

Caderno do Professor

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Maria de Fátima Cardoso Gomes
Sara Mourão Monteiro



Reitora da UFMG Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG Marcos Borato

Pró-reitor de Extensão Edison Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha

Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Sara Mourão Monteiro

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação



G633a Gomes, Maria de Fátima Cardoso.

A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor / Maria de Fátima Cardoso Gomes; Sara Mourão Monteiro. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

84 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-16-5

Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Teorias da aprendizagem. 4. Alfabetização - Didática. 5. Professores - Formação continuada I. Título. II. Monteiro, Sara Mourão. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão Técnica

Heliana Maria Brina Brandão

Leitor Crítico

Maria das Graças Bregunci

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

U | SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	9
Introdução	11
1.1 Desenvolvimento e aprendizagem	13
1.2 Aprendizagem, desenvolvimento e processos culturais	19
1.3 As crianças, a sala de aula e a aprendizagem da linguagem escrita como um processo discursivo	27
1.4 Desenvolvimento, aprendizagem e ensino da linguagem escrita	35
Apêndice 1	41
PROCEDIMENTOS DE ENSINO E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: SELEÇÃO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA	47
Introdução	49
2.1 Princípios metodológicos implicados nos procedimentos de ensino do sistema de escrita	51
2.1.1. Retrospectiva: os referenciais teóricos na história recente do campo da alfabetização	51
2.1.2. Três princípios metodológicos: a contextualização do trabalho pedagógico, a natureza reflexiva dos procedimentos de ensino e a interação no processo de ensino-aprendizagem	57
2.2 Procedimentos de ensino e exercícios para a apropriação do sistema de escrita	61
Apêndice 2	79
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	85

U | APRESENTAÇÃO

Este Caderno trata das concepções de aprendizagem e de ensino da linguagem escrita, buscando relacionar essas duas faces do processo de apropriação da escrita. Para tanto, organiza-se em duas partes: na primeira, examina os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e analisa as relações entre esses dois processos, tendo em vista a apropriação da leitura e da escrita; na segunda, volta-se para as implicações das reflexões apresentadas na primeira parte para a definição dos procedimentos de ensino, analisando algumas propostas de atividades didáticas. Em linhas gerais, o que se busca aqui é responder a duas grandes questões com relação à linguagem escrita – como se aprende? e como se deve ensinar? –, fazendo a segunda resposta decorrer da primeira. Em função das perguntas a que pretendem responder, as duas partes têm perfil distinto: a primeira prioriza a discussão conceitual e a segunda caracteriza-se por reflexões de natureza procedimental. Em outros termos: a primeira unidade (parte I) está centrada na revisão de concepções psicológicas e em articulações conceituais essenciais ao processo de aprender a leitura e a escrita; a segunda unidade (parte II) convida o professor a refletir sobre a elaboração e a realização de atividades (exercícios de sala de aula), integrando a perspectiva de ensino às concepções de aprendizagem assumidas na primeira parte.

u | PARTE I

RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

MARIA DE FÁTIMA CARDOSO GOMES

U | INTRODUÇÃO

Nesta primeira parte do Caderno, trataremos das concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, aplicando-as ao processo de aprender a ler e escrever. Dialogaremos com o ponto de vista da Psicologia Genética e, sobretudo, com a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky. Na visão crítica desse autor, não se pode deixar de lado a análise histórica das concepções de desenvolvimento e aprendizagem, nem se pode abordá-las separadamente. Entretanto, o que ele constata é que predomina, nas correntes psicológicas historicamente mais influentes, a dissociação entre aprendizagem, desenvolvimento e processos culturais. Essa abordagem fragmentada tem sérias implicações quando se aplica ao campo de nosso interesse temático, pois, além de desconsiderar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e da escrita, ignora que as práticas culturais impregnam nosso modo de pensar, sentir e aprender.

Psicologia Genética é a abordagem teórica que estuda a gênese, isto é, a história dos processos psicológicos humanos, na perspectiva dos estágios de seu desenvolvimento.

Vamos procurar conceituar o que entendemos por desenvolvimento, aprendizagem e cultura, pois esses são conceitos básicos para o nosso trabalho sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Temos como objetivo proporcionar aos professores subsídios para que reflitam sobre sua própria prática de alfabetização, sobre suas concepções de ensino-aprendizagem, sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, enfim, sobre o que envolve os participantes de uma determinada sala de aula, no processo de apropriação da leitura e da escrita. Discutiremos esses conceitos tendo em conta as crianças que iniciam a aprendizagem da linguagem escrita em escolas públicas – quase sempre inaugurando sua inserção na cultura escolar aos seis ou sete anos de idade.

Esperamos que, ao final desta primeira unidade, o professor seja capaz de:

- u refletir sobre suas próprias concepções de linguagem, desenvolvimento, ensino-aprendizagem da linguagem escrita, cultura e sala de aula;
- u situar suas práticas de alfabetização à luz dessas concepções, confrontando suas posições anteriores e seus conhecimentos prévios com as reflexões provocadas ao longo deste estudo e com as posições de seus colegas;
- u identificar aspectos que podem ser modificados em suas práticas, buscando significado e fundamentação consistentes para essas modificações.

Sendo assim, antes de ler a próxima seção, seria interessante que você registrasse alguns de seus saberes e posicionamentos prévios, a partir das questões propostas a seguir.

ATIVIDADE 1

- 1 Em seu trabalho diário com a alfabetização, você leva em conta as *práticas culturais* de seus alunos (isto é, os hábitos e costumes aprendidos com a família e com a comunidade) e as relaciona com o conteúdo e com a forma como os ensina a ler e escrever?
- 2 O que você entende por: a) linguagem? b) cultura? c) desenvolvimento? d) aprendizagem?

Registre suas respostas individualmente, para posterior confronto com outras posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final desta unidade.

1.1 | DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Antes de entrarem para a escola, os alunos já vinham realizando, no seu dia-a-dia, aprendizagens diversas, referentes à sobrevivência e ao desenvolvimento biológico dos primeiros anos de vida, como os movimentos e a percepção; ao desenvolvimento dos sistemas simbólicos, como a linguagem, os gestos, os desenhos, as brincadeiras. Eles aprenderam observando e imitando os outros com os quais conviveram, com os quais construíram práticas sociais que demandaram o desenvolvimento de habilidades relacionadas com as funções psicológicas superiores – percepção, memória, atenção, imaginação –, que estão presentes na vida cotidiana. Na perspectiva sócio-histórica, que consideramos a mais adequada, essa compreensão dos mecanismos de aprendizagem na vida cotidiana é a que deve orientar a ação educativa, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita, porque pode alterar positivamente a prática pedagógica do professor.

Pode-se entender o conceito de *funções psicológicas superiores* elaborado por Vygotsky (*A formação social da mente*, 1989 p. 59-65) como as funções que possibilitam às pessoas realizarem operações mentais (“psicológicas”) articulando gestos, movimentos e/ou instrumentos culturais (brinquedos, lápis, caderno, computador, etc.) com signos (símbolos que constituem linguagem, seja essa linguagem verbal – falada ou escrita –, gestual, musical, etc.), para resolverem problemas como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc. As funções psicológicas superiores decorrem da internalização dos processos culturais, ou seja, da reconstrução interna de operações externas. As crianças desenvolvem a capacidade de controlar e dirigir seu próprio comportamento e essa habilidade se torna possível pelo desenvolvimento de novas funções

psicológicas, que lhes possibilitam o uso de signos verbais e não-verbais e de instrumentos, como, por exemplo, contar nos dedos, amarrar um barbante no dedo para se lembrar de algo (p.142-143). Nas ações e operações mentais das pessoas, os instrumentos e os signos – que são sociais, culturais – fazem a mediação entre o sujeito, o mundo (os objetos) e os outros sujeitos. Por isso, instrumentos e signos são constitutivos de funções psicológicas de origem cultural, internalizadas por meio das relações intersubjetivas, que, para Vygotsky, constituem o plano “*da relação do sujeito com o outro*” (Góes, 1991, p.19).

De acordo com Lima (1997, p. 2),

todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar.

Neste Caderno, vez por outra vamos citar as palavras ou as idéias dos autores em que nos baseamos. Nas citações, indicaremos o sobrenome do autor ou autora, a data de publicação da obra consultada e, quando for o caso, a página onde está o trecho citado. Para identificar o autor ou autora, basta localizar o sobrenome na lista bibliográfica no final do Caderno; para identificar a obra, é só conferir a data de publicação.

A escola é uma das possibilidades de desenvolvimento para o ser humano, seja em que idade for. Sendo assim, os professores precisam prestar atenção ao período de formação e ao contexto de desenvolvimento de seus alunos.

Sabemos que a escola tem sua especificidade e que o processo de escolarização transforma as experiências cotidianas, se pensarmos de forma dinâmica essas relações. As aprendizagens na vida cotidiana têm significados inerentes, isto é, elas são significativas em si mesmas, uma vez que decorrem das práticas sociais e culturais, das condições de vida e da organização de cada grupo humano. Já as aprendizagens na escola encontram seu significado na história das idéias e no complexo desenvolvimento da consciência humana, aspectos bem menos evidentes que os das aprendizagens na vida cotidiana. O conhecimento aprendido na escola pode não ter uma aplicabilidade imediata na vida

cotidiana, mas a importância de aprender a ler e escrever vai ser percebida pelos alunos se eles sentirem que os conceitos escolares e o processo de construção desses conceitos são pertinentes para o seu desenvolvimento global. E será por essa via – a do desenvolvimento do sujeito – que o aprendizado da leitura e da escrita poderá atingir a vida prática do aluno, na medida em que a forma pela qual ele percebe o cotidiano vai sendo afetada pelo desenvolvimento promovido pelas aprendizagens escolares (LIMA, 1997).

Afinal, o que estamos entendendo por desenvolvimento? O que estamos entendendo por aprendizagem?

Entendemos desenvolvimento como um processo mediado pela sociedade e pela cultura, que ocorre individual e coletivamente, com possíveis componentes de caráter universal, ainda que também com elementos culturais específicos dos diferentes grupos e dos contextos em que o desenvolvimento acontece (COLL, 1999, p. 85). Ele apresenta duas dinâmicas, uma interna, pessoal, individual, e outra externa, vinculada às interações com outras pessoas. Assim, os fatores biológicos e a experiência genérica com o meio ambiente, embora sejam necessários ao desenvolvimento, não são suficientes para explicá-lo. As interações sociais, com outras pessoas nos ajudando e dando suporte, constituem fatores essenciais para o nosso desenvolvimento. Daí a necessidade de se considerar o valor e o papel das interações na sala de aula quando se ensina a ler e escrever. No caso das crianças, a brincadeira pode ser o meio principal de desenvolvimento cultural, especialmente na faixa etária de seis ou sete anos, idade em que elas estão iniciando a aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem, segundo Vygotsky (1989), é um processo mediado, individual e coletivo, que faz despertar processos internos de desenvolvimento. Esse processo envolve pelo menos três componentes: a memória, a consciência e a emoção. A esses se somam outros componentes, como o próprio desenvolvimento, a linguagem e o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano (LIMA, 1997).

Vygotsky viveu de 1896 a 1934. A obra a que nos referimos foi escrita entre 1930 e 1934 e publicada postumamente, pela primeira vez, em 1935, na União Soviética. A data de 1989 corresponde à publicação da tradução brasileira que consultamos.

Para explicar como a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento, Vygotsky (1989, p. 97) recorre ao conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*”, que ele define como “*a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar*

através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Para esse autor, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) permite uma visão prospectiva, isto é, uma projeção do futuro, porque indica aquilo que os alunos ainda podem e devem aprender com ajuda dos professores ou de colegas e revela o curso interno de seu desenvolvimento. O desenvolvimento proximal pressupõe compartilhamento de saberes e ações para que os alunos aprendam e se desenvolvam como sujeitos sociais. Mais do que um suporte, a zona de desenvolvimento proximal é uma possibilidade de construção compartilhada de conhecimento. Ao aprenderem, por exemplo, a escrita, os alunos desenvolvem a “capacidade de participarem em atividades colaborativas qualitativamente novas” (BAQUERO, 1998, p. 115). Nessa perspectiva, o sujeito é um sujeito interativo, social, que se faz indivíduo na sua relação com o outro, intersubjetivamente.

A partir dos pressupostos explicitados nesta Introdução, esta primeira parte do Caderno está estruturada em três seções, cada uma em torno de um foco relacionado aos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem. A primeira busca articular os conceitos de desenvolvimento, de aprendizagem e de cultura, considerados centrais para se pensar os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A segunda trata da aprendizagem da linguagem escrita, refletindo sobre diferentes formas de se ensinar e de se aprender a ler e a escrever de acordo com três abordagens psicológicas: a associacionista behaviorista, a construtivista piagetiana e a sócio-histórica vygotskyana. Essas abordagens são articuladas, ainda, com a concepção de ensino-aprendizagem da Etnografia Interacional, adotada pelo Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula da Universidade de Santa Bárbara, na Califórnia, Estados Unidos, de acordo com os trabalhos de Castanheira (2004) e Kelly e Green (1998). A terceira e última seção procura retomar e integrar os focos anteriormente discutidos, sempre com ênfase no ensino da linguagem escrita, no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento cultural das crianças.

O Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula da Universidade de Santa Bárbara (em inglês, Santa Barbara Classroom Discourse Group), em funcionamento desde 1990, é composto por professores universitários e da escola elementar e secundária, pesquisadores e alunos de pós-graduação, que compartilham um referencial teórico comum no estudo da linguagem e da escrita como processos sociais. Esse grupo vem explorando conhecimentos etnográficos e sociolinguísticos no estudo das práticas de letramento em salas de aula. Ver, a respeito, Castanheira (2004, p. 83-84).

ATIVIDADE 2

1. Desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos? Dependentes? Independentes? Interdependentes?
2. Ao pensar em atividades de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, você leva em conta as singularidades ou particularidades de seus alunos, como, por exemplo: seus *atributos étnicos* (características raciais e culturais)? sua classe social? sua idade? as condições associadas ao gênero (diferenças de interesses e comportamentos entre meninos e meninas)?

Registre suas respostas individualmente, para posterior confronto com outras posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final desta unidade.

1.2 | APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E PROCESSOS CULTURAIS

A partir da reflexão inicial sobre suas experiências de ensino, podemos desenvolver nossa discussão sobre as relações entre aprendizagem, desenvolvimento e processos culturais no aprendizado da leitura e da escrita de uma determinada língua, que, no nosso caso, é o português.

Neste espaço, vamos nos deter nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de escolas públicas que iniciam seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita basicamente aos seis anos ou sete anos de idade.

Antes que tenha início esse aprendizado específico, tais crianças já aprenderam o português falado e fazem uso de suas regras e estruturas – mesmo que não saibam denominar os conhecimentos lingüísticos, culturais e psicológicos dos quais se apropriaram ao longo de seus poucos anos. Ao se apropriarem desse conhecimento, se apropriam também de uma cultura, ou de culturas – pois os alunos que chegam às nossas escolas provêm de grupos étnicos e sociais diferentes, com costumes e valores diferentes, e é fundamentalmente pela linguagem falada que se fazem membros desses grupos e aprendem seus modos de fazer, de agir, de pensar, de sentir. Desse modo, respeitar os diferentes dialetos de nossos alunos e tomá-los como instrumento de reflexão, focalizando as diferenças e semelhanças entre a linguagem falada e a linguagem escrita, torna-se tarefa importante na prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprender a ler e escrever diz respeito à aprendizagem de uma determinada linguagem escrita e, portanto, de uma determinada cultura ou de diversas culturas, que podem ser bastante diferentes das que são aprendidas via linguagem falada, no grupo familiar. Isso não quer significar que quando se aprendem diferentes dialetos, aprendem-se, necessariamente, outras culturas; mas significa, sim, que se podem aprender variações da mesma cultura.

As culturas são construídas nas interações do dia-a-dia dos grupos humanos e, portanto, também das salas de aulas de que fazemos parte nós e nossos alunos. Assim, clarear o conceito de cultura nos parece central, mesmo considerando que fazer essa conceituação não é algo simples ou fácil. Segundo Agar (2002), *cultura* é um conceito complicado, com cem anos de história por detrás.

No entendimento desse autor, *cultura* refere-se aos modos de um povo, comunidade ou grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo. Não é algo estático, mas são processos dinâmicos, construídos pelos diferentes grupos culturais a que pertencemos. As pessoas usam a cultura para viver, o tempo todo. *Cultura* é mais do que aquilo que um povo tem, é algo que “acontece” na vida das pessoas. Você se dá conta de sua cultura, por exemplo, quando se encontra com outras pessoas e percebe as diferenças entre vocês, ou quando toma consciência de algo em si mesmo e procura compreender as diferenças entre você e os outros, o que abre caminhos para outras formas de ser. A cultura, então, é um sistema de significação que um grupo social cria, “inventa”, para preencher as diferenças entre ele e os outros grupos.

A cultura é construída socialmente, por meio da linguagem, e muda o tempo todo. “A cultura está na linguagem, e a linguagem está carregada de cultura”, afirma Agar (2002, p. 28). Assim, a linguagem, que está impregnada de cultura, também muda o tempo todo. Os significados “naturais” e “certos” acerca de quem você é e de como o mundo funciona mudam, por exemplo, quando você se situa e interage no moderno mundo multicultural.

A cultura é um sistema conceitual, cuja superfície aparece nas palavras quando as pessoas usam a linguagem. E a linguagem não é um objeto isolado, não é apenas um sistema composto de palavras e de regras que determinam como ligar as palavras umas às outras para formar uma frase. A linguagem é uma prática social e, conseqüentemente, as maneiras de produzir sentido com a linguagem, falando, escrevendo ou compreendendo, dependem de interações e ações, dependem do contexto em que a atividade lingüística ocorre. A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento e, por isso mesmo, transformadora, como diz Smolka (1999, p. 57). Pela linguagem, na interação com os outros, conhecemos a realidade que nos cerca, formulamos e reformulamos nossa maneira de entender o mundo, a sociedade, nós mesmos. Mulheres e homens mudam a si mesmos, por meio das palavras, porque são capazes de discernir, refletir, criar, inventar, eleger, decidir, organizar e agir, ou seja, é pela interação e ação que o ser humano se constrói, se transforma, cria e recria a si mesmo, dialogando e criando significações para os seus atos e falas.

Para saber mais a respeito da concepção de *linguagem* e de *língua*, consulte o Caderno “Língua, texto e interação” dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada, que desenvolve essas noções com mais profundidade.

Especialmente na escola, as palavras funcionam como meio de comunicação, como modo de organizar as ações e interações, como portadoras de novos conhecimentos e, também, como objeto de estudo. A reflexão sobre o que se leu e se escreveu, como e sob que condições se aprendeu esse bem cultural, para que ele serve, promove a tomada de consciência dos alunos quanto ao funcionamento da linguagem escrita, quanto às suas diferenças com relação à linguagem falada e, ainda, quanto aos seus usos e funções na cultura. Estamos tratando da linguagem como “linguagem em uso, que é empregada para fazer alguma coisa e para significar alguma coisa, linguagem que é produzida e interpretada no contexto do mundo real” (CAMERON, 2001, p. 13), ou seja, no contexto de salas de aulas, de culturas.

É com base nesses conceitos de cultura e de linguagem que analisaremos um evento, relatado por Smolka (1999), ocorrido em uma sala de aula de alfabetização considerada a mais fraca da 1ª série, em 1989, numa cidade do Estado de São Paulo. A autora nos apresenta uma vivência de leitura nessa sala de aula, em que uma aluna lê uma frase corretamente, mas a interpreta a partir da sua experiência pessoal, de sua vivência sócio-cultural:

A professora escreve na lousa:

“A mamãe afia a faca”.

E pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.

Um adulto pergunta à criança:

– Quem é a mamãe?

– É a minha mãe, né?

– E o que é que é “afia”?

A criança hesita, pensa e responde:

– Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: “vem cá, minha fia”.

A professora, desconcertada, intervém:

– Não, “afia” é amola a faca!

Ao analisar esse evento, Smolka (1999, p. 59) considera que ele suscita polêmicas de natureza lingüística, psicológica e social.

Do ponto de vista lingüístico, podemos começar ressaltando o aspecto semântico, isto é, relativo ao significado das palavras. Além da dubiedade da significação atribuída à seqüência /afia/ pela professora e pela aluna, valeria lembrar, por exemplo, as múltiplas possibilidades de interpretação da palavra *amola*, passível de ser entendida como substantivo (*a mola*) ou como verbo, com duas acepções (*amola = afia; amola = chateia, aborrece*). Há também questões gramaticais envolvidas, relativas à fonologia, à morfologia e à sintaxe. Na dimensão fonético-fonológica, há um conflito de “pronúncia”, que tem a ver com a variação social da língua – na variedade padrão, pronuncia-se /filha/; em muitas variedades regionais não-padrão do português do Brasil, pronuncia-se /fia/. A diferença de pronúncia vai provocar dupla possibilidade de interpretação morfológica, concernente à classe gramatical das palavras: *afia* = verbo; *a fia* = artigo mais substantivo. As dimensões fonético-fonológica e morfológica vão repercutir na sintaxe: na interpretação da professora, há ali uma oração, composta de sujeito, verbo e complemento do verbo (*a mamãe afia a faca*); na interpretação da aluna, há uma seqüência de palavras, uma lista, sem estrutura oracional (*a mamãe, a fia, a faca*).

Do ponto de vista social e cultural, deve-se avaliar que a criança (da qual não se tem indicadores sócio-culturais) decifra corretamente, mas interpreta o que decifrou tendo como base sua vivência sócio-cultural. Isso lhe possibilita construir sentidos para as palavras decifradas e não apenas decodificá-las. Ela faz uso da palavra “afia” no contexto escolar de decifração de uma frase solta, isolada (retirada de uma cartilha), demonstrando diferenças de linguagem que revelam diferenças sócio-culturais.

Do ponto de vista psicológico e cognitivo, portanto, não se pode dizer que a menina cometeu um erro, porque, a partir de seu conhecimento lingüístico e cultural e levando em conta o tipo de frase que costuma aparecer na cartilha usada na sua sala de aula, ela realizou operações psicológicas adequadas, raciocínios plausíveis, para chegar à conclusão que comunicou à professora.

Considerando o que discutimos sobre desenvolvimento e aprendizagem na Introdução desta parte do Caderno e tendo em vista que os conhecimentos escolares podem transformar os conhecimentos cotidianos, vamos procurar refletir junto com Vygotsky (1989), sobre o processo de internalização da cultura pelas crianças, que se faz em duas direções: primeiro ele acontece no nível interpessoal e depois no nível intrapessoal, ou seja, primeiro entre pessoas, nas interações sociais, por exemplo, entre alunos e alunos e entre alunos e professores; depois, no interior do próprio sujeito, quando ele compreende o funcionamento da língua e passa, por exemplo, a usá-la para escrever bilhetes para os colegas e professores. Dessa forma, os sujeitos aprendizes apropriam-se da cultura na qual vivem a partir de suas relações com os adultos, principalmente imitando-os, para,

depois, construir seu próprio entendimento dessa cultura. Esse entendimento traz sempre uma reconstrução interna dos processos vivenciados e imitados. A aluna protagonista do evento aqui exemplificado faz uso de sua vivência sócio-cultural na aprendizagem da leitura dentro daquela sala de aula e coloca um desafio para sua professora: o de proporcionar-lhe situações de ensino-aprendizagem que lhe possibilitem ir além de sua vivência cultural local e construir um sentido mais global para o que ela lê. Esse processo envolve não só aprendizagem, mas também desenvolvimento da capacidade de abstração e de generalização do pensamento, ou seja, ao aprender a ler e a construir sentidos para o que lêem, os alunos podem e devem desenvolver sua capacidade de pensar abstrata e generalizadamente, porque esses fatores são fundamentais para todo aprendizado escolar. Para isto, precisam mobilizar, nas oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita – interações sociais que ocorrem na sala de aula –, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada por instrumentos e signos, percepção e formação de conceitos), que, como já dissemos, são de origem cultural.

Para Vygotsky (1982 e 1989), é o aprendizado escolar e social que pode proporcionar às crianças esse desenvolvimento cultural, transformando o ser humano de ser biológico em ser histórico-cultural.

A data de 1982 corresponde à edição da tradução espanhola consultada. A obra original é de 1934.

A aprendizagem, então, é vista como um processo construído através da linguagem nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. Por meio da linguagem, os conceitos cotidianos vão dando lugar à elaboração de conceitos científicos: novas palavras são aprendidas e os significados das palavras corriqueiras vão sendo ampliados com novas acepções. Por isso, pode-se considerar a aprendizagem como um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra, que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais.

O *processo discursivo* a que nos referimos diz respeito àquilo que as pessoas falam e fazem dentro da sala de aula. Os discursos são criados, por todos os participantes, por meio da linguagem falada e escrita e das ações realizadas no contexto das oportunidades de aprendizagem; eles não estão prontos antes de alunos e professores entrarem nas suas salas de aula.

Vale retomar aqui o evento da aluna que necessitava reelaborar conceitualmente a palavra “*afia*” e a expressão usada por sua mãe, “*a fia*”. Para isto, ela precisa aprender a completar os vazios, a articular e relacionar termos. O fato de existir a possibilidade da interpretação que ela atribuiu à frase “A mamãe afia a faca” revela que, no funcionamento da língua, não há uma lógica única e obrigatória explicitada pela gramática, mas há, sempre, necessidade de atividade mental das pessoas, produzindo compreensão, articulando sentido à seqüência de sons ouvidos ou de palavras lidas. É o que a menina faz, reelaborando conceitualmente a seqüência escrita e explicando sua interpretação à professora: “A fia sou eu, porque ela (a mãe) diz: *vem cá minha fia, (traz) a faca*” (SMOLKA, 1999, p. 59 e 61).

Para que os processos de reelaboração ocorram com sucesso, é importante o estabelecimento de zonas de desenvolvimento proximal nas interações sociais entre colegas e professor, pela criação de oportunidades de aprendizagem por meio de brincadeiras, jogos, práticas de leitura e escrita, atividades colaborativas de reflexão sobre a língua, enfim, situações em que os alunos, coletiva e individualmente, reconstruam e reelaborem conceitos.

Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento envolve tanto aspectos sociais, históricos, culturais, lingüísticos, como aspectos cognitivos e afetivos. Todos esses aspectos são processos construídos e não são inerentes à condição étnica, de gênero ou de classe social (GOMES, 2004) – o que torna injustificável toda e qualquer atitude preconceituosa ou discriminatória. Assim, é fundamental levar em conta o contexto sócio-cultural de nossos alunos ao se ensinar a ler e a escrever. Do ponto de vista da psicologia sócio-histórica, mostra-se essencial saber quem são as crianças, seus interesses, seu cotidiano, seus gostos culturais, suas práticas de leitura e de escrita. O que eles já sabem sobre leitura e sobre escrita também são saberes fundamentais a serem considerados nesse processo. Vivemos num mundo de escrita e nossos alunos já chegam com alguns conhecimentos sobre a língua que vivenciam em seu cotidiano. Esses conhecimentos precisam ser valorizados e considerados ao se ensinar a ler e a escrever, tendo em vista os grupos sócio-culturais aos quais os alunos pertencem.

A necessidade de estarmos atentos e sensíveis a essas questões já havia sido apontada nos trabalhos construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1985), que se basearam nos estudos psicogenéticos de Piaget sobre o desenvolvimento infantil. Essas pesquisadoras entendem que as crianças, ao se apropriarem da escrita como um sistema de representação, isto é, ao aprenderem a ler e a escrever, lidam com esse sistema como objeto conceitual, como objeto de conhecimento. A partir desse pressuposto, as autoras, examinando as hipóteses que os alunos levantam e as operações que realizam ao praticarem a escrita,

demonstraram **como** eles aprendem a ler e a escrever determinada língua. Para essas autoras, é necessário que os estudantes compreendam como funciona e como se estrutura a linguagem escrita, é necessário que se possibilite aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita, para que eles se tornem autônomos e façam uso desses instrumentos culturais na vida e na escola.

Para maior aprofundamento, consulte a referência à abordagem da psicogênese da escrita no Caderno “Alfabetização e letramento”, que faz parte deste Módulo.

Antes dessa descoberta importante, pesquisadores como Vygotsky e Luria já haviam estudado e descrito **o que leva** uma criança a escrever, ou seja, que trajetória possibilita que as crianças aprendam a ler e a escrever. Esses estudiosos investigaram a “pré-história da linguagem escrita”, que, para eles, começa com o aparecimento do gesto, que contém a futura escrita. “O gesto é a escrita no ar”, diz Vygotsky (1989, p. 121). Entre os gestos e a escrita, há dois domínios: os rabiscos e os jogos das crianças. Por meio deles, as crianças atribuem significado aos objetos e ao mundo que as rodeia. Por meio dos gestos (apontar com o dedo, dramatizações, mímicas), rabiscos e jogos (no sentido de brincadeiras infantis inventadas quando as crianças estão sozinhas ou junto com outras crianças), elas atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado (VYGOTSKY, 1989, p. 123). A representação simbólica na brincadeira é, essencialmente, para Vygotsky, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita. Por isso, no processo de alfabetização, as crianças precisam aprender não apenas o uso e as funções do código escrito, mas sim a linguagem escrita.

As diferenças entre a perspectiva construtivista e a sócio-histórica serão explicitadas na próxima seção, cujo tema é a compreensão do fenômeno de ler e escrever, do ponto de vista da psicologia sócio-histórica.

Neste tópico trabalhamos, essencialmente, com os conceitos de ensino-aprendizagem, cultura e desenvolvimento da linguagem escrita. Propomos, agora que você reflita sobre as seguintes questões:

ATIVIDADE 3

- ❶ Qual é a sua interpretação do episódio de leitura apresentado por Smolka? Que relações você faz entre esse evento e sua prática diária em sala de aula quanto ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita?
- ❷ Como você define cultura? E como relaciona o conceito de cultura com sua prática de ensino-aprendizagem da linguagem escrita?
- ❸ O que as crianças aprendem e desenvolvem ao aprender a ler e a escrever?

Registre as respostas e compartilhe suas posições com seus colegas.

1.3 | AS CRIANÇAS, A SALA DE AULA E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA COMO UM PROCESSO DISCURSIVO

Para desenvolvermos nossa conversa sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças, seria conveniente refletirmos sobre as formas convencionais de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que se baseiam na concepção de que a língua é um sistema fechado, cujo ensino demandaria apenas transmissão e memorização. Paralelamente a essa compreensão de língua, no âmbito da psicologia, a orientação é associacionista. A teoria da associação defende que idéias simples podem ser vinculadas para formar idéias complexas. Propõe duas leis da associação: a semelhança ou similaridade, e a contigüidade no tempo e no espaço. Quanto mais semelhantes e contíguas duas idéias, tanto mais prontamente elas se associam. As idéias complexas são construídas mecanicamente, por meio de um amálgama de idéias simples (SCHULTZ e SCHULTZ, 1981, p. 50). Nessa perspectiva, institui-se um trabalho que vai das partes para o todo (letras, sílabas, palavras, fra-ses e pseudotextos) e do simples para o complexo (de sílabas simples para sílabas complexas), com o objetivo de ensinar a decifrar palavras escritas por meio da repetição mecânica de partes e conseqüente memorização, supondo-se que, somadas, as partes vão formar o todo que é o texto.

Nesse contexto, a cópia mecânica de algo que não se entende e sobre o qual não se faz nenhuma reflexão torna-se uma prática diária. O associacionismo mantém a concepção de que os elementos da atividade mental são isolados, ou seja, de que as funções psicológicas (atenção, percepção, memória) atuam independentemente umas das outras. E, além disso, estende as leis de funcionamento da memória para todas as outras funções psicológicas. A memória vem associada à retenção (a conhecida “decoreba” de sílabas, por exemplo), estocagem, conservação e recuperação de dados no cérebro (SMOLKA, 1997, p. 70). Ela é vista, por essa corrente psicológica, como sinônimo de aprendizagem. A palavra *memória*, então, equivale a “aprender de cor” e é substituída pelo termo *aprendizagem*.

A abordagem sócio-cultural procura romper com essa visão limitadora do funcionamento mental:

Não se pode ensinar às crianças através de explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição apenas. O que uma criança necessita é de adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido ao que aprende. E um conceito não é apenas a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, assim como não é, também, apenas um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, um ato de generalização que envolve a atenção deliberada, a lógica, a abstração e a capacidade de comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos não são adquiridos por simples repetição ou rotina pedagógica, mas por um longo esforço mental por parte da criança, em interação com adultos e outras crianças (VYGOTSKY, 1989, p. 58).

Dessa forma, aprender a ler e a escrever é muito mais do que adquirir habilidades básicas de decifração e escrita de palavras e pseudotextos. É, principalmente, construir, obter e atribuir sentido para o que se aprende, por meio de usos funcionais da linguagem, que sejam relevantes e significativos para os aprendizes. Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se enfatizar a criação de contextos sociais que estimulem a produção de zonas de desenvolvimento proximal, entendidas como espaços de possibilidades que se estabelecem com base nas capacidades ou competências já consolidadas pela criança, em direção a outras que estão em vias de se tornar desenvolvimento efetivo, graças à ajuda ou mediação de outro mais experiente – como é o caso do professor. Nesses contextos, as crianças aprendem interativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido para o que lêem e escrevem (GOMES, 1997, p. 47).

Vygotsky focaliza a escrita como uma atividade simbólica que, tal como outras atividades simbólicas (gesto, desenho, jogo, etc.), envolve a representação de uma coisa por outra, a utilização de signos auxiliares para representar significados (FONTANA e CRUZ, 1997). Um trabalho didático baseado no associacionismo, ao contrário, tende a ignorar os significados e ensina as crianças a desenhar letras e com elas construir palavras, mas não ensina a linguagem escrita. O associacionismo enfatiza de tal forma a mecânica de ler o que está escrito, que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal, isto é, como um sistema particular de símbolos e signos. Já para Vygotsky (1982 e 1989), a compreensão e o domínio da escrita como linguagem constitui um ponto crítico, um momento decisivo, no desenvolvimento cultural da criança.

O autor se interessa pela gênese do aprendizado da escrita, que ele chama de “pré-história da linguagem escrita”, para compreender **o que leva a criança a aprender a escrever**, o que cria condições para que esse aprendizado ocorra. Nesse sentido, ele interpreta o gesto como manifestação simbólica preliminar, como escrita no ar, como signo visual que contém a futura escrita da criança. Os rabiscos e os desenhos das crianças são vistos como outros domínios que unem os gestos e a linguagem escrita, assim como o jogo ou o brinquedo. Todos esse domínios representam formas particulares de linguagem, exercem funções simbólicas que possibilitam a aprendizagem da linguagem escrita como uma atividade simbólica. Gesto, jogo e desenho, mediados pela fala, constituem momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita. Esses aprendizados são fundamentais, segundo Vygotsky (1989), para as crianças entre três e seis anos de idade, pois vão contribuir para a elaboração do simbolismo na própria escrita, assim como para o progresso na atenção e na memória. Já na década de 30 do século passado, Vygotsky escrevia sobre a capacidade de aprender a ler de crianças com quatro anos de idade. Entretanto, chamava a atenção para que a escrita e a leitura fossem algo de que as crianças de fato necessitassem e que tivesse sentido para elas. Desse modo, o autor valorizava o ensino da linguagem escrita e não a escrita de letras.

Com o propósito de compreender o processo de apropriação da linguagem escrita, ainda hoje algumas perguntas estão sendo respondidas: Quando se aprende a ler e escrever, aprende-se o quê? Para quê? Sob quais condições? O que conta como aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula, para alunos e professores? Essa última pergunta pode ser assim desdobrada: O que é considerado válido, legítimo, adequado, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, numa sala de aula específica? O que, nessa sala de aula, contribui significativamente para esse aprendizado? Outras perguntas são acrescentadas a essas: Quem são os alunos, do ponto de vista de etnia, idade, gênero, classe social? O que lhes interessa ler? O que lhes interessa escrever? Para quem? Como? Quando?

Perguntar o que conta como ler e escrever numa sala de aula remete-nos ao contexto dessa sala, mas implica também a compreensão de que a construção de significados é uma unidade de um processo constituído de contextos interacionais particulares criados nessa sala, porém interdependente e relacionado com outros contextos criados em outros lugares sociais, com seus símbolos, textos e valores. Portanto, o que conta como aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da sala de aula só pode ser analisado se são consideradas as interações discursivas, as ações dos participantes e as suas histórias (GOMES, 2004). Antes de alunos e professores entrarem para a sala de aula, o que vai contar, o que vai ser estudado e compreendido como leitura e escrita, não está definido, mas deve e pode ser construído pelos participantes da sala de aula.

Pensando dessa forma, considera-se que já não basta se perguntar como as crianças aprendem a ler e a escrever, focalizando as fases de construção individual desse conhecimento do ponto de vista psicogenético, considerando o erro como construtivo e analisando o conflito cognitivo, conforme os postulados de Ferreiro e Teberosky (1985). Torna-se importante explicitar o contexto de produção dessa aprendizagem e o processo de construção desse contexto nas salas de alfabetização, como propõe a perspectiva sócio-cultural, porque isso possibilita contemplar e buscar compreender tanto a dimensão individual quanto a coletiva do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Conflito cognitivo, do ponto de vista piagetiano, refere-se ao desequilíbrio cognitivo provocado na forma de pensar e de agir das crianças pelas intervenções de um adulto. Por exemplo, quando as crianças estão aprendendo a escrever, elas elaboram hipóteses sobre como se escreve uma palavra. Essas hipóteses podem estar distantes da escrita oficial, mas revelam a compreensão das crianças sobre a linguagem escrita, naquele momento, revelando também o processo cognitivo que estão construindo. Quando um adulto interfere e faz perguntas que provocam outras reflexões e entendimentos por parte dos alunos, instaura-se um conflito no modo como eles pensam, escrevem e agem. É esse conflito que a psicogênese chama de *conflito cognitivo*. No caso da alfabetização, provocar esse conflito tem a intenção de fazer com que as crianças, individualmente, internamente, avancem em seu processo de compreensão da linguagem escrita.

Quando se procura responder à pergunta **o que conta** como leitura e escrita numa determinada sala de aula, tem-se a chance de entender a natureza socialmente construída da aprendizagem e o fato de que instituições sociais como escola, por exemplo, se mantenham em contínuo processo de (re)estruturação (CASTANHEIRA, 2004, p. 39): estruturam e reestruturam suas regras de funcionamento, seus currículos, seus métodos de ensino-aprendizagem, trocam seus professores, por exemplo. Cada escola é única, assim como cada sala, entretanto isto não quer dizer que não apresentem universalidades. Quer dizer, sim, que em cada escola e em cada sala de aula acontecem experiências únicas, particulares, e que necessitamos enxergar não só as semelhanças, mas também as diferenças entre as escolas e as salas de aula.

Essas diferenças são produzidas no contexto interacional local e estabelecem o que se entende por ensinar/aprender leitura e escrita naquele contexto, naquela sala de aula. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo cuja essência se constitui não só pelo que os alunos e professores fazem, mas também pelo que eles pensam e falam sobre essa aprendizagem e sobre o que fazem com ela. Portanto, é necessário compreender “o significado da leitura para os participantes envolvidos na situação da leitura por meio do exame dos critérios e procedimentos usados por eles na definição do que é e do que não é considerado como ato de leitura, nos diferentes contextos em que ela é utilizada”, como propõe Castanheira (2004, p. 40).

Como o processo é tanto individual quanto coletivo, a construção de oportunidades de aprendizagem para todos requer que se considerem as diferenças de entendimento e de produção de cada um e as diferenças sócio-culturais, pois as práticas sociais de leitura e de escrita desenvolvidas pelos alunos fora da escola influenciam sua aprendizagem dentro da escola.

Há estudos recentes, como os de Bloome e Bayley (1992), Kelly e Green (1998), Castanheira (2000), Castanheira (2004) e Gomes (2004), demonstrando que, quando o trabalho de ensino-aprendizagem se faz numa perspectiva contextualizada, isto é, quando atenta para os critérios e procedimentos estabelecidos pelo grupo e para as diferenças individuais que ocorrem no contexto de cada sala de aula, os resultados são diferenciados de uma turma para outra, ainda que o conteúdo tratado seja o mesmo e que os professores tenham estabelecido o mesmo objetivo e desenvolvido as mesmas atividades, sob a orientação pedagógica de um mesmo livro didático, por exemplo. Os padrões de comunicação estabelecidos dentro das salas de aula diferenciam-se em razão das diferenças entre as pessoas, que têm demandas sociais e individuais diferentes. Nessa perspectiva, como observaram Collins e Green (1992) e Castanheira (2000 e 2004), a sala de aula funciona como uma cultura, em que os membros constroem formas padronizadas de interações sociais dia após dia, momento após momento.

Esse entendimento da sala de aula como cultura está baseado na etnografia interacional, desenvolvida pelo Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula de Santa Bárbara (Santa Barbara Classroom Discourse Group) e procura entender as ações, os conhecimentos e os objetos culturais que “os membros de um grupo precisam usar, produzir, prever e interpretar para participar de sua vida diária”, como afirmam Putney, Green, Dixon, Duran e Yeager (2000), citados por Castanheira (2004, p. 46).

Depois dessa discussão, já podemos compreender por que não basta perguntar e responder como as crianças aprendem a ler e a escrever individualmente, pois esse aprendizado

é contextualizado e envolve práticas culturais dentro das salas de alfabetização. Envolve, portanto, a compreensão de regras e princípios que orientam as ações e interações dos participantes de uma sala de aula e, para isso, é necessário observar o que alunos e professores fazem, dizem, com quem, para quem, sob quais condições, quando e onde, com que propósitos e com que resultados para a própria pessoa e para o grupo.

Voltemos à prática de leitura relatada por Smolka (1999), para realimentar nossa reflexão sobre o tema. Não bastaria, no caso do desempenho da aluna de nosso exemplo, apenas instaurar um conflito cognitivo, conforme preconizam as abordagens psicogenéticas e construtivistas, propondo à aluna, por exemplo, uma pergunta, um problema que a levasse a refazer sua compreensão da palavra “*afia*”. Essa atitude pedagógica seria útil e promotora de mudança, mas não suficiente, porque o conflito não é só cognitivo, ele é também social e cultural. Assim sendo, é necessário também levar em consideração, nas práticas de leitura e de escrita na sala de aula, a escrita enquanto fenômeno social – suas funções e configurações, sua dimensão simbólica – e ainda o processo de conceituação e elaboração desses aspectos pelos alunos, suas experiências e usos da leitura e da escrita, além de compreender as ações e interações que são construídas no dia-a-dia da sala de aula. Isso nos leva a pensar que não se ensina e não se aprende apenas a ler e a escrever palavras e textos, mas a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto,

para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção de conhecimento, assumida por Ferreiro e Teberosky e Ferreiro e Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social (SMOLKA, 1999, p. 60).

Isso implica ensinar/aprender a linguagem escrita e não a escrita de letras, como afirma Vygotsky (1982 e 1989). E põe em foco a necessidade de interações sociais entre alunos e professores e entre os próprios alunos, para construírem o fazer, o usar, o praticar e o conhecer a leitura e a escrita como processos discursivos: “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 1999, p. 63).

Neste tópico, focalizamos as diferenças e semelhanças entre três abordagens psicológicas e suas conseqüências na prática da leitura e da escrita, discutimos também o que conta como ler e escrever numa sala de aula vista como contexto cultural e suas relações com as singularidades das crianças. Algumas questões são propostas, a seguir, para que você continue a elaborar sua reflexão sobre o tema.

ATIVIDADE 4

1. O que você acha que a pergunta “o que conta como aprender a ler e escrever” envolve? Que aspectos da prática de alfabetização devem ser analisados a partir dessa pergunta?
2. Qual o papel das interações sociais na construção do aprendizado da linguagem escrita?
3. O tópico discorre sobre o conceito de sala de aula como contexto cultural. O que você compreendeu a partir dessa discussão e que relações faz com sua prática diária?

1.4 | DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Na tentativa de articular o que foi apresentado nas seções anteriores, procuraremos, ainda que rapidamente, interpretar cada abordagem psicológica em suas relações com a aprendizagem da linguagem escrita.

Na perspectiva associacionista, o produto do ensino da linguagem escrita é que é avaliado, pois a aprendizagem é considerada nada mais do que um reflexo do ensino. Como decorrência, concebe-se que há apenas uma resposta correta e que ela corresponde ao estímulo apresentado pelo professor. O erro é percebido como um desvio do modelo previsto e não como parte do processo de ensino e aprendizagem; a aprendizagem é vista como um fenômeno individual.

Segundo Braggio (1992), essa perspectiva relega a leitura com significado para um estágio posterior, no qual as crianças já tenham aprendido a relação letra e som e já sejam capazes de soletrar. Dessa maneira, há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da escrita, com perda quase total do significado no processo de aprendizagem. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto familiar e social de onde ela vem. A leitura e a escrita são vistas como fins em si mesmas, sem nenhum caráter funcional.

A abordagem construtivista piagetiana ressalta a importância da relação entre professor e aluno e entre alunos, em cooperação, para o conhecimento da linguagem escrita a ser construído. Defende a capacidade de aprender do ser humano (entendido como “sujeito epistêmico”) e, portanto, dos alunos. Para essa abordagem, o meio influencia o desenvolvimento dos indivíduos de forma a acelerá-lo ou retardá-lo, mas a ação do sujeito é que é considerada fundamental para a construção do conhecimento. Entende-se que o conhecimento não está dado e que não é passivamente adquirido através da

ação do meio sobre o sujeito. Sendo assim, o processo de construção é muito valorizado e os erros são analisados como hipóteses constitutivas do processo de ensino-aprendizagem. A relativização do erro amplia as possibilidades de aprender e de ensinar, como também as possibilidades de intervenção do professor como agente provocador e reequilibrador. A cooperação entre os estudantes é reconhecida e valorizada. Por todos esses aspectos, podemos considerar a perspectiva construtivista piagetiana um avanço em relação à abordagem anterior (GOMES, 2002).

O conceito de *sujeito epistêmico* diz respeito ao sujeito que pensa, reflete, elabora hipóteses sobre o mundo que o cerca. É um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, enfim, um sujeito capaz de conhecer.

Entretanto, a noção de “erro construtivo” mostra-se insuficiente para a compreensão das diversas produções dos aprendizes, já que esse olhar é retrospectivo, avaliando o que os alunos já sabem fazer em relação a uma resposta considerada correta ou a um nível de desempenho esperado, e não em relação à potencialidade de construções dos alunos. Esteban (1992, p. 82), ao analisar a produção escrita de um determinado aluno, faz a seguinte consideração sobre essa noção:

O conceito de ‘erro construtivo’ não cria espaço para a avaliação do que se apresenta como potencial na resposta dada pela criança. A aprendizagem é redirecionada apenas para o acerto e não para a busca de conhecimento. É cristalizado o momento em que a criança se encontra no processo de construção de conhecimentos e a intervenção pedagógica não se reveste de novos instrumentos de ação no sentido de superar tal momento. A avaliação da aprendizagem não deixa de se fundamentar no passado do processo, qualificando os comportamentos como resultados do desenvolvimento consolidado – sem referência às possibilidades futuras nele implícitas – e limitando a aprendizagem no nível do desenvolvimento atingido.

A abordagem sócio-histórica vygotskyana, ao afirmar que a cultura faz parte da natureza humana, redefine as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, criando novas possibilidades de intervenção na sala de aula. Isso porque, sabendo que a aprendizagem estimula o desenvolvimento, sabemos também que o conteúdo escolar aprendido é incorporado como desenvolvimento mental pelos aprendizes. Assim, situações escolares muitas vezes desvalorizadas passam a ser valorizadas e compreendidas como constitutivas do processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que é na ação compartilhada

ou dialógica que os aprendizes vão construindo novos conhecimentos, que não seriam possíveis pela ação exclusivamente individual.

Nessa perspectiva, avança-se do sujeito ativo de Piaget para o sujeito interativo de Vygotsky. O professor recupera o seu papel e o ato de ensinar resgata a sua função. Valoriza-se o nível coletivo como instância necessária da construção de conhecimento, sem, no entanto, desconsiderar a ação intrapsíquica de cada um. A ênfase no erro é superada por uma forma de avaliação mais dinâmica e prospectiva, expressa no conceito de zona de desenvolvimento proximal. Entende-se que a criança, enquanto aprende, desenvolve suas capacidades cognitivas, afetivas e adquire novas habilidades e que, da mesma forma, ao se desenvolver, constrói estruturas que lhe possibilitam novas aprendizagens. Aprendizagem e desenvolvimento são concebidos como processos interdependentes e contínuos, cuja natureza pressupõe que um seja convertido no outro. Nessa perspectiva, a ação da criança não se dá apenas no nível individual, a fim de construir seu próprio conhecimento, mas sim no nível coletivo, interativamente, na co-construção de conhecimentos (GOMES, 2002).

A formulação do conceito de zona de desenvolvimento proximal traz uma perspectiva de futuro para a prática pedagógica. A busca de conhecimentos – e não apenas de respostas corretas – restitui o papel do professor e a função do ensino; contrapõe-se a uma aprendizagem descontextualizada e institui uma profunda interação entre os indivíduos na prática pedagógica; promove avaliações prospectivas, isto é, com o olhar voltado para aquilo que ainda pode ser aprendido e desenvolvido com ajuda ou mediação dos outros e da linguagem. Sendo assim, procura-se trabalhar visando incluir os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Aqueles que apresentam dificuldades estariam juntos com os que não apresentam e com os professores, até que consigam realizar independentemente as tarefas propostas (GOMES, 2002).

Na perspectiva sócio-histórica, aprender é mais do que memorizar, porque envolve, além da memorização de conteúdos significativos para o aluno, o raciocínio, a capacidade de fazer relações entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela e entre os próprios conteúdos.

Aprender é compreendido como um processo múltiplo, o que implica que deve haver também múltiplas formas de ensinar os conteúdos escolares. Assim sendo, avaliar esse processo exige múltiplas metodologias, próprias para cada situação de ensino-aprendizagem vivenciada. Exige que reconheçamos as singularidades dos sujeitos aprendizes e suas formas de aprender. Exige que sejam reconhecidas as singularidades dos sujeitos que ensinam

e suas formas de ensinar. Na relação entre professores e estudantes, o professor não está somente ‘dando uma aula’, ele está também “intervindo nos processos de desenvolvimento que estão em progresso em cada um de seus alunos”, de modo que “sua ação tem inúmeras conseqüências que não são visíveis nem imediatamente tangíveis, que extrapolam a mera transmissão e recepção de informações”, como afirma Lima (1997, p. 21-22). Paralelamente, ainda de acordo com Lima, torna-se necessária a convergência de várias áreas do conhecimento – a Psicologia, as Neurociências, a Antropologia, a Sociologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística – para que se possa compreender melhor as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no cenário escolar. Essas áreas vêm estabelecendo diálogos fecundos e proporcionando outros e novos olhares para o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano, auxiliando-nos a ver a sala de aula como cultura, onde a heterogeneidade e a diversidade linguística são componentes fundamentais para se descreverem e se explicarem os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e, assim, atuar neles de maneira mais adequada, considerando “os usos concretos da linguagem por falantes reais em comunidades heterogêneas de fala” (BRAGGIO, 1992, p. 29).

ATIVIDADE 5

Com base na discussão feita, reflita e responda:

- ❶ O que você entende por “zona de desenvolvimento proximal” e seu papel na construção do conhecimento da linguagem escrita? Que diferença você vê entre levar em conta os “erros construtivos” dos alunos e procurar criar “zonas de desenvolvimento proximal”?
- ❷ Qual a concepção de erro e do papel do professor nas três abordagens psicológicas expostas?
- ❸ Depois de estudar e refletir, como você explicaria: “aprender a linguagem escrita a partir dos usos concretos da linguagem por falantes reais em comunidades heterogêneas de fala”? Que relações você estabelece entre essa afirmação e o evento de leitura relatado e discutido na primeira parte deste texto?

Este registro poderá ser individual, em um primeiro momento e, posteriormente, deverá ser socializado com seus colegas.

A primeira parte deste Caderno, que você acaba de estudar se estruturou em torno das seguintes questões conceituais: como se aprende? para que se aprende? sob quais condições? com quem? quando? Quais as implicações das concepções teóricas sobre os

processos de desenvolvimento e de aprendizagem para a apropriação da leitura e da escrita, especialmente em uma perspectiva sócio-cultural? Qual o papel do ensino como mediador desses processos?

Tendo discutido essas bases conceituais, faça uma avaliação pessoal de seu percurso de aprendizagem, ao longo deste estudo, como sugerido na seguinte atividade final:

ATIVIDADE 6 (AUTO-AVALIAÇÃO)

Retorne às questões já elaboradas na Atividade 1 e registre novas respostas para elas, de acordo com seu atual estado de reflexão sobre a temática proposta. Destaque, principalmente, aspectos que indicarem mudanças de sua posição anterior e possibilidades de alteração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita, a partir desta reflexão.

Esta atividade também será objeto de reflexão coletiva.

u | APÊNDICE I

RESPOSTAS DAS QUESTÕES PROPOSTAS NAS ATIVIDADES DA PRIMEIRA PARTE DO CADERNO

ATIVIDADES 1 E 2

As respostas são pessoais, baseadas na vivência e nas leituras do professor, anteriores ao início deste estudo.

ATIVIDADE 3

- 1** Os professores deverão ser capazes de analisar o evento relatado por Smolka (1999), tendo como ponto de reflexão a sua prática diária de alfabetização. Como lidam com as respostas de seus alunos que fogem das expectativas? Como relacionam a vivência sócio-cultural dos mesmos com o conteúdo que ensinam?
- 2** O conceito de cultura refere-se aos modos de um povo, uma comunidade ou um grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo. Não é algo estático, são processos dinâmicos, construídos pelos diferentes grupos sócio-culturais a que pertencemos. As pessoas usam a cultura para viver, o tempo todo. A cultura é mais do que aquilo que um povo tem, é algo que "acontece" na vida das pessoas. Você se dá conta de sua cultura, por exemplo, quando se encontra com outras pessoas e percebe as diferenças entre vocês, ou quando toma consciência de algo em si mesmo e procura compreender as diferenças entre você e os outros, o que abre caminhos para outras formas de ser. A cultura é construída socialmente, por meio da linguagem, e muda o tempo todo. "A cultura está na linguagem, e a linguagem está carregada de cultura",

afirma Agar (2002, p. 28). Assim, a linguagem, que está impregnada de cultura, também muda o tempo todo. Os significados "naturais" e "certos" acerca de quem você é e de como o mundo funciona mudam, por exemplo, quando você se situa e interage no moderno mundo multicultural.

3. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais. É necessário possibilitar aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita; é necessário que os estudantes compreendam como funciona e se estrutura a linguagem escrita, para se tornarem autônomos e fazerem uso desse instrumento cultural na vida e na escola. Ao aprenderem o código escrito, necessitam aprender, ao mesmo tempo, a linguagem escrita, seus usos e suas funções; precisam sentir que, na escola, estão lidando com a linguagem em uso, que é produzida nos contextos das salas de aula, por professores e alunos, mas também nos diversos contextos e situações sociais.

Esse processo envolve não só aprendizagem, mas também desenvolvimento da capacidade de abstração e de generalização do pensamento, ou seja, ao aprenderem a ler e a construir sentidos para o que lêem, os alunos podem e precisam, desenvolver suas capacidades de pensar abstrata e generalizadamente, fatores esses que são fundamentais para todo aprendizado escolar. Para isto, precisam mobilizar, nas interações sociais, ou seja, nas oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada por instrumentos e signos, percepção e formação de conceitos) que, segundo a perspectiva sócio-histórica, são de origem cultural. Para Vygotsky (1982 e 1989), é o aprendizado escolar e social que pode proporcionar às crianças esse desenvolvimento cultural, transformando o ser humano de ser biológico em ser histórico-cultural.

ATIVIDADE 4

1. Perguntar o que conta como ler e escrever remete-nos ao contexto da sala de aula, em que a construção de significados deve ser compreendida como parte de um processo que se constitui não somente dos contextos interacionais dos alunos e professores daquela sala, mas de contextos criados em outros lugares sociais. Portanto, o que conta como aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da sala de aula só pode ser entendido quando são consideradas as interações discursivas, as ações dos participantes e as suas histórias (GOMES, 2004). Antes de os alunos e professores entrarem para a sala de aula, o que vai contar, o que vai ser estudado e compreendido como leitura e escrita não está definido, mas deve e pode ser construído pelos

participantes da sala de aula. Os aspectos da prática pedagógica que devem ser analisados envolvem não só as relações das crianças com o objeto de conhecimento, como nos dizem Ferreiro e Teberosky (1985), mas também com quem, sob que condições, quando, onde e para que se está ensinando e aprendendo a ler e a escrever. A análise dos contextos de produção dos atos de ler e de escrever é fundamental nessa perspectiva: é preciso estar atento a quem falou e fez o quê, para quem, com quem, como, quando, sob que condições.

2. É nas interações sociais entre alunos e entre alunos e professores que o conhecimento da leitura e da escrita é construído. Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se enfatizar a criação de contextos sociais que estimulem a produção de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989), entendidas como espaços de possibilidades que se estabelecem com base nas capacidades ou competências já consolidadas pela criança, em direção a outras que estão em vias de desenvolvimento efetivo, graças à ajuda ou mediação de outro mais experiente – como é o caso do professor. Nesses contextos, as crianças aprendem interativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido para o que lêem e escrevem (GOMES, 1997, p. 47).
3. Considerar cada sala de aula como um contexto cultural implica que os padrões de comunicação estabelecidos dentro de uma se diferenciam dos padrões das outras, em razão das diferenças entre as pessoas envolvidas, que têm demandas sociais e individuais diferentes. Nessa perspectiva, como observaram Collins e Green (1992) e Castanheira (2000 e 2004), a sala de aula funciona como uma cultura em que os membros constroem formas padronizadas de interação social dia após dia, momento após momento.

Esse entendimento da sala de aula como cultura está baseado na etnografia interacional, desenvolvida pelo Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula de Santa Bárbara (Santa Barbara Classroom Discourse Group) e procura entender as ações, os conhecimentos e os objetos culturais que "os membros de um grupo precisam usar, produzir, prever e interpretar para participar de sua vida diária", como afirmam Putney, Green, Dixon, Duran e Yeager (2000), citados por Castanheira (2004, p. 46).

ATIVIDADE 5

1. Segundo Vygotsky (1999, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal possibilita uma visão prospectiva, porque permite perceber aquilo que os alunos ainda podem e devem aprender com ajuda dos professores ou de colegas e revela o curso interno de seu desenvolvimento. O desenvolvimento

proximal pressupõe compartilhamento de saberes e ações para que os alunos aprendam e se desenvolvam como sujeitos sociais. Mais do que um suporte, a zona de desenvolvimento proximal é uma possibilidade de construção compartilhada de conhecimento, em que os alunos ao aprenderem, por exemplo, a escrita, desenvolvem "a capacidade de participar em atividades colaborativas qualitativamente novas" (BAQUERO, 1998, p. 115).

Na abordagem construtivista, o processo de construção é muito valorizado e os erros são analisados como hipóteses constitutivas do processo de ensino-aprendizagem. A relativização do erro amplia as possibilidades de aprender e de ensinar, como também as possibilidades de intervenção do professor como agente provocador e reequilibrador. Entretanto, a noção de "erro construtivo" mostra-se insuficiente para a compreensão das diversas produções dos aprendizes, já que provê um olhar retrospectivo, avaliando o que os alunos já sabem fazer em relação a uma resposta considerada correta ou um nível de desempenho esperado, e não em relação à sua potencialidade de construção de conhecimento. Esteban (1992, p. 82), ao analisar a produção escrita de um determinado aluno, faz a seguinte consideração sobre essa noção:

O conceito de 'erro construtivo' não cria espaço para a avaliação do que se apresenta como potencial na resposta dada pela criança. A aprendizagem é redirecionada apenas para o acerto e não para a busca de conhecimento. É cristalizado o momento em que a criança se encontra no processo de construção de conhecimentos e a intervenção pedagógica não se reveste de novos instrumentos de ação no sentido de superar tal momento. A avaliação da aprendizagem não deixa de se fundamentar no passado do processo, qualificando os comportamentos como resultados do desenvolvimento consolidado – sem referência às possibilidades futuras nele implícitas – e limitando a aprendizagem ao nível do desenvolvimento atingido.

