contextuais em um determinado grupo social. Durante muito tempo, a condição de leitor se constituía a partir da competência em codificar/ decodificar letras e palavras, sendo a divisão entre alfabetizados e analfabetos o único critério para a competência de ler e escrever.

Porém, como Paulo Freire nos alerta, a competência leitora e escritora perpassa outras nuances para além da codificação/ decodificação, construindo possibilidades de contextos leitores diversos a partir dos significados e funções de cada objeto/situação/ fenômeno. O aprofundamento dessas questões tem salientado uma condição de letramento, um conceito empregado na constituição de competência leitora e escritora para além da alfabetização, num aspecto social.

Assim, você como futuro professor, em sua prática cotidiana de sala de aula, deve sempre refletir sobre as diferentes funções que a escrita assume na sociedade. Ao propormos aos nossos alunos e alunas que produzam um texto, devemos levá-los a pensar em sua função social, bem como o quê, para quê e para quem está sendo escrito.

Pesquise mais

Para saber mais sobre as considerações de Paulo Freire em relação à leitura de mundo e às possibilidades de constituição leitora, faça a leitura do livro a seguir:

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1988) entende a aprendizagem como resultante das interações do indivíduo com o meio. Tal aprendizagem não se constitui de forma mecânica e direta, mas, sim, a partir das operações mentais que se concebem na interação do indivíduo com o seu espaço/ambiente. O fundamento da teoria vigotskiana é considerar o indivíduo como resultado de todas as suas relações, experiências e seu processo histórico, sendo a linguagem um fator preponderante.

Assimile

As ideias de Vygotsky indicam que o desenvolvimento da linguagem escrita é resultante de uma construção social, ou seja, da interação dos indivíduos entre si e com o meio, num processo contínuo. Segundo ele, a escrita é um sistema de representação simbólica do real, mediando as relações dos sujeitos. É um fenômeno que, para além do domínio da codificação e decodificação das palavras, é um resultado cultural construído socialmente e historicamente, cuja complexidade se consolida muito antes da educação formal. Na perspectiva vigotskiana, a alfabetização é mais que aprender a grafar palavras, é uma maneira de interagir com o mundo ao redor (VYGOTSKY, 1988).

Letramento, letramentos e multiletramentos

Quando queremos destacar a erudição de alguém que conhecemos, geralmente falamos "como fulano é letrado!", não é

mesmo? Com "letrado", podemos estar nos referindo a alguém que se expressa bem de forma oral e escrita, que utiliza um vocabulário mais elaborado e estruturas mais complexas da gramática de nossa língua e ainda que tenha o hábito de ler os "grandes clássicos da literatura nacional e internacional". De acordo com Soares (2014), o termo *letramento* aparece no discurso de especialistas das áreas de educação e linguagem a partir da segunda metade década de 1980, mais especificamente nos Estados Unidos, com a palavra "literacy", que se traduz como a condição de ser letrado, isto é, ser capaz de ler e escrever. No Brasil, uma das primeiras menções ao termo foi feita pela linguista Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, lançado em 1986, pela editora Ática.

O termo carrega em si "a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la" (SOARES, 2014, p. 17). O indivíduo alfabetizado tem condições de se envolver nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que altera seu estado em vários aspectos, uma vez que ele tem condições de interagir em diferentes espaços, com novos interlocutores, ter acesso a informações, conhecimentos, visões de mundo, etc., construindo novos sentidos e inserindo-se no mundo também pela mediação da linguagem escrita. O letramento pode ser definido, portanto, como "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2014, p. 17).

De acordo com os PCNs (1997, p. 21), o letramento é entendido:

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

Assim, o sujeito letrado, para além da competência leitora e escritora, detém, utiliza e articula a funcionalidade de cada recurso comunicativo de acordo com suas necessidades individuais e sociais.

A dimensão individual do letramento é vista como um conjunto de habilidades linguísticas demonstradas a partir do registro de unidades de som até a possibilidade de transmitir ideias realizadas pelo indivíduo, de posse unicamente dele. Já a dimensão social do letramento é entendida sob duas vertentes: como fenômeno que possibilita o funcionamento de uma sociedade já instaurada (versão fraca) ou como um fenômeno potencializador para a transformação das relações e contextos sociais injustos (versão forte). Ambas confirmam a existência relativa do conceito de letramento, já que estão intimamente ligadas com a estrutura e natureza de cada grupo social e dependem dos ideais e objetivos de cada um. Nessa perspectiva, a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita presentes na atualidade aponta para a ressignificação do termo "letramento", tratando desse fenômeno como **letramentos**.

> **Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim, é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em "letramento" e passamos a falar em "letramentos" (RANGEL e ROJO, 2010, p. 27).**

Esse conceito abrange uma gama muito grande de práticas sociais envolvendo o contexto leitor e escritor. Assim, Rangel e Rojo (2010, p. 109) identifica também como papel da escola salientar a importância de tais contextos, deixando de "ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais".

De acordo com a BNCC, no componente Língua Portuguesa, deve-se proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, "de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BRASIL, 2017, p. 65-66), levando em consideração,

tanto na leitura quanto na produção e publicação na Internet de conteúdos como vídeos, *podcasts*, *vlogs*, etc., os aspectos éticos, estéticos e políticos desse uso.

Os **multiletramentos**, por fim, abarcam os conhecimentos relativos à leitura e produção de textos verbais e não verbais, e suas novas formas de emprego, considerando os diversos suportes digitais, como as diferentes mídias, sites e redes sociais presentes na internet. Orienta a BNCC que não se trata de deixar de lado o escrito/impresso ou deixar de estudar gêneros e práticas consagrados pela escola, como a notícia, a entrevista, o artigo de opinião, a charge, a tirinha, o conto, a crônica, o verbete de enciclopédia, etc., "próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais" (BRASIL, 2017, p. 67).

O texto como unidade de sentido

Adotar a perspectiva do letramento tanto na alfabetização – séries iniciais – quanto nas etapas posteriores do Ensino Fundamental, implica considerar o texto – seja oral ou escrito – como unidade mínima de trabalho com a língua portuguesa, para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa. E o texto, nesse sentido, deve ser considerado em sua "multimodalidade". Tal categoria será trabalhada com maior profundidade na próxima seção. Por ora, vejamos como Rojo e Barbosa (2015) definem o texto multimodal ou multissemiótico:

> **(...) aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e língua escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 108)**

A BNCC (BRASIL, 2017) reafirma a centralidade do texto como unidade de trabalho, assim como os Parâmetros Curriculares

Nacionais já o faziam, considerando as perspectivas enunciativo-discursivas nessa abordagem, ao sempre relacionar os textos a seus contextos de produção, buscando desenvolver nos alunos habilidades de fazer um uso significativo da linguagem, em atividades que promovam tanto a leitura, quanto a escuta e a produção de textos em várias mídias e semioses.

Reflita

Como você explicaria para alguém a diferença entre "alfabetização" e "letramento"? Para ajudá-lo a responder a essa pergunta, veja o que diz Soares (2006 apud Maciel e Lúcio, 2008, p. 14):

> **Para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competência de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.**

Exemplificando

Acesse um jornal on-line como Folha, UOL ou Estadão. Certamente, você irá perceber o quanto uma notícia veiculada no site é bastante diferente da impressa. Enquanto nesta as imagens são estáticas, geralmente em branco e preto, a informação geralmente está disponível em um mesmo lugar (na própria página); naquela há mais cores, imagens, até mesmo um vídeo acompanhando a notícia escrita; links para textos anteriores sobre a mesma notícia, link para algum conceito ou fato citado na notícia, box para comentário do leitor, apresentando um conteúdo extremamente interativo, muito diferente da leitura de meio impresso.

Para elaborar a avaliação diagnóstica, os professores devem selecionar para composição da prova textos de variados gêneros – dos mais simples – como bilhete, e-mail, receitas, notícias curtas – até mais complexos – como pequenos contos, quadrinhos, trechos

de histórias de ficção ou romance. Devem então elaborar atividades que demandem o reconhecimento de informações explícitas como local, personagens, quando um fato teria acontecido, qual o tema principal do texto, etc., e de informações implícitas, que demandam interpretação, reconhecimento de subentendidos, de ironia, de duplo sentido, etc.

Também deve ser proposta uma atividade de produção escrita, que demande do aluno habilidades linguísticas mais simples e mais complexas, isto é, conhecimentos mais básicos de domínio da língua até mais avançados em termos de vocabulário, uso de estruturas sintáticas e atribuição de sentidos àquilo que lê. Para trabalhar a escuta, também seria interessante gravar um conto, uma notícia curta, uma música ou um poema e verificar como foi a interpretação de cada um dos alunos, após o professor fazer perguntas específicas de checagem de compreensão do texto ouvido.

Assimile

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é preciso garantir um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, a fim de promover integração entre elas. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 destaca:

> **[...] os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. (BRASIL, 2010)**

Por isso, você, como futuro professor, tanto dos anos iniciais quanto dos finais, deve apoiar os alunos no processo de transição do 5º para o 6º ano, realizando as adaptações e as articulações necessárias, para evitar ruptura no processo de aprendizagem.

Avançando na prática

Alfabetizar letrando

Descrição da situação-problema

Uma turma de alfabetização é formada por alunos e alunas em diferentes níveis de conhecimento. Em seus estudos, a professora da turma já sabe da necessidade de levar em consideração as diferentes experiências das crianças, seus processos de aquisição da linguagem oral e escrita e as competências diante das práticas sociais relacionadas à escrita. Apesar de deter essas informações, ela apresenta dificuldades em colocar em prática tais conceitos, não conseguindo pensar num planejamento que contemple as peculiaridades de uma prática social da escrita. Ela acredita ser muito difícil "alfabetizar letrando". Que possibilidades didático-metodológicas poderiam auxiliar a professora diante desse dilema?

Resolução da situação-problema

Levando em consideração a heterogeneidade das crianças, é preciso que a professora acolha a gama de vivências presentes em sua turma. Há alunos e alunas que já dominam ou não a escrita alfabética, outros que apresentam experiências com diferentes portadores textuais, outros que não possuem a língua portuguesa como língua nativa, outros que se expressam somente por meio de desenhos, outros que argumentam muito bem e assim por diante. A ideia é pensar em interações que favoreçam as potencialidades das crianças em relação à escrita. Alguns exemplos: duplas produtivas, em que as crianças em níveis diferentes de alfabetização ou letramento podem produzir textos juntas; produção de textos coletivos, sendo o professor ou outra criança alfabetizada o escriba; a utilização de diferentes portadores e gêneros textuais; e a visita a espaços em que a comunicação escrita seja verificada em toda sua funcionalidade (o cartaz na portaria do cinema, por exemplo).

Faça valer a pena

1. A sexta competência específica de linguagem para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), diz que o aluno deve "Compreender e

utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos." (BRASIL, 2017, p. 63)

Tal competência está amparada no ensino baseado na concepção de:

Assinale a alternativa que completa corretamente a frase anterior.

a) Competência linguística.
b) Gramática normativa.
c) Gênero textual.
d) Multiletramentos.
e) Alfabetização.

2. A quinta competência específica de linguagem para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), diz que o aluno deve:

> **Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 63)**

Analise a relação estabelecida entre os dois enunciados acima, referentes à quinta competência de linguagem para o Ensino Fundamental e assinale a alternativa correta.

a) O enunciado 1 está correto e o enunciado 2, incorreto, ainda que exista uma relação de sentidos entre eles.
b) Ambos os enunciados estão corretos, e o segundo apresenta uma relação de consequência em relação ao primeiro.
c) O enunciado 1 está incorreto e o enunciado 2, correto, e não estabelecem relação de sentido entre si.
d) Ambos os enunciados estão errados, mas apresentam uma relação de sentido entre si.
e) Ambos os enunciados estão corretos, mas não apresentam uma relação de sentido entre si.

3. "Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a _____, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de _____ e de _____ e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de _____". (BRASIL, 2017, p. 57)

Assinale a alternativa cujas palavras preenchem corretamente o excerto acima.

a) leitura, escrita, alfabetização, linguagem.
b) aprendizagem, linguagem, leitura, letramentos.
c) escrita, alfabetização, leitura, linguagem.
d) linguagem, leitura, letramentos, escrita.
e) alfabetização, leitura, escrita, letramentos.

Seção 2.2

Letramentos e seus principais aspectos

Diálogo aberto

Olá! Nesta seção, você verá como trabalhar em sala de aula o ensino da língua portuguesa, considerando a multimodalidade da linguagem. Tal perspectiva inclui pensar em formas de promover práticas de letramento nos anos iniciais e finais do Ensino Médio, tendo como foco gêneros textuais diversos.

Na situação anterior, você foi desafiado a pensar em uma avaliação diagnóstica que identificasse os tipos e os graus de dificuldade que os alunos do 6º ano apresentavam nos aspectos relacionados à alfabetização e letramento. Agora, com os resultados em mãos, e após a análise de cada avaliação, os professores participantes do grupo de trabalho identificaram os seguintes casos:

- 4 alunos que demonstram estar no período alfabético, mas que não conseguiram realizar as atividades que demandavam tarefas mais complexas de interpretação de texto, de reconhecimento de informações implícitas e, na produção escrita, não deram conta da tarefa proposta, criando apenas frases declarativas simples, sem nexo entre si, não configurando um texto propriamente dito.

- 3 alunos que demonstram estar no período silábico-alfabético, pois apesar de já mostrarem maior consciência de que a escrita não se limita a vogais ou consoantes isoladas, mas organiza-se por meio de sílabas mais simples ou complexas, ainda apresentam alguns "desvios", omitindo uma ou outra consoante ou vogal. Tal característica persiste na atividade de produção textual.

Agora, é com você. Coloque-se no lugar das professoras envolvidas com as duas turmas do 6º ano. Que tipos de atividades vocês proporiam aos dois grupos de alunos identificados, considerando as especificidades das competências comunicativas esperadas para as séries finais do Ensino Fundamental? Como deve

ser o trabalho diário em sala de aula para propiciar a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos como prática social?

Não pode faltar

Linguagem e multimodalidade

"Uma imagem vale mais que mil palavras". Você, com certeza, já ouviu essa frase de efeito. Quantas vezes você se alegrou, ou se entristeceu, ou mesmo se indignou ao olhar para uma fotografia, um desenho, ou ao ouvir uma música ou mesmo assistir a um espetáculo de dança? Isso porque imagens impressas ou não, recursos sonoros, expressões artísticas diversas, como poema, teatro, cinema, etc. "comunicam" algo de diferentes formas. Mesmo na ausência de palavras – escrita ou falada – somos capazes de atribuir sentidos ao que vemos e ouvimos. Isso tem a ver com a multimodalidade da linguagem.

As formas que utilizamos para nos comunicar não são únicas e além disso, podem combinar entre si. Em uma apresentação teatral, por exemplo, temos os atores falando, gesticulando. Em sua performance, apresentam diferentes expressões faciais, expressões corporais e tudo isso é significativo, pois contribui para entendermos o que se passa no palco, sem contar com a combinação da atuação dos atores, o próprio figurino, a cenografia, a sonoplastia, dentre outros. Às vezes, alguns elementos "comunicam" de forma isolada e outros em conjunto com este ou aquele elemento. De acordo com Dionísio (2011, p. 136), a multimodalidade "refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, etc."

Essa diversidade de formas de constituição das linguagens ou modos de comunicação, sejam os mais tradicionais, como livros e jornais, ou os mais modernos, como computadores, celulares, *tablets*, televisão, etc., faz com que nós, como futuros professores, consideremos, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tanto a possibilidade de o aluno adquirir as habilidades técnicas necessárias para utilizar os diferentes meios de comunicação, como também o metaconhecimento, isto é,

a reflexão sobre o próprio conhecimento que se tem a respeito de algo, necessário para compreender, neste caso, a função e funcionamento das diferentes mídias de forma integrada e significativa. Isso pode e deve ser realizado desde os anos iniciais de escolarização.

Considerar a realidade da expressão da linguagem por diversos meios necessariamente nos leva a refletir sobre a questão dos multiletramentos, uma vez que existem várias possibilidades de organização e combinação do verbal, do não verbal e do sonoro, para expressar sentidos, em nossas interações diárias.

Assimile

A multimodalidade da linguagem requer que o professor atente, no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, à promoção de multiletramentos, uma vez que não se deve mais, como no ensino tradicional de língua materna, privilegiar apenas gêneros escritos como romances, contos, poesia, notícias, artigos, etc., mas considerar a multiplicidade de gêneros híbridos, isto é, formados por diferentes linguagens (sons, cores, formatos, etc.) e veiculados em diversos suportes.

Gêneros textuais e práticas de letramento

Como vimos na seção anterior, a unidade mínima do trabalho com a língua materna deve ser o texto. Mas que texto? Existe tal "entidade" de forma pura e concreta? Ou ele se materializa de diferentes formas, cumprindo diferentes funções comunicativas. Veja os exemplos a seguir:

Exemplificando

Texto 1
O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
(...)
Fernando Pessoa
Fonte: http://multipessoa.net/labirinto/fernando-pessoa/1. Acesso em: 15 maio 2018.

Texto 2

Pedro,
Tive que sair para pagar umas contas. Tem comida pronta na geladeira. É só esquentar no micro-ondas.
Beijos,
Estela.

Texto 3

Bolo de maçã sem farinha de trigo

Ingredientes:

- 2 maçãs sem casca;
- 1 ovo inteiro;
- 1 clara;
- 1 banana;
- 1 colher de sopa de fermento em pó;
- 1 xícara de chá de farelo de aveia integral sem glúten;
- canela em pó para polvilhar.

Modo de preparo:

Leve as maçãs ao liquidificador com o ovo, clara e banana. Bata tudo até formar uma massa homogênea. Transfira para uma vasilha e junte a aveia e o fermento. Misture tudo muito bem e despeje em uma forma para bolo antiaderente. Cubra com rodelas de maçã e leve ao forno médio pré-aquecido para assar. Quando estiver dourado ou após 30 minutos retire, espere amornar, desenforme e sirva com canela polvilhada.

Fonte: http://www.mundoboaforma.com.br/10-receitas-de-bolo-sem-farinha-de-trigo/#53DZbgbmwOVX7wdk.99. Acesso em: 24 abr. 2018.

Com certeza, você identificou o Texto 1 como sendo um poema curto, o Texto 2 como um bilhete e o 3 como uma receita. O poema curto, o bilhete e a receita apresentam características específicas, diferenciando-se entre si quanto à estrutura, à linguagem, à forma de organização e à função comunicativa. Isso porque cada um deles é de um gênero textual diferente. Tudo o que falamos ou escrevemos toma a forma de algum gênero. É por meio dele e suas diferentes configurações que nos comunicamos.

Assim, com base nos exemplos e no que discutimos até agora, podemos afirmar, conforme Marcuschi (2008), Koch (2012), baseados em Bakhtin (1992), que gêneros textuais são:

Figura 2.2 | Diagrama: gêneros textuais

Fonte: Bakhtin (1992 apud MARCUSCHI, 2008 e KOCK, 2012).

De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros se subdividem em:

1. **Primários:** constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, tais como o bate-papo, o bilhete, a carta, o telefonema, etc. São gêneros mais espontâneos, menos formais e ligam-se a uma situação imediata de comunicação.

2. **Secundários:** relacionados a esferas mais complexas de interação social, como as esferas acadêmica, jurídica, artística, científica, jornalística, principalmente as mediadas pela escrita, tal como um editorial, uma tese de doutorado, um romance, um teatro, um relatório, etc.), sem, no entanto, excluir a fala em situações formais, como uma palestra, uma conferência, um seminário, etc.

Schneuwly (2004), a partir dos gêneros primários e secundários, propõe algumas hipóteses sobre o processo de desenvolvimento e de reestruturação do sistema de produção da linguagem pelo qual passa a criança desde as séries iniciais, e que se acentua sobretudo entre 9 e 10 anos. De acordo com esse autor, os primários "são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (...), se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas" (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Isto é, no decorrer de sua escolarização, gradualmente, ela vai sendo exposta a gêneros mais complexos, do nível secundário.

Exemplificando

As conversações diárias das crianças com os familiares, com coleguinhas na escola, as interações comunicativas por meio de brincadeiras, configuram-se como pertencentes ao gênero primário. A partir deles, a criança vai ampliando suas possibilidades de comunicação – oral e escrita – e, a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental ela começa a ser exposta a situações que, naturalmente, irão demandar dela a preparação para iniciar o uso dos gêneros secundários, à medida que passa a produzir pequenas narrativas, poemas, cartas mais elaboradas, etc.

Cada esfera da qual participamos na vida em sociedade – familiar, religiosa, escolar, política, jurídica, jornalística – exige a utilização deste ou daquele gênero. Devido à sua própria natureza – são relativamente estáveis – e por cumprir diversas funções comunicativas, os gêneros:

- São dinâmicos;
- Possuem complexidade variável;
- Compõem uma lista aberta;
- Apresentam conteúdo temático, estilo, forma composicional próprios;
- Estão sujeitos a mudanças.

Se os gêneros textuais representam a forma como nos comunicamos, é por meio deles que devem se dar as práticas de

letramento na escola. A esse respeito, dizem os PCNs do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:

> **Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCNs, 1997, p. 29)**

Dessa forma, ao trabalhar conteúdos relativos à língua materna em seus diferentes eixos – análise linguística, oralidade, leitura e escuta, produção de textos (BNCC, 2017), incluindo-se nestes eixos as diferentes linguagens existentes (multimodalidade da linguagem) e a cultura digital, você, como futuro professor, deverá sempre ter como ponto de partida e de chegada os gêneros textuais.

Reflita

Como você acha que o professor de língua portuguesa deve trabalhar com os gêneros em sala de aula, durante a fase de alfabetização? Seria correto o professor expor as características estruturais de diferentes gêneros ou comentar sobre o tipo de linguagem de cada um?

Letramento digital

Como já vimos anteriormente, por ocasião da discussão sobre a multimodalidade da linguagem, as novas tecnologias proporcionaram novas formas não apenas de comunicação, mas de acesso ao conhecimento. Grande parte dos estudantes, mesmo a partir dos anos iniciais, já tiveram acesso a algum tipo de informação digitalizada, por meio de dispositivos vários, tais como celular, *tablet* e computador. Assim, nas práticas de letramento na escola, o futuro professor deve, em suas práticas pedagógicas, considerar a influência e os impactos que a cultura digital tem na vida de seus alunos, e incluir os gêneros textuais digitais como objeto de ensino-aprendizagem. A esse respeito, a BNCC (BRASIL,

2018), destaca, como uma das 10 competências gerais para a Educação Básica, o seguinte:

> **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)**

Reflita

Como o professor de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental deve trabalhar com os gêneros em sala de aula? Seria correto o professor "treinar" os alunos quanto à estrutura, estilo, linguagem e forma composicional dos gêneros principais, fazendo-os decorar tais características?

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o letramento digital, portanto, deve incluir um trabalho crítico sobre os conteúdos consumidos e produzidos, que leve o aluno a perceber, por exemplo, os impactos que informações cuja veracidade não pode ser verificada têm sobre a vida das pessoas, como as *fake news*, comuns nas redes sociais. O trabalho com os gêneros digitais, portanto, deve ir além dos seus simples usos para prática de leitura e produção. O aluno deve ser sempre estimulado a verificar, por meio de outras fontes confiáveis, como sites acadêmicos, sites oficiais de telejornalismo, dentre outros, se determinado fato é real ou inventado.

Vocabulário

O termo *fake news*, de origem inglesa, diz respeito a uma informação totalmente falsa, no que diz respeito ao fato em si e aos envolvidos, ou a uma informação que, valendo-se de elementos da realidade ou fatos conhecidos, modifica, altera, de forma mentirosa, detalhes desses fatos (quem, o quê, quando, como, onde, etc.). É comum, por exemplo,

recebermos notícias sobre a morte ou doenças de celebridades; em época de eleições, é comum surgirem *fake news* seja para promover ou para denegrir a imagem de um candidato.

Hábitos de leitura no Brasil

O Instituto Pró-Livro (IPL), com o apoio da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), realizou, em 2015, a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil,* que traz dados sobre os hábitos de leitura do brasileiro. Foram ouvidos pelo Ibope Inteligência, que comandou o estudo, 5 mil entrevistados, nas cinco regiões brasileiras, com mais de 5 anos de idade, alfabetizados e não alfabetizados, representando 93% da população.

O estudo define como leitor, "aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses" e como não leitor "aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses" (FAILLA et al., 2016, p. 21).

Na pesquisa, uma das questões feitas aos respondentes – "Qual sua principal motivação para ler um livro?" – teve como resposta predominante, nas faixas etárias de 5 a 10, 11 a 13 e 14 a 17 anos, o "Gosto", seguida de "Atualização cultural ou Conhecimento geral". Trata-se justamente da faixa etária atendida pela escola básica, de 5 a 17 anos (Pré-escola ao Ensino Médio). Quanto aos fatores que influenciam na escolha de um livro, o "Tema ou assunto" figurou em 1º lugar e "Dicas de outras pessoas", em segundo. Um dado relevante para os professores neste item foi que nas faixas etárias correspondentes ao Ensino Fundamental as "Dicas de professores" são mais influentes para aqueles que estão entre 5 e 10 anos de idade. Tal dado ressalta a relevância de que os professores sejam também leitores para, então, poderem estimular seus alunos a lerem literatura de qualidade e adequada a cada faixa etária.

Quanto aos gêneros que os respondentes costumam ler, 42% dizem ler a Bíblia, livro de gênero religioso; conto e romance também figuram entre os preferidos, depois dos religiosos, com

22% cada. Os lugares em que os participantes costumam ler livros são: em casa (81%), sala de aula (25%) e bibliotecas em geral (19%).

O fator mais apontado como sendo o motivo para os leitores entrevistados não terem lido mais foi a falta de tempo, com 43% das respostas. Dentre estes, 32% são estudantes e 50% de não estudantes. 24% dos entrevistados dizem ter dificuldade para ler e 8% disseram não compreender a maior parte do que lê. Apesar de poucas pessoas responderem ter dificuldades de compreensão, é um fator que merece atenção, pois pode indicar pessoas alfabetizadas, mas não competentes em leitura, configurando-se como analfabetos funcionais, com dificuldades de se envolver nos usos sociais da leitura e da escrita.

Dentre as principais formas de acesso aos livros, 43% dizem comprar em lojas físicas ou pela Internet, enquanto 18% leem livros emprestados em bibliotecas de escolas. Apenas 9% dizem ler o que são distribuídos pelo governo ou pelas escolas. Esses e todos os outros dados anteriores mostram como é fundamental, primeiramente, iniciativas do poder público para aumentar o acesso da população aos livros, uma vez que boa porcentagem dos respondentes da pesquisa só tem acesso a eles por meio do governo e/ou pelas escolas.

Nesse sentido, o governo federal mantém dois programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por meio destes, são distribuídas obras didáticas, pedagógicas e literárias, e outros materiais de apoio às escolas de educação básica pública, de forma sistemática, regular e gratuita. Os beneficiários dos programas são alunos da educação básica pública, incluindo os da educação de jovens e adultos, e professores.

Segundo o FNDE (s.d.), para participar dos programas, os dirigentes das redes de ensino (municipal, estadual e escolas federais) devem encaminhar termo de adesão à Secretaria de Educação Básica, manifestando interesse em receber os materiais e comprometendo-se a executar as ações do programa conforme a legislação.

Pesquise mais

Veja no link indicado a seguir uma entrevista com as autoras dos livros *Ler e compreender: para entender os sentidos do texto* e *ler e escrever: estratégias de produção textual*, ambos lançados pela editora Contexto. Segundo elas mesmas declaram na entrevista, tais livros foram escritos especialmente para auxiliar os professores no ensino da leitura e da escrita na educação básica.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** para entender os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias - Autores na Escola. YouTube. Canal: Editora Contexto. Duração. 8:03 min. 22 dez. 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8tvzFlzo7wc. Acesso em: 3 maio 2018.

Sem medo de errar

Lembre-se de que se trata de alunos do 6º ano, os quais já passam a se envolver em situações comunicativas diversificadas, interagindo, dentro e fora da escola, com um número de interlocutores cada vez maior. Nos anos finais do E.F, em vez de 1 ou 2 professores, o aluno passa a ter, no mínimo, 6 professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.

Nessa etapa, os estudantes apresentam maior protagonismo em práticas de linguagem, tendo acesso a textos multimodais e multimidiáticos, além dos gêneros considerados mais tradicionais, presentes em suportes mais comuns (jornal, revista, livro, etc.).

Para trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos dois grupos de alunos, não é necessário que o professor proponha conteúdos diferentes, mas apenas adapte o grau de complexidade da atividade a ser realizada. É interessante montar duplas colaborativas, juntando alunos de níveis próximos, para que um auxilie o outro, ao mesmo tempo em que "aquele que sabe mais" solidifica seus conhecimentos. Atividades de leitura na biblioteca em que um ou

mais alunos compartilham sobre um livro que leram, exercícios de reescrita coletiva, exploração dos diferentes suportes textuais e como os significados são construídos em função de vários fatores intra e extradiscursivos, bem como a realização de um trabalho interdisciplinar, por todos os professores do 6º ano, irão contribuir para a apropriação da escrita por esses alunos com função social. Para que tal função se concretize, é preciso lembrar que os alunos devem realizar atividades com significado, isto é, escrever textos que serão lidos por alguém, em função de um determinado objetivo. Uma carta ou e-mail para um amigo ou parente, um comentário em um blog ou em uma rede social, uma sinopse de uma história presente em um livro para convencer o colega a ler são exemplos de escrita com função social.

Faça valer a pena

1. Avalie as seguintes afirmações sobre a atitude investigativa de uma professora do Ensino Fundamental (anos iniciais e/ou finais) diante dos processos de aprendizagem dos alunos:

I. Ao realizar a avaliação diagnóstica de hipótese de escrita a professora passa a dispor de informações sobre o que as crianças já sabem.

II. Investigar o que as crianças já sabem sobre um determinado assunto/tema/conceito contribui para a elaboração de atividades desafiadoras de aprendizagem.

III. As provas e os testes escritos são os únicos instrumentos de avaliação que oferecem informações para a professora investigar o que as crianças já sabem.

IV. A observação das crianças durante a realização das atividades em sala de aula não pode ser considerada como atitude investigativa, pois é espontânea.

Assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmações que contribuem para a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem das crianças.

a) I e II, apenas.
b) I e III, apenas.
c) I e IV, apenas.
d) II e III, apenas.
e) II e IV, apenas.

2. Considerar a realidade da expressão da linguagem por diversos meios necessariamente nos leva a refletir sobre a questão dos multiletramentos, uma vez que existem várias possibilidades de organização e combinação do verbal, do não verbal e do sonoro, para expressar sentidos, em nossas interações diárias.
Assim, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, o professor deve considerar, na escolha do material linguístico para elaborar sua aula:

Assinale a alternativa que completa corretamente o enunciado acima:

a) Se o material permite trabalhar com questões ortográficas para ensinar o aluno a escrever corretamente.
b) Se o material tem exemplos de textos considerados canônicos para o aluno aprender a escrever com base em modelos.
c) Se o material é composto de gêneros textuais diversos, que explorem a multimodalidade da linguagem.
d) Se o material permite conhecer as classificações das orações do período composto por subordinação.
e) Se o material traz exemplos da modalidade da língua falada, que permitam o aluno discriminar o certo e o errado.

3. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), destaca, como uma das 10 competências gerais para a Educação Básica, o seguinte:

> **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**

No enunciado da BNCC que você acabou de ler, o trecho "para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" estabelece que tipo de relação com o trecho anterior?

Assinale a alternativa que responde corretamente à pergunta acima:

a) Finalidade.
b) Conclusão.
c) Contraposição.
d) Causa.
e) Explicação.

Seção 2.3

Fundamentos legais do letramento na educação básica

Diálogo aberto

Lembra-se de nossos professores de língua portuguesa de uma escola municipal de Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais), do interior do Paraná, que relataram ter alunos com problemas de aquisição da língua escrita? Como você já sabe, para tentar sanar este problema, a coordenadora pedagógica da escola montou um grupo de trabalho formado por professores das séries iniciais e das séries finais para discutir os problemas de leitura e escrita desses alunos, além de refletir sobre suas possíveis causas e propor soluções.

No início de 2018, foi homologada pelo Ministério da Educação a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz as diretrizes para o ensino de língua portuguesa para a Educação Básica. Os professores do grupo de trabalho, então, resolvem estudar a BNCC para verificar quais são as "novidades" no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, principalmente em relação ao letramento e aos gêneros textuais. Depois de se reunirem e discutirem sobre as mudanças, eles destacam alguns aspectos importantes em relação aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Se você fosse um dos professores do grupo, quais aspectos você destacaria? Dentre estes, quais podem ser generalizados para todo o ensino fundamental, ensino médio e EJA?

Ao refletir a respeito dessas questões, poderemos nos encaminhar para a resolução dessa situação-problema e concluir os estudos relacionados ao contexto de aprendizagem desta unidade. Vamos lá?

Não pode faltar

Letramentos na educação infantil

O mundo em que vivemos é um mundo multissemiótico, cheio de signos que representam algo, ou seja, repleto de imagens, sons, palavras, textos, gestos, cores, sem contar as linguagens dos suportes digitais. Tudo isso faz parte do mundo da criança e esta, desde pequena, nos constantes contatos com tal multiplicidade de signos, vai aprendendo a discriminar um tipo do outro – mesmo de forma inconsciente – e aprende a reconhecer, por exemplo, uma lata de Coca-Cola dentre outros tipos de refrigerante. Isso ocorre com vários objetos que rodeiam a criança. Familiarizada com certos desenhos animados na TV, ela é capaz de reconhecer seus personagens em brinquedos, em embalagens de alimentos, nas roupas, nos sapatos, nas propagandas. A criança atribui sentido às coisas, mesmo a elementos verbais, que contenham escrita, pois associa cores, formato, layout, a um determinado objeto. É como se ela tivesse a capacidade de "ler" sem decodificar.

Assimile

A palavra "multissemiótico" aponta para o fenômeno da multiplicidade de signos presentes ao nosso redor, que representam alguma coisa, algum sentimento, alguma emoção, algum objeto, dentre outros elementos de nossa realidade, mesmo os imaginários. De acordo com Santaella (2015, p. 2),a semiótica, que dá origem à palavra "multissemiótico", diz respeito aos "modos como apreendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente, qualquer coisa de qualquer tipo, algo simples como um cheiro, uma formação de nuvens no céu, o ruído da chuva, uma imagem em uma revista, etc., ou algo mais complexo como um conceito abstrato, a lembrança de um tempo vivido, etc., enfim, tudo que se apresenta à mente".

Assim, o professor da Educação Infantil que compreende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, ao planejar suas aulas, sobretudo para as de 2 anos, deve ter em mente que estas não são uma tábula rasa em relação, por exemplo, à leitura, pois, como vimos, ela é capaz de reconhecer signos dos mais variados tipos como significativos.

Dentre os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC para a Educação Infantil, além de:

> **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. (BNCC, 2018, p. 36)**

Ainda existem dois direitos mais diretamente relacionados a questões que envolvem linguagem. Veja a seguir:

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 (BNCC, 2018, p. 36).

Na educação infantil, atividades como ouvir histórias, cantar cantigas, recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, relatar acontecimentos, assumir "personagens" nas brincadeiras (mamãe, papai, filhinho, professora, etc.) são experiências que serão, posteriormente, ao longo do Ensino Fundamental, ressignificadas e ganharão nova complexidade, inserindo o estudante no letramento propriamente dito. Ele estará saindo da esfera dos gêneros primários para, progressivamente, começar a ter contato com os gêneros secundários.

O ambiente que a escola proporciona à criança, portanto, deve ser rico em estímulos de várias naturezas para propiciar o contato com as várias linguagens existentes, ao mesmo tempo em que coordena sua intensidade e variedade, pois o trabalho educacional sempre deve ser

efetuado de maneira intencional, visando o máximo desenvolvimento da criança, respeitando-se os limites de cada faixa etária.

Letramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA

Passada a etapa da Educação Infantil, começa a etapa da alfabetização, propriamente dita, que, segundo a BNCC, deve ser consolidada até o 2º ano do Ensino Fundamental, portanto, ela deve ser o foco da ação pedagógica. O documento ainda declara:

> (...) a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de **letramentos**. (BRASIL, 2018, p. 57)

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se garantir o aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. O acesso à leitura e à escrita, nessa fase, por meio da alfabetização, abre, portanto, novas possibilidades de construção de conhecimentos relacionados a tudo que está incluído na cultura letrada, permitindo ao estudante inserir-se na cultura letrada com mais autonomia e, desempenhando também um maior protagonismo na vida social.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), nessa fase, os estudantes precisam conhecer o alfabeto e o modo de funcionamento da escrita e da leitura, bem como a relação entre ambas, para que o processo culmine na alfabetização, para que o estudante consiga:

> [...] codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma **consciência fonológica** (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 87-88)

Assimile

Para o planejamento de suas aulas, seja nos anos iniciais, seja nos finais, você deve ter como parâmetro na organização do trabalho pedagógico as **seis competências específicas de linguagens** estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) para todo o Ensino Fundamental. A seguir, veja uma síntese delas:

1. **Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural** (...), reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. **Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem** (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo (...), colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. **Utilizar diferentes linguagens – verbal** (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal, visual, sonora e digital** –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos (...).

4. **Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável (...).

5. **Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais (...), com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. **Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais** (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias (...).

Os que já estão alfabetizados há muitos anos, como na Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, muitas vezes, não se dão conta da complexidade implicada em, primeiro, conseguir discriminar os sons da língua à qual estamos expostos; segundo, conseguir relacionar cada som à sua representação gráfica; terceiro, compreender que tal relação não é biunívoca, ou seja, nem sempre existe, em nosso sistema gráfico, a relação um para um. Em vários

casos de nossa língua, temos um mesmo som transcrito por várias letras, como é o caso do fonema /s/, por exemplo, que pode ser escrito ou codificado como: ss, sc, ç, c, x, xc. Não é tão simples assim, não é mesmo? Se mesmo adultos já alfabetizados têm dificuldades com a correspondência som x letra, imagine as crianças em fase de aquisição da escrita? Assim, dominar o sistema de escrita da língua portuguesa não é uma tarefa simples, pois implica "um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística" (BRASIL, 2018, p. 88), ou seja, de passar de um código a outro – do oral ao escrito.

A complexidade de tal processo ou atividade aumenta se pensarmos na questão das variedades linguísticas, isto é, nas diversas formas de expressão de nossa língua, seja em função das diferentes regiões, das faixas etárias, da classe social, cujas diferenças aparecem, por exemplo, na forma de pronunciar vogais e consoantes, no vocabulário, na entonação, na ordem das palavras na oração, etc.

Uma das importâncias do sistema alfabético está justamente em neutralizar tais variações no registro escrito. Assim, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 88):

> **alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (...) conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 88-89).**

Além das competências da área de Linguagens, a BNCC também traz 10 específicas do componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). É nelas que você, futuro professor do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º devem se basear para o planejamento de suas aulas. Veja quais são a seguir:

Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental

Além das competências da área de Linguagens, a BNCC também traz 10 específicas do componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). É nelas que você, futuro professor do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º devem se basear para o planejamento de suas aulas. Veja quais são a seguir:

1. **Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso**, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. **Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social** e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. **Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias**, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. **Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas** e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. **Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa**, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. **Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente** em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. **Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.**

8. **Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais** (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).

9. **Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais** como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. **Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos** (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 85).

De acordo com as competências acima, você pôde perceber que o ensino da língua portuguesa vai muito além do que levar o aluno a simplesmente memorizar regras e classificações gramaticais; do que ler e tentar "adivinhar" o que o autor está querendo dizer; do que saber "a receitinha" de como se estrutura um determinado gênero textual. Deve-se trabalhar o texto como algo que produz sentidos, em um determinado contexto, considerando que as escolhas linguísticas são intencionais e visam a agir sobre o outro e sobre o mundo; portanto, o caráter social da linguagem deve ser um pressuposto básico, pois a maioria de nossas interações são realizadas por meio de trocas linguísticas. Devemos agregar a isso a questão da criticidade em relação à multimodalidade da linguagem, além de considerá-la como portadora de valores, crenças e ideologias.

O trabalho com a língua portuguesa no Ensino Fundamental, seja no ensino regular, seja no EJA, deve ser realizado a partir de quatro eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção de textos. No primeiro eixo – **oralidade** – deve-se aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, explorando com os alunos as características de interações discursivas, as estratégias de fala e escuta nas trocas orais. No segundo eixo – **análise linguística/semiótica** – deve-se sistematizar a alfabetização, principalmente nos dois anos iniciais, e desenvolver, do 3º ao 5º anos, "a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos" (BRASIL, 2018, p. 87). No eixo **leitura/escuta**, deve-se ampliar o letramento ao levar o estudante a incorporar estratégias de leitura de forma progressiva, utilizando-se textos de níveis de complexidade

crescente, o que também deve ocorrer no eixo **produção de textos**, em que as estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais – considerando-se ainda os primários e os secundários – sejam incorporadas pelos alunos.

Os eixos, ao terem em vista práticas de linguagem situadas, deve ainda se articular com os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Dessa forma, aponta a BNCC:

> **[...] que a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 82)**

Quadro 2.1 | Campos de atuação – Ensino Fundamental (anos iniciais)

Campos de atuação
Campo da vida cotidiana
Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 82).

Pesquise mais

Para saber a que se refere cada campo dos anos inicias do Ensino Fundamental em detalhes, a forma como eles se inter-relacionam, consulte a BNCC de 2018, páginas 83 a 84, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 8 maio 2018.

O professor deve considerar suas aulas de língua materna como "eventos de letramento". Mesmo em situação escolar, o trabalho com os textos deve considerar a inserção dos alunos na vida, como sujeito que participa de espaços e momentos em que se faz

necessário, em todo o tempo, práticas situadas de linguagem, que cumprem uma determinada função. No caso do EJA, por exemplo, os alunos participam de situações em que devem ser capazes de preencher uma ficha de emprego, de escrever um bilhete para o filho, escrever uma carta para um parente, elaborar um currículo para uma vaga de emprego. As práticas de letramento, em sala de aula, portanto, podem e devem partir das demandas que os alunos, sobretudo os do EJA, têm em seu dia a dia.

Reflita

O objetivo principal dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é a alfabetização. No entanto, nesse processo, deve considerar sempre que a alfabetização anda lado a lado com o letramento.

Que tipo de atividades o professor deve propor aos alunos nesse processo, considerando o alfabetizar letrando"? Você acha que o professor pode utilizar técnicas consideradas como "tradicionais" nessa fase de aquisição da linguagem escrita?

Letramentos nos anos finais do ensino fundamental e EJA

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, o estudante já tem a capacidade de participar com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. No componente Língua Portuguesa, aprofunda-se o contato com os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Veja a seguir os campos a serem considerados no trabalho com a língua portuguesa nos anos finais.

Quadro 2.2 | Campos de atuação – Ensino Fundamental (anos finais)

Campos de atuação
Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo jornalístico-midiático
Campo de atuação na vida pública

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 82).

No âmbito do campo artístico-literário, deve-se possibilitar ao estudante o contato com as manifestações artísticas em geral, especialmente com a arte literária, proporcionando-lhe as condições necessárias para que ele possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Ou seja, deve-se garantir a formação de um "leitor-fruidor, de um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura" (BRASIL, 2018, p. 136). Para isso, nas práticas de ensino em sala de aula, o professor deve elaborar atividades que envolvam conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos, com ênfase nos elementos espaço, tempo, personagens, dando especial atenção às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração de tais elementos; às diferentes formas de se contar uma história (foco narrativo: primeira ou terceira pessoa; tipo de narrador: observador ou participante); à polifonia própria das narrativas, isto é, às várias vozes, os vários discursos nelas presentes, que apresentam níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade. "No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética" (BRASIL, 2018, p. 136).

Segundo a BNCC (2018, p. 148), no campo das práticas de estudo e pesquisa, deve-se:

> **(...) ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:**
> **- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;**
> **- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e**
> **- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.**

No campo jornalístico-midiático, formado por gêneros jornalísticos (informativos e opinativos) e publicitários, o foco está sobre a utilização de estratégias linguístico-discursivas e semióticas, relacionadas à argumentação e à persuasão, características de tais gêneros. Para além do impresso, devem ser contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e, consequentemente, com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo, com funções sociais, isto é, com conteúdos significativos para a escola ou comunidade. No trato com os gêneros publicitários, além do já conhecido anúncio publicitário e propaganda impressa, deve-se considerar o caráter multissemiótico da linguagem e saber lidar com as diferentes mídias.

Pesquise mais

A revista *Nova Escola* (online) traz uma entrevista com Renee Hobbs, educadora norte-americana, que, na primeira metade dos anos 1990, criou o primeiro curso de letramento midiático e informacional na Universidade de Harvard. Na entrevista, Hobbs explica como os professores podem utilizar as diferentes mídias em sua sala de aula para melhorar a aprendizagem do aluno.

YOSHIDA, Soraia. Letramento midiático nos ajuda a conectar com o mundo. **Nova Escola** [online]. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11714/vamos-sair-da-bolha-e-nos-conectar-com-o-mundo. Acesso em: 7 maio 2018.

No campo de atuação da vida pública, os gêneros legais e normativos destacam-se, especialmente aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos da escola e/ou da sala de aula, códigos e estatutos, como o ECA "Estatuto da Criança e do Adolescente", por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor, etc. Tais textos devem sempre ser considerados a partir de seus contextos de produção, a partir dos quais seus significados são construídos. Nesse campo, estão presentes também os gêneros reivindicatórios e propositivos, tais como petição, abaixo-assinado, requerimento, carta aberta, dentre outros, incluindo-se como portadores os suportes digitais.

A materialização de tais recomendações no dia a dia da sala de aula nem sempre é fácil. Por isso, vejamos as cinco dicas que a

revista Nova Escola (REHDER, 2010, [s.p.]) elaborou para ajudar o professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano (incluindo-se aí os alunos de EJA) a cumprir com o recomendado pela BNCC e PCN quanto às competências a serem desenvolvidas nos alunos. Veja-as a seguir:

1. Leitura de gêneros de diversas esferas discursivas

O estudante deve ter contato com a maior diversidade de gêneros possível. Romances, contos, poemas, crônicas, peças de teatro, quadrinhos, canções, artigos opinativos e científicos, resenhas, notícias e entrevistas, entre outros, devem ser presença constante em sala de aula, ao longo de todo o ano. Tal variedade e frequência permite a interação do aluno com os textos que circulam no mundo, e este, aos poucos, vai aprendendo a criar expectativas quanto ao conteúdo que irá ler, desenvolvendo, assim, diferentes comportamentos de leitura diante de diferentes gêneros textuais, pois cada objetivo de leitura requer um tipo de procedimento.

