



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**MEIRYLLIANNE SUZY CRUZ DE AZEVEDO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO “UNIVERSIDADE EM CAMPO  
PELA HUMANIZAÇÃO DO TRÂNSITO E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO  
TRÂNSITO: RESPONSABILIDADE COM A VIDA” PARA A RESSIGNIFICAÇÃO  
DO MUNDO DA ESCRITA E A ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA DOS  
CONDUTORES ANALFABETOS**

**CAMPINA GRANDE  
2019**

**MEIRYLLIANNE SUZY CRUZ DE AZEVEDO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO “UNIVERSIDADE EM CAMPO  
PELA HUMANIZAÇÃO DO TRÂNSITO E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO  
TRÂNSITO: RESPONSABILIDADE COM A VIDA” PARA A RESSIGNIFICAÇÃO  
DO MUNDO DA ESCRITA E A ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA DOS  
CONDUTORES ANALFABETOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Ma. Cristina Sales Cruz.

**CAMPINA GRANDE  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A994c Azevedo, Meiryllianne Suzy Cruz de.  
Contribuições do projeto de extensão "universidade em campo pela humanização do trânsito e os caminhos da educação no trânsito [manuscrito] : responsabilidade com a vida" para a ressignificação do mundo da escrita e a elevação da autoestima dos condutores analfabetos e os caminhos da educação no trânsito / Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo. - 2019.  
42 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.  
"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ressignificação. 4. Educação. I. Título

21. ed. CDD 372.6

MEIRYLLIANNE SUZY CRUZ DE AZEVEDO

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO “UNIVERSIDADE EM CAMPO PELA HUMANIZAÇÃO DO TRÂNSITO E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO: RESPONSABILIDADE COM A VIDA” PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO MUNDO DA ESCRITA E A ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA DOS CONDUTORES ANALFABETOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

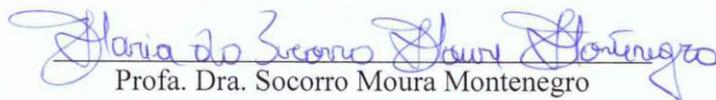
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 19/08/2019.

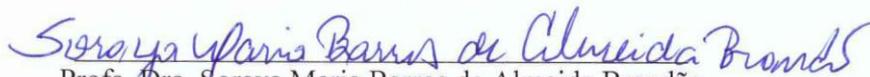
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Ma. Cristina Sales Cruz (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Socorro Moura Montenegro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, João e Josilene, *In memoriam*, por todo amor e exemplo, à meu esposo pelo incentivo e companheirismo e às minhas filhas, pela compreensão. A Deus, acima de tudo, que me permitiu essa conquista. DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Soraya Maria e Professora Glória Maria coordenadora/coordenadora-adjunta do curso de Graduação em Pedagogia, por seu empenho e incentivo.

À professora Cristina Sales Cruz pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e compreensão.

Ao meu esposo Marcus e filhas Ana Beatriz e Isabel Cristina, pela compreensão por minha ausência em muitas atividades familiares.

A minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, presentes em minhas mais lindas lembranças e minha formação como ser humano.

Aos professores e professoras do Curso de Pedagogia da UEPB, em especial, Profs. Francisco de Assis, Jameson Ramos e Sanches e as Profas. Senyra Cavalcanti, Kely Faustino, Socorro Moura, Rosemary Melo, Maria das Graças Lima, Jussara Bélen, Wanderléia Farias, e Cristina Sales, professora no 8º período do Componente “Alfabetização e Letramento”, que contribuíram ao longo de sessenta e seis meses, por meio das disciplinas e debates, para que fosse possível o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, em especial, Leandra Santos, Paula Farias e Arivania Barbosa, que são mais que colegas, são amigas que a UEPB me presenteou.

Aos coordenadores do Projeto de Extensão, na pessoa da Profa. Rochane Villarim de Almeida e a Profa. Adalgisa Rasia, que me receberam e orientaram de forma profissional e significativa para a minha formação docente.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta monografia se constitui de um relato de experiência vivenciada durante o desenvolvimento de um Projeto de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com práticas de leitura e escrita no contexto da Alfabetização e do Letramento com condutores analfabetos ou semialfabetizados em treinamento para resgate das suas carteiras nacional de habilitação (CNH). Tem como objetivo geral perceber as contribuições deste Projeto para a ressignificação do mundo da escrita e a elevação da autoestima dos condutores. Como objetivos específicos destacamos: elencar alguns fatores importantes no processo de aprendizagem e mostrar o papel do professor como propulsor da vontade de aprender do aluno e como motivador em situação de aprendizagem. A metodologia constou de: a) uma pesquisa bibliográfica para compreender o processo de alfabetização no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento, as suas especificidades, como também suas correlações no processo da aprendizagem, além de compreender fatores importantes no processo de aprendizagem e o papel da motivação neste processo e; b) de uma análise de algumas situações vivenciadas com os condutores analfabetos durante o Projeto. Recorremos, a estudos de autores como Frade (2007), Mortatti (2006), Kleiman (2005), Soares (2017, 2018), Bruner (apud BESSA, 2008), dentre outros, para fundamentar este estudo e análise. Concluimos que a experiência foi positiva, já que 80% dos condutores que passaram pela formação foram aprovados na avaliação de leitura e escrita. Isto revelou que o trabalho com a leitura e a escrita, na proposta de alfabetizar letrando com os condutores resultou em uma maior compreensão da língua escrita por estes, que movidos pela motivação extrínseca, foram estimulados a fazerem novas descobertas, tanto no mundo da escrita, quanto em sua forma de enxergar a si mesmo. No primeiro, porque se apropriaram do código escrito e conseguiram codificar e decodificar; no segundo porque, passaram a se enxergar como sujeitos capazes de aprender, mesmo estando “velhos demais”, conforme eles mesmos. Por fim, concluimos da importância do papel mediador do aluno/a extensionista no processo, a partir dos próprios relatos dos condutores.

**Palavras-Chave:** Alfabetização. Letramento. Ressignificação. Educação.

## ABSTRACT

This monograph consists of an experience report during the development of an Extension Project of the State University of Paraíba (UEPB) with reading and writing practices in the context of Literacy and Literacy with illiterate or semi-literate drivers in training to rescue their national driver's licenses (CNH). Its general objective is to understand the contributions of this Project to the re-signification of the world of writing and the elevation of the drivers' self-esteem. As specific objectives we highlight: list some important factors in the learning process and show the role of the teacher as a driver of the student's will to learn and as a motivator in a learning situation. The methodology consisted of: a) a bibliographical research to understand the literacy process in Brazil, the concepts of literacy and literacy, its specificities, as well as its correlations in the learning process, besides understanding important factors in the learning process and the role of motivation in this process; b) an analysis of some situations experienced with illiterate drivers during the Project. We have used, for example, Frade (2007), Mortatti (2006), Kleiman (2005), Soares (2017, 2018) and Bruner (apud BESSA, 2008) to support this study and analysis. We conclude that the experience was positive, since 80% of the drivers who passed the training passed the reading and writing evaluation. This revealed that the work with reading and writing in the proposal of literacy writing with the drivers resulted in a greater understanding of the language written by them, that motivated by extrinsic motivation, were stimulated to make new discoveries, both in the world of writing, and in his way of seeing himself. In the first, because they appropriated the written code and were able to code and decode; in the second because, they came to see themselves as capable of learning, even though they were "too old". Finally, we conclude of the importance of the mediating role of the extension student in the process, from the own reports of the conductors.

**Keywords:** Literacy. Literature. Re-signification. Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONCEITOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Alfabetização: um resgate histórico.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>O letramento no Brasil e sua relação com a alfabetização .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>Alfabetizar letrando: novos desafios .....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>FATORES DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM CONDUTORES ANALFABETOS EM TREINAMNETO PARA RESGATE DAS CNH's.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1</b>	<b>O projeto de Extensão “Universidade em campo pela humanização do trânsito e os caminhos da educação no trânsito: responsabilidade com a vida”.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2</b>	<b>Relato de Experiência.....</b>	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história do processo de Alfabetização no Brasil, procurou-se definir a Alfabetização de forma muito ampla que não atendia as suas especificidades. Soares (2018), aponta que se faz necessário diferenciar a Alfabetização em dois processos: um como aquisição da língua e o outro, como um processo de desenvolvimento da língua, ambos processos referem-se à língua oral e escrita. Assim, a alfabetização pode ser definida como um processo de aquisição do código escrito e de suas habilidades de leitura e escrita.

É notório que existem aspectos que influenciam no processo de alfabetização e podem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita ou na dificuldade em desenvolver essas habilidades. Portela (2010) elenca três aspectos que podem influenciar no processo de alfabetização e resultar em fracasso escolar: a escola em seu despreparo para alfabetizar, pois não realiza práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das estruturas cognitivas para a escrita e leitura; a formação do professor em seu despreparo na compreensão do desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias para a aquisição da leitura e escrita resultando assim, em não saber desenvolver essas habilidades nos alunos e, por último, as condições de vida das famílias dos alunos em que os hábitos e condições influenciam no desenvolvimento do aluno, se são de famílias de classe favorecida os hábitos vão possibilitar à aprendizagem, mas se são de famílias da classe desfavorecida, os hábitos não possibilitarão à aprendizagem.

Para Beata (1992), as condições materiais de vida da maioria das famílias das crianças que frequentam a escola Pública são de fato precárias e influenciam de forma negativa na aprendizagem dessas crianças ocasionando o fracasso escolar, pois pela falta de uma boa alimentação, espaço para estudar, não têm contato adequado com a língua escrita e muitas vezes precisam ajudar seus familiares, seja cuidando dos irmãos mais novos, seja trabalhando, essas crianças não se dedicam aos estudos. Para a autora, conhecer essa realidade deve ser ponto de partida para uma mudança na prática pedagógica da escola junto a esses alunos, pois não havendo essa mudança a escola perpetua o seu papel de produzir o fracasso escolar.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral perceber as contribuições deste Projeto para a ressignificação do mundo da escrita e a elevação da autoestima dos condutores. Como objetivos específicos destacamos: elencar alguns fatores importantes no processo de aprendizagem e mostrar o papel do professor como propulsor da vontade de aprender do aluno e como motivador em situação de aprendizagem.

Para tanto, lançamos mão, primeiramente, de uma pesquisa bibliográfica para compreender o processo de alfabetização no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento, as suas especificidades, como também suas correlações no processo da aprendizagem, além de compreender fatores importantes no processo de aprendizagem e o papel da motivação neste processo, para que pudéssemos analisar algumas situações vivenciadas com os condutores analfabetos durante o Projeto. Recorremos, a estudos de autores como Frade (2007), Mortatti (2006), Kleiman (2005), Soares (2017, 2018), Bruner (apud BESSA, 2008), dentre outros, para fundamentar este estudo e análise.

Deste modo, organizamos este trabalho em dois capítulos teóricos e um de descrição e análise de experiência; o primeiro capítulo trata de um resgate histórico dos conceitos e processos de alfabetização e de letramento no Brasil, a relação entre esses dois conceitos e os desafios de alfabetizar letrando; o segundo capítulo apresenta fatores importantes no processo de aprendizagem e o papel do professor como fundamental ao longo desse processo e, por fim, apresentamos o Projeto de extensão e relatamos a experiência no desenvolvimento do Projeto com seus resultados.

## 2 CONCEITOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

### 2.1. Alfabetização: um resgate histórico

Há muito se tem tentado definir um significado amplo para a alfabetização. Segundo a Professora Magda Soares (2018), a alfabetização deve ser considerada “um processo permanente, que se estende por toda vida, que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita.” Pois a aquisição da língua materna é um processo permanente. Para que possamos conceder um sentido próprio a alfabetização é necessário diferenciá-la em dois processos: O primeiro como aquisição da língua e o segundo como um processo de desenvolvimento da língua, nos dois processos a língua tanto oral como escrita. E é esse último processo que Soares aponta como o que nunca é interrompido.

No sentido etimológico, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’. Nesse sentido, podemos definir que alfabetização é um processo de aquisição do código escrito e, também de aquisição, das habilidades de leitura e escrita.

Podemos dizer que a alfabetização, no sentido acima definido, desenvolve-se em torno de dois significados que os verbos Ler e Escrever possuem em nossa língua: o de Ler e Escrever, no sentido mecânico da decodificação e codificação e o de Ler e Escrever, no sentido da compreensão e expressão de significados. O primeiro significado refere-se ao método sintético (fônico) e o segundo, ao método analítico (global). Vale ressaltar que não é intenção afirmar veracidade em um e falsidade de outro, pois a alfabetização, sem sombra de dúvidas, é um processo de representação (fonemas em grafemas e grafemas em fonemas), como também é processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito e que ambos são parcialmente verdadeiros<sup>1</sup> no cerne de determinada perspectiva teórica.

Após direcionarmos a definição de alfabetização, podemos prosseguir para tentarmos compreender os processos de alfabetização ao longo da história e especificamente aqui no Brasil.

No texto, “O direito de se alfabetizar na escola”, que consta no documento de apresentação do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação – MEC (2001), informa que após a ‘Revolução Francesa, houve uma emergência de romper com o modelo antigo de ensino individualizado para um novo modelo, em que a

---

<sup>1</sup> Segundo Foucault (2005, p. 29), “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la”.

alfabetização torna-se o fundamento da escola básica e a leitura e escrita, uma aprendizagem escolar.

O texto traz uma breve revisão da história da alfabetização escolar no Ocidente, no século XX, delimitada em três períodos de sua evolução:

1. Primeiro período correspondia à busca do melhor método para ensinar a ler. