

Curso de Capacitação em Alfabetização e Letramento Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita



VOCÊ CONHECE A VALECUP?

SOMOS A MAIOR REDE
DE CURSOS PEDAGÓGICOS DO BRASIL!

Temos mais de 200 Mil alunos matriculados
na maior plataforma de cursos

**Certificado válido
em todo o País.**

Nossos cursos são Reconhecidos e Aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Empresas

Use os certificados da Valecup para:

- ✓ Horas complementares em Faculdades
- ✓ Concursos públicos
- ✓ Provas de títulos
- ✓ Processos de recrutamento e seleção
- ✓ Promoções internas
- ✓ Gratificações adicionais conforme plano de carreira
- ✓ Enriquecer seu currículo(melhorar as suas chances de conseguir um bom emprego)

**Clique no link abaixo
e adquira o seu certificado**
<https://rb.gy/fshs1g>



Sumário

MÓDULO 01.....	4
História da Escrita.....	4
A Escrita na História da Humanidade.....	4
Vários Começos.....	5
Sobre as Origens do Alfabeto.....	9
A Formação da Língua Portuguesa.....	13
MÓDULO 02.....	15
História da Leitura.....	15
Leitura e Escrita: Processos que Permeiam a História Ensinada.....	15
Letramento e História.....	16
Leitura, Escrita e Letramento Dentro da Sala de Aula de História.....	17
MÓDULO 03.....	19
O Que é Alfabetização e Letramento.....	19
O Desafio de Ensinar a Ler e a Escrever.....	20
O Significado do Aprender a Ler e a Escrever.....	22
O Quadro da Sociedade Leitora no Brasil.....	22
Perspectivas das Pesquisas Sobre Letramento.....	26
MÓDULO 04.....	27
Compreendendo o Processo de Aprendizagem.....	27
Definição de Aprendizagem.....	27
Processo de Aprendizagem.....	28
O Processo de Aprendizagem na Abordagem de Vygotsky.....	29
O Processo de Aprendizagem na Abordagem de Piaget.....	30
O Processo de Aprendizagem Pós-Piagetiano.....	31
O Processo de Aprendizagem em Outras Concepções.....	32
O Papel da Memória na Aprendizagem.....	32
As Influências e os Processos.....	33
Estilos de Aprendizagem.....	34
MÓDULO 05.....	37
O Processo de Alfabetização e Letramento.....	37
O Que é Letramento?.....	37
Sons e Letras.....	37
Realizando uma Sondagem.....	38
Para Que se Lê?.....	39
Alfabetizando.....	40
A Valecup.....	42
Referências.....	44

MÓDULO 01

História da Escrita

A Escrita na História da Humanidade

Uma contemplação cuidadosa e criativa sobre o histórico da humanidade e a informação impressa permite deduzir que esta é uma das relações mais estruturadas e antigas entre o homem e um engenho seu. Percebe-se isso ao se considerar que os laços homem-impresso existem desde antes da escrita. E até mesmo antes da comunicação verbal! Uma prova é o fato de que as mais remotas performances protagonizadas pelo homem chegaram até nós principalmente através alguma inscrição: as pinturas rupestres, por um cuidado da natureza, ainda hoje comunicam ao homem – milênios mais tarde – aspectos da vida daqueles ancestrais. Ou seja, na pré-história o ser humano já internalizava a necessidade de registros impressos.

Esses laços foram atados de tal forma na evolução humana, que até pode-se tecer uma analogia entre a história da humanidade e a aprendizagem da escrita de um indivíduo, pois do Paleolítico ao contemporâneo o homem mantém uma relação com as inscrições de forma semelhante à aprendizagem da escrita na infância. Explicando: assim como a criança mantém seus primeiros contatos com os impressos rabiscando, desenhando e reconhecendo figuras, a raça humana em sua fase “criança” (o homem das cavernas) começou a registrar sua história através de desenhos-rabiscos. E um e outro iniciam sua comunicação verbal com sons não identificáveis facilmente.

Assim, na evolução humana, a utilização dos registros impressos, sejam os pictogramas rupestres, sejam os primeiros símbolos literais dos fonemas, tornaram-se indispensáveis às relações socioeconômico-culturais. Charles Higounet observa uma relação inseparável no triângulo história-escrita-homem:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003).

O Legado das Cavernas

Dada a inexistência de organização e padronização nas representações gráficas das pinturas rupestres, estas não são consideradas exatamente escrita, mas criptografias aleatórias que pretendem transmitir sua mensagem, gravadas em um material da natureza. Por isso mesmo, é possível fazer uma analogia entre aquelas gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade. A antropóloga Cláudia Pires afirma:

Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» – expressa através de símbolos abstratos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc.

Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo. (PIRES, www.revista-temas.com) (negritos nossos).

As semelhanças entre as pinturas paleolíticas e a escrita também estão nos instrumentos e suportes para execução de ambas as técnicas, que trazem a mesma ideia principal, em dois momentos distantes entre si cerca de milhares de anos: um objeto com o qual se vai desenhar ou escrever (utilizando para isso pedra, materiais inorgânicos e orgânicos à base de tintas vegetais e minerais, e pena, caneta ou lápis) e outro no qual será registrado o assunto pretendido (a rocha ou um papel). Com esses instrumentos, os homens das cavernas foram os primeiros a dispor de um tipo de registro usado até hoje, a ideografia, cujo grande número de símbolos que a compõem permite que seja utilizada e interpretada em qualquer lugar onde seu significado seja correspondente, como os desenhos das placas de trânsito, por exemplo.

Portanto, as figuras rupestres talvez representem o mais remoto exemplo de que um registro impresso adquire preeminência sobre a oralidade, no que diz respeito a uma mensagem escrita permanecer o máximo possível em seu estado representativo original, suportando o tempo e condições naturais do ambiente, e permitindo que gerações milênios mais tarde apreciem e façam conjecturas sobre uma forma social que não deixou outro vestígio, em vida, de como o homem primitivo se comportava e como observava seu meio ambiente. A arte primitiva é um legado de inscrições em rochas que desafiou o tempo, sobrevivendo há milhares de anos e ainda transmitindo informações sobre uma civilização inexistente, mesmo depois do surgimento da escrita como um marco da História.

Vários Começos

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século

XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História. Segundo Fábio Costa Pedro e Olga M. A. Fonseca Coulon (1989), o fim da Pré-História ocorreu primeiramente no Oriente Próximo, com o surgimento da escrita ligado à evolução das primeiras civilizações urbanas, na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã.

Com essa reputação, a escrita adquiriu autonomia e independência, tornando-se objeto de necessidade de domínio mundial. Também transcendeu em fama aos seus inventores e aos que a têm aperfeiçoado no processo contínuo da evolução das civilizações. Conforme José Juvêncio Barbosa, seus criadores são completamente desconhecidos. Ironicamente, não há informações de que seus idealizadores, criadores, nem os grupos especializados que a aprimoraram ao longo da história, deixaram registrados seus nomes em algum objeto, utilizando seu próprio invento. Apesar desse anonimato, Barbosa afirma que a invenção da escrita é um dos fatos responsáveis pelos desenvolvimentos na antiguidade:

Na realidade esta, como muitas “invenções” do gênio humano, pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido. Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. Seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como por exemplo o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela) perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade. (BARBOSA, 1991, p. 34).

Apenas se conhecem épocas, povos e locais de onde se deram os primeiros registros escritos, os chamados cuneiformes, desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C., embora alguns historiadores situem seu aparecimento há mais de seis mil anos. Barbosa (p. 35) afirma que “o primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome do seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C.”.

“Mil e Uma Utilidades” Históricas

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de troca, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar. Consequentemente, se tornou imprescindível o desenvolvimento de sistemas de pesos e medidas, só possíveis com recurso à matemática, – que implica também alguma forma de notação gráfica –, e de mapas e cartas.

Assim, a escrita teria sido criada primeiramente para atender a uma necessidade prática de informação agro comercial, em vários lugares. Lévy estabelece paralelos entre o desenvolvimento da

agricultura e o da escrita, ambas como reformuladoras de conceitos de tempo e espaço, e esclarece que o surgimento da escrita não foi um fato causado por uma única sociedade:

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar (LÉVY, 1993, p. 87).

A relação da escrita com a agricultura é apenas um dos aspectos² evidenciados por Lévy, cuja visão analógica – e até poética – relata uma semelhança entre esses dois processos do Neolítico, a agricultura e a técnica de impressão em argila, demonstrando as suas características em comum, sintetizando séculos de uma relação entre tecnologia da escrita e processo agrário:

O escriba cava sinais na argila de sua tabuinha assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. É a mesma terra, são instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo distinguindo-se quase que apenas pelo tamanho. O Nilo banha com a mesma água, a cevada e o papiro. Nossa página vem do latim *pagus*, que significa o campo do agricultor. (LÉVY, 1993, p. 87-88).

Além de registrar graficamente os movimentos agro comerciais daquelas civilizações, os símbolos impressos tiveram suas aplicações em outras esferas das atividades do homem, onde diversos conhecimentos começaram a ser desenvolvidos, como a Astronomia, o Direito, a Poesia etc., muitos dos quais puderam ter condição de deixar seus locais originais graças às inscrições, e posteriormente puderam ser reproduzidas com o auxílio de outras técnicas, transcorrendo tempo e espaço e permanecendo através da cronologia:

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais (LÉVY, 2000, p. 114).

Para exemplificar a evolução dos registros gráficos resume-se aqui sete momentos da humanidade nos quais se formaram e evoluíram sistemas e algumas técnicas de escrita. Citam-se aqui exemplos de algumas performances das mais imprescindíveis na evolução da escrita e no seu serviço prestado às civilizações. Das atividades socioeconômicas da Mesopotâmia, do ritualismo Egípcio, dos alfabetos do Oriente Médio, Fenício, Grego, do Império Romano até a formação da língua portuguesa, veremos que essa evolução influenciou fortemente a formação da língua e até a própria formação de nações.

Ciências e Literatura na Mesopotâmia

O principal uso da escrita cuneiforme foi na contabilidade e administração, como registro de bens, marcas de propriedade, cálculos e transações comerciais. Essas informações eram gravadas em tabletes de argila com estiletos. Mas outras atividades se estabeleceram auxiliadas pela escrita, como a Astronomia, o Direito e a Literatura. Textos sobre o movimento dos astros e calendários mesopotâmicos escritos entre 650 e 50 antes da nossa Era, chegaram até os dias atuais conservados em

tábuas de argila. Consistem em diários sobre astronomia e constituem umas das primeiras observações de especialistas: escribas-astrônomos profissionais, que usavam um conjunto de 30 estrelas como referências para posições celestes. Seus diários detalhavam as localizações da lua e planetas com relação às estrelas.