O conceito de erro construtivo guarda diferenças com o conceito de zona de desenvolvimento proximal porque o segundo traz uma perspectiva de futuro para a prática pedagógica. A busca de conhecimentos – e não apenas de respostas corretas – restitui o papel do professor como mediador, membro ativo da interlocução e resgata a função do ensino; contrapõe-se a uma aprendizagem descontextualizada e institui uma profunda interação entre os indivíduos na prática pedagógica; promove avaliações prospectivas, isto é, com o olhar voltado para aquilo que ainda pode ser aprendido e desenvolvido com ajuda ou mediação dos outros e da linguagem. Assim, favorece um trabalho que busque incluir os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Aqueles que apresentam dificuldades estariam junto com os que não apresentam e com os professores, até que consigam realizar independentemente as tarefas propostas (GOMES, 2002).

2. Para a abordagem associacionista behaviorista, o erro não faz parte do processo de ensino-aprendizagem e há apenas uma resposta correta. Para a abordagem construtivista piagetiana o erro é construtivo, faz parte do processo de ensino-aprendizagem e apresenta pistas para o professor avançar com os alunos em direção à resposta correta. Para a abordagem sócio-cultural vygotskyana, o erro representa as possibilidades do aluno de aprender mais, pela criação de "zonas de desenvolvimento proximal" que apontem uma perspectiva de futuro para a prática pedagógica. O erro, então, permite a busca de conhecimentos — e não apenas de respostas corretas; permite a busca de transformação do desenvolvimento cultural dos alunos, da capacidade de comunicação, de abstração, de generalização, de compartilhamento de saberes, de internalização da cultura.
3. "Aprender a linguagem escrita a partir dos usos concretos da linguagem por falantes reais, em comunidades heterogêneas de fala", implica ensinar e aprender a linguagem escrita com base na linguagem em uso na sala de aula, considerando-se as variedades lingüísticas dos alunos e suas diferenças com a linguagem escrita padrão. Significa que a oralidade e a escrita devem estar relacionadas e sendo estudadas sistematicamente. Essa questão se relaciona com o episódio de leitura apresentado na primeira parte deste texto, no qual a criança faz uso de sua linguagem cotidiana para interpretar e dar sentido para o texto escrito que leu.

ATIVIDADE 6

Esta é uma atividade de auto-avaliação, em que os professores devem ser capazes de rever suas posições e atitudes pedagógicas adotadas antes deste estudo e propor novas práticas pedagógicas para a leitura e a escrita.

u | PARTE 2

PROCEDIMENTOS DE ENSINO E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: SELEÇÃO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA

SARA MOURÃO MONTEIRO

U | INTRODUÇÃO

Nesta segunda parte do Caderno, vamos discutir um dos aspectos da dimensão metodológica da alfabetização: os procedimentos de ensino que constituem o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, tendo como referência o que foi discutido na primeira parte sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e da escrita.

A presença desse tema no conjunto dos conteúdos abordados neste Programa de Formação Continuada se deve ao fato de que a prática em sala de aula demanda embasamento em fundamentos teóricos consistentes e reflexões adequadas sobre as diretrizes metodológicas e sobre as possibilidades e limites das propostas destinadas aos alunos.

O foco de nossa discussão estará, agora, sobre os procedimentos pertinentes à apropriação do sistema de escrita. No entanto, é preciso ressaltar, como já foi dito na primeira parte, que a alfabetização não é um processo isolado. Essa aprendizagem só tem sentido se for vista e encaminhada como parte de um processo mais amplo, de apropriação da linguagem escrita. Por isso, outros eixos de aprendizagem devem ser considerados e articulados a esse, como, por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita de textos, que implica o envolvimento dos alunos em práticas sociais de uso da linguagem escrita, e o desenvolvimento das competências no uso da linguagem falada.

Uma última consideração a ser feita nesta introdução diz respeito às alterações que ocorrem constantemente nas práticas de alfabetização. É preciso nos conscientizar de que as práticas encaminhadas em sala de aula são produtos de um conjunto de fatores que interferem na maneira como os professores significam suas ações e seu papel na sociedade. Entre eles, podemos destacar as mudanças conceituais da área, o tipo de

organização do trabalho que é privilegiado em sala de aula, a definição da proposta de trabalho e do currículo escolar, a escolha de materiais didáticos, as formas de avaliar os alunos e o trabalho docente, sempre no contexto da política mais ampla da qual fazemos parte. Podemos dizer, então, que as situações de ensino-aprendizagem são sempre contextualizadas. A análise das situações e dos procedimentos de ensino que privilegiamos em nossas ações pedagógicas não pode ser feita, portanto, sem que consideremos os pressupostos teóricos que as sustentam e o contexto histórico e social no qual estão inseridas, como foi discutido na primeira parte deste Caderno.

Esperamos que, ao final desta parte, os professores sejam capazes de:

1. identificar os princípios metodológicos que orientam as práticas de alfabetização nas perspectivas psicogenética e sócio-histórica da aprendizagem da leitura e da escrita;
2. conhecer e selecionar procedimentos de ensino voltados para o processo de alfabetização;
3. analisar propostas de exercícios, tendo como referência os procedimentos de ensino a que estão relacionadas.

Para atender a esses objetivos, esta proposta foi organizada em duas grandes seções:

- na primeira, discutiremos princípios metodológicos implicados nos procedimentos de ensino que serão apresentados e discutidos na segunda seção;
- na segunda, apresentaremos um conjunto de procedimentos de ensino envolvidos no ensino-aprendizado da linguagem escrita, por meio da discussão didática em torno deles e da análise de diferentes propostas de exercício.

2.1 | PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS IMPLICADOS NOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA

2.1.1. RETROSPECTIVA: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS NA HISTÓRIA RECENTE DO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Em decorrência das diferentes teorias que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas, falar sobre metodologias do ensino da leitura e da escrita tem sido um grande desafio para professores, profissionais envolvidos na produção didática e pesquisadores da área.

Durante muito tempo, as definições metodológicas que orientaram as propostas didáticas de alfabetização guiaram-se pelas discussões em torno das diferentes formas de se planejar e encaminhar o **ensino** da linguagem escrita na escola. Essa perspectiva foi sendo substituída, a partir da segunda metade da década de 1980, pelas discussões em torno do processo de **aprendizagem** da linguagem escrita pela criança e das relações que a criança estabelece no meio letrado em que está inserida. No Brasil, segundo Soares (2003), a partir de 1986, cai o número de pesquisas sobre alfabetização que tinham como referencial teórico o associacionismo e, ao mesmo tempo, cresce o número de pesquisas apoiadas na teoria psicogenética. Essa mudança no rumo das pesquisas corresponde a uma mudança de interesse dos profissionais da área de alfabetização, que sai da abordagem associacionista para a abordagem construtivista piagetiana ou psicogenética.

Assim, no final da década de 1980 e no início dos anos 1990, no Brasil, o construtivismo gerou um movimento pedagógico que introduziu uma nova maneira de compreender o conhecimento formal nas escolas e foi considerado sinônimo de inovações metodológicas que visavam à melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

Esse movimento significou também, para muitos daqueles que o assumiram, uma possibilidade concreta de enfrentamento do fracasso da aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos dos meios populares no sistema público de ensino.

A teoria construtivista, ao evidenciar o processo de aprendizagem da criança, criou uma lógica diferente para o ensino da escrita e, com isso, trouxe para o campo da alfabetização inovações metodológicas para atender seus princípios pedagógicos. Retomamos dois deles, já apontados e discutidos na seção 4, da primeira parte deste Caderno: a) apropriação da linguagem escrita pela criança é um processo subjetivo que compreende a elaboração sucessiva de hipóteses em torno do funcionamento do sistema de representação escrita e a apreensão de hábitos e habilidades de leitura e de produção do texto escrito; b) o processo de aprendizagem começa antes da entrada da criança na escola.

De acordo com esse quadro teórico, o ensino passa a ser visto como um processo dinâmico, que compreende o planejamento de ações adequadas às necessidades sociais e cognitivas do aprendiz construtivo dos alunos e, além disso, o desenvolvimento das habilidades de interação no contexto escolar.

A partir dos anos 1990, cresce a influência das teorias de aprendizagem vinculadas ao paradigma sócio-histórico da aprendizagem da linguagem escrita, que também já foi discutido na primeira parte do Caderno. Ganham destaque, então, as idéias de Vygotsky (1989), para quem a linguagem tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e a aprendizagem é construída nas interações entre os participantes da ação pedagógica (professores, alunos e demais agentes envolvidos). Esse paradigma traz como mudança a ênfase na necessidade de serem levados em conta os processos já vividos e os que vão sendo vivenciados pelos alunos ao longo da aprendizagem no contexto escolar e de serem adotados procedimentos de ensino que valorizem as interações sociais em sala de aula e a cultura do aluno como mediadora do processo pedagógico.

Paralelamente, tanto o paradigma psicogenético quanto o sócio-histórico recomendam que sejam abandonadas práticas que caracterizaram, por muito tempo, o trabalho escolar de alfabetização: os processos de ensino centrados em procedimentos mecânicos, com o objetivo de fazer os alunos memorizarem e treinarem o que tinham que aprender em sala de aula.

A intenção de organizar o ensino e o trabalho docente a partir dessas novas perspectivas teóricas faz surgir inúmeras questões em torno da dinâmica da alfabetização: Como o processo de aprendizagem escolar da linguagem escrita é influenciado ou conduzido pelos estágios de pensamento das crianças? Como se podem identificar os níveis conceituais das

crianças durante o processo de ensino instaurado na escola? O que fazer para que os alunos passem de um estágio de pensamento menos elaborado para um outro mais complexo? Como integrar a cultura do aluno ao conteúdo de ensino programado? Como organizar e encaminhar as atividades de ensino de maneira a promover a interação entre os alunos?

Entre tantas outras, essas perguntas passaram a fazer parte da reflexão e do planejamento diário do trabalho de muitos profissionais que atuam na área da alfabetização. Surge, assim, um desafio para os professores e pesquisadores: compreender a aprendizagem escolar como um processo de natureza social que inclui uma “construção conceitual” por parte do aluno. Esse é o novo eixo da condução metodológica da alfabetização.

Entretanto, as mudanças resultantes do paradigma psicogenético e da perspectiva sócio-histórica, dando ênfase aos processos pelos quais as crianças compreendem a linguagem escrita por meio de suas interações com os textos escritos, dentro e fora da escola, acabam por deixar de lado o empenho em prol de um ensino sistemático das cor-respondências entre sons e letras, conhecimento que é fundamental para a alfabetização. Noutras palavras, o foco no modo de aprender das crianças – que é, sem dúvida, uma conquista importante para a área – acabou acarretando a diminuição da atenção dedicada àquilo que precisa ser ensinado, que são as relações lingüísticas entre os elementos da cadeia sonora da fala e a maneira de representá-los na escrita (as letras ou conjuntos de letras).

Soares (2004), tratando desse fenômeno, chama-o de “progressiva perda da especificidade da alfabetização” e o aponta como um dos fatores responsáveis pelas dificuldades que as escolas enfrentam, atualmente, no ensino da linguagem escrita.

Ver, a propósito, o Caderno “Alfabetização e letramento”, deste Módulo.

Para Soares (1998, p. 47), o termo *alfabetização* pode ser definido como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Entretanto, a própria autora pondera que o aprendizado da leitura e da produção escrita se constitui de um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que compõem um longo e complexo processo – que inclui a alfabetização e também o que vem sendo chamado de “letramento”. Cabe, então, perguntar qual seria a especificidade da alfabetização nesse longo e complexo processo. A autora responde afirmando que o processo de alfabetização compreende fundamentalmente a aprendizagem da tecnologia da escrita. Ou seja, é específico da alfabetização levar o aluno a identificar e a estabelecer as correspondências entre sons e letras – a dominar o funcionamento do sistema de escrita. A aprendizagem da tecnologia

da escrita supõe um processo complexo, por parte do aprendiz, de compreensão das relações som-letra e letra-som, que ultrapassa o treino mecânico da codificação e decodificação da escrita, característico dos métodos tradicionais de alfabetização.

O Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita” (dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada) aprofunda a reflexão sobre o processo de compreensão das relações entre os sons do português e sua representação na escrita.

No processo de apropriação da linguagem escrita, o alfabetizando, formulando hipóteses a respeito do que a escrita representa e de como se escreve, compreende o princípio da base alfabética do sistema (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) e, a partir daí, precisa apreender as regras de registro ortográfico das palavras que é, essencialmente, de natureza arbitrária; precisa adquirir fluência no processo de leitura; precisa aprender a estruturar adequadamente aquilo que escreve, tanto no nível da frase como no do texto; enfim, precisa desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos, resultantes da compreensão do funcionamento da linguagem escrita, como frisava Vygotsky (1989).

Em razão das posturas teóricas discutidas, que tiveram grande impacto na maneira de conceber o ensino, tornou-se necessária a tarefa de sistematizar e definir princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos no campo da alfabetização. Um dos caminhos que encontramos para que isso aconteça é a análise e a revisão crítica de práticas e propostas de alfabetização. É esse caminho que escolhemos para encaminhar a discussão, nesta parte do Caderno, sobre os procedimentos de ensino.

ATIVIDADE 7

Vamos recuperar a trajetória profissional das pessoas de sua turma de estudo no Programa de Formação Continuada e localizar suas experiências na história da alfabetização no Brasil. Você deve preencher o questionário abaixo sobre sua experiência profissional. Depois serão organizados pequenos grupos, nos quais os participantes trocarão entre si os questionários já respondidos individualmente, para, afinal, fazer um levantamento das experiências da turma.

Questionário

Tema: alfabetização – aspecto metodológico

1. Dados pessoais

Nome: _____

Tempo de profissão: _____

Escola onde trabalha: _____

Formação: _____

2. Participa ou já participou de outro(s) programa(s) de formação continuada? Quais?
3. Há quanto tempo você atua na área da alfabetização?
4. Você já trabalhou com algum método tradicional de alfabetização? Qual/Quais? Na sua opinião quais são os pontos fortes e os pontos fracos desse(s) método(s)?
5. Como você define a proposta de alfabetização que orienta seu trabalho, hoje, em sala de aula?
6. Você trabalha com algum livro didático de alfabetização? Qual? Como ele foi selecionado? Como o utiliza em sala de aula?
7. Você poderia nos descrever sua rotina de trabalho em sala de aula? Considere os itens apresentados abaixo:

a) rotina diária das atividades em sala de aula;

b) a distribuição das atividades ao longo de uma semana (tipo e frequência);

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira

c) as propostas de atividades de produção de textos para as crianças;

d) as propostas de leitura em sala de aula;

e) os exercícios para a aquisição do sistema de escrita;

f) outras atividades desenvolvidas ao longo do planejamento.

8. Abaixo, você encontra uma lista dos principais aspectos metodológicos que caracterizam as atuais propostas de alfabetização. Que considerações você tem a fazer sobre cada um deles, a partir de sua experiência?

a) seleção de textos autênticos para o trabalho de leitura em sala de aula;

b) planejamento e organização de atividades coletivas e/ou em pequenos grupos que favoreçam a interação entre os alunos;

- c)** análise do processo de aprendizagem dos alunos e levantamento das hipóteses conceituais dos alunos ao longo de seus processos de aprendizagem;
- d)** planejamento e encaminhamento de exercícios de análise de palavras (aspectos gráficos e sonoros);
- e)** o trabalho com a letra de caixa alta e a introdução de outros tipos de letras;
- f)** organização de projetos temáticos junto aos alunos;
- g)** uso de letras móveis como recurso didático.

As decisões metodológicas, na área do ensino, em geral, se traduzem na definição dos objetivos de ensino (conceitos, habilidades e atitudes que se quer ensinar aos alunos), na opção pelos fundamentos teóricos que vão orientar a prática escolar e, por fim, na decisão autônoma e consciente dos professores em relação aos procedimentos que serão adotados ao longo do processo de ensino (SOARES, 2003). Como você pode perceber, a discussão em torno dos procedimentos de ensino é apenas uma face da definição da metodologia a ser utilizada para se encaminhar o processo de alfabetização escolar. Portanto, eles não têm existência autônoma e precisam ser submetidos a princípios ou diretrizes pedagógicas, ou seja, a um conjunto de regras que geram e organizam nossas ações em sala de aula. Discutiremos a seguir alguns desses princípios.

2.1.2. TRÊS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, A NATUREZA REFLEXIVA DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E A INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Um dos princípios fundamentais da abordagem metodológica que propomos é a contextualização do trabalho pedagógico. Na primeira parte deste Caderno (seção 3, “As crianças, a sala de aula e a aprendizagem da linguagem escrita como um processo discursivo”), essa questão foi discutida numa perspectiva abrangente, considerando-se cada sala de aula, com sua situação numa determinada escola e numa determinada comunidade social, seus participantes e sua história particular, como um contexto que delimita o significado das ações que ali acontecem, definindo, afinal, **o que conta** como legítimo e adequado no processo de ensino e aprendizagem que está em curso naquela sala.

Nesta seção, vamos tratar da contextualização numa perspectiva mais específica, como modo de situar e dar sentido a cada aprendizado. No caso particular da apropriação do sistema de escrita, a contextualização é especialmente importante, pois é preciso que os alunos operem com as unidades sonoras e gráficas envolvidas a partir da construção de um significado para o que estão lendo ou escrevendo.

Uma das maneiras de se atender a essa exigência metodológica é a organização do trabalho pedagógico por meio de discussões temáticas, como ocorre nos projetos de trabalho,

que muitos professores vêm adotando em suas práticas. Esses projetos compreendem um conjunto de textos e exercícios com os quais se cria uma situação que “ancora” o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os projetos de trabalho destacam-se não apenas pelo caráter educativo dos debates que podem girar em torno dos temas tratados em sala de aula, mas, sobretudo, pela contextualização que propiciam ao trabalho dos alunos e do professor.

Outro princípio metodológico importante é que os procedimentos de ensino-aprendizagem propiciem a reflexão por parte dos alunos. As atividades escolares que constituem o processo formal de ensino-aprendizado são baseadas em procedimentos – formas de proceder, de agir, que se apóiam na reflexão sobre o próprio conhecimento ou sobre estratégias utilizadas na aprendizagem. No processo de alfabetização escolar, o foco dos procedimentos de ensino incide nas habilidades *metalingüísticas*: habilidades que se baseiam na capacidade de reflexão consciente dos alunos em torno de diferentes aspectos da linguagem escrita e da sua relação com a linguagem oral. Com relação à escrita, enquanto sistema que compreende um conjunto de regras, podemos dizer que muitas crianças chegam à escola já com conhecimentos de alguns aspectos formais desse sistema (por exemplo, conhecem algumas letras, o traçado das letras, reconhecem algumas palavras escritas, etc.). Elas também já são capazes de refletir sobre a natureza do sistema de escrita e já formulam hipóteses sobre o seu funcionamento. No entanto, todas essas informações precisam ser recuperadas e trabalhadas pela criança de forma reflexiva e sistemática, para que ela possa construir uma compreensão adequada acerca do sistema de escrita. Ou seja, é necessário que ela se envolva em situações formais de ensino-aprendizagem, de caráter pedagógico, para que aprenda a ler e escrever. São situações desse tipo que caracterizam o ensino-aprendizagem escolar, por apresentarem regras próprias para possibilitar à criança uma reflexão do tipo metacognitivo: essas situações orientam e conduzem o processo de modo a propiciar ao aluno atenção deliberada e reflexão sobre a própria aprendizagem. O envolvimento da criança nessa reflexão em torno das atividades pedagógicas – a compreensão dos seus objetivos e da forma como deve proceder para realizá-las – é tão importante para a aprendizagem quanto a própria realização da atividade.

Paralelamente ao princípio da reflexividade está o da interação no processo de ensino e aprendizagem. Refletir, analisar e construir uma representação do objeto de conhecimento são procedimentos que exigem um certo nível de interação – seja entre os alunos, seja entre alunos e professor – porque a interação possibilita que o sujeito confronte suas formas de pensar com as dos outros. A construção do conhecimento depende, também, da troca de informações que ajudam o aprendiz na compreensão cada vez mais elaborada a respeito do que está aprendendo.

No entanto, é preciso ressaltar que a interação em sala de aula, como um princípio metodológico da proposta de ensino, não depende apenas da forma como os exercícios são elaborados e propostos aos alunos. Um fator mais decisivo consiste na compreensão, por parte do professor, dos pressupostos que sustentam toda a abordagem metodológica adotada na produção do livro didático selecionado e utilizado. Ou seja, a colocação em prática desse princípio metodológico vai depender fundamentalmente de como professor e aluno produzem sentido para propostas do tipo: “Leia com a ajuda do professor”; “Discuta com seu colega”; “Junto com um colega, resolva a atividade”.

A organização do trabalho escolar é outro fator decisivo no processo de aprendizagem dos alunos. A forma como se organiza o trabalho escolar pode propiciar ou dificultar o encaminhamento de determinadas estratégias didáticas em sala de aula. Criar contextos mais favoráveis de ensino-aprendizagem depende, certamente, das interações entre os alunos e entre professor e alunos. Tais interações serão concretizadas tanto pela estrutura das atividades desenvolvidas, que devem envolver alunos e professores em diferentes discussões temáticas, quanto pelas propostas de encaminhamento dos exercícios: trabalho em duplas, troca dos exercícios feitos em sala, discussões coletivas em torno dos resultados das respostas dadas aos exercícios.

ATIVIDADE 8

Responda:

- 1 A organização do trabalho escolar pode ou não favorecer a interação em sala de aula? Qual a importância de se criar oportunidade para que haja interações entre os alunos e entre professor e alunos nas situações de ensino?
- 2 Por que a contextualização dos exercícios deve ser considerada um princípio metodológico do processo de alfabetização?

Agora, compartilhe suas respostas com seus colegas.

2.2 | PROCEDIMENTOS DE ENSINO E EXERCÍCIOS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Considerando os princípios metodológicos expostos na seção anterior, vamos passar a discutir e analisar alguns exemplos de exercícios que costumam ser realizados em sala de aula. Não se tem a pretensão de abordar todos os procedimentos de ensino utilizados em exercícios para a apropriação do sistema de escrita. Isso seria impossível, porque significaria considerar o processo de ensino-aprendizagem limitado quanto às possibilidades de atuação de professores e alunos em sala de aula. Pretendemos apenas exemplificar e discutir alguns procedimentos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho de alfabetização junto às crianças.

Para uma visão geral dos procedimentos que serão objeto de nossa reflexão, apresentamos uma síntese a seguir:

- u *Comparação*: focalização de mais de um aspecto do sistema de escrita
- u *Identificação*: focalização de um só aspecto do sistema de escrita
- u *Cópia*: produção que requer do aluno atenção para os aspectos formais do sistema de escrita
- u *Decomposição e composição de palavras e frases*: dois procedimentos que se articulam
- u *Codificação e decodificação*: procedimentos básicos de leitura e de escrita
- u *Memorização*: procedimento para a fixação dos atributos convencionais do sistema de escrita
- u *Aplicação das regras do sistema de escrita*: desafio para os alunos pensarem no funcionamento do sistema de escrita

- u *Escrita sem modelo*: procedimento que cria uma situação de aprendizagem e possibilita o diagnóstico das hipóteses da criança
- u *Trabalho em grupo*: um procedimento de cooperação com o processo de aprendizagem do colega e de ampliação das próprias elaborações
- u *Reconhecimento de palavras e unidades maiores no texto*: procedimento que auxilia a fluência da leitura

Para analisarmos a maneira como esses procedimentos de ensino-aprendizagem podem ser operacionalizados em sala de aula, vamos focalizar exercícios que podem ser desenvolvidos junto aos alunos. Vale ressaltar que esses exercícios são, em geral, propostos em sala de aula num contexto pedagógico que os torna significativos, seja por meio de discussão temática, seja porque fazem parte de uma rotina de trabalho que prevê momentos específicos de sistematização dessa aprendizagem.

Você deverá examinar cada exercício apresentado nesta seção e fazer o que se pede no exercício, tentando se colocar no lugar de aluno, ou seja, na situação de quem está em processo de aprendizagem e não de quem já domina o código escrito. Isso é importante, porque pode fazer com que você antecipe as dificuldades e as possibilidades que os exercícios oferecem. Faça, também, anotações no espaço indicado abaixo de cada exercício, levantando as dificuldades que você imagina que os alunos terão ao fazer o que se pede. Pense também nas diferentes formas de se encaminhar, junto aos alunos, os exercícios apresentados e nas possibilidades de aprendizagem que podem oferecer. Por fim, leia a análise de cada exercício e retome suas anotações para saber o que mais é preciso pesquisar sobre procedimentos de ensino-aprendizagem.

Começemos, então, com o Exercício 1, transcrito a seguir.

EXERCÍCIO 1: LISTA DE BRINQUEDOS

- 1) Leia abaixo, com a sua professora, a lista de brinquedos.

CORDA

ESCORREGADOR

BALANÇO

PETECA

DAMA

PIÃO

- 2) Conte para seus colegas: de qual desses brinquedos você mais gosta?

- 3) Marque com um x o nome do brinquedo que tem mais letras.
- 4) Quais são os nomes de brinquedo que têm a mesma quantidade de letras?
- 5) Por que será que a palavra *ESCORREGADOR* tem mais letras que as palavras *DAMA* e *PIÃO*?
- 6) Colora os nomes de brinquedo que terminam com a letra A, como *CORDA*.

ATIVIDADE 9

- 1) Faça agora suas anotações sobre o Exercício 1

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem

- 2) As crianças da região onde fica sua escola conhecem todos esses brinquedos? Tendo discutido na primeira parte deste Caderno sobre a importância da vivência cultural da criança no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, como você encaminharia esse exercício em sua sala de aula?

ANALISANDO O EXERCÍCIO 1

Para melhor compreensão desse e de outros exercícios que envolvem relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, recorra ao Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, integrante dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

Esse exercício explora um campo semântico pertinente ao universo infantil – os brinquedos. A expressão “com a professora” – muito comum nos atuais livros didáticos de alfabetização, remete à necessidade da leitura da professora para os alunos, já que se supõe que eles ainda não tenham domínio do sistema de escrita e que o significado da palavra é fundamental para a realização do exercício.

Podemos entender por *campo semântico* um conjunto de conceitos relacionados entre si em função dos nossos conhecimentos culturais.

Esse exercício focaliza a configuração gráfica da palavra escrita, explorando, nas duas primeiras ordens, o aspecto quantitativo e, na terceira ordem, o aspecto qualitativo. O foco do exercício é o procedimento da **comparação**, ou seja, os alunos são levados a realizar uma comparação desses aspectos na configuração gráfica das palavras.

O procedimento de comparação é explorado, em geral, quando se tem a intenção de fazer com que os alunos analisem as diferenças e semelhanças existentes em diversos objetos de análise, que podem ser palavras, frases ou sílabas. Estabelecer comparações entre diferentes objetos de análise pode contribuir para que o aluno construa ou reformule suas hipóteses a respeito do funcionamento do sistema de escrita, uma vez que, comparando, ele pode vir a perceber as regularidades e irregularidades na configuração gráfica e sonora das palavras.

Ao realizar o exercício, você deve ter notado que, para que esse tipo de comparação tenha algum sentido para a aprendizagem dos alunos, a compreensão das palavras apresentadas deve ser garantida. Ou seja, os alunos devem saber que palavras estão escritas, pois o objetivo do exercício é fazer com que eles percebam a variação da quantidade de letras na escrita das diferentes palavras. Por isso, a primeira pergunta do exercício tem a intenção de garantir a compreensão, por parte das crianças, do significado das palavras que compõem a lista a ser analisada.

Nesse caso, considerando a possibilidade de algumas crianças não conhecerem todos os brinquedos mencionados no exercício, ou os conhecerem por outros nomes, seria importante que o professor orientasse uma pesquisa sobre os brinquedos junto aos alunos. Para isso, o professor poderia elaborar com os alunos uma entrevista sobre o assunto para ser feita com pessoas mais velhas ou de outras localidades. Esse procedimento do professor atenderia à discussão levada a efeito na primeira parte deste Caderno sobre a diversidade cultural e a necessidade imprescindível de levá-la em conta nas interações em sala de aula.

Sem a compreensão dos nomes dos brinquedos, ficaria perdido um dos objetivos do exercício, manifesto na seleção dos brinquedos da lista e, particularmente, na pergunta 4: é que, além de entender que varia a quantidade de letras na escrita das palavras, o aluno deve entender também que essa quantidade se relaciona com a configuração sonora da palavra e não com seu significado, ou com a “idéia” que ela representa. Assim, *escorregador* tem mais letras porque é a palavra mais longa, e não porque o brinquedo que ela representa é comprido. Do mesmo modo, o brinquedo *corda* é mais comprido que o brinquedo *peteca*, mas a palavra “peteca” tem uma configuração sonora mais longa (uma é dissílaba, a outra é trissílaba). A partir das comparações que o exercício acarreta e dos problemas que elas fazem surgir, os alunos podem se perguntar, então: Como funciona a distribuição da quantidade de letras na produção da escrita de palavras? Qual a relação entre a quantidade de letras usadas e sua configuração sonora?

A última ordem do exercício – “Colora os nomes de brinquedo que terminam com a letra A” – leva o aluno a voltar a sua atenção, nesse momento, para um só objeto de análise: a letra A e sua correspondência sonora nas palavras apresentadas aos alunos. Nesse caso, o procedimento de **identificação** da letra final das palavras sugere um trabalho sistemático com a intenção de levar os alunos ao conhecimento da letra e da sua correspondência sonora.

Os exercícios que exploram o procedimento de identificação fazem com que os alunos concentrem suas atenções em um só objeto de análise (seja ele uma letra, uma sílaba ou uma frase). Esse procedimento é explorado quando se quer fazer com que os alunos percebam e apreendam determinados aspectos do objeto de conhecimento que são colocados em evidência. Dessa forma, esse procedimento de ensino-aprendizagem torna-se fundamental quando o propósito pedagógico do exercício é levar o aluno a assimilar novos dados que o ajudem na construção de novas hipóteses para a compreensão do objeto de conhecimento.

O propósito desses procedimentos concretizados em exercícios que exploram as letras do alfabeto e os aspectos quantitativo e qualitativo da configuração gráfica das palavras é que os alunos apreendam a natureza alfabética do sistema de escrita. Deve-se lembrar a necessidade da exploração dos significados das palavras na realização dos exercícios, sem a qual esses exercícios teriam um valor muito restrito no processo de compreensão das crianças.

Quando esses procedimentos são propostos em exercícios que exploram determinada relação entre fonemas e grafemas, a expectativa de ensino é o reconhecimento e a fixação dessa relação. É o caso, por exemplo, do Exercício 2, a seguir, no qual se aborda de forma sistemática o dígrafo **lh**. Vale ressaltar que, para uma abordagem sistemática das relações entre fonemas e grafemas, faz-se necessário um planejamento que considere outras possibilidades de ação pedagógica, com atividades diversificadas.

EXERCÍCIO 2: PILHA, PIOLHO, ORELHUDO

1) LEIA E OBSERVE AS PALAVRAS ABAIXO:

PILHA

PIOLHO

ORELHUDO

2) QUAIS SÃO AS LETRAS QUE SE REPETEM EM TODAS AS SÍLABAS DESTACADAS?

3) ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE PODERIAM FAZER PARTE DESTA GRUPO:

ATIVIDADE 10

1 Suas anotações:

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem

Passaremos a analisar um exercício que se realiza por meio de quatro tarefas (leitura dos nomes e escolha do nome preferido, agrupamento dos nomes utilizando um critério semântico, agrupamento das palavras pela primeira sílaba e, por fim, a escrita de palavras a partir da primeira sílaba). Não é preciso que o exercício seja realizado todo em um único dia ou em um único momento do dia escolar. A idéia de se retomar a atividade pode ser interessante, no sentido de fazer com que os alunos percebam uma continuidade dos procedimentos em seu processo de aprendizagem. No entanto, é preciso considerar o fato de que dar continuidade a uma determinada atividade demanda um movimento inicial de retomada da estrutura geral da atividade e das etapas já realizadas.

EXERCÍCIO 3: NOMES DE PESSOAS

1) LEIA A LISTA DE NOMES DE PESSOAS ABAIXO:

LUANA	LENA	LAURO
LIA	LARISSA	LUCAS
LEONARDO	LÍVIA	LORENA

2) DE QUAL DESSES NOMES VOCÊ MAIS GOSTOU? _____

3) COPIE OS NOMES DESSA LISTA NO QUADRO ABAIXO. PRESTE ATENÇÃO NA FORMA DE AGRUPÁ-LOS, INDICADA NO QUADRO.

NOME DE MENINO	NOME DE MENINA

4) AGORA, COPIE ESSES MESMOS NOMES AGRUPANDO-OS DE ACORDO COM A PRIMEIRA SÍLABA INDICADA NO QUADRO.

LA	LI	LU	LE	LO

5) ESCREVA MAIS UMA PALAVRA EM CADA COLUNA DO QUADRO ACIMA, DE ACORDO COM AS INDICAÇÕES ABAIXO.

1ª COLUNA - UMA FRUTA.

2ª COLUNA - É ENCONTRADO EM LIVRARIAS, BIBLIOTECAS E FAZ PARTE DO MATERIAL ESCOLAR.

3ª COLUNA - ESTÁ SEMPRE NO CÉU. É VISTA MELHOR À NOITE.

4ª COLUNA - UM ANIMAL.

5ª COLUNA - UM ANIMAL. PERSONAGEM DA HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO.

ATIVIDADE 11

1 Suas anotações

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem

ANALISANDO O EXERCÍCIO 3

Você deve ter observado, ao realizar e analisar o exercício, que ele se apóia em três procedimentos básicos: decodificação, cópia de palavras e identificação das relações entre grafemas e fonemas no caso específico de um grupo silábico (la-le-li-lo-lu). Considerando o fato de que a proposta de leitura dos nomes é dirigida a alunos que estão em processo de apropriação de habilidades básicas preliminares para o domínio da leitura e da escrita, isso nos leva a supor que o procedimento explorado nessa primeira tarefa é o da decodificação.

A decodificação e a codificação são habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de seu processo de alfabetização e que podem ser consideradas, também, como dois importantes procedimentos de ensino-aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita. Para isso, porém, o exercício precisa articular esses procedimentos com outras habilidades envolvidas na produção da leitura e da escrita com compreensão. No caso da decodificação, pode-se explorar uma habilidade específica do processo de leitura compreensiva, que é a previsão do conteúdo do texto que vai ser lido. No exercício em foco, a tarefa é proposta ao aluno anunciando o que ele terá que ler: “uma lista de nomes”. Assim, o aluno tem chance de prever que palavras podem ser ou não encontradas nessa lista e utilizar essa previsão para orientar seu processo de decodificação. Essa habilidade auxilia o aluno no desenvolvimento tanto da habilidade de decodificação quanto da apreensão do funcionamento do sistema de escrita.

A habilidade de previsão pode ser desenvolvida bem antes de se iniciar o processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita, quando o professor anuncia o que vai ler em voz alta para as crianças e, explorando o suporte do texto (capa, ilustrações, etc.), faz perguntas que provocam antecipações do conteúdo do texto.

A segunda tarefa baseia-se no mesmo princípio pedagógico que a primeira: é preciso tanto decodificar quanto significar as palavras da lista dada. A tarefa, agora, é agrupar as palavras a partir dos seus significados – nomes de meninos ou de meninas. É preciso considerar, ainda, na discussão com os alunos em torno da realização dessa tarefa, as possibilidades de diferentes interpretações dos nomes apresentadas por eles. Considere, por exemplo, a possibilidade de algumas crianças não conhecerem e, por isso, não identificarem alguns nomes da lista com o grupo adequado. A compreensão parcial e, até mesmo, a incompreensão do texto por parte dos leitores são sempre possibilidades a serem consideradas, já que o processo de compreensão do texto escrito implica produção de sentido, capacidade de estabelecer inferências e está ancorado na origem e na vivência cultural da criança. Essa questão foi trabalhada nas seções 2 e 3 da primeira parte deste Caderno, a partir da discussão do episódio de leitura da frase “A mãe afia a faca”, explorado por Smolka (1999).

A terceira tarefa organiza-se por outra lógica de agrupamento dos nomes: o aluno voltará sua atenção para a relação entre fonemas e grafemas no caso específico de um grupo silábico. O procedimento que o ajudará nessa tarefa é o da cópia. Esse procedimento mantém uma certa identificação com o procedimento de memorização, porque é mais utilizado nos exercícios que buscam ressaltar os atributos convencionais do funcionamento do sistema de escrita.

No contexto escolar, a cópia já foi muito utilizada como mecanismo de correção da produção escrita do aluno. No entanto, esse procedimento pode ser utilizado como uma estratégia de aprendizagem que, em geral, coloca o aluno em situação de observação de algum modelo de escrita, na qual se destaca algum atributo convencional do objeto de conhecimento. Isso pode ser observado, por exemplo, no exercício que estamos analisando. Deve-se ressaltar que, nesse exemplo, a cópia é uma tarefa complementar. O que o aluno deve copiar depende de um outro exercício, que requer um procedimento de análise (identificar nomes que começam com a mesma sílaba). Nesse caso, o aluno estará atento, de uma maneira ainda mais dirigida, às palavras que serão copiadas, pois elas estarão funcionando como modelos de análise, e não como objetos de repetição.

Retome, mais uma vez, a seção 3 da primeira parte deste Caderno. Releia a discussão sobre “cópia mecânica” e sobre “memória” na visão associacionista e na perspectiva sócio-histórica. Releia a citação de Vygotsky (1999, p. 58).

O exercício 4, exposto a seguir, lida com o procedimento de decomposição. Examine-o, resolva as tarefas pedidas e anote suas observações na Atividade 12 antes de ler a análise que propomos.

EXERCÍCIO 4: NOMES DE FRUTAS

1) LEIA A PALAVRA ABAIXO:

ABACAXI

2) ABACAXI É O NOME DE UMA FRUTA. SEPRE A PALAVRA EM SÍLABAS: ESCREVA EM CADA QUADRINHO UMA SÍLABA DESSA PALAVRA.

3) TROCANDO A ÚLTIMA SÍLABA VOCÊ PODE ESCREVER O NOME DE UMA OUTRA FRUTA. DESCUBRA QUE FRUTA É ESSA.

4) VOCÊ DESCOBRIU? QUE FRUTA É ESSA? _____

ATIVIDADE 12

1 Suas anotações

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem

Em algumas regiões do Brasil, sobretudo entre a população de escolaridade mais baixa, a pronúncia usual das duas frutas mencionadas no exercício suprime a primeira sílaba, a vogal **a** (“bacaxi” e “bacate”). De acordo com o que foi discutido na primeira parte deste Caderno, qual seria a atitude mais adequada a tomar, se isso acontecesse na sua sala de aula?

ANALISANDO O EXERCÍCIO 4

Assim como os exercícios baseados no procedimento de identificação, os exercícios de **decomposição** e **composição** (de sílabas, de palavras ou de frases) levam o aluno a se concentrar em um só objeto de análise. Esses procedimentos tendem a contribuir para o encaminhamento de dois tipos de análise: (a) uma análise quantitativa do aspecto gráfico da palavra e (b) uma análise qualitativa da relação entre os aspectos gráficos e os aspectos sonoros das sílabas, tendo em vista a forma escrita que as palavras assumem. Nesse exercício, a primeira tarefa proposta aos alunos – “Separe a palavra em sílabas: escreva em cada quadrinho uma sílaba dessa palavra” – enfatiza a percepção da relação entre a segmentação sonora e a segmentação gráfica da palavra. Caso essa relação seja percebida pelos alunos, a sílaba poderá ser um objeto apreendido por eles. Por meio da decomposição da palavra ABACAXI, objeto de análise nesse exercício, os alunos poderão trabalhar com a estrutura silábica mais comum do português, que é consoante-vogal (**cv**). Ela se repete em três sílabas da palavra. O professor deve ficar atento à ação dos alunos quando forem representar a segmentação gráfica da palavra. A primeira sílaba pode trazer incertezas para os alunos, uma vez que foge ao padrão da palavra e que pode fugir, também, à pronúncia usual na variedade lingüística de sua família e de sua comunidade.

Essa questão se aproxima do ocorrido no episódio de leitura explorado por Smolka (1999, p. 58) e tem a ver com a variação lingüística, fenômeno que ocorre não só com o português do Brasil, mas com todas as línguas humanas vivas. Na análise do episódio, em que a aluna interpreta a frase “a mãe afia a faca” como uma lista de três itens (“a mãe, a fia, a faca”), afirmou-se que os conhecimentos lingüísticos dos alunos anteriores à sua entrada na escola, produzidos nos grupos sócio-culturais aos quais eles pertencem, precisam ser valorizados e considerados ao se ensinar a ler e escrever. De fato, é preciso reconhecê-los, respeitá-los e valorizá-los. Isso não implica, no entanto, deixar de propiciar aos alunos o acesso às formas lingüísticas de prestígio social, que são as consagradas pela escrita padrão. Esse caso específico é uma oportunidade para que as crianças ampliem seu conhecimento lingüístico e cultural, sabendo da existência de outras maneiras de designar as mesmas frutas.

Na continuação do exercício os alunos poderão perceber, ainda, a possibilidade de escrever outra palavra – ABACATE – utilizando quase toda a configuração gráfica da primeira. O professor poderá, então, explorar dois aspectos do funcionamento do sistema de escrita: a seqüência sonora e gráfica das palavras e a relação entre significante e significado (a alteração de uma unidade fonológica e gráfica da palavra – no caso, uma sílaba – altera seu significado).

Como anunciamos acima, o procedimento de decomposição tem utilidade para o reconhecimento das sílabas – unidades fonológicas integrantes das palavras –, mas também no reconhecimento de outras unidades importantes para o aprendizado da escrita. Por exemplo, o exercício que apresentamos a seguir mostra a utilização do procedimento da decomposição no nível da frase. Exercícios desse tipo são importantes para que os alunos percebam a segmentação entre as palavras na escrita – que é marcada pelos espaços em branco – e para que eles possam trabalhar e elaborar a noção de palavra.

EXERCÍCIO 5: “NÃO PISE NA GRAMA.”

1) LEIA A FRASE:

NÃO PISE NA GRAMA.

2) DISCUTA COM SEUS COLEGAS: ONDE ESTA FRASE PODE ESTAR ESCRITA?

3) QUANTAS PALAVRAS TEM ESTA FRASE?

4) COPIE-AS NOS QUADRINHOS ABAIXO. CADA PALAVRA EM UM QUADRINHO.

--	--	--	--

ATIVIDADE 13

1 Suas anotações

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem

2. Imagine-se numa escola situada na zona rural ou num bairro urbano onde não haja praças, jardins ou outros logradouros em que eventualmente sejam colocadas placas com a frase mencionada no exercício. Que encaminhamento você daria à aplicação dessa atividade na sua sala de aula?

EXERCÍCIO 6: ADIVINHAS

TRABALHO EM DUPLA

- 1) ESCOLHA UM COLEGA PARA FAZER ESSA ATIVIDADE COM VOCÊ.
- 2) VOCÊS DEVEM COLOCAR AS LETRAS NA ORDEM CORRETA, PARA DESCOBRIR AS RESPOSTAS PARA CADA ADIVINHA QUE SUA PROFESSORA VAI LER.

CAI EM PÉ E CORRE DEITADO.
UVHCA

TEM COROA, MAS NÃO É REI.
BIACAAX

QUANTO MAIS TIRA, MAIOR FICA.
OBRCAU

ATIVIDADE 14

1. Suas anotações

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem
---	--	--------------------------------

2. Em que conhecimentos culturais se apóia a resolução desse exercício?

ANALISANDO O EXERCÍCIO 6

Esse exercício se baseia em dois procedimentos de ensino-aprendizagem: **o trabalho em grupo e a aplicação das regras do sistema de escrita**. Sobre o trabalho em grupo,

podemos dizer que é um procedimento importante quando se quer evidenciar as hipóteses conceituais dos alunos a respeito do sistema de escrita ou o raciocínio utilizado por eles na realização de algum exercício de ensino.

Esse procedimento pode ser explorado em três situações, estabelecidas através da estrutura dos exercícios:

- a) Na socialização das produções individuais ou de pequenos grupos: nessas situações considera-se a possibilidade de um exercício de avaliação ou de revisão da produção de cada aluno.
- b) Em debates ou conversas no grupo: o objetivo didático dessas situações é fazer com que os alunos troquem informações entre eles e procurem argumentos para explicar seu modo de pensar aos colegas.
- c) Na realização de tarefas em dupla ou em pequenos grupos, como no caso do exercício que está sendo analisado, os alunos se encontram, muitas vezes, em situações concretas de confronto de hipóteses. Poderíamos dizer que isso acontece porque determinados procedimentos de análise dependem, fundamentalmente, de como o aluno está interpretando os dados que lhe são colocados à disposição (seu estágio de pensamento). Portanto, a realização de tarefas coletivas faz com que os alunos explicitem suas hipóteses considerando a forma de pensar do outro. No exercício em pauta, a tarefa proposta para a dupla de alunos (“Vocês devem colocar as letras na ordem correta, para descobrir as respostas para cada adivinha que sua professora vai ler”) pressupõe, para a sua realização, que os alunos se apoiem em seu conhecimento ou suas hipóteses a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Isso exigirá uma negociação entre os membros da dupla, para que possam trabalhar em conjunto, caso não estejam no mesmo estágio de pensamento.

Um aspecto importante nesse tipo de organização do trabalho escolar é que, dependendo da composição das duplas ou grupos, é possível que se estabeleçam situações produtivas de colaboração entre as crianças. Os alunos que apresentam maior dificuldade podem avançar em seu processo de compreensão trabalhando junto com colegas que possam mostrar-lhes como se faz ou dar-lhes explicações simples e diferentes das do professor. Cria-se, nesse caso, a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, conceito já abordado na primeira parte deste Caderno: aqueles que não conseguiam resolver o problema sozinhos, passam a resolvê-lo com a ajuda dos pares e, em seguida, serão capazes de resolvê-lo por conta própria.

O procedimento de aplicação de regras de funcionamento do sistema de escrita parece estar relacionado a duas intenções didáticas que orientam os exercícios que o exploram.

Uma delas é fazer com que o aluno saiba operar com os conceitos e com as regras de funcionamento do sistema de escrita que ele já tenha construído – é o mecanismo de generalização das hipóteses. Para isso, é preciso que o aluno, através de exercícios programados no processo de ensino, tenha oportunidade de testar suas hipóteses. Os exercícios que se baseiam no procedimento de resolução de “problemas” buscam atender a essa necessidade do processo cognitivo do aluno.

A outra intenção didática implicada no procedimento de resolução de desafios parece estar relacionada à necessidade de se criar uma situação de aprendizagem na qual o aluno tenha oportunidade de construir ou reformular suas hipóteses originais a partir da resolução de alguma “situação-problema” criada pelo exercício. O exercício que estamos examinando, ao indicar as letras utilizadas na escrita da palavra na ordem incorreta, cria um problema cuja resolução ocasionaria um avanço fundamental no processo de apreensão dos alunos. Eles estariam operando com a relação entre fonemas e grafemas, especificamente, com o valor funcional dos grafemas e com a ordem “obrigatória”, não cambiável, dos grafemas na composição das sílabas e das sílabas na composição das palavras (por exemplo: na palavra *chuva*, não se pode escrever “*cuhva*”; a palavra *abacaxi* não pode ser grafada como “*baacaxi*”).

O próximo exercício focalizado diz respeito a uma prática pedagógica atualmente muito controversa: o ditado.

EXERCÍCIO 7: PARTES DO CORPO

1) A ATIVIDADE É... **DITADO**. VOCÊ SABE COMO É FEITA ESSA ATIVIDADE?

2) SUA PROFESSORA VAI FALAR UMA PALAVRA E VOCÊ DEVE ESCRVÊ-LA NO PAPEL. VOCÊ DEVE ESCREVER AS PALAVRAS NA ORDEM EM QUE FORAM DITADAS. SE VOCÊ DEIXAR DE ESCREVER ALGUMA PALAVRA, PASSE UMA LINHA E UTILIZE A PRÓXIMA. VAMOS LÁ...

3) ATENÇÃO: ESCREVA DA FORMA COMO VOCÊ ACHA QUE AS PALAVRAS DEVEM SER ESCRITAS.

_____ (BOCA)
 _____ (PÉ)
 _____ (DEDO)
 _____ (OMBRO)

4) COMO PODE SER CHAMADO ESSE GRUPO DE PALAVRAS?

ATIVIDADE 15

1 Suas anotações

Observações sobre a realização do exercício	Possibilidades de encaminhamento em sala de aula	Possibilidades de aprendizagem

2 Você vê alguma utilidade nesse tipo de instrução? Qual? Por quê?

ANALISANDO O EXERCÍCIO 7

Esse exercício se apóia no procedimento da **escrita sem modelo** – conhecida como escrita “espontânea”. Como os alunos são incentivados a escrever “da forma como acham que as palavras devem ser escritas”, esse procedimento contribui para que as crianças formulem e/ou reformulem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, já que ele exige uma produção a partir de suas hipóteses e de seus conhecimentos prévios a respeito desse sistema. Para isso é preciso que o professor estimule as crianças a pensarem sobre a escrita das palavras propostas, o que pode ser feito em pequenos grupos ou com a turma toda.

Um outro uso da produção da escrita sem modelo é que ela se constitui como uma alternativa para que o professor possa diagnosticar em que nível conceitual seus alunos se encontram. Essa escrita é vista, portanto, como fonte para se obterem dados do processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para se definirem os encaminhamentos pedagógicos mais apropriados para esse ou aquele grupo de alunos. No exercício que está sendo analisado, as palavras que serão ditadas pelo professor apresentam variações em suas configurações ortográficas: duas palavras compostas de sílabas do tipo **cv** (consoante-vogal) em que é regular a relação entre fonemas e grafemas (BOCA e DEDO); uma palavra monossílaba (PÉ) e uma palavra com uma sílábica do tipo **vc** (vogal-consoante), em que a letra consoante apenas representa a nasalização da vogal, e outra sílaba de estrutura **ccv** (consoante-consoante-vogal) – OMBRO.

A intenção, no caso, seria a de diagnosticar como os alunos estão compreendendo essas variações.

Se necessário, reveja esses e outros conceitos teóricos no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, integrante dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

Passamos a focalizar uma prática muito comum nas salas de aula de alfabetização: a afixação, nas paredes, de cartazes com palavras, acompanhadas ou não de figuras, como o que se vê na ilustração a seguir.



ATIVIDADE 16

- 1 Responda por escrito, para depois socializar sua resposta com os colegas:

Você é capaz de imaginar a função desses cartazes no processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita? Como será que eles são explorados pelos professores?

A função desses cartazes no processo de ensino-aprendizagem é fazer com que os alunos memorizem a forma gráfica de determinadas palavras. A **memorização** é explorada nos exercícios que têm os atributos convencionais do sistema de escrita como objeto de apreensão. O nome das letras e a ordem alfabética são dois exemplos de conteúdos abordados por meio do procedimento de memorização.

No caso específico dos cartazes de palavras afixados nas salas de aula de alfabetização, a intenção didática é fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de **reconhecimento global das palavras**. Esse procedimento tem duas importantes funções no processo de aprendizagem dos alunos. A primeira delas se apóia na idéia de que a fixação de determinadas palavras ao longo do processo de alfabetização levaria os alunos a formularem novas hipóteses a respeito do sistema de escrita e a descobrirem novas palavras a partir das que conhecem. Assim, memorizando determinadas palavras, os alunos poderiam associá-las a outras, identificando unidades sonoras e/ou gráficas comuns.

A segunda função está relacionada ao desenvolvimento de uma estratégia de leitura que é o processamento instantâneo da informação visual por meio do acionamento do vocabulário visual, recurso que os leitores maduros, proficientes, já têm bastante ampliado. O processamento instantâneo é uma estratégia que ajuda na rapidez da leitura e na compreensão do texto lido; por isso é importante que os alunos desenvolvam esse procedimento desde o início de seu processo de alfabetização.

Para concluirmos esta parte do Caderno, vamos tratar de um aspecto importante para a escolha dos procedimentos de ensino a serem adotados pelos professores: as capacidades que os alunos estarão desenvolvendo ao longo do processo de alfabetização. Espera-se que os alunos desenvolvam, ao longo da alfabetização, as habilidades necessárias para o exercício da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais. Essas habilidades envolvem tanto o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), quanto o domínio do manuseio dos instrumentos e dos materiais impressos utilizados nas práticas de leitura e de escrita.

As habilidades de leitura e de produção de textos escritos são objeto de discussão nos Cadernos “Leitura como processo” e “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, que integram os Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

O desenvolvimento de tais capacidades requer um processo sistemático que se concretiza no encaminhamento de procedimentos de ensino capazes de organizar e orientar o processo de aprendizagem dos alunos. A definição de quais capacidades esperamos que os alunos desenvolvam na aprendizagem da escrita é requisito para se estabelecerem procedimentos de ensino que possam fomentá-las. Ou seja, a escolha dos procedimentos de ensino deve se orientar, principalmente, pelas metas de aprendizagem definidas para cada turma. É preciso lembrar, ainda, que outros aspectos metodológicos também precisam ser considerados e articulados com as metas de aprendizagem definidas para os alunos, como por exemplo, o material didático a ser utilizado, o ambiente de trabalho, a organização de uma rotina de trabalho, etc.

ATIVIDADE 17 (AUTO-AVALIAÇÃO)

Volte ao questionário que você respondeu no início desta parte do Caderno e faça uma releitura de sua prática de alfabetização, tendo como referência o estudo sobre os procedimentos de ensino encaminhado nesta segunda parte. Retome as repostas que você deu às questões 5, 6 e 7, explicitando os procedimentos de ensino que você identifica nas atividades que realiza na sua sala de aula.

U | APÊNDICE 2

RESPOSTAS DAS QUESTÕES PROPOSTAS NAS ATIVIDADES DA SEGUNDA PARTE DO CADERNO

ATIVIDADE 7

Respostas pessoais ao questionário.

ATIVIDADE 8

- 1 As interações entre os alunos e entre professor e alunos nas situações de ensino como um princípio pedagógico estão relacionadas aos processos de reflexão, análise, e compreensão dos procedimentos de ensino, entendidos como objeto de conhecimento do professor.
- 2 É preciso que os alunos operem com as unidades gráficas e sonoras do sistema de escrita a partir da construção do significado para o que se está lendo e/ou escrevendo.

ATIVIDADE 9

O professor deve promover uma conversa com os alunos sobre os brinquedos que estão listados no exercício para saber se seus alunos os conhecem. Para ampliar a exploração da temática do exercício o professor poderá encaminhar um projeto temático com os alunos explorando tipos de brinquedo por época e região. Para isso, pode-se planejar atividades

de entrevista, leitura de textos selecionados tendo em vista o assunto em pauta, organização de uma mostra de brinquedos na escola, etc.

ATIVIDADES 10 E 11

Respostas pessoais.

ATIVIDADE 12

No encaminhamento da atividade é importante que o professor informe aos alunos a forma como as palavras estão escritas no exercício. A partir dessa informação, o professor poderá promover entre os alunos uma discussão sobre as variações lingüísticas. Para isso, o professor pode trazer diferentes falas gravadas para que os alunos possam ouvir e identificar os dialetos falados em diferentes regiões do país.

ATIVIDADE 13

O professor poderia discutir com os alunos em que locais essa frase poderia estar escrita.

ATIVIDADE 14

Na cultura popular.

As **atividades 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15** requerem respostas pessoais dos professores e o confronto de suas respostas com o texto base como procedimento de aprendizagem. No entanto, esse mesmo procedimento possibilita aos professores a verificação de como apreenderam o conteúdo do texto.

ATIVIDADE 16

Oportunizar o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento global das palavras. Esse procedimento tem duas funções no processo de aprendizagem dos alunos: a memorização de determinadas palavras e o desenvolvimento da estratégia de leitura de processamento instantâneo da informação visual por meio do acionamento do vocabulário visual que os leitores já têm bastante ampliado.

ATIVIDADE 17

Resposta pessoal.

u | REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: Harpers Collins Published, 2002.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRERA, Sylvia D. ; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*. São Paulo: Scielo, n. 16, v. 3, p. 491-502, mar. 2003.

BLOOME, D.; BAILEY, F. M. Studying language, and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J. L.; KAMIL, M.; SHANABAM, T. (Ed.) *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, Illinois: NCRE, NCTe, 1992.

BRAGGIO, Sílvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications Ltd., 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Situating learning within collective possibilities: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom*. Tese (Doutorado). University of California, Santa Barbara, 2000.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

COLL, Cesar; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLE, Isabel. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COLLINS, E.; GREEN, Judith L. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining students learning*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1992.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. In: *Cadernos Cedes*, n. 28. Campinas: Papyrus, 1992.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização “construtivista”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

GOMES, M. Fátima C. Memória. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 22, jul./ago., 1998.

GOMES, M. Fátima C. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 8, n. 45, maio/jun., 2002.

GOMES, M. Fátima C. *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação/UFMG, 2004.

GOMES, M. Fátima C.; FARIA FILHO, Luciano M. Memória e aprendizagem: uma perspectiva sócio-histórica. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, n. 15, maio/jun., 1997.

KELLY, Gregory; GREEN, Judith L. The social nature of knowing: toward a socio-cultural perspective on conceptual change and knowledge construction. In: GUZZETTI, B.; HIND, C. (Ed.). *Theoretical perspectives on conceptual change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

PIAGET, Jean. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney E. *História da Psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 1998.

SETÚBAL, Maria Alice; LOMÔNACO, Beatriz; BRUNSIZIAN, Izabel. *Letra viva: programa de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.

SILVA, M. Alice Setúbal S. *Conquistando o mundo da escrita: contexto social e escolar no processo de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino de Ciências*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

SOARES, Magda B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: *Revista de Educação AEC*, Belo Horizonte, v. 25, n. 101, p. 9-26, out./nov., 1996.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. Alfabetização: em busca de um método? In: ___ *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do construtivismo em Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas*. v. II, Madrid: Aprendizage Visor, 1982.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

U | CONCLUSÃO

Na primeira parte deste Caderno, foram colocadas e discutidas questões conceituais pertinentes a concepções teóricas contemporâneas reconhecidas no campo educacional e acadêmico: a psicogênese da escrita, de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, e a psicologia sócio-histórica, de Vygotsky e seus seguidores. Focalizando os processos de desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e da escrita, buscou-se responder como se aprende, para que se aprende, sob que condições se aprende, com quem e quando se aprende. Levando-se em conta, principalmente, os fundamentos da perspectiva sócio-cultural, fez-se uma reflexão sobre a função do ensino como mediador desses processos, com o que se estabeleceu um elo com a discussão desenvolvida a seguir, na segunda parte.

Nessa segunda parte do Caderno, procurou-se, na seção 1, identificar princípios metodológicos decorrentes das teorias psicogenética e sócio-histórica da aprendizagem da leitura e da escrita. Na seção 2, foram expostos e discutidos alguns procedimentos de ensino compatíveis com esses princípios metodológicos, visando possibilitar ao professor: a) compreender o conceito de procedimento de ensino; b) conhecer e selecionar procedimentos de ensino voltados para o processo de alfabetização; c) analisar exercícios de ensino, tendo como referência os procedimentos de ensino a que estão relacionados.

Ao tratar da dimensão metodológica da alfabetização, procurou-se articular a discussão com o que foi apresentado na primeira parte, de modo a produzir para a pergunta “como se ensina?” respostas coerentes com as produzidas para as questões relativas ao “como se aprende?”. Embora reconhecendo a dificuldade da tarefa e a complexidade dos fenômenos que abordamos, esperamos ter atingido satisfatoriamente nossos objetivos.