2. Leitura em profundidade e procedimentos de estudo

O estudante deve entender a leitura como uma forma de estudar e interagir com as ideias de outras pessoas, apropriar-se delas e então re(elaborar) seu próprio discurso. Para isso, o professor deve orientar o aluno na elaboração de resumos e fichamentos, ajudá-lo a identificar o tema dos textos, a identificar as ideias principais e as secundárias, a estabelecer relações entre argumentos trazidos pelo autor, buscando ir além do conteúdo explícito. Nessa orientação, o educador deve discutir com sua turma os critérios que devem ser utilizados para, por exemplo, descartar pontos não essenciais do texto analisado, mostrando como é a estrutura de um texto e as possibilidades de dividi-lo em grupos de blocos significativos.

3. Reflexão sobre os padrões de escrita

Sempre partindo de gêneros de diferentes esferas discursivas, o professor deve planejar atividades de trabalho com a linguagem que promovam uma atitude reflexiva a respeito de conteúdos como ortografia, concordância, regência verbal, segmentação do texto em palavras e frases, pontuação, entre outros, de modo a fazer o

aluno perceber as contribuições que tais aspectos da língua trazem aos diferentes textos (construção de sentidos, coesão, coerência, clareza, etc.). O objetivo principal é possibilitar que o aluno aprenda as regularidades e irregularidades ortográficas, seja capaz de pontuar corretamente, identificar marcas de coesão referencial e sequencial, bem como transitar da oralidade à escrita.

4. Uso de diversos gêneros orais

No ensino tradicional, por muitos anos, a oralidade nem chegou a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Porém, tanto os PCN de 1998 quanto a BNCC aprovada em 2018, estabelecem a oralidade como um dos eixos de estudo da língua materna. Assim, o aluno, nessa fase, deve aprender a construir progressivamente modelos apropriados do uso da linguagem oral em diferentes circunstâncias, participando de debates, entrevistas, palestras e saraus organizados pela escola ou outras instituições, passando assim do campo da esfera cotidiana para o campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública, incluindo-se nesta o mundo do trabalho (no caso dos alunos do EJA), dominando gêneros orais mais formais.

5. Produção, revisão e edição de textos

Os pontos anteriores estavam mais centrados na leitura, na oralidade e nas questões linguísticas do texto. A produção textual propriamente dita não poderia ficar de fora. Assim, o professor deve levar o aluno a produzir gêneros diversos, levando-o a considerar que todos, ao escreverem, o fazem com uma intenção comunicativa. O aluno, então, deve saber o que escreverá, para quem e para que produzirá um texto, isto é:

- O que ele produzirá? Uma carta, um e-mail, um aviso, um artigo?
- Quem será seu destinatário? O colega, o professor, o diretor da escola, o prefeito da cidade?
- Qual o objetivo do texto? Convencer, demonstrar, descrever, narrar um fato?

A atividade de produção de texto deve também levar o aluno a ser capaz de reconhecer em sua própria escrita passagens redundantes

e marcas da língua falada, de acrescentar informações ou falas de personagens para diminuir as lacunas do texto, de substituir termos por outros mais precisos, de inverter frases ou parágrafos a fim de encontrar um melhor ordenamento das ideias e a revisar e diagramar o próprio texto.

Exemplificando

Para promover atividades relacionadas ao ponto 5 tratado acima - Produção, revisão e edição de textos – o professor pode propor a escuta de um relato ou depoimento, e pedir que o aluno, a partir do que escutou, produza um gênero diferente do texto original, que pode ser, por exemplo, uma notícia impressa de jornal.

Letramentos no Ensino Médio e EJA

As atividades de promoção de letramento no Ensino Médio e EJA diferem das dos anos finais do Ensino Fundamental apenas quanto ao grau de complexidade. Diferentemente do Ensino Fundamental, a língua portuguesa será um componente presente em todos os anos do Ensino Médio, juntamente com a Matemática (Lei nº 13.415/2017). Entre seus principais eixos organizadores estão os campos de atuação social, para permitir que os estudantes vivenciem experiências significativas por meio de práticas de linguagem situadas em campos sociais diversos, utilizando diferentes mídias (impressa, digital, analógica), que promovam o "enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (BRASIL, 2018, p. 477).

Assimile

Enquanto a área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), para estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais, no Ensino Médio, o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes

usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (adaptado da BNCC Ensino Médio, BRASIL, 2018b, p. 470).

Nesse sentido, as propostas de trabalho em sala de aula devem priorizar as práticas da cultura digital, de forma crítica e reflexiva, possibilitando aos estudantes – tanto do ensino regular quanto do EJA – o acesso aos saberes sobre o mundo digital, uma vez que elas impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sobre isso, diz a BNCC (BRASIL, 2018b, p. 478):

> **(...) para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.**

Tais aspectos ganham mais destaque no contexto do Ensino Médio, pois, como já dito, nas culturas juvenis, consideradas as práticas contemporâneas de linguagem, fortemente ligadas a processos colaborativos, a interações e atividades que ocorrem por meio das diferentes mídias e redes sociais, deve-se considerar os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto, uma vez que o estudante assume, ora o papel de leitor, ora o de autor; ora o de produtor, ora o de consumidor.

Veja a seguir quais os campos de atuação social propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa:

Quadro 2.3 | Campos de atuação – Ensino Médio

Campos de atuação
Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo jornalístico-midiático
Campo de atuação na vida pública

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 493).

Pesquise mais

Veja quais são os princípios que devem nortear seu trabalho como futuro professor do Ensino Médio (regular e EJA), tendo em vista tanto as competências específicas quanto os campos de atuação nas páginas 494 a 496, da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

Para o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018b) define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta:

- A complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais a elas associados que afetam os usos da linguagem;
- A consolidação do domínio de gêneros textuais já contemplados no Ensino Fundamental e ampliação do seu repertório (grau maior de análise, síntese e reflexão);
- O aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos quanto à temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, vozes e semioses;
- O foco maior no que diz respeito à reflexão sobre os textos e práticas, tais como análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, etc., uma vez que as habilidades requeridas para recuperação de informação,

como identificação, reconhecimento e organização, e para processos de compreensão – comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência – já foram desenvolvidas no ensino fundamental;

- Mais atenção às habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos, mais analíticos, críticos e criativos, produzidos em contextos que demandem apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas (...) e discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- O incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, (...) e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis, etc.;
- A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (adaptado de BRASIL, 2018b, p. 491-492).

Pesquise mais

A BNCC do Ensino Médio estabelece 7 competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio. Vá para as páginas 481-482 no link do MEC: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

Sem medo de errar

Depois de se reunirem e discutirem sobre as mudanças, eles destacam alguns aspectos importantes em relação aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Se você fosse um dos professores do grupo, quais aspectos você destacaria? Dentre estes, quais podem ser generalizados para todo o Ensino Fundamental, Ensino médio e EJA?

Para a resolução da situação-problema, além de retomar os conteúdos tratados nesta seção, seria importante consultar a BNCC indicada no Pesquise mais, para verificar as competências esperadas para a área de Linguagens, uma vez que as específicas de Língua Portuguesa já foram transcritas nesta seção.

Dentre outros aspectos, poderiam se destacar os seguintes:

- A alfabetização deve ocorrer até o fim dos dois primeiros anos do E.F;

- Desde o início da escolarização, o aluno deve aprender a ler e escrever por meio de textos efetivos, isto é, por meio de gêneros textuais;

- A perspectiva adotada é a de promoção do letramento, desde as fases iniciais;

- Quatro eixos para o trabalho com a língua portuguesa: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção de textos.

- Definem-se campos de atuação para cada um dos níveis: 1. Ensino Fundamental (anos iniciais): campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo da vida pública. 2. Ensino Fundamental (anos finais): campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública. 3. Ensino Médio: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública.

Quanto aos aspectos que podem ser generalizados, os destaques são os seguintes:

- As 10 competências gerais da educação básica;

- As seis competências específicas de linguagens estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) para todo o ensino fundamental;

- A consideração da importância do letramento digital, a necessidade de análise crítica em relação ao que está implicado no acesso à informação, ao seu uso e a sua propagação.

- A questão da multimodalidade da linguagem, que leva o trabalho com a língua para além de gêneros impressos, incluindo as várias linguagens que circulam nas diferentes mídias às quais os estudantes têm acesso.

Faça valer a pena

1. Analise as afirmações a seguir sobre os direitos de aprendizagem para a educação infantil:

I. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos).
II. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, apenas no ambiente escolar.
III. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Assinale a alternativa que apresenta somente as afirmações corretas:

a) I, II e III.
b) II e III.
c) I.
d) I e III.
e) III.

2. Leia atentamente o trecho a seguir:

O professor deve considerar suas aulas de língua materna como "eventos de _____". Mesmo em situação escolar, o trabalho com os textos deve considerar a inserção dos alunos na _____, como sujeito que participa de espaços e momentos em que se faz necessário, em todo o tempo, _____ situadas de linguagem, que cumprem uma determinada _____.

As palavras que preenchem corretamente as lacunas acima, na respectiva ordem, estão corretamente expressas na alternativa:

a) alfabetização – escola – situações – regra.
b) letramento – vida – práticas – função.
c) aprendizagem – casa – falas – razão.
d) ensino – aprendizagem – situações – regra.
e) alfabetização – vida – conversas – função.

3. Analise as proposições a seguir a respeito do trabalho com a língua portuguesa no ensino médio.

I. Um dos campos de atuação para considerar as práticas de linguagem é o campo da vida cotidiana.
II. Deve aumentar a complexidade dos textos lidos e produzidos quanto à temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, vozes e semioses.
III. Deve ampliar o repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, o culto, o clássico – excluindo-se o popular, a cultura de massa, as culturas juvenis, etc.
IV. Deve propiciar a consolidação do domínio de gêneros textuais já contemplados no Ensino Fundamental e ampliação do seu repertório (grau maior de análise, síntese e reflexão.

Assinale a alternativa que apresenta somente as afirmativas corretas:

a) I, II e III.
b) I, III e IV.
c) II e III.
d) I e IV.
e) II e IV.

Referências

BRASIL. MEC. As 10 Competências Gerais da BNCC (vídeo). **Base Nacional Comum Curricular:** Materiais de apoio. Duração: 06:04 min. Disponível em: http://midias.baseemacao.org.br/BNCC/BNCC_AS_DEZ_COMPETENCIAS.mp4. Acesso em: 24 maio 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018a. 268 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. 2018b. 154 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/. Acesso em: 3 abr. 2018.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 22 jun. 2018.

CASTANHEIRA, Maria L.; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MEC. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane H. R. (Coords.) **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

REHDER, Maria. O que ensinar em língua portuguesa do 6º ao 9º ano. **Nova Escola** [online], janeiro de 2010. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/220/o-que-ensinar-em-lingua-portuguesa-do-6-ao-9-ano. Acesso em: 7 maio 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O professor como mediador dos processos de alfabetização e letramento

Convite ao estudo

A vida na sociedade contemporânea exige de todos uma visão crítica e produtiva do mundo e uma gama de habilidades e competências que correspondam às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as competências linguísticas podem ser consideradas um instrumento de poder, pois o domínio do conhecimento acerca das variedades linguísticas e seus usos, assim como a leitura competente dos diferentes gêneros textuais e as habilidades de comunicação nos diversos contextos sociais, dá aos sujeitos uma condição privilegiada diante dos desafios da vida em sociedade, tendo em vista a busca pela afirmação da emancipação do sujeito enquanto ser histórico e cultural.

Os avanços tecnológicos e o dinamismo das informações advindas da globalização ditam as condições de sobrevivência no mundo capitalista, e a superação de questões ligadas ao uso da língua são fundamentais, assim como é elementar o papel do professor como um mediador dos processos de alfabetização e letramento.

Enquanto futuro profissional, você já se perguntou como a escola pode superar os desafios da pós-modernidade? Como a leitura e a escrita podem colaborar para uma sociedade mais autônoma? Como o professor pode desenvolver habilidades de leitura que venham a favorecer a formação de sujeitos críticos para atuarem como cidadãos?

Nesta unidade aprofundaremos nossos estudos acerca das práticas de intervenção didática no que se refere ao ensino sistemático da escrita alfabética e ao trabalho com a escrita dos alfabetizandos, além de compreendermos mais sobre os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem e conhecermos as práticas de linguagem de leitura e escuta no campo da vida cotidiana, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular. Esses conteúdos subsidiarão os questionamentos aqui feitos e outros que você poderá vir a ter no decorrer da unidade, de modo que possam colaborar para a sua formação como futuro profissional da educação.

Para melhor situar os conteúdos desta unidade, pautaremos nossos diálogos no seguinte contexto.

Trata-se da história de duas personagens: a professora Carla, formada em Letras e Pedagogia, que atua na educação básica, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e sua aluna Ana Cássia, em sua trajetória escolar.

Ana Cássia reside na região central de Belo Horizonte e tem o sonho de se tornar uma famosa jornalista. Seu maior desafio é vencer a barreira da timidez e as dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que tem ciência de que ter o domínio da linguagem oral e escrita será fundamental para o exercício da sua profissão.

Desde o início de seus estudos, Ana Cássia apresenta dificuldades com a área da linguagem e confessa que, se não fosse a ajuda da professora Carla, que desde cedo acompanha sua vida escolar, ela já teria desistido de seu sonho. Nas séries iniciais Ana Cássia apresentou muitas dificuldades em seu processo de alfabetização, sobretudo no domínio da escrita do sistema alfabético. Suas dificuldades a acompanharam por todo o ensino fundamental comprometendo suas habilidades de leitura e interpretação.

Foi no ensino médio que Ana Cássia começou a ver "uma luz no fim do túnel" e percebeu que seria possível seguir

adiante com seus objetivos. Também foi no ensino médio que a professora Carla deu sua maior contribuição no processo de desenvolvimento da aprendizagem de Ana Cássia.

Mas como a professora Carla pode ter ajudado? Quais foram os reais desafios tanto da professora quanto da aluna Ana Cássia no processo de alfabetização e letramento? Quais são as principais dificuldades da aluna em relação ao letramento? Essas e outras questões serão exploradas nesta unidade de ensino para que juntos compreendamos como Ana Cássia conseguiu atingir seus objetivos.

Seção 3.1

Práticas e intervenções didáticas no ciclo da alfabetização

Diálogo aberto

É impossível não associar o processo formativo do sujeito letrado à sua trajetória escolar, muito menos sem a participação de um professor. Desse modo, como um professor pode intervir para a formação de pessoas letradas? Como o uso de gêneros textuais e práticas de leitura e escuta podem favorecer a escrita dos alfabetizandos? Estas são algumas das questões que trabalharemos ao longo desta seção.

Nesse momento você será apresentado à professora Carla, que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e que precisa ajudar a sua aluna Ana Cássia a superar suas dificuldades em seu processo de letramento e alfabetização. Durante as séries iniciais do ensino fundamental, Ana Cássia foi uma aluna aplicada e muito preocupada com o seu processo de aprendizagem, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo em seu processo de alfabetização, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, apresentava limitações na compreensão da função da língua escrita e do funcionamento do sistema alfabético, o que impactava diretamente na leitura e interpretação, tanto de textos orais como escritos, dificultando o processo de letramento da aluna. Ao identificar essa dificuldade, a professora Carla viu que precisava intervir na aprendizagem de Ana Cássia. Como ela havia aprendido na faculdade, ela resolveu adotar textos efetivos da vida real como ponto de partida para o processo de alfabetização e letramento, isto é, passou a trabalhar com gêneros textuais, levando em conta o eixo da leitura e escuta, no campo da vida cotidiana, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas como a professora Carla pode intervir na aprendizagem de sua aluna de modo a colaborar para que a menina supere suas dificuldades? Quais são as possíveis intervenções didáticas que podem ser realizadas nessa etapa da educação básica?

Cara aluna, para resolver esta situação-problema será preciso compreender alguns aspectos fundamentais do trabalho com a leitura e a escuta do campo da vida cotidiana e do trabalho com a escrita dos alfabetizandos, assim como o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Esses são os aspectos elementares para que você possa identificar como as práticas e intervenções didáticas no ciclo da alfabetização podem colaborar para a formação de sujeitos alfabetizados e letrados.

Vamos lá!

Não pode faltar

Você já se perguntou qual é a importância da linguagem oral e escrita e seus usos para a sociedade? E como a escola pode colaborar para a formação de sujeitos letrados?

Como já vimos, o uso da linguagem oral e escrita não se limita à sua "aplicação" no ato da comunicação, mas sobretudo tem a ver também com o desenvolvimento cognitivo ligado ao aprendizado da leitura e da escrita. Desse modo, a escola passa a ter uma responsabilidade elementar no trabalho com a língua, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, momento em que a criança começa a se apropriar e a se inserir no mundo letrado, ampliando suas vivências pelo contato com o sistema de escrita alfabética (SEA) e suas convenções.

Intervenção do professor no ensino sistemático da escrita alfabética

O sistema de escrita alfabética (SEA), segundo Leite (2011) e Morais (2012), não é apenas um código utilizado para representar a fala, mas, acima de tudo, um sistema notacional que dispõe de propriedades necessárias ao aprendiz para compreender e reconstruí-la em sua mente. Conforme a teoria da psicogênese da língua escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1999, a aprendizagem da escrita se estabelece em quatro fases em que os aprendizes elaboram diferentes hipóteses para a escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Você já aprendeu sobre elas na Unidade 1, mas é bom relembrá-las.

Assimile

É nos primeiros anos do ensino fundamental que a ação pedagógica "deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (BRASIL, 2017, p. 57).

No período pré-silábico, a criança ainda não compreende por completo a função da escrita, muito menos faz registros de representatividade fonética. É a fase inicial, portanto é comum as crianças fazerem rabiscos, garatujas ou bolinhas em sua representação.

No período silábico, identificamos um avanço, pois os registros já apresentam similaridade com a escrita das palavras. Ainda não há correspondência exata de letras e sílabas, mas já não sobram letras, pois a criança busca uma coincidência entre os sons e os fonemas.

Já na fase silábico-alfabética, o aluno faz registros na tentativa de representar cada sílaba, podendo ora registrar letras a mais ou a menos; ora colocar uma letra para representar uma sílaba, ora duas.

No período alfabético, a criança já consegue perceber a equivalência entre som e letra, isto é, entre o som e sua representação gráfica, sendo capaz de fazer o registro correspondente. Contudo, é normal a criança ainda apresentar alguns erros ortográficos, até ser capaz de captar as correspondências mais complexas, ao mesmo tempo em que amplia seu vocabulário e experiências de leitura.

Assim, podemos dizer, segundo as orientações da BNCC (BRASIL, 2017, p. 88), que "alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante".

Ao retomarmos os conceitos do desenvolvimento da escrita, fica evidente a importância do professor como mediador dessa aprendizagem, pois a alfabetização precisa ser entendida "como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético

e ortográfico" (SOARES, 2004, p. 16). E esse processo precisa ser desenvolvido em um contexto de letramento em que diversas possibilidades de leitura e escrita sejam oferecidas aos alunos por meio da intervenção do professor, que criará condições de uso da leitura e escrita nas práticas sociais e cotidianas dos alunos que envolvam a língua escrita (SOARES, 2004).

Vocabulário

O sistema de escrita alfabética (SEA) foi criado pelo homem como forma de representar a língua falada, portanto é formado por um conjunto de caracteres e símbolos organizados de acordo com determinadas regras que definem como esses caracteres ou símbolos podem substituir elementos que registram os sons de uma língua. Por exemplo, para o objeto mesa, há regras fonológicas e símbolos que juntos compõem a forma escrita desse objeto de modo que todos possam ler esse "nome" e compreender a que ele se refere (m+e+s+a = mesa).

Assim, o papel do professor está em oferecer uma aprendizagem que ultrapasse a memorização e promova a construção do conhecimento, por meio de práticas pedagógicas e metodológicas diversas, as quais devem contar com a participação e o envolvimento direto dos alunos. Segundo Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção".

Cabe ao professor alfabetizador contextualizar o ensino para a criança, propiciando momentos de leitura e descoberta do mundo escrito. Portanto crianças e professor devem juntos construir o conhecimento, tendo respeitada cada fase do desenvolvimento da escrita. Essas ações são práticas pedagógicas realizadas pelo docente em sala de aula, capazes de identificar em que fase seu aluno se encontra e de fazer as intervenções adequadas para que este avance até o domínio pleno da escrita.

O trabalho com a escrita dos alfabetizandos

Diante da compreensão da importância da apropriação do SEA para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, precisamos compreender o papel da escola nesse processo. Soares (2001) afirma que:

> [...] a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação. (SOARES, 2001, p. 57)

Desse modo, na tentativa de explorar as hipóteses da escrita e promover a interação com o mundo da escrita é que o trabalho pedagógico com o alfabetizando precisa ser organizado sob a perspectiva de que não basta ensinar o SEA todos os dias, mas sim promover durante todo o período de aprendizagem momentos de reflexão sobre o sistema alfabético que façam parte do cotidiano do aluno. O professor pode explorar os momentos de conversas para que as crianças relatem, a partir de suas vivências, sua compreensão de mundo, e a partir desses relatos construir textos coletivos, por exemplo, oportunizando assim que a criança vivencie todo o processo de construção de um texto. Ou que as crianças realizem, individualmente, a produção de um texto, porém com um objetivo pré-definido, como chamar um colega para uma visita à sua casa, por meio de um bilhete, ou para uma festa, por meio de um convite.

Essas ações sobre o ensino do SEA estão ligadas ao processo de letramento (leitura/compreensão e produção de texto) disponível no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), programa que assegura a leitura/compreensão e a produção textual como direitos de aprendizagem, do mesmo modo como assegura esses conteúdos como componentes de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), uma vez que o documento afirma que "as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir" (BRASIL, 2017, p. 66).

Visando propostas de práticas de linguagem em um contexto multimidiático, o professor pode sugerir, por exemplo, a

construção de uma agenda telefônica da turma, solicitando que os alunos tragam para sala de aula vários modelos de agendas (telefônica, de compromissos diários) que eles pesquisaram previamente em casa. Pode-se propor uma organização que compreenda nomes e números telefônicos, que contenha ou não os dias da semana, os horários, sempre vinculando os dados escolhidos para a composição da agenda e o cotidiano dos alunos. Dessa forma, o professor pode trabalhar vários tipos de informação, tais como: identificar a letra inicial dos nomes dos alunos, fazer uso da ordem alfabética, conhecer a escrita das horas, trabalhar os dias da semana, dentre outros objetivos. Além disso, os alunos podem produzir diferentes imagens ou desenhos e associá-los aos dias da semana, ou ao mês, ou ainda às quatro estações.

Sabemos que inúmeras são as dúvidas e os "erros" dos alunos durante a apropriação da escrita, assim o professor poderá, por exemplo, utilizar o dicionário para sanar as dúvidas de ortografia, ou até mesmo construir coletivamente uma lista de palavras, seguida ou não de imagens que as identifiquem, para ficar disponível em sala de aula; criar, a partir das dúvidas, um glossário pedindo sempre que os alunos reescrevam suas produções toda vez que identificarem – pautados nos instrumentos construídos – a necessidade de correção. O professor pode também pedir que os alunos escrevam histórias bem conhecidas, como os clássicos, ou músicas infantis, e em seguida troquem entre seus pares seus registros, tentando fazer a correção do texto do colega.

Há várias formas de se trabalhar a escrita. Contudo, como já dissemos antes, para que a aprendizagem seja significativa, ela deve ser contextualizada para atender às necessidades de escrita segundo as realidades das crianças. Desse modo, alguns questionamentos devem ser estimulados em sala de aula, tais como: por que eu preciso escrever? Por que aprender a escrever um bilhete pode ser útil para mim?

Os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem

Como já dito, os gêneros textuais, como objeto de ensino-aprendizagem, devem ter espaço privilegiado no processo

de desenvolvimento da leitura e da escrita, por apresentarem uma variedade de possibilidades que favorecem as práticas do letramento. Estudos realizados por Bakhtin (2000) afirmam que todo o uso que fazemos da língua tem sua base no texto/discurso, oral ou escrito, que se manifesta por meio de um gênero textual. Esses usos estão condicionados à necessidade de organização da sociedade e às atividades humanas que elegem, para cada situação ou vivência da língua, como meio de comunicação, gêneros textuais próprios, possibilitando assim a comunicação e interação entre os sujeitos de uma comunidade discursiva.

Para iniciar um trabalho utilizando os gêneros textuais, primeiramente o professor precisa conhecer bem seus alunos e explorar suas habilidades e seus desejos, pois assim poderá traçar seus objetivos e escolher melhor os gêneros que levará para a sala de aula. Um gênero que sempre contribui para a alfabetização e o letramento nas séries iniciais é a carta de cunho pessoal. O professor, por exemplo, pode pedir para que um colega escreva para o outro, expressando seus sentimentos ou narrando um fato ocorrido fora do ambiente escolar. Dependendo da fase da escrita em que se encontram os alunos, esse registro pode apresentar como auxílio desenhos feitos pelas crianças. Nesse processo de troca, além de ver sua escrita sendo utilizada por um colega de sala, a criança aprende que, além de promover a comunicação, o texto escrito também promove a interação e o diálogo e cumpre diferentes funções e/ou papéis na vida em comunidade.

Outro gênero importante com o qual as crianças costumam se divertir é o mapa. O professor, a partir de um tema que pode abranger diversas áreas do conhecimento, como a Geografia, por exemplo, solicita que os alunos das séries iniciais façam o reconhecimento do bairro onde vivem ou onde está situada a escola. Após o levantamento de informações sobre o bairro, a professora poderia, junto com os alunos, construir um mapa. A partir dele, cada aluno poderia orientar o colega sobre como chegar a um determinado lugar, como a padaria ou a praça de esportes do bairro, tanto por meio da expressão oral, como produzindo diretrizes de maneira escrita. Poderia também inventar uma história sobre tesouros escondidos e pedir para que as crianças se dividam em grupos, escondam alguns

objetos e construam mapas de orientação para que outro grupo os localize.

O professor pode escolher uma notícia ou uma campanha publicitária e discutir com os alunos sua estrutura, suas estratégias e objetivos e desafiá-los a criar uma campanha publicitária própria, relativa a alguma realidade vivida por eles no bairro onde vivem, como prevenção de alguma doença (dengue, H1N1, etc.), economia de água, etc.

Práticas de leitura e escuta: campo da vida cotidiana

Segundo Vygotsky (2001), a escrita precisa ser apresentada à criança como um recurso e possibilidade de comunicação que está para além do simples falar ou ler, no sentido de exercer com autonomia o letramento, isto é, ter a capacidade de utilizar com propriedade os recursos da língua nas mais diversas situações cotidianas. Essa autonomia que a criança vai adquirindo no uso da linguagem oral ou escrita acontece a partir das práticas da vida cotidiana, como o próprio brincar, os momentos de conversas, o canto, a contação de histórias. Tais situações fazem parte da vida e da rotina das crianças e é com base nelas que se deve partir para a ancoragem da aprendizagem da leitura e da escrita.

Exemplificando

É comum em sala de aula o professor dos anos iniciais do ensino fundamental proporcionar um momento de "leitura deleite". Apesar de esse momento ser uma ação livre e prazerosa para os alunos, a leitura deleite pode ser utilizada com o objetivo de pedir para que os alunos recontem a história ouvida. Durante o reconto, várias crianças participam, e o professor pode sugerir outro fim para a história. Esse é um bom exemplo de exercício da habilidade de produção de textos escritos ou orais, além de estimular a comunicação entre os pares.

O trabalho com o campo da vida cotidiana é destacado na BNCC apenas para o primeiro ciclo do ensino fundamental, nas séries iniciais. Para o nosso estudo, vamos destacar práticas de linguagem – leitura/escuta –, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3.1 | A Base Nacional Comum e o ensino da Língua Portuguesa

Língua Portuguesa					
COMPONETE	ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Lingua Portuguesa	1º	CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF01LP16) ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade

Fonte: adaptado de Brasil (2017, [s.p.]).

Partindo das proposições da BNCC, ressaltamos que, em sala de aula, o professor pode aproveitar os momentos de roda de conversa para que sejam um eficaz caminho para o desenvolvimento das práticas de leitura e escuta. Nesses momentos a criança sente-se à vontade para expressar-se, seja oralmente, por meio de desenhos ou pela escrita. O professor, então, pode abordar conteúdos e temas segundo as necessidades de aprendizado dos alunos. Muitas vezes as crianças utilizam esse tempo para falar sobre suas vidas, seus sonhos, seus sentimentos e seus medos. As atividades de leitura e escuta para trabalhar os aspectos relativos à compreensão em leitura podem ser realizadas de forma compartilhada ou autônoma.

São inúmeras as possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escuta dos alunos, lembrando sempre que a melhor forma de ensinar e aprender de forma significativa é partindo de situações familiares para as crianças; elas precisam se sentir parte integrante do processo no qual o professor é o mediador.

Desejo que você tenha aproveitado e gostado do estudo desta unidade. Lembre-se de que, enquanto futuro profissional da área da Pedagogia ou de Letras, será fundamental que você domine os conhecimentos sobre práticas e intervenções didáticas no ciclo da alfabetização, tendo sempre em vista colaborar para a formação de sujeitos letrados.

Pesquise mais

Para ver uma série de atividades e se inspirar como futuro professor nas séries iniciais do ensino fundamental, veja as várias atividades de promoção do "alfabetizar letrando", sugeridas no site da Nova Escola.

Uma das atividades envolve a escuta e a leitura de um mesmo texto no computador:

NOVA ESCOLA. **Alfabetização**: ouvir e ler um mesmo texto no computador. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5461/alfabetizacao-ouvir-e-ler-um-mesmo-texto-no-computador. Acesso em: 3 jul. 2018.

A outra atividade consiste em explorar a escrita coletiva de e-mail:

NOVA ESCOLA. **Escrita coletiva de e-mail durante a alfabetização.** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/6034/escrita-coletiva-de-e-mail-durante-a-alfabetizacao. Acesso em: 3 jul. 2018.

Reflita

Pense em situações de aprendizagem na educação infantil que favorecem a preparação da criança para a alfabetização e o letramento. Que atividades realizadas propiciam o contato com diferentes linguagens? Que atividades propostas despertam na criança a capacidade de narrar, de criar histórias, de imaginar-se como um personagem, exercitando a capacidade de representação?

Sem medo de errar

Ana Cássia, ao apresentar dificuldades de compreensão da função da língua escrita e do funcionamento do sistema alfabético – o que impactava diretamente na leitura e interpretação, tanto de textos orais como escritos, dificultando o seu processo de letramento – fez com que a professora Carla identificasse a necessidade de uma intervenção para auxiliá-la. Primeiramente ela fez um diagnóstico de toda a turma e identificou suas habilidades e fragilidades, para que pudesse planejar suas estratégias de ensino, considerando as dificuldades já identificadas da Ana Cássia. A partir de então, propôs para a sua turma uma festa para comemorar o aniversário da escola que ocorreria naquele mês (aqui a professora poderia sugerir várias outras propostas de comemoração,

utilizando até mesmo as datas comemorativas). Instigou os alunos a participarem e depois, com as crianças, criou uma lista de convidados e outra com o que teria para comer e beber na festa – nesse momento a professora utiliza dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Durante aquela semana a professora distribuiu um bilhete para as crianças comunicarem aos seus responsáveis o que aconteceria, leu para elas o bilhete e pediu para que elas explicassem em casa o que estava no bilhete – agora a professora utilizou de um momento de escuta para exercitar a produção oral de seus alunos exercitando a função social da língua. Faltando dois dias para o grande evento, a professora pediu que cada criança escrevesse um convite para um colega da turma convidando-o para a festa, indicando para eles todos os itens de um convite. Após a escrita do convite, todos fizeram as trocas e foram felizes para a casa, esperando o grande dia. Todo esse trabalho aprimorou os conhecimentos da turma, mas sobretudo os de Ana Cássia, que pôde perceber o porquê de precisar aprender a escrever e como a sua escrita pode ser útil no seu dia a dia. A professora teve todo o cuidado de contextualizar todos os passos do seu planejamento, buscando atingir seu objetivo.

Avançando na prática

Resolvendo problemas de leitura e escrita

Descrição da situação-problema

A prefeitura do município de Coroa Grande vem apresentando um baixo desempenho em leitura e escrita nas avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. A Secretaria Municipal de Educação estudou os resultados e traçou algumas metas para obter sucesso nas próximas avaliações.

Você, como futuro professor, ao colocar-se no papel de representante da Secretaria de Educação, sugere quais ações para resolver o problema do baixo desempenho em Língua Portuguesa dos alunos desse município?

Resolução da situação-problema

A situação-problema revela um contexto que merece atenção especial: o baixo desempenho em habilidade leitora no país. Como um município que precisa assegurar a qualidade do ensino, Coroa Grande começou muito bem, analisando os resultados, apurando um diagnóstico preciso das suas fragilidades; logo, traçar metas e propor ações não foi muito difícil. Uma ação proposta foi oferecer uma formação aos professores de modo que pudessem ampliar seus conhecimentos sobre as práticas de intervenção no processo de alfabetização e letramento. Paralelamente, aos professores, foi proposto o trabalho com sequências didáticas elaboradas, considerando-se o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem, a partir da realidade de cada unidade escolar, tendo em vista atender às expectativas de aprendizagem das crianças. Desse modo, o trabalho docente das séries iniciais do ensino fundamental ganhou uma sistematização, permitindo que mais professores trabalhassem na perspectiva do letramento. No ano seguinte a essa ação, o município apresentou um crescimento de 5% em seu resultado, algo que parece ser pequeno, mas que representa muito para todos os profissionais da educação da cidade.

Faça valer a pena

1. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trazem contribuições relevantes para a Educação sobre a psicogênese da língua escrita, afirmando que no processo de aprendizagem o aluno vai elaborando hipóteses para o desenvolvimento da sua escrita. Essas hipóteses auxiliam o professor a identificar em qual período o aluno está em sua aprendizagem, para melhor poder mediar o ensino e fazê-lo avançar em seu processo de alfabetização.

A psicogênese da língua escrita apresenta quatro períodos ou fases. Indique a alternativa que apresenta a sequência correta.

a) Silábico – pré-alfabético – silábico-alfabético – alfabético.
b) Pré-silábico – silábico – pré-alfabético – alfabético.
c) Pré-silábico – silábico – silábico-alfabético – alfabetizado.
d) Pré-silábico – silábico – silábico-alfabético – alfabético.
e) Silábico – silábico-alfabético – alfabético – alfabetizado.

2. O campo das práticas da vida cotidiana da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as questões que dizem respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita, próprias de atividades do dia a dia no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional, que crianças, jovens e adultos vivenciam.

Considerando a proposição da BNCC quanto às suas habilidades para as práticas de leitura/escuta nos anos iniciais do ensino fundamental, indique V para verdadeiro e F para falso.

( ) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.

( ) Planejar e produzir listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos).

( ) Registrar cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas.

( ) Ler palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de V e F.

a) F – V – F – V.
b) V – F – V – F.
c) V – V – V – V.
d) F– V – V – F.
e) V – F – F – V

3.

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de

> utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Bakhtin mostra no excerto que as situações de uso da língua têm relação direta com as situações vividas no dia a dia.

Considerando as afirmações do autor sobre os gêneros textuais, analise as seguintes afirmativas:

I. Os gêneros textuais/discursos são recursos apenas da linguagem escrita.
II. Ao usar um gênero textual, o sujeito expressa uma intencionalidade.
III. A intencionalidade dos gêneros apresenta-se quando em sua forma escrita.
IV. Existem gêneros textuais para as mais diversas situações do cotidiano e funções.

Está correto o que se afirma em:

a) As afirmativas I e II estão corretas.
b) As afirmativas II e III estão corretas.
c) As afirmativas II e IV estão corretas.
d) As afirmativas I, II e III estão corretas.
e) As afirmativas I, III e IV estão corretas.

Seção 3.2

Práticas e intervenções didáticas no ensino fundamental

Diálogo aberto

Durante todo o ensino fundamental, Ana Cássia continuou como aluna da professora Carla, agora docente de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental. A professora manteve a boa relação com Ana Cássia, o que facilitou bastante para que esta não ficasse desmotivada diante das dificuldades de aprendizagem. Ao chegar ao 8º ano, a aluna precisava demonstrar sua competência linguística relativa à produção de textos, que era uma das atividades avaliativas, na qual apresentava dificuldades em elaborar argumentos e contra-argumentos, além da limitação em constituir elementos articuladores de coesão. Como a professora Carla poderia ajudar sua aluna? Que práticas você, como futuro professor, adotaria para colaborar com o desenvolvimento do processo de letramento da aluna?

Caro aluno, para resolver esta situação-problema será preciso refletir sobre os aspectos metodológicos que envolvem o aprendizado de leitura e escrita, indicando possíveis práticas que ajudem de fato a aluna Ana Cássia.

Vamos então resolver esse problema?

Não pode faltar

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2016), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que avalia conhecimentos em leitura, escrita e matemática de alunos do 3º ano do ensino fundamental, apresentou em sua última edição (2016) um resultado de estagnação, no que tange às competências de leitura, em comparação com a edição de 2014. Os dados apontam que, em 2014, 56% dos alunos encontravam-se em níveis insuficientes de proficiência em leitura e escrita, e em 2016, esse número foi de 55%. Esse resultado indica que, dos quase dois milhões de alunos

participantes, aproximadamente a metade não tem competência leitora para localizar uma informação explícita em textos como cantigas folclóricas, por exemplo.

Você já se perguntou o que faz com que o Brasil apresente um resultado tão aquém do que se espera de uma formação que visa o letramento? As práticas realizadas em sala de aula têm oportunizado ao aluno o desenvolvimento das competências compreendidas na alfabetização e no letramento? Como futuro profissional da educação, você poderá contribuir para uma mudança nessa realidade?

Vejamos agora alguns exemplos de práticas que podem colaborar para a melhoria desses e outros resultados, em se tratando de leitura e escrita.

Práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

Para início de conversa, precisamos considerar o nível de aprendizagem em que a criança está, no que diz respeito aos níveis de proficiência conforme o proposto pelas avaliações externas, mais especificamente a ANA, que divide o nível de aprendizagem em 1 – Elementar; 2 – Básico; 3 – Adequado; 4 – Desejável, e os níveis do desenvolvimento da escrita proposto por Emília Ferreiro. Considerando as expectativas de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental – séries iniciais, são previstas estratégias de leitura e escrita que garantam aos estudantes, ao final dessa etapa, saberem identificar a função social de textos que circulam nos campos da vida social, localizar informações explícitas em textos, inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, além de utilizar, na produção textual, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação, bem como organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

Assim, uma opção para os anos iniciais, por exemplo, é realizar atividades diagnósticas comuns, como ditado de palavras (devendo variar a quantidade de sílabas), de modo que o professor possa aferir o conhecimento ortográfico do aluno. Pode-se também solicitar

a escrita de um bilhete para o colega, para ver outros aspectos textuais. A partir dos resultados obtidos, é possível traçar as ações que nortearão o processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente alfabetizador faz toda a diferença. Deixar a sala equipada com livros de variados gêneros textuais é um incentivo para a criança, além de estabelecer momentos de leitura deleite, que são aqueles em que a leitura ocorre pelo simples prazer de ler, sem nenhum compromisso com os objetivos didáticos pedagógicos, a não ser o de proporcionar um momento agradável para a criança. A partir dos livros com os quais as crianças têm contato, o docente pode produzir sequências didáticas de acordo com o nível dos alunos, permitindo assim que as aulas tenham maior relação com o que a criança está lendo.

Assimile

> **Assim criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o seu leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2007, p. 34)**

Nesse trecho, o autor explicita a importância da leitura para o processo formativo. Por mais que a leitura descompromissada com os objetivos didáticos pedagógicos possa favorecer a aprendizagem e o prazer de ler, não é o suficiente para desenvolver bem a competência leitora. Para tanto é fundamental a mediação do professor.

Sabemos que toda criança gosta de um desafio. Sendo assim, uma opção para melhorar os resultados da leitura e escrita, em associação com momentos de leitura deleite, é desafiar a criança a ler e a escrever por conta própria, conforme seu estágio de alfabetização. Nesse momento o professor deve estar atento para poder intervir de maneira produtiva, uma vez que, ao tentar escrever, aparecem as dificuldades dos alunos. Portanto, nessa fase, todas as atividades devem ser acompanhadas de perto pelo docente,

para que, no momento em que a dificuldade do aluno apareça, o professor possa intervir, ponderando sobre os equívocos de leitura e escrita cometidos, estando apto a utilizar outros métodos mais apropriados para facilitar sua aprendizagem.

Por isso, como futuro professor, ofereça aos seus alunos possibilidades de escrita que estejam o mais próximo possível de sua vivência, como produção de cartazes sobre temas relativos ao dia a dia em sala de aula ou na escola, contos curtos, versos com rimas, canções folclóricas ou regionais. Vale destacar o cartaz como excelente recurso, pois, por meio dele, o professor pode explorar a produção do aluno, mostrando-lhe a importância do escrever para ser lido, ou seja, escrever com uma finalidade específica.

O professor pode também desenvolver um projeto que ative conteúdos das várias áreas do conhecimento, tal como sobre reciclagem, pedindo aos alunos que exponham suas pesquisas e descobertas a respeito da importância da coleta seletiva. Também é possível oportunizar ao aluno o exercício da escrita por meio de situações de seu cotidiano, utilizando gêneros textuais como o diário, para o registro de suas atividades e de acontecimentos importantes, sempre deixando claro para o aluno que cada gênero tem suas características próprias e deve ser escolhido em função do objetivo que se tem ao escrever.

Práticas de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental

Apesar do baixo resultado na ANA, essa insuficiência de alunos com competências de leitura e escrita que envolve o letramento também se estende para as séries finais do ensino fundamental. Mas, então, o que fazer?

Para superar os desafios identificados na ANA, é importante que as atividades de leitura e de escrita sejam constantes, por meio de propostas didáticas que abordem os mais diversos gêneros textuais, tal como o previsto para os anos iniciais do ensino fundamental. Uma boa dica é o trabalho com música. Reescrever ou produzir uma música é sempre muito prazeroso para os alunos. Pode-se explorar não apenas a escrita das palavras nela presentes, como também o ritmo que a combinação delas confere à música. Pode-se também trabalhar com os significados expressos e não expressos (implícitos), as diferentes interpretações, as palavras

desconhecidas e até mesmo a história de criação da música e a biografia de seu compositor.

Outra atividade da qual os alunos costumam gostar é a construção de um jornal, com a elaboração de notícias sobre a escola e/ou sobre o bairro, com classificados de compra e venda, etc. Podem-se explorar diversas habilidades dos alunos nesse tipo de material: desenho, diagramação, noção de espaço, capacidade de escolha de elementos gráficos, entre outras.

Atividades como essa podem colaborar para que a escola atenda às expectativas de aprendizagem de leitura e escrita para os anos finais do ensino fundamental. Ao final dessa etapa, os alunos devem ser capazes de efetuar leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não verbais, identificar as informações principais e secundárias no texto, localizar informações explícitas no texto e fazer inferências sobre informações implícitas, além de identificar as condições de produção do gênero trabalhado, reconhecer o grau de formalidade e informalidade da linguagem em diferentes textos, considerando as variantes linguísticas. Devem também ser capazes de reconhecer as relações estabelecidas entre as partes do texto e os efeitos de sentido decorrentes do tratamento estético do texto literário.

Os alunos também devem ser capazes de atender à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo), organizar o texto, considerando seus aspectos estruturais, utilizando recursos textuais de informatividade e intertextualidade, acrescentando fatos novos a informações já conhecidas, fazendo alusão a outros textos existentes, por meio de citações diretas e indiretas, empregando palavras e/ou expressões no sentido conotativo, entre outras habilidades.

Nas séries finais do ensino fundamental, o trabalho com os gêneros deve ser mais complexo que na fase anterior, ampliando a capacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), isto é, sobre como se estabelece a interação dos elementos linguísticos, contextuais e discursivos no texto e como estes contribuem para a construção de significados.

O princípio da aprendizagem significativa continua valendo para essa fase, pois os alunos devem ser "desafiados" a lerem e produzirem textos que tenham a ver com sua realidade atual e com

a utilidade de sua leitura e escrita. Isto não quer dizer que o ensino de língua materna tenha um caráter utilitarista, mas que seja vinculado às necessidades de usos reais. Se, a depender da fase ou faixa etária em que está, o aluno precisa, por exemplo, saber escrever a resenha de um livro para estimular outros colegas a lerem uma obra que ele leu ou se ele precisa escrever o roteiro de uma peça de teatro que a turma irá apresentar, o ato de escrever adquire um significado. O aluno sente que não está apenas cumprindo uma tarefa para receber uma nota, um valor por ela. A "recompensa" de produzir algo que servirá a um fim desejado, programado, poderá motivar o aluno a escrever, envolvendo-se em atividades que lhe propiciem isso. Para manter esse caráter da leitura e escrita, o trabalho por meio de projetos didáticos ao longo de todo o ano letivo é uma boa maneira de manter os alunos envolvidos, mobilizando conhecimentos de diversas áreas.

Práticas de leitura e escrita na EJA de ensino fundamental

As práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental exigem os mesmos cuidados já mencionados nesta seção. Todavia o olhar do professor precisa ter um novo direcionamento, pois na EJA os alunos já têm uma grande experiência de vida que não pode ser ignorada.

Reflita

De acordo com Magda Soares,

> **é obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui não apenas a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2012, p. 6)**

Como realizar, nas diferentes fases do ensino fundamental, os tipos de leitura apontados por Soares? Que atividades propiciam esses tipos de leitura?

O uso de textos do cotidiano, como panfletos de supermercado, é uma boa opção para as situações de aprendizagem nessa

modalidade, pois assim o professor, a partir da realidade diária dos alunos, permite-lhes identificarem suas dificuldades de leitura e escrita. Caso a limitação seja também na escrita, é importante deixar que os alunos percebam a importância da disciplina para o seu dia a dia, por exemplo, se ao aluno for proposto que elabore uma lista de compra a partir de produtos que estejam em promoção. Ao identificar as limitações de leitura e escrita, o professor também auxiliará os alunos a identificarem seus equívocos em relação à escrita, por exemplo, sempre apoiados em atividades que atendam às fragilidades dos estudantes.

O professor pode também realizar um trabalho de comparação entre a língua escrita e a língua falada, a partir dos textos produzidos por seus alunos, de modo a levá-los a refletir sobre a adequação do que se diz e do que se escreve, em função do contexto de produção, dos interlocutores, do objetivo do gênero textual, etc. Os alunos devem ter a capacidade de identificar eventuais marcas da língua falada em seus escritos, tais como redundâncias, repetição de palavras, hesitações, transformação de hiatos em ditongos, como na palavra "vocêis", ou vice-versa, em que ditongos passam a hiatos, como em "loco" ou "bejo". Os alunos devem reconhecer que tais ocorrências acontecem normalmente na língua falada, mas que, no texto escrito, existe um padrão a ser seguido, uma convenção, para permitir a comunicação entre todos os falantes de uma mesma língua.

Exemplificando

Propor a escrita de manuais ou tutoriais é uma possibilidade de valorizar o conhecimento dos alunos. Assim o professor poderá mostrar-lhes as funcionalidades da língua escrita. Por exemplo: pedir para os alunos produzirem manuais com dicas práticas de como limpar vidros sem que fiquem manchados ou arranhados, ou ainda um tutorial com dicas de como se comportar em uma entrevista de emprego.

Competência leitora: dados e desafios

Fazer com que alunos adquiram competência leitora proficiente ou avançada não tem sido tarefa fácil para a educação brasileira. Além do baixo índice na avaliação ANA,

outras avaliações que contemplam outros níveis de ensino também mostram que muito ainda precisa ser feito para que tenhamos uma sociedade letrada. Podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no qual o Brasil apresenta um baixíssimo resultado comparado com outros países da OCDE. Conforme dados divulgados pela revista *Exame* on-line em dezembro de 2016, em leitura o Brasil ficou entre os 12 piores países, com uma média de 407, bem abaixo da média de 493 da OCDE (SANTOS; RIBEIRO, 2016).

Segundo dados divulgados pelo Inep/MEC 2015 (BRASIL, 2015), o resultado da Prova Brasil – avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino – aponta que 17% dos alunos do 5º ano encontram-se no nível avançado em leitura e interpretação (Português), enquanto 33% estão no nível proficiente, 35% no nível básico e 15% encontra-se no nível insuficiente, o que corresponde a um número de 360.309 alunos que não conseguem ler e interpretar. Quando vamos para as séries finais, esses resultados são muito piores. Os alunos do 9º ano do ensino fundamental demonstraram baixíssima competência leitora, demonstrada por um resultado em que apenas 5% dos alunos encontram-se no nível avançado, ficando 25% no nível proficiente, 52% no nível básico e 18% no insuficiente – este último correspondendo a um total de 373.266.

Todos esses índices nos revelam a necessidade de uma mudança de atitude frente ao ensino da língua. Enquanto futuro professor, é necessário rever as práticas até hoje adotadas no país e buscar inovação, tendo sempre em vista a aprendizagem efetiva do aluno. Se o próprio professor não se envolve em práticas de leitura e escrita, será mais difícil ele criar situações didáticas que motivem seus alunos. Envolver-se em práticas de letramento tem a ver com o exercício da cidadania, com a vida em família e em sociedade. O professor não pode ignorar esse fato. O desenvolvimento da competência linguística – habilidades de leitura, escrita, produção oral e escuta – deve ser o fim de todo processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Os alunos devem ser capazes de envolver-se nas práticas sociais, utilizando-as de forma apropriada aos seus propósitos. Isso não é uma tarefa fácil, muito menos em forma de ações isoladas. É necessário mais investimento e políticas públicas educacionais

que verdadeiramente tirem os direitos de aprendizagem do papel e os efetivem na realidade. Os resultados da ANA e do PISA são indicativos de que algo precisa ser feito. Você, como futuro professor, está sendo preparado para lidar com esses e outros desafios que surgirão quando estiver efetivamente no mercado de trabalho.

Pesquise mais

Caro aluno, você pode estudar e aprender um pouco mais sobre os índices das competências em leitura e interpretação da educação nacional acessando o site do QEduc. Lá você encontrará informações e dados de todas as avaliações realizadas pelo governo federal, além de dados do censo escolar. Disponível em: em: https://www.qedu.org.br/. (Acesso em: 3 jun. 2018).

Sem medo de errar

Ana Cássia, ao apresentar dificuldades em produção textual, revela também que tem sua competência de leitura fragilizada. Nesse caso, uma possibilidade de intervenção da professora Carla é, primeiramente, identificar em quais aspectos da escrita a aluna apresenta maior dificuldade. Logo a professora atuou com práticas que atacaram o problema identificado. No caso da dificuldade de construir argumentos e contra-argumentos e de elementos articuladores de coesão, a professora optou por trabalhar com um projeto que exigia dos alunos uma escrita livre sobre temas discutidos/debatidos em sala, selecionados pelos próprios alunos sobre os quais eles deveriam expressar seu ponto de vista, justificando seu posicionamento. A partir de então, a professora fazia a correção dos textos de forma individual, mostrando aos alunos onde tinham errado, apontando as possibilidades de correção para cada caso. No caso de Ana Cássia, a professora optou por trabalhar com a leitura deleite de forma paralela ao trabalho em sala de aula, assim a aluna semanalmente levava um livro para casa para ler. A leitura sempre contribui muito para ampliar os conhecimentos linguísticos. Ao final do ano letivo, Ana Cássia já não apresentava tantas dificuldades em suas produções.

Faça valer a pena

1. O processo de produção textual exige do professor de Língua Portuguesa um trabalho constante que auxilie os alunos na escrita e reescrita do que foi produzido. "Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito" (BRASIL, 1997, p. 80).

Durante o processo de reescrita e correção textual, o professor pode optar por várias práticas que o auxiliem a desenvolver com eficácia essa tarefa. Analise as afirmativas a seguir, atentando para aquelas que podem favorecer o letramento.

I. Realizar a correção observando apenas os erros de ortografia segundo a norma culta.

II. Realizar a correção mostrando para o aluno os aspectos da oralidade no texto, ensinando o aprendiz a identificá-los, buscando outras possiblidades de escrita.

III. Realizar a correção pedindo ao aluno que memorize as regras da língua, escreva as regras em uma folha e que as leia sempre, para que não cometa mais o mesmo erro.

IV. Realizar a correção oportunizando momentos de reescrita em que o aluno possa, junto com o professor, perceber seus erros e, de modo paralelo, realizar atividades voltadas para sanar suas dificuldades.

Agora, assinale a alternativa que apresenta apenas as afirmativas corretas.

a) As afirmativas I e II estão corretas.
b) As afirmativas II e III estão corretas.
c) As afirmativas II e IV estão corretas.
d) As afirmativas I, III e IV estão corretas.
e) As afirmativas II, III e IV estão corretas.

2. A escola contemporânea vive a necessidade de enfrentar o desafio de melhorar os índices de proficiência em Língua Portuguesa, uma vez que há anos os índices têm mostrado que um número muito grande de alunos termina o ensino fundamental com as competências de leitura e escrita em um nível básico e insuficiente.

Considerado esse contexto, indique a alternativa que apresenta corretamente práticas de leitura e escrita que possam favorecer a melhora desses resultados.

a) O professor seleciona para as séries iniciais apenas obras do romantismo brasileiro.
b) O professor promove práticas de escrita em que o assunto solicitado é desconhecido do aluno.
c) O professor prepara suas aulas apenas com base no livro didático.
d) O professor promove regularmente rodas de leitura e de conversas para a discussão de um tema, por meio de um livro.
e) O professor formula extensas listas de exercícios para memorização de regras da gramática normativa.

3. Considerando a perspectiva do letramento para as séries iniciais do ensino fundamental, o professor precisa propiciar aos alunos, em suas práticas, atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades que os coloque em condições de leitura e escrita em nível de proficiência avançada.
Desse modo, analise as afirmativas considerando a atitude do professor de favorecimento do desenvolvimento da leitura e da escrita.
I. Oportunizar ao aluno momentos de leitura regular apenas de contos para estimular a criatividade.
II. Organizar a sala de aula de modo que os alunos estejam dispostos em filas.
III. Trabalhar sempre com a reescrita, tendo em vista as necessidades e dificuldades individuais.

Assinale a alternativa que possui assertivas corretas.

a) Apenas a afirmativa II está correta.
b) Apenas a afirmativa III está correta.
c) As afirmativas I e II estão corretas.
d) As afirmativas I e III estão corretas.
e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

Seção 3.3

Práticas e intervenções didáticas no ensino médio

Diálogo aberto

Agora, já no ensino médio, Ana Cássia está mais próxima do sonho de se tornar uma grande jornalista, apesar de ter ainda um caminho longo pela frente, até ingressar em uma universidade ou faculdade. Apesar disso, a aluna está bastante animada. Contudo, ela ainda precisa melhorar suas competências em leitura e escrita, que são primordiais para a profissão que pretende exercer. Ao produzir um texto sobre o uso das tecnologias na escola, Ana Cássia não conseguia desenvolver suas ideias; ela escrevia, porém seu texto apresentava muita redundância, deixando-o repetitivo, sem progressão e frágil em termos de informações novas, comprometendo sua qualidade. A professora Carla, então, ao identificar tais dificuldades, propõe-se a ajudá-la, colaborando para que a Ana Cássia supere suas dificuldades no que tange às competências linguísticas e discursivas que compreendem a produção de texto. Mas como ela poderia ajudar? Que práticas de letramento adotar para proporcionar maior autonomia na escrita à sua aluna?

Não pode faltar

Práticas de letramento e autonomia do sujeito

Podemos considerar que, nas aulas de Língua Portuguesa, as práticas de letramento acontecem de modo mais intenso. Por isso, é importante que o professor consiga planejar e aproveitar todos os momentos de comunicação e produção do saber linguístico de modo que permita aos alunos utilizarem a língua como "instrumento que o define como pessoa entre pessoas" (BRASIL, 1998).

Desse modo, ao pensar em práticas de letramento, qualquer homem ou mulher deve ser "visto como um texto que constrói textos" (BRASIL, 2002, p. 139). Consequentemente, deve-se compreender os estudantes do ensino médio como produtores de textos.

Uma das atividades que pode colaborar com as práticas de letramento é o uso do jornal. O trabalho com notícias enriquece muito o desenvolvimento do aluno, pois, a partir desse gênero textual, é possível explorar muitos outros. O professor pode solicitar que os alunos tragam para a sala de aula notícias sobre um determinado tema, e, a partir dele, iniciar um debate no qual todos os alunos possam expressar seus pontos de vista e opiniões, acrescentar novos elementos na discussão e ao final elaborar um texto opinativo como um artigo de opinião ou editorial.

Assimile

Sobre o processo de autonomia e letramento é importante ter claro que

> **na escola, onde predomina a capacidade de leitura e escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 2)**

Essa atividade irá contribuir para a autonomia do aluno, pois, a partir de sua própria visão sobre o assunto discutido, e com base no que os outros colegas falarem e no material de leitura apresentado pela professora e/ou pesquisado por eles mesmos, ele terá condições de construir uma argumentação, defendendo um ponto de vista, com base em fatos e evidências, conforme se espera dos gêneros argumentativos. A autonomia deve-se ainda à percepção do aluno de que sua leitura sobre fatos da vida cotidiana é o que fará a diferença no momento da produção textual, pois é quando ele poderá expressar seus conhecimentos a respeito do contexto sócio-político-econômico em que está inserido, refletindo e julgando aspectos da realidade.

Ampliação das práticas de leitura e escrita

O ensino médio exige do professor muita dedicação e empenho no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois é nessa fase que os alunos, mais do que nunca, precisam ter esses conhecimentos consolidados. Nessa perspectiva, no ensino médio cabe intensificar a perspectiva analítica e crítica do processo de desenvolvimento das competências de leitura, escuta e produção de textos.

A produção textual pode representar muito sobre quem a escreve. Por meio da produção escrita, o professor é capaz de identificar se o aluno já é capaz ou não de construir uma argumentação contra ou a favor de um determinado assunto, demonstrando suas habilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. Esse trabalho não é uma tarefa tão simples. Segundo Kleiman (1995):

> **A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1995, p.13)**

Segundo a autora, para que tenhamos alunos leitores e produtores de textos é necessário que, como docentes, oportunizemos aos nossos alunos o contato com os mais diferentes tipos e gêneros textuais, pois isso dará a eles condições para uma formação pautada no letramento. Para que os alunos tornem-se proficientes em leitura e produção textual, é elementar que a escola oportunize momentos de leitura e escrita constante, mas essa escrita deve ser consciente, e para tal é necessário que o aluno escreva, reescreva e que reflita sobre sua escrita em todos os seus aspectos (ortográficos, gramaticais, estruturais, etc.), o que só ocorre mediante a intensificação do desenvolvimento das habilidades do letrando, por meio do contato com os mais variados e diversos debates de ideias, preocupando-se sempre com as questões que envolvem a ética e o respeito à diversidade.

Um bom exercício de escrita reflexiva é a possibilidade de reescrever um texto. O professor, ao trabalhar em sala um tema e pedir a produção de texto, pode solicitar que ao fim da produção os alunos analisem sua escrita; pode ainda pedir que façam um rodízio de textos na sala, de modo que cada um fique com o texto de um colega para analisar. Ao ler seu texto ou o de um colega, ele será capaz de identificar seus erros e, ao identificá-los, poderá construir novas versões, até uma que ele considere mais completa. Esse tipo de análise amplia os conhecimentos linguísticos e as habilidades do letramento. O ideal é que a produção final seja o resultado de várias versões de um mesmo texto inicial.

Como identificar e intervir nas lacunas de letramento

Ler e escrever não é algo tão simples como temos visto ao longo desta disciplina. É comum no ensino médio nos depararmos com alunos que não apresentam domínio das habilidades de leitura e escrita, e esse é um dos grandes desafios da Educação na contemporaneidade. Diante do exposto entendemos ser importante trabalhar para identificar e intervir nas lacunas de letramento para ajudar o aluno a atingir o nível de maturidade esperado para essa fase.

Podemos chamar de lacunas de letramento os lapsos de escrita ainda identificados ao final da educação básica. Podemos identificá-las em diversas situações do cotidiano, como em cartazes expostos nas ruas, propagandas e anúncios. Essas lacunas provocam um mal-entendido que só pode ser resolvido no contexto, ao reconhecermos o objetivo que o produtor do texto tinha ao produzi-lo. Veja o exemplo:

Figura 3.1 | Exemplo de escrita equivocada

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/765823111606147537/?lp=true. Acesso em: 13 ago. 2018.

Aí está uma clara confusão causada pela segmentação da palavra "somente". Ao fazer a divulgação do cabelereiro Merisvaldo, a intenção era informar que o salão abriria **apenas** aos domingos, contudo, ao usar o advérbio "somente", confundiram-se e equivocadamente segmentaram esta palavra, causando ambiguidade, pois "só", que também é um advérbio, acompanhou a palavra "mente", que passou a ser interpretada como o verbo mentir. Tal segmentação da palavra "somente" é a causa do humor, pois somos levados a interpretar a frase como "O cabelereiro Merisvaldo só mente aos domingos" – o resto da semana, isto é, de segunda a sábado, ele fala a verdade.

Esse equívoco mostra algo muito comum que encontramos na escrita de alunos de todos os níveis da educação básica. Os mais recorrentes, no entanto, têm a ver com a construção de um texto, com princípio, meio e fim, com unidade temática, coesão e coerência. Problemas de ortografia, concordância verbal e nominal, acentuação de palavras, por exemplo, são menos complexos e, portanto, mais fáceis de se resolver que os mencionados anteriormente, que têm a ver com a construção coerente de ideias e argumentos e a organização sintática da frase e dos parágrafos para manter a coesão textual, dificuldades estas que se mostram mais acentuadas na escrita de alunos do ensino médio.

Para o ensino médio, a BNCC considera como eixos de integração as práticas de linguagem já definidas para o ensino fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Ao ensino médio, no entanto, cabe a

> **consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.). (BRASIL, 2018, p. 492)**

Assim, é importante que, em sala de aula, não seja realizado um trabalho visando apenas à codificação e decodificação da língua, baseado em regrinhas gramaticais, nomenclaturas, classificação de orações, mas sim uma análise minuciosa dos seus diferentes usos e

funções sociais. Daí a importância de se realizarem, periodicamente, avaliações diagnósticas, expondo o aluno a situações de uso de língua oral e escrita, por meio de gêneros textuais também diversos, para verificar as lacunas que precisam ser sanadas para o aluno atingir o grau de complexidade de uso da língua portuguesa esperado para o ensino médio.

Práticas de leitura e escrita na EJA de ensino médio

Ao pensarmos em práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), precisamos destacar as contribuições de Paulo Freire – educador brasileiro – para o processo de alfabetização, sobretudo de jovens e adultos, ao afirmar que "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 2001, p. 11).

No processo de alfabetização, leitura, escrita e letramento na Educação de Jovens e Adultos, a sua sistematização e a frequente prática de atividades favorecem esse processo fundamental, pois "[...] amplia e integra conhecimentos [...], abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência [...]" (RUIZ, 2002, p. 35).

A EJA exige do docente um trabalho voltado para a compreensão de cidadania do aluno, assegurando uma formação integral, de modo que ele possa atuar de forma crítica e ativa na sociedade.

Reflita

Você já compreendeu que o cotidiano é o cenário ideal para as práticas de letramento. Pense, quais são as situações reais em que as práticas de letramento podem ser exploradas? De que modo você poderá explorar essas práticas no cotidiano do aluno para garantir que ele tenha uma formação cidadã?

No ensino médio o professor deve propor atividades que simulem a vida real e seu cotidiano. Os professores de várias áreas (Artes, Português, Matemática, Geografia, Ciências, etc.)

podem propor uma atividade conjunta em que os alunos sejam desafiados a fazer um levantamento das opções de lazer do local onde moram. Subdivididos em grupos, podem pesquisar registros e notícias, realizar o fotográfico da região. Caso cheguem à conclusão de que há poucas opções de lazer para crianças, adolescentes e jovens, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa pode estimular os alunos a escreverem um ofício para a prefeitura de sua cidade, solicitando a criação de espaços públicos para prática de esportes e lazer, como praças, centros culturais e esportivos, etc. Dessa forma, os alunos utilizarão a escrita verdadeiramente como prática social, pois perceberão que a escrita cumpre uma função que poderá ajudar a melhorar sua própria realidade. Nesse processo todo de produção do material relativo ao estudo das áreas de lazer, outros aspectos significativos surgirão, sendo possível promover discussões sobre direitos humanos, ética, desenvolvimento sustentável, meio ambiente, questões étnico-raciais, respeito à diversidade, entre outras.

Outra forma de se trabalhar a prática de leitura e escrita a partir do cotidiano dos alunos da EJA de ensino médio é utilizando letras de músicas. Podemos pedir que os alunos tragam suas músicas preferidas, ou podemos indicar as músicas de uma determinada década, como as dos anos 1990, por exemplo. A partir delas, os alunos podem criar outras versões e letras tendo como referência uma temática antes trabalhada. O professor poderia, por exemplo, pedir que, a partir da música *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim, o aluno criasse outra letra abordando temáticas atuais, como a violência contra a mulher, o assédio, etc. Seria uma atividade bastante produtiva, pois instigaria o interesse dos alunos pelo trabalho criativo uns dos outros. Além disso, eles estariam exercitando e demonstrando suas habilidades e competências linguísticas.

Outra atividade seria simular uma situação em que o aluno foi a um supermercado e comprou um produto que não estava adequado. A partir daí cada aluno precisará elaborar um texto para enviar ao Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC). Para essa atividade, podemos oferecer como sugestão de leitura o Código de Defesa do Consumidor e o site de órgãos de defesa do consumidor, como Procon, por exemplo.

Exemplificando

Veja um exemplo adaptado retirado da Nova Escola on-line de como trabalhar a escrita com seus alunos do ensino médio:

Objetivos:

Ampliar a capacidade de argumentar por escrito; ler e produzir resenhas críticas; compreender a resenha crítica como gênero textual da esfera jornalística que tem como finalidade orientar o leitor de uma revista, jornal ou internet sobre o lançamento de um objeto cultural (livro, filme, um espetáculo teatral ou musical, uma exposição de artes plásticas, etc.); compreender a resenha crítica como um gênero textual que apresenta informações, além de comentários e avaliações sobre o objeto resenhado.

Materiais necessários

- Resenhas críticas publicadas em jornais, revistas e na internet.
- Textos jornalísticos argumentativos: editoriais, artigos de opinião e cartas de leitor.
- Sinopses de catálogos de editoras, da 4ª capa de livros, de capa de DVD e da programação dos cinemas da cidade publicada nos jornais.
- Livros.

Desenvolvimento

Introdução

- Inicie a discussão perguntando aos alunos sobre como escolhem um livro para ler, a que filme assistir, a que show ir, etc. Como escolher diante de tantas opções apresentadas pela sociedade em termos de produtos culturais? Fazer escolhas baseadas nas leituras de opiniões de críticos respeitados da imprensa – as resenhas críticas – pode ser uma boa alternativa. Saber emitir um ponto de vista sobre os objetos culturais contemporâneos e argumentar em seu favor podem auxiliar outros nas suas escolhas.

- Pergunte se eles sabem o que é uma resenha. Traga para a sala de aula materiais que contenham resenhas. Estimule-os a montar um painel com estes textos e elabore com os alunos uma definição para resenha. Comente que estudarão resenha crítica, que é um gênero textual argumentativo da esfera jornalística. Acrescente que o estudo terá um produto final: a publicação mensal no mural ou no jornal da escola das resenhas elaboradas pelos alunos para os livros lidos e filmes assistidos no mês, nas diferentes disciplinas. As resenhas vão sendo produzidas ao longo do ano e publicadas no mural ou jornal da escola.

Modelos para análise

Reúna modelos de resenhas críticas publicadas em jornais, revistas e na internet. Procure diversificar o acervo, com resenhas de CDs, filmes, livros, shows, peças de teatro, exposições de arte. Escolha algumas para apresentar no projetor. Se for possível, tire cópias para todos os alunos daquelas que serão lidas e analisadas para estudo das características textuais. Apresente uma resenha de cada vez. Faça a leitura com os alunos, ajudando-os a observar a parte que apresenta um resumo do objeto resenhado e a parte que tem uma opinião sobre ele.

[...]

Ficou curioso para ver as demais etapas desta sugestão de trabalho com a resenha? Entre no link e veja a proposta completa.

NOVA ESCOLA. **Como escrever resenhas críticas.** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/5738/como-escrever-resenhas-criticas. Acesso em: 13 ago. 2018.

Pesquise mais

Para conhecer mais sobre práticas de letramento e se preparar como futuro professor no ensino médio, veja as várias atividades de promoção de "produção textual e letramento", sugeridas no site do Portal do Professor do MEC. Uma das atividades envolve a escrita de textos com músicas:

SILVA, Cleide Alves da. Ensinando e aprendendo com textos e músicas. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=29949. Acesso em: 13 ago. 2018.

Veja também uma reportagem inspiradora sobre o impacto da EJA na vida de um casal que teve a oportunidade de voltar a estudar em uma escola pública de Recife. O recorte dessa bela história está entre os minutos 4:08 e 13:24.

TVESCOLA. O tempo não para: a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://tvescola.org.br/tve/video/caminhos-da-escola-o-tempo-nao-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos. Acesso em: 19 jul. 2018.

Sem medo de errar

Como futura jornalista, Ana Cássia sabia que precisava dominar as competências de leitura e escrita; todavia, apesar de estar no ensino médio, ainda apresentava algumas lacunas de letramento que precisavam ser sanadas. Mais uma vez, Ana Cássia contou com a mediação da professora Carla, que ao identificar as fragilidades de Ana Cássia tomou a seguinte atitude. Em seu planejamento das aulas de Língua Portuguesa a professora reservou um tempo maior para o exercício de produção textual, sistematizando os momentos de escrita. Para esses momentos a professora selecionou temas próximos à realidade dos alunos e utilizou o gênero textual "artigo de opinião", oportunizando momentos de escrita e reescrita dos textos, realizando debates orais e apresentando pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto.

Essa ação da professora Carla colaborou para que toda a turma ampliasse suas competências leitoras. No caso específico de Ana Cássia, a professora orientava a aluna de modo individual, indicando outros textos para que ela lesse paralelamente ao que estava sendo passado para a turma, para que a aluna avançasse um pouco mais na leitura e assim demonstrasse seus conhecimentos na produção de textos.

A professora Carla também poderia solicitar a Ana Cássia que a auxiliasse com as correções dos textos dos seus colegas, pois assim ela poderia visualizar não só as suas lacunas, mas também as dos demais.

Aos poucos Ana Cássia demonstrou avanços e se sentiu mais segura para seguir com seu projeto de vida.

Faça valer a pena

1. As professoras Susane e Joana atuam em turmas da 2ª série do ensino médio e têm encontrado dificuldades de intervir em lacunas de letramento. Elas têm oportunizado aos alunos vários momentos de leitura e escrita, contudo ainda não descobriram que caminho tomar para assegurar a aprendizagem crítica e reflexiva, característica do letramento.

Considerando o contexto exposto, analise as práticas a seguir e indique a que ajudará as professoras a intervir nas lacunas de letramento.

a) Oportunizar testes que reforcem a memorização das regras gramaticais.
b) Criar atividades de aplicação das regras gramaticais.
c) Oportunizar a produção, escrita e reescrita de textos próprios ou de outros colegas.
d) Aplicar exercícios das edições do ENEM.
e) Produzir sistematicamente textos dissertativos.

2.

> **A escola deveria desenvolver atividades de leitura-escrita e produção textual de forma sistemática e permanente, que propiciasse ao aluno a aquisição da linguagem, em suas modalidades. Para tanto, cabe incentivar o envolvimento do aluno com o texto de diálogo cultural, valorizando seu conhecimento, em especial, sua escrita e mostrando ao aluno a importância em posicionar-se frente a outras opiniões, sem, contudo, desrespeitar o seu autor. [...] Assim, poderá haver uma participação mais ampla na vida social de alunos e professores, a partir do momento em que juntos realizarem atividades comprometidas com a realidade, vivenciando direitos e deveres inerentes a cada cidadão. (KATO, 1999, p. 96)**

O excerto traz algumas possibilidades de letramento a partir da produção textual. Segundo o texto podemos inferir que essas atividades:
I. Ampliam as lacunas de letramento.
II. Ajudam a minimizar as limitações de escrita.
III. Apresentam objetivos que visam a solucionar os problemas da produção textual.

Agora, assinale a alternativa que apresenta assertivas corretas.

a) Apenas a afirmativa I está correta.
b) Apenas a afirmativa III está correta
c) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
d) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
e) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.

3.

> A escola, como espaço institucional em que convivem detentores de práticas sociais e discursivas da escrita, tem a função de tornar alfabetizados os membros da sociedade, ou seja, oferecer ao aluno a oportunidade para adquirir o domínio da língua, particularmente do código escrito e das habilidades instrumentais básicas. Essas habilidades devem permitir ao aluno compreender e participar das distintas manifestações da cultura e olhar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica, para que atue seletivamente frente aos meios de comunicação social. (NUCCI, 2003, p. 129)

Considerando o excerto, assinale a alternativa correta.

a) Escola é o espaço onde o aluno deve não só ser alfabetizado, como também adquirir habilidades de leitura e escrita que propiciem ações reflexivas e críticas.
b) O professor é o dono do saber e, portanto, é quem determina o que é bom e o que é ruim para o aluno aprender em termos de leitura e escrita.
c) As práticas de letramento auxiliam apenas os alunos da EJA, que já estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, fazem uso da língua como prática social.
d) A escola é o único espaço em que as práticas sociais ocorrem de forma correta, isto é, de acordo com a norma escrita culta da língua.
e) O letramento é percebido apenas em situações formais de aprendizagem, pois a linguagem coloquial nada tem a ver com as práticas sociais de letramento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Base nacional comum curricular:** educação é a base: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Editora Cortez, 2001.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

NUCCI, E. P. O letramento escolar de jovens do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 129-134, dez. 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572003000200002. Acesso em: 13 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. pp. 147-160. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica:** guia para a eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2002.

Práticas de letramento dentro e fora da escola

Convite ao estudo

Chegamos à última unidade do nosso curso! Na unidade anterior, você estudou como o professor, em sua prática pedagógica de sala de aula, pode promover o letramento, desde o ensino fundamental ao ensino médio. Agora, chegou a vez de pensarmos em como a escola, como um todo, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa de forma significativa, para que os alunos de todas as séries se apropriem dela e sejam capazes de utilizá-la nas mais diferentes esferas de sua vida (pessoal, familiar, escolar, pública, etc.). Para isso, estudaremos aspectos fundamentais para se atingir tal objetivo, como o trabalho interdisciplinar, o trabalho por projetos, as sequências didáticas, etc.

A Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no interior do estado de Minas Gerais, oferece o ensino fundamental e recebe alunos de vários bairros, por estar instalada no centro da cidade. Desde 2014, ela vem apresentando crescimento do seu índice de evasão e repetência, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, em decorrência do baixo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e de História. A equipe gestora já realizou reuniões com os pais para tentar reduzir o número de faltas e melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula. Assim, deixou as famílias cientes da situação dos alunos e tentou buscar uma parceria com elas, apontando as responsabilidades dos pais no processo de aprendizagem de seus filhos. Apesar do esforço da gestão com as famílias, isso não foi suficiente.

Algo maior precisaria ser feito. Foi então que a gestão pedagógica da escola se reuniu com os professores para

juntos buscarem uma solução. Ao analisar os índices de evasão e de repetência, além dos resultados do desempenho dos alunos da escola nas referidas disciplinas, ficou decidido que promoveriam uma ação para melhorar o envolvimento dos alunos nas aulas e que, portanto, uma alternativa seria o trabalho com projetos. A professora Joana, de Língua Portuguesa, e a professora Márcia, de História, decidiram elaborar um projeto interdisciplinar com o objetivo de desenvolver competências de leitura e escrita de modo a favorecer o letramento em todo o ensino fundamental. Mas como um projeto interdisciplinar poderia impactar o letramento dos alunos e ainda melhorar os resultados da escola? Poderia a interdisciplinaridade ajudar os professores nessa tarefa? Como o contexto escolar pode interferir nas práticas de letramento? A escola pode influenciar as práticas de linguagem para além dos espaços escolares? Como utilizar os gêneros textuais de maneira interdisciplinar?

Caro aluno, veremos esses e outros questionamentos ao longo desta unidade e compreenderemos como as professoras Joana e Márcia conseguiram resolver esse desafio.

Seção 4.1

Letramento em sala de aula: o papel da interdisciplinaridade

Diálogo aberto

Nesta seção, você aprenderá sobre a importância de se realizar um trabalho pedagógico de forma interdisciplinar. Em uma escola, tudo deve contribuir para o processo de aprendizado do aluno, sobretudo no que diz respeito ao letramento. Dessa forma, você verá como professores de disciplinas diferentes podem trabalhar as especificidades de suas áreas, bem como as competências e habilidades requeridas por meio da interdisciplinaridade, utilizando diferentes metodologias para envolver o aluno, tais como o trabalho com projetos e sequência didática. Lembra-se do problema que está acontecendo na escola municipal Monteiro Lobato? Então, vamos a nossa situação-problema.

A professora Joana, de Língua Portuguesa, e a professora Márcia, de História, perceberam que precisavam colaborar para um melhor desempenho dos alunos. Como o resultado nas duas disciplinas era o que apresentava maior impacto nos resultados negativos da escola, as professoras decidiram trabalhar juntas com um projeto, ao qual deram o nome de "Tá na mídia". Nesse projeto, elas explorariam o gênero textual notícia, com o objetivo de melhorar a competência leitora e escritora de seus alunos. A professora de língua portuguesa ficou responsável por desenvolver os aspectos relativos ao gênero textual notícia, como tipo de linguagem, estrutura e características, enquanto a professora Márcia ficaria responsável por fazer um levantamento com os alunos dos possíveis temas de interesse para produção das notícias.

Qual deveria ser o primeiro passo das professoras? Apesar de terem pensado em desenvolver um projeto interdisciplinar, elas se depararam com um desafio: de que modo poderiam propor ações interdisciplinares que atendessem aos seus objetivos? Então, Joana e Márcia resolveram que o primeiro passo, para organizar suas próximas ações, seria montar um projeto. Qual seria a estrutura desse projeto? O que deve conter um projeto interdisciplinar?

Não pode faltar

Conceituação de interdisciplinaridade

Quando pensamos em educação formal, pensamos na escola organizada em disciplinas. Portanto, ter noção de disciplina e de sua organização é elementar para compreendermos não só o funcionamento da escola, mas também, como se dá a organização do processo de desenvolvimento humano. As disciplinas estão organizadas em áreas de conhecimento e, por apresentarem um caráter formal em sua estrutura, dificultam a aprendizagem do aluno. Isso acontece, pois inibem o pensamento complexo, minimizando a capacidade de estabelecer conexões entre conceitos e fatos, uma vez que "o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" (MORIN, 2000, p. 45).

Para romper com esse compartilhamento, é importante uma atenção às práticas que buscam trabalhar com a interdisciplinaridade, a qual corresponde a ações que integram "as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados" (BRASIL, 2000, p. 89).

Assim, para que a interdisciplinaridade aconteça, não é necessário acabar com a organização e estruturação das disciplinas e currículo, mas apenas permitir as possibilidades de comunicação entre elas, já que estão inseridas em processos históricos e culturais, fazendo com que essa integração seja importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Assimile

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade não é a única responsável pela aprendizagem, mas sim uma prática que permite, de maneira mais significativa, a aprendizagem acontecer pautada numa relação de sentidos interligados. Entendemos que

> **O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de**

> que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...]. (BRASIL, 2000, p. 88)

Enquanto futuro professor, é importante que você fique atento às práticas que podem ser desenvolvidas com a interdisciplinaridade.

Exemplificando

Um exemplo simples, mas muito eficaz, nas séries iniciais do ensino fundamental, é o ensino a partir das músicas e/ou de brincadeiras. Vejamos, você conhece a brincadeira chamada de "galinha do vizinho"? Nela as crianças cantam em roda, enquanto uma criança corre por trás da roda e seleciona uma outra para correr e pegá-la. Se ela se sentar antes de a criança escolhida a alcançar, a próxima a rodar é a que não conseguiu pegar. A música fala de uma galinha do vizinho que bota ovo amarelinho, e vai contanto até o número 10 "bota 1, bota 2, bota 3 [...]" (cantiga popular de autor desconhecido).

Com essa música, o docente pode trabalhar o gênero textual música, a letra B do alfabeto assim como as letras G ou V iniciais de galinha e vizinho e, com esses conhecimentos do campo linguístico, também pode trabalhar noções matemáticas, como numerais e quantidade. Ao unir Língua Portuguesa e Matemática, de maneira tão natural, por exemplo, o professor atua interdisciplinarmente e assegura que os conhecimentos não sejam tão compartimentados.

Interdisciplinaridade no trabalho com o letramento

Assegurar uma prática interdisciplinar, segundo Morin (2000), é ampliar as possibilidades de aprendizagem das disciplinas, tendo em vista um saber mais complexo. Desse modo, no trabalho com o letramento, é fundamental a criação de projetos interdisciplinares, sobretudo porque ser um sujeito letrado vai muito além de saber ler e escrever.

Um grande desafio da contemporaneidade é compreender como alfabetizar letrando as turmas que ainda estão em processo de aquisição da leitura e da escrita convencionais. Portanto, o que se tem como alternativa para resolver esse conflito é utilizar práticas interdisciplinares que contextualizem a aprendizagem para o cotidiano das crianças.

Se uma das funções da educação é repassar todo o conhecimento construído socialmente ao longo da história de modo que os sujeitos sejam capaazes de atuar em sociedade de forma crítica, é fato que esse trabalho é realizado de maneira conjunta com os gêneros discursivos, de modo que, independentemente de estarem alfabetizadas ou não, as crianças sejam capazes de se comunicar utilizando diversos instrumentos comunicativos.

Reflita

Dessa maneira, como integrar as disciplinas escolares para que um tema específico possa ser estudado em diversas áreas do conhecimento?

Como envolver o maior número de professores possível para que a aprendizagem seja realmente significativa?

De acordo com Morin (2003, p. 115), a interdisciplinaridade está disposta em uma mesa junto das diversas disciplinas e cabe a ela revelar o segredo do que pode unir os conhecimentos. Desse modo, podemos dizer que as disciplinas apresentam uma similaridade, ou pontos de encontro, que devem ser explorados em sala de aula por meio de práticas interdisciplinares que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, vai afirmar que:

> **[...] a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2000, p. 76)**

Assim, não devemos entender que a interdisciplinaridade seja uma força, uma lei, mas sim observar que, apesar de a organização educacional ser contraditória no que tange às disciplinas e à estrutura curricular, é por meio dela que a complexidade das disciplinas, quando isoladas, se apresentam. A partir daí, as práticas interdisciplinares vêm para se somar ao esforço de uma formação para o letramento que, antes de tudo, antes mesmo da leitura da palavra, pressupõe a leitura do mundo e do modo como se comportam nele.

Exemplificando

Podemos destacar a experiência da professora Lusinete, que atua há 25 anos no magistério, dentre os quais, 13 são na alfabetização. Atualmente a professora dá aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia para a 4ª série.

> **Os conteúdos das duas últimas disciplinas são amarrados em textos expositivos. A hidrografia de Goiás, por exemplo, serviu para as crianças localizarem no mapa os principais rios do estado (Araguaia, Tocantins e Parnaíba). Depois de avaliar as características e a importância dos três, a turma montou uma maquete da bacia hidrográfica e escreveu um resumo dos conceitos aprendidos. "Texto bom é aquele com boa estrutura e conhecimento", diz a professora. Na classe dela, os trabalhos têm uma introdução, o desenvolvimento das informações e uma conclusão, na qual o aluno exprime sua opinião sobre o tema. (PELLEGRINI, 2001, [s.p.])**

Outra experiência interessante é a da Escola Municipal Barão de Macahubas, no Rio de Janeiro, que

> **[...] não tem uma grande biblioteca, mas a professora Sônia Maria Cerqueira Pierucci comanda uma bela sala de leitura, que tem por objetivo despertar o gosto pelas letras. Em maio, ela acompanhou um grupo da 1a à 4a série à Bienal Internacional do Livro, realizada na cidade. Durante o passeio, os alunos percorreram vários estandes, manusearam publicações de diferentes autores e ilustradores e até conheceram alguns escritores. A**

> experiência serviu para preparar um evento semelhante, no colégio, em julho. Nele, os estudantes expuseram e autografaram as próprias obras. Algumas eram exemplares coletivos, compostos por textos de toda a classe. Outras eram produções individuais. Quase todas reproduziam histórias criadas, lidas e ouvidas durante as aulas. (PELLEGRINI, 2001, [s.p.])

Recursos: projeto e problematização

É necessário, todavia, falar de letramento e interdisciplinaridade indicando alguns caminhos. Um caminho para se desenvolver práticas de letramento em que a interdisciplinaridade esteja presente é por meio do trabalho com projetos, que são inúmeros, podendo ser desenvolvidos pelos discentes. Faremos aqui a abordagem de três projetos interdisciplinares. Confira-os a seguir:

1º projeto: o prazer de ler

A professora Sônia, que atua na 4ª série do ensino fundamental, organiza leituras em voz alta na classe todos os dias. Considerando que em enquete anterior ao projeto a escola identificou que os pais dos alunos não têm hábito de ler, a professora decidiu valorizar o conhecimento dos alunos trazidos de histórias contadas pelas famílias, o que possibilitou discussões riquíssimas sobre atualidades e outros temas diversos. Aos poucos os alunos passaram a gostar de contar histórias, o que favoreceu não só o hábito de ler, mas também a oralidade. Contou a professora que dentre seus alunos "seis estão se aventurando em outras salas, acompanhados apenas por um colega" a "Contar uma história" (PELLEGRINI, 2001, [s.p.]), revelando as diferenças e as similaridades entre ler e ouvir uma história (PELLEGRINI, 2001).

2º projeto: alimentação saudável: uma história a ser contada

Proposta: construção de um projeto interdisciplinar envolvendo Língua Portuguesa (produção textual sobre hábitos saudáveis),

Ciências (criação de horta e espaço para compostagem), Educação Física (prática de atividades físicas) e Arte (encenação e contação de histórias sobre o tema), trazendo, assim, a temática da alimentação para a sala de aula, a fim de conscientizar os alunos em suas escolhas.

Professor: Carla Julita Duarte Pinto

Escola: Colégio Estadual Césare Casali

Cidade: Salvador (BA)

Nesse projeto, várias são as disciplinas envolvidas, o que revela que os conhecimentos estão relacionados. Mais importante do que saber apenas uma disciplina é compreender o seu uso no cotidiano e sua função na sociedade (NOVA ESCOLA, 2018a).

3º Projeto: a competência na prática

Ano: 4º ano

Componente curricular: Geografia

Habilidade na BNCC (Base Nacional Curricular Comum): descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (EF04GE02).

Como abordar: uma opção é analisar o fluxo de trabalhadores em diferentes momentos da economia brasileira: na exploração do ouro e metais preciosos, na extração do látex e na industrialização do país, entre outros. Essa reportagem mostra que a professora utilizou vários textos e imagens como referência, e também entrevistas com familiares dos alunos para discutir relações de trabalho, necessidade de deslocamento em função do emprego, entre outros assuntos (NOVA ESCOLA, 2018b).

Recursos: sequência didática

O trabalho com sequência didática tendo em vista o letramento tem o foco nos estudos de produção de gêneros textuais. Além de rico em possibilidades de garantir a

interdisciplinaridade, segundo Marcuschi (2008), proporciona ao aluno um procedimento para desenvolver todas as atividades e tarefas para a produção de um gênero.

Assimile

Portanto, podemos definir a sequência didática como

> **um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18)**

Assim, para o trabalho com gêneros textuais visando ao letramento, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), inicialmente apesenta-se a situação que será realizada por meio do gênero selecionado. Logo, inicia-se a produção de um texto que servirá de referência para o professor traçar os novos caminhos a seguir.

Ao identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos, o docente deve elaborar módulos de atividades diversificadas, abrangendo vários elementos do gênero que ainda não tiverem sido sistematizados pelos alunos. Ao final, a sequência didática é finalizada com outra produção, na qual espera-se que o aluno incorpore os conhecimentos adquiridos nos módulos. Veja um esquema que resume o que propõem os autores. Portanto, ao elaborar uma sequência didática, o professor deverá levar em consideração alguns passos:

Figura 4.1 | Sequência didática

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

Exemplificando

Podemos citar como exemplo uma sequência didática para trabalhar habilidades de escrita:

Gêneros textuais do cotidiano

1. Dados da aula:

   a) O que o aluno poderá aprender com esta aula: ao final dessas atividades, esperamos que o aluno:

   • Identifique os gêneros textuais usados no dia a dia e compreenda suas características centrais.

   • Compare a estrutura e os objetivos dos gêneros textuais: bilhetes, folhetos informativos, anúncios e receitas.

   b) Duração das atividades: as atividades terão duração de 5 a 6 aulas de 50 minutos.

2. Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: esta sequência didática é indicada para crianças que reconheçam as unidades fonológicas da língua, como sílabas e terminações de palavras.

3. Estratégias e recursos da aula:

   • Atividade 1: pesquisando os gêneros textuais.

     ◦ Objetivos: analisar e classificar os gêneros: bilhete, anúncio, folheto informativo e receita.

   • Atividade 2: comparando os gêneros textuais pesquisados.

     ◦ Objetivos: comparar a função de diferentes gêneros textuais; avançar na apropriação do sistema de escrita.

   • Atividade 3: aplicando nossos conhecimentos.

     ◦ Objetivos: produzir os gêneros textuais trabalhados.

Para maiores detalhes você poderá acessar o portal do professor, indicado a seguir:

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Professor.** Disponível em: https://goo.gl/nzaQ3F. Acesso em: 28 ago. 2018.

Pesquise mais

O vídeo a seguir, do programa do curso de especialização *Ética, Saúde e Valores na Escola*, exibe o exemplo de três professores de uma escola estadual de Campinas que, ao escolherem um rio da região como objeto de estudo, desenvolvem na prática a transversalidade e a interdisciplinaridade nas áreas de geografia, língua portuguesa e química.

UNIVESP. **EVS - Interdisciplinaridade e Transversalidade.** 23 mar. 2011. Duração: 16:15 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwye78Vk&t=4s. Acesso em: 28 ago. 2018.

Sem medo de errar

As professoras Joana e Márcia, para a construção do projeto interdisciplinar, devem produzir um documento que contenha uma breve descrição do projeto, seus objetivos gerais e específicos, metodologia, isto é, como será ele realizado, quais os recursos necessários, tempo de execução, formas de avaliação, disciplinas e professores envolvidos, anos ou séries envolvidas.

Mas antes de pensar na estrutura do projeto, o primeiro passo é definir um tema para investigar. A questão precisa fazer sentido para o grupo. A próxima etapa é discutir sobre o assunto e quais seus desdobramentos, apontando caminhos para uma solução ou encaminhamento.

Todo projeto, ao ter um objetivo, requer a elaboração de um produto final, a ser desenvolvido de maneira coletiva, que responda ou resolva o problema inicialmente colocado. O trabalho colaborativo é a tônica do trabalho por projetos.

O processo, que é o mais importante disso tudo, deve ser bem documentado – por meio de fichas de registro de atividades, fotos, gravações, etc. – que poderão compor um portfólio para cada turma ou por cada aluno, trazendo também contribuições locais para a comunidade do entorno da escola (PASCOAL, 2017).

Faça valer a pena

1. Leia o texto a seguir:
A respeito do conceito de interdisciplinaridade, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio estipulam que:

> **[...] a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2000, p. 76)**

De acordo com o trecho e a partir das afirmações do educador Edgar Morin (2003, p. 115) acerca do tema, podemos afirmar que:
I. A interdisciplinaridade está disposta em uma mesa com as diversas disciplinas e cabe a ela revelar o segredo do que pode unir os conhecimentos. Desse modo, podemos dizer que as disciplinas apresentam uma similaridade, ou pontos de encontro, que devem ser explorados em sala de aula por meio de práticas interdisciplinares.
II. É por meio da interdisciplinaridade que a complexidade das disciplinas, quando isoladas, se apresentam, apesar de a organização educacional ser contraditória no que tange às disciplinas e à estrutura curricular.
III. As práticas interdisciplinares apenas somam-se ao esforço de uma formação para o letramento que, antes até mesmo da leitura da palavra, pressupõe a leitura do mundo e do modo como se comportam nele.