Na área do Direito, um código de leis da Mesopotâmia representa um dos mais notáveis impressos. Sob as ordens de Khammu-rabi (Hammurabi), rei da Babilônia, 282 cláusulas foram gravadas em 21 colunas, conhecidas como Código de Hamurábi, embora abrangesse também leis mais antigas. O código trata, dentre outros assuntos, das classes sociais, do comércio, da família (divórcio, o pátrio poder, a adoção, o adultério, o incesto), do trabalho (precursor do salário-mínimo, das categorias profissionais, das leis trabalhistas), e da propriedade. Uma rápida percepção leva facilmente à constatação de que questões de direito da atualidade já eram levadas a juízo desde a antiguidade, e isso é possível de ser verificado graças à leitura dos símbolos gravados nas colunas.

Tem-se no Poema de Gilgamesh contribuição das mais importantes da escrita à arte literária. Considerado a obra-prima da literatura suméria, trata-se de uma narrativa épica dos feitos do rei-herói Gilgamesh, que viveu por volta de 2700 a.C., na antiga cidade de Uruk (a Erech bíblica), na Mesopotâmia. Foi o sexto rei após o Dilúvio. No poema consta que, após retornar de suas viagens, o próprio rei o escreveu, numa estela³ de pedra que colocou na base das muralhas de Uruk. Teria sido escrito poucos séculos (quatro a seis) após a invenção da escrita. Este é talvez o primeiro personagem a registrar sua história.

As Escritas Sagradas do Egito

Os egípcios possivelmente foram responsáveis por introduzir a primeira redefinição no suporte e formas da escrita em relação ao processo cuneiforme. Diferentemente dos sumérios que cunhavam suas inscrições de formas triangulares em tábuas de argila, os egípcios usavam a forma material do livro, com o uso do papiro em forma de rolo, o emprego da tinta e a utilização das ilustrações como complemento explicativo do texto. Eles possuíam duas formas de escrita: os hieróglifos (figuras entalhadas sagradas), e a escrita hierática, de uso mais fácil e mais corrente, que permitia fazer anotações rápidas. Os hieróglifos eram sinais sagrados gravados (do grego hieros, “sagrado”, e glyphein, “gravar”) que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses (...) essa era uma escrita de palavras (HIGOUNET, 2003, p. 37).

O sistema egípcio de escrita já reproduzia quase que totalmente a língua falada, pois alguns dos seus pictogramas já representavam sílabas. Além dos pictogramas, era formado por fonogramas (representação de sons) e outros signos determinantes. Naquela civilização, a escrita está estreitamente ligada aos registros de rituais sagrados, colheitas, estações e movimento de cheia e vazante do Nilo. Por seus fonogramas, podemos dizer que a escrita egípcia já constituía uma ideia mais ou menos aproximada de um alfabeto, pois já trazia uma característica de representações silábicas.

Durante séculos os hieróglifos permaneceram enigmáticos, até o francês François Champollion

decifrar a Pedra de Rachid⁴ (Roseta, em árabe) descoberta pelas tropas de Napoleão em 1822. Entretanto, passaram-se 23 anos desde a data de sua descoberta até que Champollion pudesse decifrar integralmente o seu conteúdo. A Pedra de Roseta é talvez o primeiro objeto com inscrição poliglota da História. Na parte superior, há uma escrita hieroglífica com 14 linhas; o texto intermediário contém 22 linhas de uma escrita egípcia cursiva, conhecida como demótico. A terceira divisão da pedra é ocupada por uma inscrição de 54 linhas em língua e caracteres gregos. Higounet considera essa escrita uma das mais importantes do mundo antigo. Apesar de seu emprego ter ficado limitado à língua e regiões egípcias, a decifração da Pedra de Roseta marca uma das maiores contribuições do Egito à História, pois tornou possível a decodificação de outras inscrições antigas.

Sobre as Origens do Alfabeto

Segundo Higounet, “o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem” (2003, p. 59). Este sistema, com suas técnicas e instrumentos, configura outra redefinição no processo da comunicação escrita, que não consiste primeiramente na invenção de uma série de signos gráficos, mas na decomposição da palavra em sons simples, em que cada qual é representado por um só signo. Não mais a pictografia, ou a ideografia, desenhos representando ideias, mas sinais que, evoluindo daqueles desenhos, representam diretamente os sons da fala. Cagliari demonstra algumas evoluções de formas pictográficas que mais tarde se tornariam as letras do alfabeto como as conhecemos hoje:

O a era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia. Em grego, o alfa se escreve. O b era a representação de uma casa egípcia. O d era a figura de uma porta. O m era o desenho das ondas da água. O n era o desenho de uma cobra. O era a figura de um olho. O x representava o peixe, e assim por diante. (CAGLIARI, p. 108)

O Alifato e Seus Derivados

Uma representação mais próxima de um alfabeto surgiu com o aparecimento do Alifato, que ao contrário dos escritos egípcios, não se restringiu a uma região. O Alifato se configurou na Síria, Fenícia e Palestina, constituído por 28 letras e escrito da direita para a esquerda e também derivou outros sistemas de escrita. Era dividido em dois subgrupos: o fenício, que derivou o alfabeto grego; e o aramaico, derivando o alfabeto hebreu e o árabe. As vogais não eram totalmente representadas em alguns desses alfabetos⁶. Este sistema de escrita incide decisivamente na história das grandes religiões. Traduzindo os textos sagrados de seus derivados aramaico e hebreu, transcreveu alguns textos dos livros do Antigo Testamento.

Fenícia, Berço dos Alfabetos?

A Fenícia se situava na planície costeira do que é hoje o Líbano e a Síria, no Mediterrâneo oriental (Wikipédia, verbete Fenícia). O historiador grego Heródoto atribui aos fenícios as primeiras inscrições de fato alfabéticas (Nicholas Fabian, www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html), mas pesquisas atuais têm mostrado vestígios de um alfabeto anterior, chamado escrita proto-sinaítica,

utilizado na península do Sinai.

O alfabeto fenício apareceu pela primeira vez em Biblos⁷ e é considerado a origem dos alfabetos atuais. Apesar do pretoso pioneirismo fenício, não há literatura ou registros escritos em materiais resistentes ao desgaste do tempo. O que se sabe da sua escrita provém de curtas inscrições em pedra. Com os dados que se apresentam hoje, pode-se entender que a construção das palavras, assim como o alfabeto árabe e o hebraico, não tinham símbolos para representar sons de vogais. Cada símbolo representa uma consoante. As vogais precisavam ser deduzidas no contexto da palavra.

Com 22 sinais, esse alfabeto foi utilizado por volta do final do século 12 antes de Cristo. Consistia-se em sinais com precisão de formas, que dispostos ordenadamente em determinada combinação representavam graficamente, cada um, o respectivo som dos fonemas de uma linguagem oral. Por essas qualidades, muitos historiadores consideram que este alfabeto, composto de vinte e duas consoantes, chegou próximo da perfeição:

Em seu livro “O Choque do Futuro”, Toffler afirma que 95% das invenções do homem se realizaram no decorrer do Século XX. Entre os 5% dos tempos antigos, figura o alfabeto fonético de Biblos. A invenção desse alfabeto operou uma revolução. Com menos letras, obtém-se maior precisão e mais clareza. Podemos descrever os sentimentos da alma, analisar o pensamento. As outras escritas não podiam propiciar essa fidelidade absoluta. (Extraído do texto O Alfabeto, do site www.libano.org.br/pagina47.htm, da embaixada do Líbano no Brasil).

Os paleógrafos⁸ acreditam que os fenícios foram responsáveis pela expansão desse sistema de escrita pelo mundo antigo. Pode-se afirmar que o assunto vagueia entre o real e o mítico, na história do rei Cadmo⁹. Nessa história, alfabeto e poder militar são intrínsecos, como expressa Emanuel Dimas de Melo Pimenta:

“Cadmo, o mitológico rei que terá introduzido as letras do alfabeto na Grécia, semeou os dentes de um dragão com o qual lutara. Desses dentes nasceram homens fortemente armados”.

Cadmo não sabia como controlá-los e tratou de atirar pedras, de forma tribal, sem planos, aleatoriamente, fazendo com que aqueles homens desconfiados de si próprios matassem uns aos outros.

Só depois, com apenas cinco sobreviventes, Cadmo conseguiu assumir a autoridade da liderança.

Como mostrou McLuhan, o alfabeto significava para a Grécia Antiga o poder, a autoridade e o controle de estruturas militares a distância.

Cadmo representa uma transição de tecnologias. Os dentes do dragão semeados geraram o poder que acabou com as cidades-estado e que permitiu a exuberância do Império Romano. Foi o “ruído” produzido pelas pedras de Cadmo o responsável pela desarticulação daquele exército”. (trecho de Natureza, artefatos e percepção sensorial).

Embora a mitologia propale que Cadmo seja o herói que inventou e difundiu o alfabeto, uma

versão, menos abstrata, porém bem possível, é a de que os gregos – assim como outras civilizações – tivessem mais facilidade de apropriação do alfabeto fenício em relação aos demais alfabetos por uma questão prática de contato comercial com aquele povo. Os fenícios eram os mais desenvolvidos na técnica das embarcações e no comércio, o que permitia manter intenso comércio marítimo com outros povos:

Ora, o comércio é a atividade econômica que mais exige o registro de suas transações: assinaturas de contratos, recibos de mercadorias etc. Assim, da necessidade de simplificar as escritas já existentes (egípcia e mesopotâmica) surgiu o alfabeto fenício, que tornou possível uma difusão maior da habilidade de escrever, até então privilégio de uma minoria. (AQUINO e outros, 1980, p. 123).

De fato, os avanços tecnológicos marítimos possibilitaram o desenvolvimento do comércio, e tanto, que Rubim Santos Leão de Aquino (1980, p.

122) recorre a uma passagem bíblica advertindo a soberba dos fenícios, por causa do desenvolvimento comercial e marítimo: “(...) foste cheia de bens e te glorificaste muito no meio dos mares” (Livro do profeta Ezequiel, 27, 25).

Aquino também sugere uma relação entre os processos avançados da escrita e uma outra advertência onde “Pela extensão da tua sabedoria, pelo comércio aumentaste o teu poder; e eleva-se o teu coração por causa do teu poder” (Ezequiel, 28, 5. Itálicos do autor). Uma análise sobre este versículo e um questionamento de Aquino sugere que estão implícitas as relações entre o domínio da escrita e o poder. O autor interage com o leitor: “Agora, pense um pouco... Seria essa maior difusão da habilidade de escrever que Ezequiel procurou expressar quando falou: “pela extensão da tua sabedoria”? Talvez sim, talvez não, mas não deixa de ser uma forma de interpretá-la. Você teria outras?” (p. 123).

Alfabeto Grego: A Inovação das Vogais

De qualquer forma, “o mais famoso resultado desse processo é o alfabeto grego, em grande parte devedora da invenção fenícia” (www.israel3.com/ftopic-1227.html). Segundo Rubem Alves, os filósofos gregos foram os pioneiros a perceber realidade imbricada à linguagem de palavras:

A realidade, para ser vista em sua maravilhosa nudez, só pode ser vista – pasmem! – com o auxílio de palavras. As palavras são os olhos da ciência. “Teorias” e “hipóteses”: esses são os nomes que esses olhos comumente recebem [...] A ciência, assim, pode ser descrita como um strip-tease da realidade por meio de palavras. E o que é que a gente vê, ao final do strip-tease? A gente vê uma linguagem... Quem percebeu isso em primeiro lugar foram os filósofos gregos... (ALVES, 1999, p.101).

Embora os fenícios sejam considerados os principais precursores do alfabeto grego, há indícios de que os gregos tiveram a origem da sua escrita no Oriente Próximo antes do tempo dos fenícios. Os gregos foram um dos primeiros povos a representar graficamente não ideias, nem sílabas, mas os próprios sons das letras, a menor parte decomposta de uma palavra.

Com os desenhos dessa decomposição, houve um incremento significativo do alfabeto grego em si mesmo e para as escritas dele derivadas, a inclusão das vogais. Junto às consoantes, as vogais

compunham ao todo 24 letras. Higounet chama atenção para este fato, comentando que “o modo como se fez a notação das vogais merece um pouco mais de atenção, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos” (HIGOUNET, 2003, p. 89). Conclui-se, portanto, que este alfabeto tem importância singular para a civilização ocidental atual.

A inclusão das vogais é apenas um item no currículo deste alfabeto, que transmitiu para outros povos os conhecimentos da cultura grega, a mais rica da Antiguidade, bem como de seus mitos e filosofia; permitiu a difusão do Novo Testamento no mundo até então conhecido, que depois foi traduzido para outras línguas; a Grécia estendeu a produção e comércio de livros, generalizando-se a leitura individual, reforçada com a existência de bibliotecas públicas e privadas; e esse alfabeto “foi também o intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, intermediário não apenas histórico, geográfico e gráfico, mas estrutural, pois foram os gregos os primeiros a terem a ideia da notação integral e rigorosa das vogais” (HIGOUNET, 2003, p. 87).

Muitas outras escritas surgiram a partir do alfabeto grego, especialmente na Ásia Menor. Através daquele alfabeto, o Egito redefiniu a sua escrita para o copta¹⁰. A escrita gótica também surgiu a partir dele. Devido a sua grande influência no latim, o grego é origem de muitas palavras e afixos da língua portuguesa e de outras línguas latinas. Com o domínio do império romano, o latim se impõe como língua e escrita dominante, mas a escrita dos primeiros documentos latinos que se conhecem denota uma forte ligação de origem e de adaptações de uma escrita grega (HIGOUNET, 2003, p. 103).

A partir deste momento, vemos em uma região europeia uma mudança brutal tanto nas linguagens, como na forma em que foram estabelecidas, que estendeu seu impacto ao resto do mundo. Em contraste com as reformulações linguísticas pacíficas que configuraram as escritas em outras épocas, o latim se expandiu e se instituiu por algumas terras de forma beligerante. Enquanto outros alfabetos surgiram para conveniências das civilizações, ou de adaptações e influências de uns para outros povos, a língua e o alfabeto latinos foram adotados em muitas regiões por uma imposição do império romano. No entanto, esse alfabeto não era completamente autóctone da Itália, constituiu-se de algumas formas gregas e do alfabeto etrusco¹¹, que, segundo Higounet (2003, p. 105), também tinha em sua escrita vestígios de origem Grega.

Das regiões do Lácio¹² aos limites daquele império, as dominações

romanas “impunham aos vencidos seus hábitos, suas instituições, os padrões de vida e a língua” (www.portugues.com.br/historia.htm). Nas regiões da Itália eram reconhecidas pelo menos duas modalidades de latim: o clássico, usado pelas pessoas cultas, falado e escrito; e o vulgar, usado pelo povo, apenas falado e de onde se originou a língua portuguesa. A língua falada nas regiões romanizadas era o latim vulgar. A mistura dos idiomas dominados com o dominante deu origem a diversas línguas e dialetos da Europa. Esse foi apenas o início de uma série de interferências nos idiomas da região provocadas pela aculturação violenta de povos.

Ironicamente, uma das línguas latinas imposta à base da subjugação deu origem a um termo

que mais tarde sofreria uma redefinição e passaria a ser relacionado aos sentimentos do amor. Na fase de expansão do império romano no oeste da Península Ibérica, atuais Portugal e região da Galícia, foi difundido o romance nessa região. Ao contrário do significado mais conhecido hoje pelos indivíduos enamorados, o romance (derivado do romanismo), foi a língua obrigada aos povos dominados, de 218 a.C. ao século IX. Era uma variante do latim que constitui um estágio intermediário entre o latim vulgar e as línguas latinas modernas.

A imposição do latim foi tão veemente, que essa língua sobreviveu a outras ocupações. A primeira delas foi à instalação de povos germânicos, de 409 d.C. a 711, que adicionou ao léxico da península algumas palavras correspondentes à agricultura e à guerra. A segunda foi a invasão moura, que a partir de 771 d.C., instituiu o árabe como língua oficial. Algumas contribuições dessa ocupação ao vocabulário português atual são “arroz”, “alface”, “alicate” e “refém”. O nome “Estreito de Gibraltar”, da passagem entre o Mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico, veio do termo árabe Jabal Tarek (Gibraltar). Mas, nessas fases de presença estrangeira o idioma falado pelos ocupantes nunca conseguiu se estabelecer totalmente, a população dominada continuou a falar o romance.

Este resumido panorama do avanço dos romanos na Península Ibérica, determinando a primazia da linguagem oral e escrita latina sobre as outras línguas, tanto as das ocupações posteriores à do império romano, como as línguas locais, demonstra o estabelecimento da língua como uma das mais fortes afirmações de identidade nacional, uma condição indispensável para que um povo estabeleça as relações de poder sobre povos subjugados.

A Formação da Língua Portuguesa

A subsequente interferência estrangeira na Península Ibérica ocorreu quando os cristãos expulsaram os árabes daquela região, no século XI. Os dominadores anteriores se viam obrigados a seguir para outras regiões e davam lugar aos sucessores, mas o romance permaneceu dando formas às oralidades daqueles povos, até formar as línguas respectivas de cada povo. Como em todo surgimento – ou transformações – de uma língua, o processo de estruturação do idioma português foi longo e muito complexo.

O português ainda não era um idioma localmente específico, dividia o mesmo espaço com o galego (da Galícia, uma parte da atual Espanha) e com outros dialetos. A sequência de êxodos provocados pelas invasões, além de colaborar na construção das línguas de cada região, acabou por constituir geograficamente o atual Portugal e Espanha. A independência de Portugal, em 1185, também significou a independência dos idiomas galego e português.

Na história da língua portuguesa podemos destacar pelo menos duas fases: a do português arcaico¹³ (sécs. XIII a 1536/1540), ou seja, em fase de formação, porém já com certo estilo, e o português moderno, que começou a ser formado a partir do século XVI, com o aparecimento das primeiras gramáticas que definem a morfologia e a sintaxe. Nesta época o português já é, tanto na estrutura da frase quanto na morfologia, muito próximo do atual.

Com resquícios da forma de imposição romana sobre os povos conquistados, nos séculos XIV

a XVI o domínio português expandiu-se para várias regiões da Ásia, África e América, e um processo de posse deu origem aos países hoje chamados lusófonos: os que têm a língua portuguesa como idioma oficial. Mais uma vez se legitima a força da linguagem como uma das mais fortes expressões de identidade nacional imposta a outros povos.

Felizmente a língua portuguesa não se limitou a ter uma origem apenas do latim vulgar. Graças ao alfabeto grego, o estigma de uma origem considerada inculta não é cabal para a identidade nacional de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste. “É ainda falada na antiga Índia Portuguesa: Goa, Damão, Diu e Dadra e Nagar Haveli, na atual União Indiana e por numerosas comunidades de emigrantes de fala portuguesa em várias partes do mundo” (Wikipédia, a enciclopédia livre).

A língua portuguesa chegou ao Brasil, no século XVI, já com as influências dos povos germânico e árabe. Ao “desembarcar” em terras brasileiras, a língua portuguesa encontrou resistências por parte dos nativos, mas foi se estabelecendo com fortes interferências indígenas e africanas. Houve contribuições italianas na época do Renascimento. Durante a colonização, as invasões do país pelos espanhóis e franceses acrescentaram ao léxico do Brasil termos daqueles povos.

Assim, o português no Brasil assumiu algumas características distintas da língua falada em Portugal, configurando uma identidade mais específica. Moacyr Scliar relata algumas preocupações e providências da Academia Brasileira de Letras (ABL) a respeito dessas diferenças. Entre os procedimentos de uma padronização da língua do Brasil, Machado de Assis, em 1897, elaborou um regimento da Academia Brasileira de Letras, com o propósito da criação de um vocabulário crítico de brasileirismos introduzidos na língua portuguesa. Deste documento, sucederam-se várias tentativas, em intervalos irregulares de tempo, de organização de um dicionário para a língua portuguesa do Brasil:

[...] Foi então editado um Dicionário de Brasileirismos, com base em levantamento feito por João Ribeiro. Em 1910, sob a presidência de Rui Barbosa, a Academia formulou um objetivo mais ambicioso: tratava-se de elaborar um verdadeiro dicionário brasileiro da língua portuguesa. Dez anos se passaram e o dicionário não apareceu. A ideia foi retomada em três novos projetos, um de Mário de Alencar, outro de Laudelino Freire o um terceiro de Graça Aranha - este, inspirado pelo movimento modernista, propunha dar ênfase aos “chamados brasileirismos”, e, ao contrário, eliminar os “portuguesismos”. A proposta gerou polêmica; a Academia nomeou uma comissão para elaborar o dicionário - comissão esta desfeita em 1934, sem concluir o trabalho. Em 1940, Afrânio Peixoto, cansado do que ele chamava “obra de Penélope” (a mulher de Ulisses, que, esperando o aventureiro marido, tecia de dia e desfazia o trabalho à noite), assume a responsabilidade da tarefa, confiando-a a Antenor Nascentes, catedrático do Colégio Pedro II, que, em 1943, entrega à Academia um dicionário com 100 mil verbetes (SCLIAR, 2005) 14.

Hoje, além deste dicionário, o Brasil conta com o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o dicionário Michaelis, o dicionário Koogan-Houaiss (enciclopédico; Antônio Houaiss trabalha em outro dicionário, muito mais amplo) entre outros.

MÓDULO 02

História da Leitura

Leitura e Escrita: Processos que Permeiam a História Ensinada

Conceituação e Distinções

O indivíduo que aprende a ler e a escrever torna-se alguém alfabetizado, isto é, alguém que deixou de ser analfabeto, que sabe decodificar o código linguístico. Ser alfabetizado é fazer a aquisição da língua, no sentido de conhecer o alfabeto e conseguir formar e ler palavras. Alguém alfabetizado possui as habilidades básicas de leitura e escrita. Porém para que um indivíduo consiga se relacionar com o mundo através da linguagem escrita é preciso que, além de saber ler e escrever, ele saiba interpretar os textos nos diversos contextos em que estão inseridos. No intuito de melhor definir esta habilidade utilizaremos do termo letramento.

Este termo vem sendo utilizado de forma crescente desde a década de 1980 para indicar a prática que ultrapassa o “ser alfabetizado”, a simples decodificação dos textos, englobando a percepção e utilização crítica desses. Ele vem ganhando espaço nos Campos da Educação e das Ciências Linguísticas e, tem como objetivo criar uma diferenciação entre a prática de aquisição do código linguístico, das habilidades de leitura e escrita, que é a alfabetização, e a prática do letramento – que envolve a habilidade de fazer uso da leitura e da escrita.

Os processos de alfabetização e letramento são interligados e interdependentes.

É durante o processo de alfabetização que as práticas de letramento são inicialmente inseridas na vida do indivíduo, dependendo a evolução desta do processo de alfabetização. Estas práticas são indissociáveis e simultâneas, mas envolvem conhecimentos e habilidades específicas que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino.

Nas palavras de Magda Soares, o que são estes processos e quais as principais consequências de adquiri-los:

Tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então àgrafa tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy.⁴

E no sentido de uma habilidade que transcende as práticas de leitura e escrita que a autora nos trás a palavra letramento, criada a partir da tradução ao pé da letra de literacy, termo em inglês que defina letramento. Para ela letramento significa o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência

de ter-se apropriado da escrita. Ser letrado é fazer o uso de diferentes materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. 5 Inclusive englobando textos escritos no ciberespaço, hipertextos, o que para a autora, colocaria o letramento como um fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente, tendo em vista os diferentes meios em que podem se dar a leitura e a escrita.

Finalizando a conceituação sobre leitura e escrita pode-se concluir que a prática da leitura envolve uma série de questões que transcendem o processo de alfabetização. Isso, partindo do pressuposto de que ser alfabetizado significa dominar o código da língua escrita e, que, para a compreensão do significado de um texto é necessário mais do que isso. Entender um texto envolve além da decodificação do código linguístico a mobilização de um campo de competências específico ao tema lido. Envolve a capacidade de compreender e interagir com os diferentes gêneros textuais que estão postos na sociedade contemporânea. O indivíduo letrado consegue entender uma charge, uma piada, um anúncio de jornal, enfim, consegue se relacionar nos mais diferenciados contextos sociais, interagindo com discursos escritos e orais que estão postos no mundo, à nossa volta.

Letramento e História

Para se entender conceitos presentes em um texto específico a uma área de conhecimento acredito que, seja necessário, possuir uma série de entendimentos direcionados, o que configura um grau de letramento dentro desta área de conhecimento.

No caso dos textos históricos, o entendimento envolve a mobilização de elementos presentes na consciência histórica, ou seja, elementos que fazem parte da nossa base de conhecimentos e conceitos históricos. Para decodificarmos e entendermos um texto do século XIX, por exemplo, é preciso levamos em consideração uma série de informações que temos sobre este período histórico. Se um texto que fala sobre as consequências da Primeira Guerra Mundial, for datado do século XIX, logo perceberemos que a datação está errada, tendo em vista que está presente na nossa consciência histórica, esta Guerra, como um acontecimento do século XX.

A História é um gênero textual específico que lida diretamente com o tempo. O processo de compreensão de conteúdos históricos perpassa uma série de conceitos referentes a temporalidades históricas específicas. Sendo assim, a leitura e o entendimento de textos históricos, mobilizam conceitos específicos e deve ser feita de forma crítica, no sentido de conseguir abranger as especificidades do período histórico tratado no texto.

O leitor letrado nesta disciplina entende os elementos presentes no texto como pertencentes aquele período histórico específico, conseguindo compreender o texto na sua totalidade, conseguindo fazer inferências e retirar do texto as informações necessárias ao seu entendimento. Sem o domínio desta habilidade é possível que façamos interpretações erradas e anacronismos.

Além de o texto histórico ser relacionado ao tempo do qual trata e constituído de termos e especificidades relativas a este, é preciso que o percebamos como um discurso produzido. Ele também é constituído de especificidades relativas ao seu autor, tendo em vista que foi construído por ele e, como

consequência, influenciado pelos seus valores e pelo seu contexto sociocultural. Um texto histórico, assim como qualquer outro está repleto da subjetividade do seu autor e, representa uma visão de mundo específica, e não um retrato da verdade como queriam os metódicos. É preciso enxergar o texto como algo produzido e influenciado pela formação, pelos valores, pela intenção e pelo contexto do seu autor.

No ramo da teoria da História, a discussão sobre a produção do discurso histórico, há o historiador inglês Keith Jenkins que, percebe a História como uma das infinitas possibilidades de se ver o mundo⁷. Sendo uma ciência mutável, ela é produzida e interpretada de acordo com o contexto em que seus atores estão inseridos. Sendo assim a História é uma ciência mutável, que em relação ao seu objeto, pode receber uma série de interpretações diferenciadas, conforme a análise historiográfica que se fizer presente em determinado contexto. A história não é vista por ele como portadora de um discurso único ao longo do tempo, que se configura em verdade absoluta sobre o mundo. Ela é percebida de forma dinâmica e mutável, sendo geradora de sentido ao seu tempo, ao seu contexto.

Leitura, Escrita e Letramento Dentro da Sala de Aula de História

Para chegarmos a uma discussão sobre o letramento na sala de aula, vamos passar por uma teorização sobre os processos de leitura e escrita como mediadores da relação do indivíduo com o mundo.

Na perspectiva de Vygotsky, a partir da sua consideração sobre o desenvolvimento do pensamento, como algo que se dá do social para o individual, ⁸ é preciso ressaltar a importância dos processos de leitura e escrita como formadores de conceitos e habilidades nos indivíduos. Estes dois processos se dão através da palavra, da relação com o outro e com o mundo, fazendo-se essencial no processo de formação de conceitos. A língua funciona como lugar de materialização de todo conhecimento, ela é mediadora do conhecimento. Segundo Fiorin, através das palavras conseguimos fazer uma reflexão generalizada da realidade

Bakhtin acredita que o locutor utiliza-se da palavra, que possui uma característica ideológica que a torna signo para a consciência. O signo é visto por ele como um fragmento material da realidade, que se apresenta como a encarnação material da consciência.

Os processos de leitura e escrita utilizam-se da palavra, para estabelecer relações com mundo exterior e com o outro. Ler é mais do que se apropriar do código linguístico. Ler significa mobilizar uma série de conceitos já existentes na nossa consciência para apreender o que está escrito. Significa se relacionar com o texto, ampliando o vocabulário, se contrapondo ou concordando com ele. No entender de Bakhtin, o processo de leitura deve gerar uma resposta, pois as produções textuais se dão num contexto maior. A escrita então funciona como a porta de entrada para uma discussão maior. Ela é mediadora da nossa relação com o mundo e com o outro.

Para que os alunos consigam se relacionar com este contexto maior, através do domínio das práticas de leitura e escrita, cabe ao espaço escolar, muitas vezes o único local em que os alunos se

relacionam com estes processos, uma grande parcela da responsabilidade de letrar o aluno. Esta prática pode funcionar com base em trabalhos como o de Fernando Seffner e Maria Lima, que, consideram as práticas de leitura e de escrita, desenvolvidas não só na aula de português, mas em todo o ambiente escolar como extremamente importantes no desenvolvimento do aluno.

Fernando Seffner acredita que para que o indivíduo interaja com o mundo é preciso que ele seja mais do que alfabetizado. Cabe ao professor estimular a leitura para além do livro didático e ainda, da sala de aula para que seja desenvolvida a capacidade do aluno de assimilar gêneros textuais diferentes ao longo de sua trajetória.

A historiadora Maria Lima, vê na leitura e na escrita um caminho para o desenvolvimento da consciência histórica. Nas palavras da autora:

“A consciência histórica é uma operação mental de constituição de sentido. A competência narrativa configura-se como sua competência específica e essencial, a qual se manifesta pela função, pelo conteúdo e pela forma.”



MÓDULO 03

O Que é Alfabetização e Letramento

Alfabetização e Letramento: Repensando e Ensino da Língua Escrita

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento [i], foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

As Dimensões do Aprender a Ler e a Escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu [ii], ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar

em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim,

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 1995, p. 20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003, p. 91).

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

O Desafio de Ensinar a Ler e a Escrever

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (Gerald, 93).

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Na análise dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

O Embate Conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos [iv] , simultâneos ou não [v] , mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emilia Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003, p. 30)

Note-se, contudo, que a oposição da referida autora circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2003, p. 90)

O Embate Ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (1984) [vi] representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à prática pedagógica por elas sustentadas.

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento linguístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés linguístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos linguísticos propõem a articulação dinâmica e reversível [vii] entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito). O esquema abaixo pretende ilustrar a integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever no processo de alfabetizar letrando:

O Significado do Aprender a Ler e a Escrever

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emilia Ferreiro,

A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (2001)

Retomando a tese defendida por Paulo Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização – que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

O Quadro da Sociedade Leitora no Brasil

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Que escola é essa que não ensina a escrever?

Independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece confirmar-se pelo “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” (INAF), uma pesquisa realizada por amostragem representativa da população brasileira de jovens e adultos (de 15 a 64 anos de idade) [viii] : entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita. Indiscutivelmente, uma triste realidade!

Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever

Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento se prestam à fundamentação de pelo menos três hipóteses não excludentes para explicar o fracasso no ensino da língua escrita. Na mesma linha de argumentação dos educadores que evidenciaram os efeitos do “currículo oculto” nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais, é preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de diferentes comunidades (e portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Lidar com essa diferença

(as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação...) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Em segundo lugar, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever (Carraher, Carraher e Schileimann, 1989; Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Essa típica postura de resistência ao artificialismo pedagógico em um contexto de falta de sintonia entre alunos e professores parece evidente na reivindicação da personagem Mafalda:



Com ironia e bom humor, o exemplo acima explica o caso bastante frequente de jovens inteligentes que aprenderam a lidar com tantas situações complexas da vida (aquisição da linguagem, transações de dinheiro, jogos de computador, atividades profissionais, regras e práticas esportivas entre outras), mas que não conseguem disponibilizar esse reconhecido potencial para superar a condição de analfabetismo e baixo letramento.

Por último, ao considerar os princípios do alfabetizar letrando (ou do Modelo Ideológico de letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural. Paradoxalmente, a assimilação desse status (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem-sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva).

... a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados – , não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. (...)

(...) há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos – e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (Kleiman, 2001, p. 271)

Como exemplo de um mecanismo de resistência ao mundo letrado construído por práticas pedagógicas (ainda que involuntariamente ideologizantes) no cotidiano da sala de aula, Kleiman (2001) expõe o caso de um grupo de jovens que se rebelaram ante a proposta da professora de examinar bulas de remédio. Como recurso didático até bem intencionado, o objetivo da tarefa era o de aproximar os alunos da escrita, favorecendo a compreensão de seus usos, nesse caso, chamando a sua atenção para os perigos da automedicação e para a importância de se informar antes de tomar uma medicação (posologia, reações adversas, efeitos colaterais, etc). Do ponto de vista dos alunos, o repúdio à tarefa, à escola e muito provavelmente à escrita foi uma reação contra a implícita proposta de fazer parte de um mundo ao qual nem todos podem ter livre acesso: o mundo da medicina, da possibilidade de ser acompanhado por um médico e da compra de remédios.

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógicas e a negação do mundo letrado – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Perspectivas das Pesquisas Sobre Letramento

Embora o termo “letramento” remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural “letramentos”.

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”. Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (Soares, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas consequências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2001, p. 269)

Sem a pretensão de esgotar o tema, a breve análise do impacto e contribuição dos estudos sobre letramento aqui desenvolvida aponta para a necessidade de aproximar, no campo da educação, teoria e prática. Na sutura entre concepções, implicações pedagógicas, reconfiguração de metas e quadros de referência, hipóteses explicativas e perspectivas de investigação, talvez possamos encontrar subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora no Brasil, uma realidade politicamente inaceitável e, pedagogicamente, aquém de nossos ideais.

MÓDULO 04

Compreendendo o Processo de Aprendizagem

Aprendizagem

Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes em humanos e animais e também pode ser aplicada a sistemas artificiais.

Aprendizagem humana está relacionada à educação e desenvolvimento pessoal. Deve ser devidamente orientada e é favorecida quando o indivíduo está motivado. O estudo da aprendizagem utiliza os conhecimentos e teorias da neuropsicologia, psicologia, educação e pedagogia.

Aprendizagem como um estabelecimento de novas relações entre o ser e o meio ambiente tem sido objeto de vários estudos empíricos em animais e seres humanos. O processo de aprendizagem pode ser medido através das curvas de aprendizagem, que mostram a importância da repetição de certas predisposições fisiológicas, de “tentativa e erro” e de períodos de descanso, após o qual se pode acelerar o progresso. Esses estudos também mostram o relacionamento da aprendizagem com os reflexos condicionados. [1] Algumas pesquisas começam a revelar que os sonhos têm um papel muito importante na aprendizagem e na formação de memória. Por exemplo, alguns cientistas observaram que, durante o sono o cérebro recorda coisas que aprendeu recentemente. Durante o sono de ondas lentas, a mente recorda novas memórias. Em seguida, no sono REM - em que acontecem os sonhos -, o cérebro trabalha para guardar essas memórias por um longo prazo.[2].

Definição de Aprendizagem

A definição de aprendizagem é difícil de ser realizada em razão da necessidade dela não se confundir com outros conceitos. Isso se deve ao fato de aprendizagem ser um conceito natural e não um conceito artificialmente criado.

A definição a seguir é clássica criada dentro do modelo da psicologia comportamentalista:

“Aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo (por exemplo, fadiga, drogas, etc)”

Essa definição inicial serve para que possamos fazer algumas importantes diferenças entre atividades de aprendizagem e outras que não são.

O comportamento inato pode ser classificado em 3 tipos de atividades: reflexos, tropismos e instintos. Uma primeira abordagem ao problema parece não haver motivos para confundir

aprendizagem e comportamento inato. A questão surge quando, no estudo de determinados instintos (comportamentos complexos presentes em nosso código genético), existe uma abertura para variações ambientais.

Características da Aprendizagem

Em razão disso, Pozo (2002) prefere não criar uma definição formal de aprendizagem. Acreditar ser mais útil pensar em quais seria as melhores características para uma boa aprendizagem. Ele sugere três[6]:

- A) A aprendizagem produz mudanças duradouras
- B) A aprendizagem deve ser transferível para outras situações
- C) A aprendizagem é consequência direta da prática realizada

O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas. [8]

Processo de Aprendizagem

Segundo os behavioristas, a aprendizagem é uma aquisição de comportamentos através de relações entre ambiente e comportamento, ocorridas numa história de contingências, estabelecendo uma relação funcional entre Ambiente e Comportamento

Apresenta como principais características:

- » O indivíduo é visto como ativo em todo o processo;
- » A aprendizagem é sinônimo de comportamento adquirido;
- » O reforço é um dos principais motores da aprendizagem;
- » A aprendizagem é vista como uma modelagem do comportamento

Em algumas abordagens cognitivas, considera-se que o homem não pode ser considerado um ser passivo. Enfatiza a importância dos processos mentais no processo de aprendizagem, na forma como se percebe, seleciona, organiza e atribui significados aos objetos e acontecimentos.

É um processo dinâmico, centrado nos processos cognitivos, em que temos:

De uma perspectiva humanista existe uma valorização do potencial humano assumindo-o como ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem. Considera que as pessoas podem controlar seu próprio destino, possuem liberdade para agir e que o comportamento delas é consequência da escolha humana. Os princípios que regem tal abordagem são a autodireção e o valor

da experiência no processo de aprendizagem.

Preocuparam-se em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização tendo em conta, as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações:

- » O indivíduo é visto como responsável por decidir o que quer aprender; e
- » Aprendizagem é vista como algo espontâneo e misterioso.

Numa abordagem social, as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social. Nessa abordagem a aprendizagem é em função da interação da pessoa com outras pessoas, sendo irrelevantes condições biológicas. O ser humano nasce como uma ‘tábula rasa’, sendo moldado pelo contato com a sociedade.

O Processo de Aprendizagem na Abordagem de Vygotsky

O ponto de partida desta análise é a concepção vygotskyana de que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenómeno histórico na sociedade humana (Vygotsky, 1993 p. 44). Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autónomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto.

Vygotsky diz ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1991 p. 101). Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicométricos não supre de respostas as questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo..

Na abordagem de Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma que aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky, 1991 p. 101). A linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma

mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma sequencial. (Vygotsky, 1991 p. 102)

O Processo de Aprendizagem na Abordagem de Piaget

Nos estudos de Piaget, a teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autorregulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio ambiente. (Wadsworth, 1996) Piaget postula que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação. (Piaget, 1975, p. 14)

Em outras palavras, Piaget (1975) define que o equilíbrio cognitivo implica afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe. Essa noção de equilibração foi a base para o conceito, desenvolvido por Paín, sobre as modalidades de aprendizagem, que se servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual.

Segundo Wadsworth, se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado. (Wadsworth, 1996)

Segundo a teoria da equilibração, a integração pode ser vista como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação seria uma tarefa de acomodação, contudo, há conservação mútua do todo e das partes.

É de Piaget o postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. À primeira vista, o desabrochamento da personalidade parece depender sobretudo dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não será livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as

relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente. (Piaget, 1982)

Piaget afirma que “adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensorio-motora e à sua busca de êxito ou satisfação” (Piaget, 1975 p. 115).

O Processo de Aprendizagem Pós-Piagetiano

Paín (1989) descreve as modalidades de aprendizagem sintomática tomando por base o postulado piagetiano. Descreve como a assimilação e a acomodação atuam no modo como o sujeito aprende e como isso pode ser sintomatizado, tendo assim características de um excesso ou escassez de um desses movimentos, afetando o resultado final. Na abordagem de Piaget, o sujeito está em constante equilíbrio. Paín parte desse pressuposto e afirma que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a uma hiperatuação de uma dessas formas, somada a uma hipoatuação da outra gerando as modalidades de aprendizagem sintomática a seguir:

Hiperassimilação

Sendo a assimilação o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do meio são alterados para serem incorporados pelo sujeito, numa aprendizagem sintomatizada pode ocorrer uma exacerbação desse movimento, de modo que o aprendiz não se resigna ao aprender. Há o predomínio dos aspectos subjetivos sobre os objetivos. Esta sintomatização vem acompanhada da hipoacomodação.

Hipoacomodação

A acomodação consiste em adaptar-se para que ocorra a internalização. A sintomatização da acomodação pode dar-se pela resistência em acomodar, ou seja, numa dificuldade de internalizar os objetos (Fernández, 1991 p. 110). [12].

Hiperacomodação

Acomodar-se é abrir-se para a internalização, o exagero disto pode levar a uma pobreza de contato com a subjetividade, levando à submissão e à obediência acrítica. Essa sintomatização está associada a hipoassimilação.

Hipoassimilação

Nesta sintomatização ocorre uma assimilação pobre, o que resulta na pobreza no contato com o objeto, de modo a não transformá-lo, não assimilá-lo de todo, apenas acomodá-lo.

A aprendizagem normal pressupõe que os movimentos de assimilação e acomodação estão em equilíbrio. O que caracteriza a sintomatização no aprender é predomínio de um movimento sobre o

outro. Quando há o predomínio da assimilação, as dificuldades de aprendizagem são da ordem da não resignação, o que leva o sujeito a interpretar os objetos de modo subjetivo, não internalizando as características próprias do objeto. Quando a acomodação predomina, o sujeito não empresta sentido subjetivo aos objetos, antes, resigna-se sem criticidade.

O sistema educativo pode produzir sujeito muito acomodativos se a reprodução dos padrões for mais valorizada que o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Um sujeito que apresente uma sintomatização na modalidade hiperacomodativa/ hipoassimilativa pode não ser visto como tendo “problemas de aprendizagem”, pois consegue reproduzir os modelos com precisão.

O Processo de Aprendizagem em Outras Concepções

O mito de que o Behaviorismo considera que o processo de aprendizagem se dá baseado na relação estímulo-resposta é uma noção falha de alguns leigos em educação. O aprender está diretamente relacionado a relação entre o indivíduo e seu meio e como esse atua sobre ele. Falar em behaviorismo é falar de diversos tipos de behaviorismo, sendo os mais comuns o Behaviorismo Radical e o Interbehaviorismo. Essa noção leiga refere-se a linha teórica ao Behaviorismo Metodológico, que não existe desde a década de 30.

O Papel da Memória na Aprendizagem

Independente da escola de pensamento seguida, sabe-se que o indivíduo desde o nascimento, utilizando seu campo perceptual, vai ampliando seu repertório e construindo conceitos, em função do meio que o cerca.

Estes conceitos são regidos por mecanismos de memória onde as imagens dos sentidos são fixadas e lembradas por associação a cada nova experiência. Os efeitos da aprendizagem são retidos na memória, onde este processo é reversível até um certo tempo, pois depende do estímulo ou necessidade de fixação, podendo depois ser sucedido por uma mudança neural duradoura.

Memória de Curto Prazo

A memória de curto prazo é reversível e temporária, acredita-se que decorra de um mecanismo fisiológico, por exemplo um impulso eletroquímico gerando um impulso sináptico, que pode manter vivo um traço da memória por um período de tempo limitado, isto é, depois de passado certo período, acredita-se que esta informação se desvanece. Logo a memória de curto prazo pouco importa para a aprendizagem.

Memória de Longo Prazo

A memória permanente, ou memória de longo prazo, depende de transformações na estrutura química ou física dos neurônios.

Aparentemente as mudanças sinápticas têm uma importância primordial nos estímulos que levam aos mecanismos de lembranças como imagens, odores, sons, etc, que, avulsos parecem ter uma

localização definida, parecendo ser de certa forma blocos desconexos, que ao serem ativados montam a lembrança do evento que é novamente sentida pelo indivíduo, como por exemplo, a lembrança da confecção de um bolo pela avó pela associação da lembrança de um determinado odor.

As Influências e os Processos

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, motivação, e, segundo alguns teóricos, pela hereditariedade (existem controvérsias), onde o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta são os elementos básicos para o processo de fixação das novas informações absorvidas e processadas pelo indivíduo.

O processo de aprendizagem é de suma importância para o estudo do comportamento. Alguns autores afirmam que certos processos neuróticos, ou neuroses, nada mais são que uma aprendizagem distorcida, e que a ação recomendada para algumas psicopatologias são um redirecionamento para a absorção da nova aprendizagem que substituirá a antiga, de forma a minimizar as sistematizações que perturbam o indivíduo. Isto é, através da reaprendizagem (reeducação) ou da intervenção profissional através da Psicopedagogia. Reuven Feuerstein, autor da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, afirma que o ser humano pode “aprender” a ser inteligente.[13] Segundo ele, mesmo pessoas portadoras de deficiências e, consideradas incapazes de aprender podem desenvolver a capacidade para o aprendizado.

A Motivação

Aprende-se melhor e mais depressa se houver interesse pelo assunto que se está a estudar. Motivado, um indivíduo possui uma atitude ativa e empenhada no processo de aprendizagem e, por isso, aprende melhor. A relação entre a aprendizagem e a motivação é dinâmica: é frequente o Homem interessar-se por um assunto, empenhar-se, quando começa a aprender. A motivação pode ocorrer durante o processo de aprendizagem.

Os Conhecimentos Anteriores

Os conhecimentos anteriores que um indivíduo possui sobre um assunto podem condicionar a aprendizagem. Há conhecimentos, aprendizagens prévias, que, se não tiverem sido concretizadas, não permitem a possibilidade de se aprender. Uma nova aprendizagem só se concretiza quando o material novo se incorpora, se relaciona, com os conhecimentos e saberes que se possui.

A Quantidade de Informação

A possibilidade de o Homem aprender novas informações é limitada: não é possível integrar grandes quantidades de informação ao mesmo tempo. É necessário proceder-se a uma seleção da informação relevante, organizando-a de modo a poder ser gerida em termos de aprendizagem.

A Diversidade das Atividades

Quanto mais diversificadas forem as abordagens a um tema, quanto mais diferenciadas as

tarefas, maior é a motivação e a concentração e melhor decorre a aprendizagem.

A Planificação e a Organização

A forma como se aprende pode determinar, em grande parte, o que se aprende. A definição clara de objetivos, a seleção de estratégias, é essencial para uma aprendizagem bem sucedida. Contudo, isto não basta: é necessário planificar, organizar o trabalho por etapas, e ir avaliando os resultados. Para além de estes processos serem mais eficientes, a planificação e a organização promovem o controle dos processos de aprendizagem e, deste modo, a autonomia de cada ser humano.

A Cooperação

A forma como cada ser humano encara um problema e a forma como o soluciona é diferente. Por isso, determinados tipos de problemas são mais bem resolvidos e a aprendizagem é mais eficaz se existir trabalho de forma cooperativa com os outros. A aprendizagem cooperativa, ao implicar a interação e a ajuda mútua, possibilita a resolução de problemas complexos de forma mais eficaz e elaborada.

Estilos de Aprendizagem

Cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem. Em outras palavras, cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo. Embora haja discordâncias entre os estudiosos, estes são quatro categorias representativas dos estilos de aprendizagem:

» Visual: aprendizagem centrada na visualização;

» Auditiva: centrada na audição;

» Leitura/escrita: aprendizagem através de textos;

» Ativa: aprendizagem através do fazer;

» Olfativa : através do cheiro pode possibilitar conhecimento já adquirido anteriormente, como o deitar de gases, são exemplos de uma aprendizagem olfativa.

Aprendizagem Associativa

A associação é um tema que reside na observação de que o indivíduo percebe algo em seu meio pelas sensações, o resultado é a consciência de algo no mundo exterior que pode ser definida como ideia. Portanto, a associação leva às ideias, e para tal, é necessária a proximidade do objeto ou ocorrência no espaço e no tempo; deve haver uma similaridade; frequência de observação; além da proeminência e da atração da atenção aos objetos em questão. Estes objetos de estudo para a aprendizagem podem ser por exemplo uma alavanca que gera determinado impulso, que ao ser acionada gera o impulso tantas vezes quantas for acionada. A associação ocorre quando o indivíduo em questão acionar outra alavanca similar à primeira esperando o mesmo impulso da outra. O que levou ao indivíduo acionar a segunda alavanca, foi a ideia gerada através da associação entre os objetos (alavancas).

Um grupo liderado pelos pesquisadores Guthrie e Hull sustentava que as associações se davam entre estímulos e respostas, estes eram passíveis de observação.

A teoria da aprendizagem associativa, ou a capacidade que o indivíduo tem para associar um estímulo que antes parecia não ter importância a uma determinada resposta, ocorre pelo condicionamento, em que o reforço gera novas condutas.

Porém, as teorias de estímulo e resposta não mostraram os mecanismos da aprendizagem, pois não levaram em conta os processos interiores do indivíduo. (Há que se diferenciar aprendizagem de condicionamento).

Tolman, pesquisou que as associações através do estímulo geravam uma impressão sensorial subjetiva.

Aprendizagem Condicionada

O reforçamento, é uma noção que provém da descoberta da possibilidade que é possível reforçar um padrão comportamental através de métodos onde são utilizadas as recompensas ou castigos.

É uma proposta para integrar alunos e professores durante a aprendizagem em sala de aula, de modo a possibilitar a construção de conhecimentos por meio das interações.

A Aprendizagem Reflexiva Como Estratégia Para a Formação

A melhoria da qualidade da prática docente, facilita o aprendizado de novos modos de ensino e expande estratégias de aprendizagem.

Na formação de Docentes é necessário ter em conta, como princípio básico, a atuação, tornando a sua prática para muito além dos meios tradicionais de ensino.

O princípio da aprendizagem reflexiva, considerada por alguns autores, trata da urgência em formar profissionais, que venham a espelhar a sua própria prática, na esperança de que a reflexão será um meio de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A dificuldade em decifrar este conhecimento, reside no facto das ações serem ativas, de forma diversificada em às teorias, que são mais estáticas. Desta forma, ao descrever o conhecimento empregue numa determinada ação, com o intuito de a compreender, o futuro docente, estará a praticar um processo de estrutura do seu saber.

Outras Escolas de Aprendizagem

Atualmente, muitos profissionais da área educacional contestam a existência de uma validade universal na teoria da associação. Estes afirmam a importância de outros fatores na aprendizagem. Exemplo típico, são os educadores que seguem a linha gestalista, estes defendem que os processos mais importantes da aprendizagem envolvem uma reestruturação das relações com o meio e não simplesmente uma associação das mesmas.

Existem também, os educadores que estudam os aspectos psicológicos da linguagem, ou psicolinguistas. Estes, por sua vez, sustentam que a aprendizagem de uma língua abrange um número de palavras e locuções muito grande para ser explicado pela teoria associativa.

Alguns pesquisadores afirmam que a aprendizagem linguística se baseia numa estrutura básica de organização elemento.

Outras correntes de pensamento afirmam que as teorias da aprendizagem incluem o papel da motivação além dos estágios da aprendizagem, os processos e a natureza da evocação, do esquecimento e da recuperação de informações ou memória.

Na pesquisa sobre a aprendizagem, ainda existem os conceitos não passíveis de quantificação, como os processos cognição/cognitivos, a imagem, a vontade e a consciencial/conscientização.



MÓDULO 05

O Processo de Alfabetização e Letramento

O Que é Letramento?

Processo de aprendizado do uso da tecnologia da língua escrita. Isto é, a criança pode utilizar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada. Esse aprendizado se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças/adultos, crianças/crianças), com materiais escritos disponíveis - livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens, entre outros -, e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. Esse processo acontece pela mediação de uma pessoa mais experiente através dos bens materiais e simbólicos criados em sociedade.

Nível de Letramento

Este, é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos que a criança ou adulto reconhece. A criança que vive em um ambiente em que se leem livros, jornais, revistas, bulas de remédios, enfim, e qualquer outro tipo de literatura (ou, em que se conversa sobre o que se leu, ou mesmo, em que uns leem para os outros em voz alta, leem para a criança enriquecendo com gestos e ilustrações), o nível de letramento será superior ao de uma criança cujos pais não são alfabetizados e não teve o privilégio de conviver com pessoas que pudessem favorecer este contato com o mundo letrado.

Alfabetização

O processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização. Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência que a criança tem com leitura, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Atualmente, não se considera mais como alfabetizado quem apenas consegue ler e escrever seu nome, mas quem sabe escrever um bilhete simples.

Portanto, letramento decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal. É a função social da escrita. Enquanto que a alfabetização se refere ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita.

Sons e Letras

Aquisição do Valor Sonoro Convencional

Adquirir os valores sonoros convencionais é perceber a correspondência entre grafema e fonema, isto é, apropriar-se do conhecimento de que existe uma relação entre o som /A/ e a letra A, o som /B/ e a letra B, e assim por diante, com todas as letras, que naturalmente estão inseridas em palavras, frases e textos.

Um dos pontos fundamentais em relação à aquisição dos valores sonoros convencionais é a ordem de complexidade. Ela é crescente, não-linear, é parcial e com diversos ramos. Isso quer dizer que a aquisição pode ocorrer em diferentes ordens e até simultaneamente, e não há possibilidade de se controlar esse processo.

O fato de se organizar um processo apresentando as letras numa determinada ordem não garante a aprendizagem nessa ordem. O professor pode ficar desenvolvendo durante um mês a “família” ba-be-bi-bo-bu e as crianças podem estar adquirindo várias letras, inclusive o B com outras letras, exceto o B propriamente.

A compreensão desse fato leva a uma mudança em relação à prática pedagógica. Se o professor sabe que a organização e a sequenciação do processo não levam à aprendizagem nessa ordem, por que organizar e levar seis meses ou mais para regular a apresentação de todas as letras para as crianças? Mais real é apresentar o alfabeto (campo de trabalho) e permitir que as crianças adquiram na sua ordem natural e em muito menos tempo! Quando se desenvolve essa prática, há a “liberação” da criança para reconstruir o sistema linguístico no seu tempo e, na maioria das vezes, esse tempo é pequeno em comparação com o método tradicional organizado.

Interessante ainda ressaltar é o fato de que, apesar do método tradicional organizado pelo professor, grande parte dos alunos reorganiza e reconstrói o sistema linguístico, mas não se manifesta até ser liberados por seu professor. Um exemplo disso é um garoto que, diante de um pote de geléia, leu “Cica”. Em seguida, disse: “Só que eu não posso ler, porque minha professora disse que o “ci” eu ainda não aprendi”.

Realizando uma Sondagem

As investigações sobre a psicogênese da língua escrita permitem ao professor atuar como mediador no processo ensino-aprendizagem e fornecer pistas para o aprendiz tornar-se alfabético.

Atividade essencial, nesse processo, é a sondagem diagnóstica, que capacita o educador a conhecer as hipóteses das crianças envolvidas no processo de alfabetização (pré-silábico, intermediário I, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Para realizar a sondagem escolhem-se quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, nessa ordem) e uma frase de um mesmo campo semântico (mesmo assunto). Por exemplo: dinossauro, jacaré, gato e boi. O gato dormiu na sala. Pede-se, então, para que as crianças escrevam do jeito que souberem.

O professor pode pedir às crianças que ao lado da palavra façam o desenho, que servirá como índice para a leitura. Quando o professor encontra dificuldade para realizar a leitura da escrita da criança, é importante pedir para que ela leia, apontando as letras e sinais correspondentes à fala. Outro elemento importante que pode servir como sondagem é a escrita de textos espontâneos (escrever uma história, como souber). Nesse caso, a análise da escrita pode ser feita a partir dos seguintes parâmetros:

não-alfabético, nível intermediário II e alfabético).

A partir do material investigado em uma sondagem, pode-se refletir sobre o pensamento da criança e perceber sua hipótese linguística. Isso permite a formação de grupos de trabalho heterogêneos e propostas de atividades diversificadas, que objetivem a desestruturação da hipótese que a criança tem a respeito da linguagem escrita, bem como a construção de uma nova hipótese, culminando na reconstrução do código linguístico.

Uma das formas de contribuir para esse trabalho é utilizar jogos. Jogando se aprende a fazer de conta, representar uma coisa por outra, criar códigos, perceber as letras. Apreende-se o valor sonoro convencional e reconstrói o código linguístico.

Para Que se Lê?

» Para sentir o texto, dialogar com seu autor ou, simplesmente, para usufruí-lo: sem perguntas, sem questionamentos. É a leitura-prazer.

» Para buscar informações, coletar dados. É a leitura-pesquisa.

» Para ampliação dos conhecimentos – apossar-se do que já foi construído pela humanidade.

» Para esclarecer dúvidas, buscar respostas. Pergunta-se ao texto.

A leitura e a escrita de textos funcionais, científicos e literários, a partir do conhecimento e do domínio das propriedades específicas de cada um a busca de coerência, interna e externa, de coesão, de harmonia, de movimento e de estabelecimento de paralelos e de ligações, entre o real e o imaginário, possível ou não, em suas produções escritas, são alguns pontos a ser construídos.

Viver em sociedade exige conhecer e utilizar-se de diferentes materiais impressos que circulam ou que atropelam, visualmente, as pessoas: outdoor, propagandas, cartazes, panfletos, jornais, revistas, receituário médico, placas, anúncios, bilhetes, catálogo telefônico, circulares, ofícios, requerimentos, cheques e muitos outros.

Permitir a exploração destes materiais (leitura e produção) significa partir da realidade dos educandos, isto é, do que é cotidiano significa, ainda, propiciar-lhes a oportunidade de ampliar e aprimorar a sua competência linguística, de se adaptar à sociedade.

As crianças, que vivem num ambiente estimulador, constantemente estão recebendo informações sobre a função social da escrita.

» Ampliar a memória recordar aspectos e coisas que possam ser

» Esquecidos (lista de compras, agenda).

» Encontrar informações urgentes (endereços, telefones...)

» Comunicar-se à distância (bilhete, recado, carta...).

Permite o crescimento do indivíduo enquanto ser social e de cultura. Os textos científicos/

informativos possibilitam novas formas de pensamento trazem novos conhecimentos, permitem avanços científicos e a busca de soluções alternativas. São textos relacionados com o conhecimento sistematizado já produzido pelo homem nos diferentes campos da ciência. Permite acrescentar coisas ao que se sabe.

Alfabetizando

Vivemos um momento importante na educação brasileira, porque de mudança, e não sem tempo. Hoje, os esforços de todos os bem-intencionados organizam-se da maneira que podem para combater uma cultura que no último meio século dizimou milhões de crianças brasileiras: a cultura da repetência. Mas enfrentamos, como em todos os grandes movimentos de mudança, armadilhas que, se não forem percebidas, atrasarão o avanço que estamos tentando fazer em direção a uma educação eficiente e de boa qualidade para todos.

Uma dessas armadilhas consiste em acreditar que, engajados na nova e boa palavra de ordem – “o aluno não deve ser reprovado”, os professores passarão a aprová-lo, enviando-o para a série seguinte munido de todas as competências necessárias para cursá-la com sucesso. Como se até então não o fizessem simplesmente por descaso com seu próprio trabalho, ou por acreditarem que professor bom é o que reprova.

Essa situação costuma ser mais dramática no contexto das primeiras séries do Ensino Fundamental, que é quando são tomadas decisões de importância vital: se o aluno aprende a ler e a escrever nos dois primeiros anos e será promovido, ou se ficará retido ali, ano após ano, até desistir da escola se, mesmo sem aprender, será promovido e engrossará o número dos que, cada vez mais, chegam analfabetos à 4ª série se, mesmo precariamente alfabetizados e sem nenhuma competência para compreender textos mais complexos, classes inteiras de 4ª série iniciarão o segmento da 5ª à 8ª séries para fracassar diante da necessidade de aprender por meio da leitura.

Vemos, hoje, a enorme dificuldade que os professores têm de verificar o que os alunos já sabem e o que não sabem. Há alunos que produzem escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas na 1ª série, no início do ano, e que poderiam perfeitamente acompanhar uma 2ª série, pois podem ler e escrever, ainda que com precariedade, mas ficam retidos porque os professores não tiveram condições de avaliá-los adequadamente e acabaram utilizando indicadores como “letra bonita” ou “caderno bem-feito”.

Quando o professor trabalha com esse tipo de indicador, até mesmo avanços na aprendizagem acabam prejudicando o aluno. Por exemplo, quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a “errar” na cópia. Isto é, deixa de copiar letra por letra e começa a ler e a escrever grandes blocos de palavras, em geral unidades de sentido, o que faz com que cometa erros de ortografia ou escreva palavras grudadas. Tal fato, que é na verdade indicador de progresso, acaba sendo interpretado como regressão, pois o professor não tem clara a diferença entre copiar e escrever. Na nossa cultura, a produção de multi-repetentes em massa decorre da visão de que o aluno é sempre responsável por sua aprendizagem. Essa maneira de olhar para a questão do fracasso escolar, embora não produza

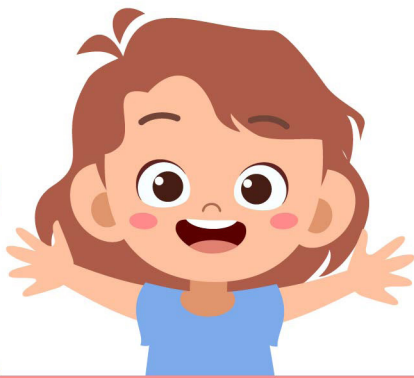
diretamente a repetência maciça, é certamente responsável pela aceitação institucional do fenômeno, por sua naturalização. Tanto que, quando se trata de crianças de apenas sete anos, consideradas jovens demais para tanta responsabilidade, a suposta falta de empenho é transferida para a família.

A despeito de todas as boas intenções, o atual esforço de transformação da educação brasileira será sugado pelo buraco negro da nossa incapacidade de alfabetizar os alunos no início da escolaridade obrigatória (na verdade, o processo de alfabetização começa bem antes e deveria estar presente na Educação Infantil, como costuma acontecer com os filhos da elite).

Prova disso é que, para desespero dos que sabem para onde isso sempre nos tem levado, estamos assistindo à transformação da generosa ideia de progressão continuada nessa perversão que está tornando-se conhecida como “promoção automática”.

Atualmente, com a progressão continuada, as classes continuam divididas entre “os que vão” e “os que não vão”, mas com uma pequena diferença: antes eram os que “vão aprender e passar de ano e os que não vão aprender nem passar de ano” e agora todos “passam de ano”, porém só alguns “vão” aprender.