Assinale a alternativa que apresenta somente as afirmações corretas:

a) Somente a afirmativa I está correta.
b) Somente as afirmativas I e II estão corretas.
c) Somente as afirmativas I e III estão corretas.
d) Somente as afirmativas II e III estão corretas.
e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

2. Segundo Marcuschi (2008), a sequência didática é considerada um procedimento rico em possibilidades de garantir a interdisciplinaridade. Assim, segundo esse estudioso, a sequência didática que tem como objetivo a promoção do letramento se estrutura em torno da produção de textos de diversos gêneros.

É correto afirmar que a sequência didática pode:

a) Promover o domínio de um determinado gênero textual pelo aluno, que pode ser ligado às mais diversas práticas textuais da escola, do mundo do trabalho, da mídia, entre outros.
b) Desenvolver somente os gêneros textuais escolares, como a redação, a resenha e o resumo.
c) Apresentar os gêneros textuais utilizados apenas no mundo do trabalho, como a carta, por exemplo.
d) Familiarizar o aluno com o universo do jornal e seus diferentes gêneros, tais como a notícia, a reportagem, entre outros.
e) Apresentar ao aluno os gêneros literários, como a poesia e o romance, para promover sua leitura, mas sem uma contrapartida de sua prática de produção textual.

3. Utilizar práticas interdisciplinares que contextualizem a aprendizagem para o cotidiano das crianças é uma alternativa para se responder a um grande desafio da contemporaneidade: saber como promover o letramento de turmas que ainda estão em processo de aquisição da leitura e da escrita convencionais, mas que demandam habilidades que se estendem muito além disso.
Sobre esse tema, leia as afirmações a seguir:
I. No trabalho com o letramento, é fundamental a criação de projetos interdisciplinares, sobretudo porque ser um sujeito letrado está para muito além de ler e escrever.
II. Segundo o educador Edgar Morin (2000), assegurar uma prática interdisciplinar é ampliar as possibilidades de aprendizagem das disciplinas, tendo em vista um saber mais complexo.
III. Independentemente de estarem alfabetizadas ou não, as crianças devem ser capazes de se comunicar utilizando diversos instrumentos comunicativos.
Assinale a alternativa correta:

a) Somente a afirmativa I está correta.
b) Somente as afirmativas I e II estão corretas.
c) Somente as afirmativas I e III estão corretas.
d) Somente as afirmativas II e III estão corretas.
e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

Seção 4.2

Letramento no contexto escolar

Diálogo aberto

As professoras Márcia e Joana, após iniciarem o projeto interdisciplinar *Tá na mídia*, envolvendo as disciplinas de História e Língua Portuguesa, com o objetivo de desenvolver as competências de leitura e escrita a partir do gênero textual notícia, identificaram que não seria suficiente trabalhar as dificuldades dos alunos apenas nessas disciplinas. O projeto precisava ganhar maior visibilidade e participação de toda a escola.

Ao realizarem o planejamento do projeto, perceberam que vários espaços na própria escola, fora da sala de aula, poderiam proporcionar oportunidades de leitura e escrita, com interações entre alunos da mesma turma, de turmas diferentes, contando com o apoio de professores de outras disciplinas, além de contar também com as professoras responsáveis pelo projeto.

Caro aluno, você acha que as professores conseguiram ampliar o projeto para toda a escola? Em caso afirmativo, como conseguiram? Quais ações você considera que precisariam ser realizadas para assegurar um ambiente de práticas de letramento?

Não pode faltar

Práticas de letramento como elemento orientador do projeto educativo

Vivemos em um mundo grafocêntrico, que cada vez mais exige dos sujeitos o domínio dos códigos linguísticos para que possam atuar em sociedade, demonstrando competências leitoras e produtoras de textos dos mais diversos gêneros textuais. É aí que entra o papel da escola no processo formativo dos sujeitos.

É importante considerarmos que é na escola que as pessoas aprendem os códigos da língua. Portanto, no processo de ensino, o docente deve oportunizar aos alunos os conhecimentos linguísticos que os prepare para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para realizar essa ação, a instituição escolar conta com documentos orientadores como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, os quais afirmam que os estudantes devem ter acesso aos mais diversos gêneros textuais, tendo em vista a aplicação desse aprendizado da língua nas práticas sociais cotidianas.

Assimile

Vale ressaltar que a leitura e a escrita apresentam habilidades que devem ser desenvolvidas na escola tendo em vista uma prática competente de letramento, uma vez que:

> **A leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar do conteúdo lido de forma a significá-lo e ressignificá-lo no seu dia a dia. Nesse sentido, a escola, considerada como um dos importantes *locus* de construção e apropriação de conhecimentos ora reproduzidos, ora criados, tem o compromisso de implementar e desenvolver atividades que coloquem o aluno diante de desafios impostos pela leitura e interpretação de um mundo letrado no qual está inserido. (RANGEL; MACHADO, 2012, p. 1)**

Por isso, é importante que a escola construa todo o seu processo de ensino e aprendizagem pautado no projeto político pedagógico de modo que o letramento seja o eixo orientador de todo o trabalho. As práticas de letramento da escola devem conduzir e orientar a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) como forma de assegurar que a formação integral ocorra. Vale ressaltar que, para que as práticas aconteçam a contento, é importante que os professores sejam habilitados e capacitados para exercer a função mediadora entre o conhecimento e os alunos, pois "a leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado, não só no ensino da língua

portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações" (SILVA, 2002, p. 16).

Portanto é fundamental para os professores a ampliação dos conhecimentos do campo do letramento para que, além de trabalhar com seus alunos, eles também possam coordenar as ações de implementação de práticas de letramento para toda a escola.

Criação de espaços de leitura

O ensino de leitura e escrita merece maior atenção nas discussões sobre as práticas docentes. Isso porque ele ocupa um papel fundamental na sociedade, que é o de garantir as competências leitoras e produtoras de texto que habilitem o cidadão para comunicar-se de forma efetiva nas diferentes esferas das quais participa, e para compreender o mundo, tornando-se sujeito de transformações em seu entorno.

Para atender às demandas de uma formação para o letramento, que está para além do simples ato de ler, pois envolve o conhecimento das diferentes culturas, costumes, posições políticas e ideológicas, e para a manifestação desse conhecimento no cotidiano, é urgente a abertura de espaços nas instituições escolares que favoreçam esse aprendizado.

Tomando o conceito de leitura de Freire e Shor (1986, p. 22), que afirmam que "ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras, ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e contexto do texto e vincular com o meu contexto", é que consideramos relevante criar nas escolas espaços que oportunizem a leitura, o trabalho com a língua com, sobre e a partir dos mais variados gêneros textuais.

De modo geral, as escolas, principalmente as de grandes centros urbanos, têm bibliotecas que nem sempre funcionam como deveriam, ora porque não têm acervo ou estrutura em boas condições de uso, ora porque não têm pessoas responsáveis (bibliotecários) para acompanhar as ações pedagógicas que vão desde o simples empréstimo de livros até propostas mais complexas

de trabalho de leitura e pesquisa solicitadas pelos professores. Apesar disso, os gestores de escolas, bem como coordenadores e professores, devem encontrar alternativas no espaço escolar que se configurem em espaços de letramento para todas as idades, isto é, de acordo com as fases escolares atendidas pela instituição.

Um exemplo de novos espaços é a criação de quiosques de leitura espalhados pela escola. Esses estandes, montados e organizados pelos alunos, orientados pelos professores, levam a toda a escola um ambiente leitor. Os quiosques, além de pequenas estantes ou caixotes com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc., podem ainda contar com tapetinhos ou almofadas pelo chão para os alunos se acomodarem e lerem ou organizarem uma roda de leitura para que cada um conte sobre o que está lendo. Essas atividades podem ocorrer de forma mediada e/ou não mediada. Os professores de diferentes áreas podem se organizar para programar atividades mediadas com seus alunos, focando a leitura em um assunto específico, por exemplo.

Outra atividade que instiga o gosto pela leitura e o contato com o universo imaginário e escrito, que promove o letramento, é o "canto literário". Ela consiste em uma estante móvel ou fixa nas salas de aula, com exemplares de livros de gêneros diversos (poesia, contos, anedotas, ficção, romance, etc.) que ficam disponíveis para alunos e professores lerem e utilizarem quando e como quiserem, pois "sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuarão empoeirados nas prateleiras das bibliotecas" (SILVA, 2002, p. 30).

Uma organização que favoreça o acesso aos livros é um caminho exitoso quando o objetivo é também incentivar o gosto pela leitura. Petit (2008) relata um caso de um aluno que detestava o sistema escolar, mas isso mudou quando um professor transmitiu o gosto pela leitura lhe dando espaço para escolher o que ler; isso foi o que mais chamou sua atenção e instigou sua curiosidade. A partir daí sua relação com a leitura mudou e o aluno tomou gosto por ela.

Letramento e promoção de repertório artístico e cultural

Para além do desenvolvimento da competência leitora e escritora, é possível pensar o letramento como possibilidade de

promoção do repertório artístico e cultural. Segundo a BNCC, uma das competências a serem desenvolvidas na escola é a de "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2017). Mas essa não é uma questão tão simples de se resolver, pois cabe à escola organizar, planejar e orientar práticas de leitura e escrita oferecendo ao aluno a oportunidade de ampliar seu patrimônio linguístico, o que inclui o acesso irrestrito ao mundo da leitura, "e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real" (SOARES, 2002, p. 6). Contudo, algumas possibilidades podem ser efetivadas quando o foco é o letramento.

Pesquise mais

Leia os textos e assista aos vídeos no site *Laboratório de Educação*, e conheça o trabalho desenvolvido com meninos da Fundação Casa, por meio do projeto *Meninos de Palavras*. Esse projeto mostra como a linguagem pode empoderar os meninos e meninas privados de liberdade, pois ele conta com atividades que envolvem a interlocução entre o letramento e a arte, a música, a contação e a criação de histórias, o teatro, a capoeira, o cordel e a cultura popular.

Disponível em: http://labedu.org.br/protagonismo-juvenil-por-meio-da-linguagem/. Acesso em: 3 ago. 2018.

Podemos partir de ações simples do cotidiano escolar como a produção de livros ilustrados, poemas, cartazes, cenários e roteiros de apresentações teatrais, pois para executar cada uma dessas atividades, exige-se uma produção artística e cultural, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades relativas a essas áreas. Isso ocorre quando

> **"coisas" são construídas e não têm uma função, um lugar onde "coisas" singulares acontecem, onde desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, objetos, instalações de uso**

> imediato e, no entanto, nos acordam para outros espaços e mundos que nos habitam, que vivem dentro de nós e são materializadas em "formas" que constituem uma linguagem expressiva, poética, estética, formas que passam a existir fora de nós e para o mundo! (DERDYK, 2011, [s.p.])

Por isso a importância de, nos espaços escolares, os professores promoverem o acesso dos alunos tanto a repertórios artísticos-culturais já existentes, quanto motivá-los a desenvolverem seus próprios repertórios, com base em suas experiências, habilidades, histórias de vida, cultura familiar, etc. Isso tudo faz parte do processo de letramento.

A escola pode criar uma espécie de "ateliê", ou sala de arte, em que várias manifestações culturais e artísticas se concentrem para propiciar o exercício de diversas práticas de letramento. Nesse espaço, os professores podem se dedicar às habilidades individuais de cada aluno, seja para pintar um quadro com cenas do cotidiano, seja para produzir um poema, ou para explorar os movimentos corporais e sentidos.

Assim, a escola deve ser um lugar em que os alunos possam, todos os dias, "aprender, adquirir, obter, articular e produzir informações, porta-voz sociocultural de um modo de aquisição de conhecimento" (DERDYK, 2011, [s.p.]).

Reflita

Que práticas você como futuro docente pode propor para que a escola ganhe novos ambientes e espaços que favoreçam a leitura? Ter um espaço como uma biblioteca é garantia de desenvolvimento do letramento? Por quê?

A escola que pode gozar de um espaço exclusivo para o ensino de arte, por exemplo, já está à frente na perspectiva do letramento, pois o aprendizado das artes, assim como da leitura e da produção textual, permite que os estudantes exerçam esse aprendizado com competência na sociedade.

Como incentivar o protagonismo do aluno nas práticas letradas do ambiente escolar

Até os anos 1940, como afirma Soares (2004), era considerada alfabetizada a pessoa que soubesse escrever seu nome. Com o passar dos anos, a necessidade do exercício da leitura e da escrita foi crescendo. Assim, a escola ganhou destaque, pois passou a sistematizar o ensino da leitura e da escrita, oportunizando a ampliação das competências leitora e produtora textuais, desde pequenos bilhetes até os registros de compra e venda de terras, etc.

Os eventos de letramentos são definidos como uma situação em que um portador da escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Assim, define-se letramento como "o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento" (SOARES, 2002, p. 145). Para a autora, essa definição acrescenta ao conceito de letramento a visão de que o indivíduo que domina o uso da leitura e da escrita mantém com o grupo social formas de interação, competências discursivas e cognitivas que lhe permitem um estado e uma condição diferenciada de inserção no mundo letrado.

Considerando o conceito de letramento de Soares (2002) transcrito anteriormente, podemos pensar em práticas das quais o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, reproduzindo e produzindo o conhecimento adquirido no meio em que está inserido, de modo a transformar a realidade, o que tem relação com o protagonismo, um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Farias e Varela (2017, p. 106), atingir o protagonismo social é se "tornar um sujeito na plenitude", participando ativamente de processos decisórios, "é consumir e produzir, ser mediador e mediado de práticas sociais". Portanto, ser protagonista é ter a capacidade de "expressar seus desejos, suas ideias, valorizando o seu saber, mesmo que seja proveniente do senso comum, participando de forma ativa do espaço público". Tal postura o aluno pode iniciar em sala de aula, ao discutir assuntos de sua realidade, ao criticar e refletir sobre aspectos tidos como imutáveis, como quando ouvimos dizer: "sempre foi assim e assim sempre será", "nada vai mudar".

Os alunos devem ser levados a se perceberem como sujeitos de mudanças, que podem iniciar na sala de aula e terminar em casa e/ou na comunidade. Por isso é importante que a escola organize ações que valorizem o protagonismo estudantil. Nesse sentido, na medida em que habilita o aluno a produzir e a entender textos diversos que circulam na sociedade, com funções pré-determinadas e que afetam sua vida – tanto positivamente quanto negativamente – o letramento pode ser visto como uma forma de empoderamento de nossos alunos.

O avanço das tecnologias de comunicação possibilita a criação de inúmeras formas de gêneros discursivos e permite cada vez mais aos indivíduos a interação com novas formas de práticas sociais de leitura e escrita. O acesso aos meios eletrônicos de comunicação exige novas competências para interagir com as novas tecnologias. Por isso, argumenta-se que há diversas formas de letramento e que, portanto, deveria se falar em "letramentos" e não letramento, dada à multimodalidade da linguagem.

Diante dos desafios envolvidos na formação de indivíduos letrados e da importância dos letramentos em uma sociedade essencialmente dominada por uma cultura da escrita e pelas tecnologias da informação, é que se propõe pensar sobre as implicações dessas competências na construção da autonomia e do protagonismo do aluno, no processo de ensino e aprendizagem.

Exemplificando

Como exemplo de utilização de gêneros textuais diversos, tanto para alfabetização quanto para incentivar a leitura, veja o exemplo da professora Sônia, na reportagem encontrada na revista *Nova Escola*, disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2601/letramento-de-verdade. Acesso em: 17 set. 2018.

O prazer de ler

Sônia organiza leituras em voz alta na classe todos os dias. Uma enquete realizada pelos professores no início do ano mostrou que os pais dos alunos leem pouco. Por isso, a escola resolveu incentivar o hábito entre os filhos. "Sempre que recito alguma coisa, mostro que adquiro conhecimento e, ao mesmo tempo, sinto prazer

e emoção", diz. Ela não deixa de valorizar, no entanto, as opiniões de todos nas rodas de leitura. "Eles sabem muito. Às vezes, relacionam histórias contadas pela família ao assunto em pauta, o que abre brechas para debates interessantíssimos ou, quem sabe, a escolha de novos livros."

Desde o início do ano, a professora está formando contadores de histórias entre a turma de 4ª série. Seis estão se aventurando em outras salas, acompanhados apenas por um colega. Contar uma história, explica Sônia, é diferente de lê-la. Significa fazer com que o ouvinte possa entrar no mundo descrito pelo autor e interpretado pelo narrador.

A preparação da garotada começa com uma leitura, em que ela dramatiza o texto. "Em seguida, digo que qualquer um é capaz de fazer o mesmo e convido os interessados." Para que até os mais retraídos se sintam encorajados, Sônia insiste para que não haja nenhum tipo de reprovação (vaias, risadas, comentários) ao trabalho dos colegas. Mesmo que o contador gagueje ou fale muito baixo, é preciso esperar que ele termine.

Outra técnica que faz sucesso é a leitura em parceria: uma parte da história é lida pela criança, a outra pela professora. "Discuto o tema do livro e procuro relacioná-lo ao contexto em que o aluno vive, ao conhecimento que já possui", descreve Sônia. "Assim, tudo faz mais sentido." A formação inclui também ensaios em casa e na escola. Para que os ouvintes se emocionem, é preciso escolher a melhor maneira de compor cada passagem: triste, alegre, irônica... "Sei que estou só mostrando um caminho e que os resultados virão no futuro, mas é muito gratificante."

Livros de ficção, como os usados por Sônia, jornais, revistas, manuais de instrução, regras de jogos, cantigas de roda, folhetos de propaganda, textos didáticos e de não-ficção com conteúdos de todas as áreas do conhecimento. Leve esses materiais para a sala de aula e o que mais chegar às suas mãos. Faltou alguma coisa? Sim. Não se acanhe. Venha conhecer essas maravilhas junto com seus alunos. Porque os códigos de leitura e escrita a gente aprende fácil. Mas o letramento é um aprendizado para toda a vida.

Sem medo de errar

Caro aluno, você acha que os professores conseguiram ampliar o projeto para toda a escola? Se sim, como conseguiram? Quais ações você considera que precisavam ser realizadas para assegurar um ambiente de práticas de letramento?

Ao identificar a necessidade de ampliar as possiblidades de leitura na escola, de modo que impactasse positivamente os resultados de suas turmas, Márcia e Joana procuraram a gestão escolar e compartilharam com ela essa dificuldade. A coordenadora pedagógica tratou de marcar uma reunião com todos os professores para socializar o projeto *Tá na mídia* e envolvê-los em sua execução. Márcia e Joana sugeriram que fosse criado um cantinho da leitura em todas as salas. Os professores de todas as disciplinas foram orientados sobre como serem mediadores de leitura nesses espaços, motivando também a produção escrita.

Foi realizada uma campanha de arrecadação de livros, gibis e revistas entre os professores e na comunidade. Além disso, a escola também adquiriu vários exemplares, bem como o mobiliário necessário. Quando os livros novos e as estantes chegaram, foi feita uma festa na qual cada turma realizou um momento de leitura coletivo. Os professores de todas as disciplinas pararam para, em um momento pré-determinado, todos apreciarem as obras. Alunos e professores criaram expectativas para ler o que estava na estante. Faziam rodízio dos livros. A professora Joana e a professora Márcia deram continuidade ao projeto, que ganhou, cada vez mais, um número maior de alunos dispostos a ler. À medida que o ano foi passando, foi também aumentando o número de alunos leitores, o que impactou positivamente o resultado das avaliações não apenas de Língua Portuguesa e História, como também de outras disciplinas nas quais os alunos apresentavam dificuldade.

Faça valer a pena

1. Uma escola no interior de Goiás não tem biblioteca. Por isso, professores e demais funcionários da escola decidiram criar uma "banca" móvel na escola com vários livros para que fosse possível atender à necessidade dos professores e também oportunizar o empréstimo de livros aos alunos.

Quem administrava essa "banca" era um professor que tinha uma carga horária diferenciada.

Diante desse fato, podemos dizer que a escola estava:
I. Incentivando o gosto pela leitura.
II. Limitando a leitura a apenas um gênero textual.
III. Criando espaços de leitura.
IV. Promovendo espaços que estimulam a produção textual.

Agora, assinale a alternativa que apresenta apenas as assertivas corretas.

a) As afirmativas I e II estão corretas.
b) As afirmativas II e III estão corretas.
c) As afirmativas I e III estão corretas.
d) As afirmativas I, II e IV estão corretas.
e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

2. Como a escola não pode se eximir do compromisso de ajudar os alunos a aprenderem a ler e escrever, será preciso que ela assuma a implementação de um projeto coletivo entre os professores, no qual em todas as disciplinas do currículo escolar o aluno possa viver experiências de leitura e de escrita sistematizadas (RANGEL; MACHADO, 2012, p. 2).

RANGEL, M.; MACHADO, J. do C. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., n. 1. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

A partir do excerto, considerando o papel do letramento como elemento orientador do projeto pedagógico da escola, analise as assertivas a seguir.
I. A escola deve garantir que as atividades sejam interessantes para os alunos, ultrapassando os muros da escola.
II. O leitor aprimora suas competências quando bem orientado e isso deve ser uma preocupação da escola.
III. Projetos de incentivo à leitura e à escrita não interferem no rendimento escolar dos alunos.

Agora, assinale a alternativa que apresenta as assertivas corretas.

a) Apenas a afirmativa I está correta.
b) Apenas a afirmativa III está correta.
c) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
d) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

3. A língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto. Logo, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez, 2008.

Considerando a importância do protagonismo para as competências leitora e escritora, analise as assertivas e a relação entre elas.

I. A competência leitora e textual se dá por meio de uma relação complexa em que o autor é o principal agente produtor de sentido.

PORQUE

II. A produção de sentidos depende da capacidade do autor de processar as informações e transformá-las em conhecimento útil em seu dia a dia.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta.

a) As asserções I e II são proposições falsas.
b) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
c) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
d) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
e) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

Seção 4.3

Letramento a partir de práticas de linguagem não escolares

Diálogo aberto

A escola Monteira Lobato, onde trabalham as professoras Márcia e Joana, localiza-se em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Apesar de estar situada no centro da cidade, muitos são os terrenos vazios que se encontram em suas proximidades, os quais se transformaram em grandes depósitos de lixo, entulho, com riscos de infestação por ratos, insetos e outros vetores de doenças, para prejuízo da população. As professoras decidiram realizar uma ação interdisciplinar tendo em vista auxiliar a comunidade local a resolver esse problema. Elaboraram, então, nos moldes do que já tinham realizado anteriormente, um projeto interdisciplinar envolvendo também os professores de Ciências (ensino fundamental – séries iniciais), Biologia (também as séries iniciais do ensino fundamental), Sociologia (ensino médio) e Química (ensino médio).

Como as professoras poderiam propor esse trabalho aos alunos e demais atores da comunidade escolar? Qual seria o papel de cada um dos profissionais envolvidos? De que modo alunos e professores poderiam intervir em situações para além dos muros da escola? Que argumentos você, enquanto futuro docente, utilizaria para garantir a participação dos alunos? Que práticas letradas os alunos poderão ser desafiados a realizar?

Não pode faltar

Como trabalhar o letramento em espaços regulados de leitura não escolares

O letramento só se efetiva quando praticado para além dos muros da escola, pois segundo Soares (2002), letramento é o estado ou condição que permite que o indivíduo ou grupos sociais exerçam de maneira concreta as práticas de leitura e escrita.

Quando praticado na escola é chamado de letramento escolar, enquanto o vivenciado em ambientes não escolares, como na comunidade, na família e no trabalho, é o letramento social. Essa condição que difere as práticas de letramento escolar e não escolar tem relação direta com as situações de uso da língua escrita, interferindo tanto na dimensão individual como na dimensão social. Isso se considerarmos que os processos de letramento só acontecem entre os sujeitos, pois é na interação com os outros que acontece a troca de experiências. Essa troca permite que o conhecimento seja ampliado e assim modifique a realidade, de modo que o conhecimento produzido por meio do outro seja compreendido e colocado em prática.

Para essa compreensão, precisamos partir do entendimento de que a leitura e a escrita do mundo surgem como:

> **[...] poderosas fontes de emancipação do aluno e dos professores como cidadãos que vivem em uma sociedade letrada e que exige, cada vez mais, conhecimentos dos sujeitos para que possam, por meio das interações feitas e dos diálogos estabelecidos, enfrentar os desafios lançados pelo mundo do trabalho, pela vida em família e em sociedade, pela educação em suas práticas educacionais, colocando-se de forma crítica e transformadora. (RANGEL; MACHADO, 2012, p. 2)**

Contudo, apesar de ser algo que faz parte do cotidiano de quase todos, o letramento precisa ser trabalhado em ambientes não escolares garantindo que ele seja socialmente construído. Uma possibilidade de se trabalhar o letramento em espaços regulados não escolares é possibilitar aos sujeitos a participação em projetos que atendam às demandas da comunidade. A escola pode ser uma aliada, uma parceira nessa formação.

Um exemplo é o desenvolvimento de projetos com foco na conscientização da necessidade e importância da separação e coleta de lixo seletiva. O grupo de alunos ou sujeitos participantes do projeto podem elaborar cartazes, panfletos, palestras e ações mobilizadoras, como assembleias comunitárias nas quais o assunto é exposto e discutido.

Os alunos podem ser estimulados a participar de atividades de associações de bairro, ONGs (Organizações Não Governamentais) e demais instituições filantrópicas, utilizando os conhecimentos de escrita adquiridos no contexto escolar para, por exemplo, produzir cartazes de conscientização, ou fazer algum tipo de campanha de arrecadação de alimentos, roupas; elaborar avisos, convites e outros materiais escritos relacionados às atividades da instituição com a qual eles se envolverem. Dessa forma, os alunos poderão dar sentido e importância àquilo que aprendem na escola, na medida em que fazem uso da língua como prática social, que cumpre uma função na comunidade da qual eles fazem parte.

Como incentivar o aluno a realizar práticas letradas fora da escola

Sabemos que nos dias atuais o fato de ser alfabetizado, ler e escrever, não significa necessariamente que todos os que passaram pela escola possam ser considerados como um sujeito letrado, no sentido mais acadêmico do termo, uma vez que o letramento ocorre também em outros ambientes. O letramento subentende interação social com a leitura e a escrita também em contextos não escolares, portanto "letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas" (LEAL, 2004, p. 51).

Para isso a escola deve incentivar e criar condições para o letramento, que se dá por meio do contato com os mais variados tipos de leituras, em que a interpretação e a criticidade são peças-chave. Nesse caso, o docente tem um papel relevante, pois a sua prática, juntamente com o seu conhecimento de mundo e experiências, será determinante na escolha de como atuar para assegurar o letramento de seus alunos.

Pesquise mais

Assista ao vídeo em que o professor aborda a importância das relações entre a fala, a escrita, a oralidade e o letramento a partir das práticas cotidianas dos sujeitos, sobretudo porque nem sempre os materiais didáticos dão a devida atenção a essa temática.

CEELUFPE. **Fala e escrita – parte 01.** 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew&t=16s. Acesso em: 17 ago. 2018.

Segundo Kleiman (1995), o papel do professor letrador é o de investigar as práticas sociais do cotidiano dos alunos aproximando os conteúdos estudados as suas vivências, planejando ações que explicitem a utilidade da linguagem escrita nas mais diversas situações e contextos. Dessa forma, os sujeitos poderão atuar como protagonistas do seu processo de aprendizagem, transformando a si e ao mundo que os cerca. Portanto, o professor deve, enquanto agente letrador, assumir práticas que auxiliem seus alunos a exercerem o conhecimento adquirido na escola, colocando em prática seus domínios de leitura e escrita no ambiente em que vivem. Para tanto, o professor precisa ser um exemplo de leitor para seus alunos, pois "para formar leitores devemos ter paixão pela leitura" (KLEIMAN, 2000, p. 15). Ainda de acordo com Kleiman (2000, p. 15), o professor deve:

- Valorizar e respeitar o conhecimento empírico, criando processos avaliativos que permitam dar voz e uma variedade de discursos e linguagens aos estudantes, pois a escola é um veículo de formação leitora.

- Ser um exemplo de leitor e escritor para o seu aluno.

- Demonstrar que toda produção é intencional, permitindo ao aluno exercitar a escrita de diferentes gêneros.

- Promover momentos de discussão sobre temas que apresentem relação direta com o dia a dia dos alunos, de modo que eles compreendam a importância da oralidade na participação social.

- Desenvolver atividades que permitam aos alunos mostrar suas habilidades de leitores e escritores, a fim de que produzam textos com elementos e temas para além dos conteúdos dispostos no currículo, evidenciando outras competências.

Enfim, o professor deve ser um líder que articula sempre novas ações que instiguem o aluno a aplicar o conhecimento linguístico

em seu cotidiano, para que ele se perceba agente de transformação social por meio da leitura e da escrita.

Exemplificando

A revista nova escola traz algumas possibilidades de incentivar o aluno em atividades de letramento fora da escola:

> **Escrita pelo aluno para aprender a escrever:** a oportunidade de escrever o que é conhecido de memória (como poemas) ou listas (de ingredientes de receitas culinárias). Pelo fato de existirem alunos que acham que a cópia é mais adequada para aprender a escrever ou que não se pode escrever errado, explique que é preciso se arriscar a escrever, colocando em jogo o que se sabe e pensa.
> **Quando propor:** em dias alternados aos de atividades de leitura.
> **Material:** textos de referência ou sugeridos nas situações didáticas anteriores (considerando a possibilidade de se aproximar de uma situação de uso social da escrita), letras móveis e computadores com editores de textos instalados.
> **O que o aluno aprende:** a refletir sobre o sistema de escrita, representar graficamente o que quer comunicar e definir quantas e quais letras usar. (VICHESSI; DINIZ, 2018, [s.p.])

VICHESSI, B.; DINIZ, M. Práticas de alfabetização adequadas aos adultos. **Nova Escola,** 7 mar. 2018. https://novaescola.org.br/conteudo/59/pratica-adequada-aos-adultos. Acesso em: 19 set. 2018.

Letramento e autoria: multimodalidade e multilinguagens

No dia a dia, para além do escrito e do oral, em nossa comunicação utilizamos muitos recursos semióticos como sons, imagens, gestos que compõem nossos comportamentos verbais nas práticas sociais. A essa diversidade de recursos presentes na comunicação, que se materializa nos mais diferentes tipos e gêneros textuais, damos o nome de textos multimodais. Um campo que muito conta com os recursos multimodais da língua é o da comunicação virtual, ou meio digital de comunicação.

Os chats utilizados em ambientes virtuais apresentam uma organização discursiva muito próxima da linguagem oral. Já os fóruns

e blogs trazem uma linguagem com maior influência da normatização escrita da língua. Contudo, em todos os casos, há presença dos aspectos da oralidade e da escrita, além de serem espaços de autoria. Por se tratarem de contextos de autoria, vamos nos deparar com inúmeros aspectos multimodais. Vejamos alguns exemplos em que a multimodalidade se encontra presente.

Figura 4.2 | Exemplos de presença de multimodalidade

Mensagem postadas pelas alunas
Fórum: Múltiplas linguagens e interação social

Bom dia Beth, a criança precisa tocar aquilo que está vendo, para assimilar as ideias e, talvez, através do toque possa brotar inspiração para ideias novas. [...]. Abraços, Ana. (Ana, 16/09/2009).

Concodo com a Ana, a criança aprende mais quando toca as imagens que vê, ela se familiariza, usando o dedinho, seguindo o contorno das letras e números, facilita a escrita [...] (Marta, 17/09/2009).

É muito importante que a criança toque nos objetos. É nesse momento que ela se familiariza com os memso, despertando a curiosidade, desenvolvendo suas habilidades e interesse de criar, de modificar, de acordo com sua imaginação. (Diana, 17/09/2009).

Olá Beth, tudo bem? concordo com a Marta e a Ana, só acho engraçado uma coisa, não só as crianças como nós mesmos, tudo que vemos, sentimos a necessidade de tocar, e é tocando em algo que podemos distinguir as formas, o peso, enfim as características em si. Muito legal esta produção. (Neuza, 17/09/2009).

Neuza, achei super interessante a sua colocação, até nós adoramos tocar nas coisas, quem não diria as crianças. As crianças precisam sentir, tocar, experimentar, ouvir, olhar e se emocionar. [...] (Luana, 19/09/2009).

Fonte: adaptado de Medeiros (2014, p. 596).

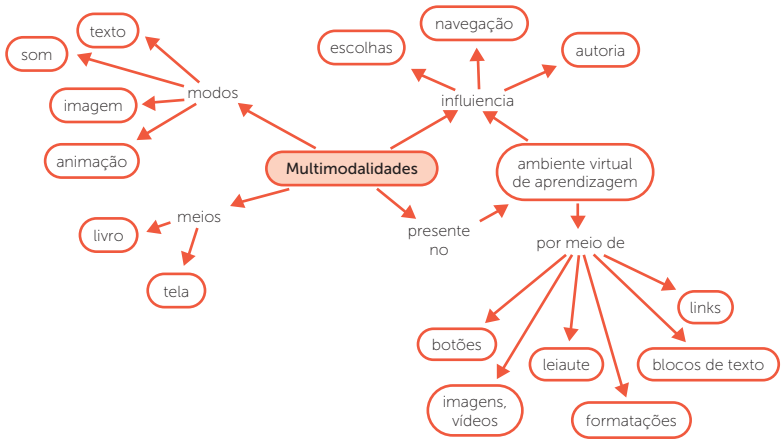
Vejam que durante toda a conversa há a presença da linguagem oral como "bom dia, Beth" "achei superinteressante a sua colocação". O objetivo maior do fórum seria uma discussão conceitual, com o objetivo de estimular o aluno a produzir pequenos textos que tratem do assunto estudado e ao mesmo tempo dialogar com o que foi produzido pelo seu colega. Todavia, a linguagem oral se faz presente em todo o momento, além dos recursos que o próprio sistema digital interativo oferece, que ora pode favorecer a comunicação e ora pode confundir, já que seus comandos tendem a influenciar a interação e autoria.

Reflita

Você já se viu como um autor? De que modo as tecnologias têm contribuído para as multilinguagens e como têm impactado a formação de autores? Como futuro educador, que práticas você adotaria para incentivar a autoria tendo em vista o letramento?

Vejam no quadro a seguir um mapa conceitual que retrata as possibilidades de uso e influências que ocorrem nos ambientes virtuais de comunicação.

Figura 4.3 | Possibilidades de uso e influências da multimodalidade em ambientes virtuais de comunicação



Fonte: elaborada pela autora.

A multimodalidade dada no ambiente virtual, por meio dos seus recursos gráficos e da própria utilização do ambiente, influencia os seus usuários no momento da autoria. Entendemos que as práticas discursivas e a autoria presentes nesses ambientes são resultados de construção e reconstrução da linguagem, uma vez que "implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressões" (SPINK, 2004, p. 38).

Jogos e brincadeiras como estratégia de letramento

A discussão sobre o tema da ludicidade é antiga. Muitos estudiosos dessa temática afirmam que os jogos e as brincadeira favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, incorporar o lúdico na metodologia de ensino permite que as crianças – e mesmo aqueles de outras faixas etárias – tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, pois

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Assim, quando pensamos no letramento dentro e fora do ambiente escolar, a ludicidade não pode ser ignorada, mas sim entendida como uma grande aliada do processo formativo, uma vez que quando estimulamos o pensamento, trabalhamos também com emoções e, assim, articulamos vários saberes, vozes e experiências que não são ferramentas menos importantes do que o pensamento (VYGOTSKY, 2003).

Nas brincadeiras e jogos desenvolvemos habilidades e competências úteis e importantes para o convívio em sociedade. O jogo pode ser entendido como resultado de um sistema linguístico aplicado ao contexto social, no qual as regras impõem as estruturas e a sequência que se espera do outro. Todavia, é necessário criar e oferecer condições e contextos para que os jogadores efetivem suas batalhas ou brincadeiras. Sobre a brincadeira entendemos que:

> [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.122)

Assim, usar jogos e brincadeiras como um recurso didático tende a melhorar o desempenho dos alunos, pois tais recursos levam os

sujeitos a explorar os significados socioafetivos, de modo a integrá-los com outras atividades, sobretudo as que envolvem a linguagem oral. Portanto, a escolha dos jogos deve ser definida a partir dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor para uma determinada turma e das competências que se quer desenvolver nos alunos. Jogos como forca, bingo, palavras cruzadas, e outros do gênero, trabalham de maneira direta a linguagem. Outros jogos, como imagem e ação, por exemplo, trabalham outras expressões de linguagem, como os gestos, as expressões faciais e o desenho. Deve-se ainda considerar os jogos disponíveis em ambientes virtuais.

Pesquise mais

Há vários jogos que trabalham o conhecimento da língua portuguesa disponíveis na internet. Veja a seguir alguns deles:

GAME DA REFORMA ORTOGRÁFICA. Disponível em: http://www.livroclip.com.br/livrogames/games/fmu/fmu.html. Acesso em: 19 set. 2018.

FORMA PALAVRAS. Disponível em: http://www.escolagames.com.br/jogos/formaPalavras/?deviceType=computer. Acesso em: 19 set. 2018.

ATIVIDADES EDUCATIVAS. Completar as frases. Disponível em: http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=6786. Acesso em: 19 set. 2018.

JOGOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php. Acesso em: 19 set. 2018.

Assimile

Ainda sobre os websites educacionais, observamos que eles se diferenciam do material didático impresso, pela dinamicidade do ambiente virtual, pois este ambiente tem um enorme potencial sistêmico de variados recursos semióticos como imagem, música, fontes e cores variadas, links animados, áudio, dentre outros, sendo assim constituídos por diferentes semioses para expressarem sentidos.

> Eles são usados para diversas finalidades como fontes de pesquisas, entretenimento, vendas, compras, aprendizagem. Outra característica básica dos websites é o seu formato e estrutura – hipertexto – em que há a inserção de hiperlinks que ampliam e enriquecem a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala em língua estrangeira. (NOGUEIRA, 2016, p. 49)

Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DENISE%20FERNANDES_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

Sem medo de errar

Na tentativa de executar um projeto interdisciplinar que assegurasse um melhor resultado nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, as professoras Márcia e Joana decidiram colaborar com a comunidade local e ainda exercitar as práticas de leitura e escrita que ultrapassassem os muros da escola.

Como se trata de um projeto interdisciplinar, as professoras chamaram a coordenadora pedagógica e os professores de Ciências, Biologia, Sociologia e Química e expuseram a ideia inicial de fazerem algo a respeito dos terrenos baldios no entorno da escola. Discutiram quais eram os objetivos, os possíveis impasses, os recursos necessários, o tempo de execução e as estratégias a serem utilizadas durante o projeto. Foi definido o papel de cada professor no desenvolvimento do projeto, dessa forma:

1. A professora de Língua Portuguesa trabalharia em sala de aula os gêneros textuais informativos, como "banner", cartaz, folheto, placa.

2. A professora de História poderia propor aos alunos um levantamento do histórico do bairro onde a escola se encontra, inclusive propondo entrevistas com moradores mais antigos.

3. O professor de Química poderia pesquisar com seus alunos quais as possíveis consequências, para o meio ambiente, de dejetos

encontrados no lixo, como pilhas, baterias, produtos de limpeza, solventes, como querosene, benzeno.

4. O professor de Ciências poderia trabalhar com os alunos aspectos relativos à duração de materiais orgânicos (alimentos, celulose, etc.) e inorgânicos na natureza (plástico, vidro, poliéster, etc.), além de fazer uma oficina de produção de artefatos diversos utilizando materiais descartados, como garrafas pet, latas de alumínio, etc. Os alunos poderiam ainda fazer uma campanha de reciclagem na escola, classificando o tipo de lixo por cores.

5. O professor de Sociologia poderia trabalhar com seus alunos a conscientização a respeito da importância de se preservar a natureza, de cuidar do bem comum (vias públicas), as consequências que atos individuais podem trazer a uma coletividade. Os alunos poderiam ser estimulados a produzir cartazes de conscientização para serem afixados em lugares estratégicos do bairro.

Para fechamento do projeto, os alunos poderiam ser desafiados a criar um blog no qual registrassem todas as atividades desenvolvidas na escola e na comunidade durante o projeto, com fotos, vídeos, textos, etc., mostrando toda as ações realizadas, a variedade de linguagens e abordagens utilizadas.

Todas essas ações colaboraram não só para a aquisição de conhecimentos de diferentes áreas, como também para que os alunos sejam protagonistas de importantes processos de mudança em sua escola e comunidade, transformando sua realidade.

Faça valer a pena

1. Analise as proposições a seguir, julgando-as como V (verdadeira) ou F (falsa):

( ) Jogos e brincadeiras, como recursos didáticos, devem apenas ser utilizados na educação infantil.

( ) É fundamental, para a aprendizagem significativa, que o aluno aprenda a fazer uso da língua escrita em contextos reais de uso.

( ) Em sala de aula, cada professor deve trabalhar temas e conteúdos apenas relacionados a sua disciplina, para não confundir o aluno a respeito do que ele está aprendendo.

( ) ênfase no ensino de língua portuguesa na escola deve ser exclusivamente o texto escrito, pois seu domínio é uma importante ferramenta de ascensão social.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de V e F.

a) F, F, F, V.
b) F, V, V, F.
c) F, V, F, V.
d) V, V, F, F.
e) V, F, V, F.

2. A respeito das práticas sociais de letramento, podemos dizer que

> **[...] são formas habituais, atreladas a lugares e tempos particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntos no mundo. Práticas são construídas por meio da vida social – nos domínios especializados da economia e da política, especialmente, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida diária. (CHOULIRAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)**

A respeito das práticas sociais de letramento, aquelas que ocorrem fora do ambiente escolar, é correto afirmar que:

a) As práticas de letramento fora do ambiente escolar não podem ser iniciadas em sala de aula.
b) O letramento independe das relações entre leitura, oralidade e escrita.
c) As atividades didáticas de letramento em sala de aula devem se distanciar do cotidiano.
d) Os espaços de letramento se diversificam à medida que o sujeito e a sociedade se transformam.
e) Alunos e professores não são responsáveis pelas oportunidades de letramento ocorridas fora da escola.

3. A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, nas práticas sociais, com o objetivo de se comunicar. Para a multimodalidade, a maioria dos textos envolve um jogo de textos escritos, cores, imagem, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, conforme a

finalidade da comunicação, que são recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (SANTOS, 2011, p. 3).

Considerando a multimodalidade e o letramento, analise as assertivas a seguir.

I. O letramento sofre a influência das culturas locais.
II. O uso da multimodalidade reflete a cultura e a sociedade que as utilizam.
III. As relações de sentido só ocorrem no contexto do letramento nas práticas escolares.

Assinale a alternativa correta quanto à multimodalidade.

a) Apenas a afirmativa I está correta.
b) Apenas a afirmativa III está correta.
c) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
d) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Parte I: bases legais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 18 set. 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press,1999.

COMPETÊNCIA 6: Trabalho e Projeto de vida. Nova Escola. 2018b. Disponível em: https://goo.gl/dKLYXd. Acesso em: 28 ago. 2018.

DERDYK, E. O espaço da criação e a criação do espaço. **Revista Emília,** 2011. Disponível em: https://goo.gl/SJbKPJ. Acesso em: 27 ago. 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIAS, M. G. G.; VARELA, A. V. A mediação da informação e o protagonismo social: experimentando a construção de um modelo em uma comunidade brasileira. **Investigación Bibliotecológica,** México, v. 31, n. 73, p. 91-110, set./dez. 2017. ISSN: 2448-8321

FERRAZ, J. de A.; CASTRO, G. P. **A importância da multimodalidade para o desenvolvimento da autonomia docente no ensino de português língua estrangeira.** Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16392/11672. Acesso em: 19 set. 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura:** teoria & prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp/MEC, 2005.

KYSHOMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo

Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. p. 1-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 19 set. 2018.

LEAL, L. de F. V. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar. In: MELLO, M. C de; RIBEIRO, A. E. do A. (Orgs.). **Letramento:** significado e tendências. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA,** Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/a05v14n3.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, D. F. **Multimodalidade e construção de sentido:** análise da relação texto-imagem para o ensino de francês língua estrangeira (FLE). 149 f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Centro de Humanidades, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DENISE%20FERNANDES_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

PASCOAL, R. **Trabalho com projeto para criar atividades significativas para os alunos.** Nova Escola. 2017. Disponível em: https://goo.gl/ZwtfuF. Acesso em: 27 ago. 2018.

PELLEGRINI, D. **Letramento de verdade.** Nova Escola. 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2601/letramento-de-verdade. Acesso em: 27 ago. 2018.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROJETOS vencedores apostam em vida mais saudável. Nova Escola. 2018a. Disponível em: https://goo.gl/dKLYXd. Acesso em: 28 ago. 2018.

RANGEL, M.; MACHADO, J. do C. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., n. 1. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

SANTOS, Z. B. **A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal.** 2011. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 25, jan.-abr. 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

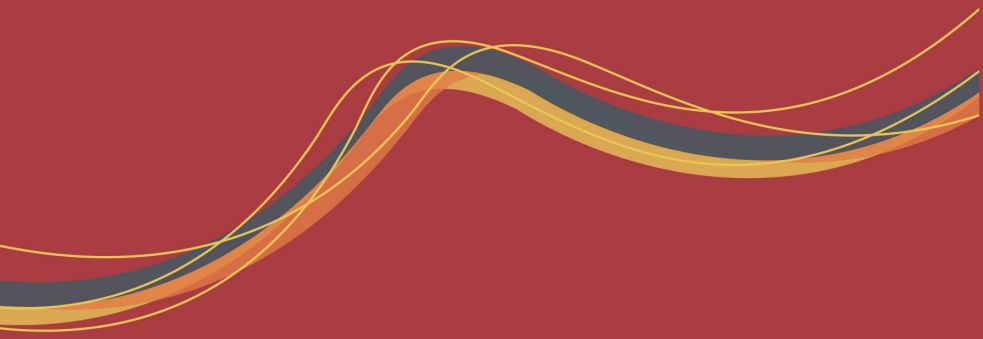
_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003 [1926].

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

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



ISBN 978-85-522-1142-6