**CLIQUE NO LINK ABAIXO
E ADQUIRA
O SEU CERTIFICADO**

<https://rb.gy/fshs1g>



Referências

A escrita na História da humanidade. Eduardo de Castro Gomes. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Trabalha com pesquisa e ensino no Centro de Educação a Distância da Ufam. Professor de Jornalismo do Centro Universitário do Norte (Uninorte). Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_HistHist_da_humanidade.pdf

LEITURA E ESCRITA: processos que permeiam a História ensinada. Amanda Sangy Quiossa. 1 Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>

APOSTILA: 291 ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO SILÁBICA. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/apostila-291-atividades-de-alfabetizacao-silabica>

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REPENSANDO O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA. Silvia M. Gasparian Colello FEUSP. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/alfabetizacao-e-letramento-repensando-o-ensino-da-lingua-escrita-4/>

VITOR E CAVALCANTE. Karla Karoline Silva/ Tícia Cassiany Ferro. Inclusão e alfabetização de crianças com síndrome de Down: concepções de professoras.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição. Ano 02. Vol. 04, mar/2005. Disponível em www.cienciasecognicao.org

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FAZENDA, Ivani. Metodologia de pesquisa educacional. 11º. ed. São Paulo: Cortez 2008.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. 24º ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. Inclusão: uma realidade em discussão. 2º ed. Curitiba: Ibepe, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNRDI, Geovana Mendonça. As Práticas Curriculares de Sala de Aula e a Constituição das Diferenças dos Alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem. PUC, São Paulo.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil - Da Exclusão à Inclusão Escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. Como escrever trabalhos de conclusão de curso - Instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 4º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Atlas, 2004.

- MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). Inclusão: compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.
- Ministério da Justiça/ CORDE. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: (Org.) MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizont: Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.
- PRIETO, R. G. MANTOAN, M. T. E. e ARANTES, V. A. (org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- PUESCEL, Siegfried. Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. 11º ed. Campinas, São Paulo: 2006.
- SAAD, S.N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. Rev. Bras. Educ. Especial, 9 (1), 57-78, 2003.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6º. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. A construção do Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal e projeto político?pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico?cultural. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In CASTRO, A. de;
- CARVALHO, A. M. P. (orgs.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001, Cap. 8, p. 143 – 162
- MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. Bolema(Rio Claro), UNESP, v. 12, 1996 (b) p. 29?43
- MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel O. (Coord.). A atividade pedagógica na teoria histórico?cultural. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 81?110.
- VIGOTSKII, L. S et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ícone Editora, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed.

São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BORBA, Angela Meyer. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2º edição, p. 33-46. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SIMON, Edna Amaral. A importância da brinquedoteca escolar para o processo de aprendizagem. 2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/a-importancia-da-brinquedoteca-escolar-para-o-processo-de-aprendizagem-6223265.html>. Acesso em: 01 mai. 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (orgs). Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis. Vozes RJ, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.

Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil / Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BEAUCHAMP, Jeanete. Integração de creches e pré-escolas e habilitação do professores: qualidade na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, p. 10-12, Brasília, MEC/SEB, 2005.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BICCAS, Marilane de Souza (Org.). O risco da palavra. Belo Horizonte, AMEPPE, 1993.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. 168p.

_____. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho de 1990.

_____. MEC/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 8 v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. MEC, 1999.
- _____. CNE/MEC. Parecer CP n.53/99, aprovado em 10 de agosto de 1999, que versa sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de educação. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de agosto de 1999.
- _____. Parecer CP nº 115/99, aprovado em 10 ago. 1999, dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos de Educação. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 1999.
- _____. Parecer nº 970/99. Curso Normal Superior- Habilitação do Magistério Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999.
- _____. MEC/SEMTEC. Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Brasília, 2000.
- _____. Parecer n. 04/2000, de 16 fev. 2000, que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, de 06 de jun. 2000.
- _____. Decreto nº 3.554, de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do decreto 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 2000.
- _____. Resolução nº 2, de 26 jun. 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Diário Oficial da União. Brasília, 1997. <Disponível em www.mec.gov.br/cne> Acesso em 10/09/2000.
- _____. Parecer nº 009/2001, aprovado em 08 maio 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.
- _____. Parecer CP 28/2001, de 02 out. 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.
- _____. Parecer nº 21/2001, aprovado em 06 ago. 2001. Institui duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica , em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.
- _____. Parecer nº 27/2001, aprovado em 02 out. 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.
- _____. Parecer n. 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação do Magistério Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 15 fev. 2001.
- _____. Resolução nº 01/2002 de 18 fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Brasília: CP, 2002.
- _____. Resolução nº 02/2002 de 19 fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de

graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. Resolução 001/2003, de 20 ago. 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer n.º.03/2003, que esclarece a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, de 11 de março 2003.

_____. Resolução n.º 1/1999 de 30 set. 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: CP, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne.> Acesso em 08/01/03.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15/08/2005.

BRZEZINSKI, Iria. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002.

_____. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOFF, L. Saber Cuidar: ética do humano compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. Pró-posições, São Paulo, Vol., 10, N.º 1, p. 119-139, mar. 1999.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza.(Org.). Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança: Edusp, 2002b.

CAMARGO, Fátima. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. Revista Criançado Professor de Educação Infantil, p. 12-14, Brasília, ME/SEB, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. In: MEC/ SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil. Brasília, 1994.

_____. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2002, p.27-34.

CARVALHO, Marília Pinto. No coração da sala de aula: gênero etrabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. Ciências e Letras, Porto Alegre: n. 27, p. 49-57, jan/jun, 2000.

_____; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. Ciências e Letras, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

PAULO RAMOS. Como desenvolver uma educação de qualidade com os pilares da metadisciplinaridade. 3. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011b.

_____.; Magda M. Os caminhos metodológicos da Pesquisa: da Educação Básica ao Doutorado. 6. ed. Blumenau: Odorizzi, 2011a.

CERISARA, B. et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOZINHO, J. O.;

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M^a Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS, Vanina Costa. O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade. 2003, 146. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FAGUNDES, L. da C. et al. Projeto OEA/LEC-UFRGS/MEC 2000, Ação de Cooperação Internacional, Rede Telemática de Formação de Professores. In: AZINIAN, H. (Org.) Educação a distância: relatos de experiência e reflexões. Campinas, SP: NIED, 2004.

FANTIN, Mônica. O Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2a. edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

FILHO, G. de A. J. Conversando, Lendo e escrevendo com as crianças. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, p.17-44, dez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, dez 1999.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M^a Lúcia

de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In; MACHADO, M^a Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares; subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Currículo: políticas e prática. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In. BASILIO, L. C., KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 51-82.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In. BASILIO, L. C., KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 83-106.

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Revista de Educação Brasileira. Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

LE BOULCH, Celso. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEDUCAÇÃO, 23, 2000. Anais... Caxambu, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia. A formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998, 238f Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica.

_____. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul/dez. 1999.

_____. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MAISTRO, M^a Aparecida. Relações Creche e Famílias, a quantas andam? Perspectiva, Florianópolis, ano 17, p. 49-59, jul. /dez. 1999.

MOLINA, R.; MIZUKAMI, M. da G., N. A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G.; N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). Processos formativos da docência: conteúdos e práticas. São Carlos: UFSCar, 2005. p. 213-246.

MONTENEGRO, T. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo: EDUC, 2001.

NUNES, Clarice. Ensino Normal: formação de professores. Rio de Janeiro, DPA, 2002.

OLIVEIRA, M^a Auxiliadora Monteiro. Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003b.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2002, p.35-42 e 79-82.

OLIVEIRA, Zilma Moraes (org.). Educação Infantil: muitos

olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, T. M. 16 (Org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. Braga: Livraria Minho, 2002a, p. 203-231.

PAVANELLO, R. M. Geometria: atuação de professores e aprendizagem nas séries iniciais. In: Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, 1., 2001, Curitiba. Anais... Curitiba: 2001. p. 172-183.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. 2004. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>. Acesso em: 15. abr. 2007.

PRADO, M. E. B.B. et al. As Implicações Pedagógicas da Programação Logo: Uma Experiência em Educação a Distância. In. AZINIAN, H. (Org.). Educação a distância: relatos de experiência e reflexões. Campinas, SP: NIED, 2004.

RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar. RJ: Francisco Alves, 1982.

ROCHA, E. A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional da OMEP. Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 –234.

_____. A pedagogia e a Educação Infantil. Revista de Educação Brasileira. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

ROSA, R. T. D. da. Ensino de Ciências e Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. IN: COSTA, Albertina de ; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n.16, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A . Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.57-62..

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, V.L. B. dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E. P.da S. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. Revista Pró-Posições, v.10, n.01, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira. Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. (Orgs.). Figuras e formas. Porto Alegre: Artmed, 2003. 200p. (Matemática de 0 a 6 anos).

SPODEK, B. Handbook of researt in early childhood educacion. New York: The Free Press, 1982.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Livia M^a Fraga. Educação Infantil: reflexões para o início do século. Presença Pedagógica. V.09, n° 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

VILLA, Fernando Gil. Crise do professorado: uma análise crítica.

Campinas: Papyrus, 1998.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BECKER, F. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem. J. Piaget e P. Freire. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática . Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Meire. “Alfabetização – Todos podem aprender.” Revista Nova Escola , março/2006, Editora Abril, pp.2429.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antonio. Didática da alfabetização – Decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. Alfabetização em questão . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. “A proposta pedagógica de Emilia Ferreiro.” In: De Emílio a Emilia – A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. p. 16670.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. “Alfabetização.” In: Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 1726.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. De Emílio a Emilia – A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. p.63104.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Recuperando Freinet... In: De Emílio a Emilia – A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.p. 10560.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Ângela, ALVES, Ângela e ANDRADE, Rosamaria. Construtivismo : uma ajuda ao professor. Belo Horizonte: Lê, 1994.

HADJI, Charles. “Por uma avaliação mais inteligente.” Revista Pátio , ano IX, n.34, maio/julho 2005, Porto Alegre: Artmed, pp.1013.

- KATO, Mary A. No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.
- LÜDKE, Menga. “A trama da avaliação escolar.” Revista Pátio , ano IX, n.34, maio/julho 2005. Porto Alegre: Artmed, pp.1418.
- MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime . In: Educação, Sociedade & Cultura. Lisboa, 1996.
- MATUI, J. Construtivismo : teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino . São Paulo: Moderna, 1996.
- RIZZO, Gilda. Alfabetização Natural. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.
- RUSSO, Maria de Fátima e VIAN, Maria Inês Aguiar. Alfabetização: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2001.
- TOLSTOI, Liev N. Contos da Nova Cartilha : primeiro livro de leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. “A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano.” Revista Pátio, ano IX, n.34, maio/julho 2005. Porto Alegre: Artmed, pp.1923.
- ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. Movimentos de Alfabetização : um mundo de leitores. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. São Paulo Segmento-Duetto, 2005, pp. 8597.
- RAMOS, Graciliano. Infância. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 228.
- KLEIMAN, Angela B. PROJETO TEMÁTICO LETRAMENTO DO PROFESSOR. 2007
- FREIRE, Paulo (1976). Ação cultural para a liberdade. R.J.: Paz e Terra.
- KLEIMAN, Angela B. (2005). Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC. Marcuschi, Luiz A. (2000) Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora.
- SILVA, Denise Gomes da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998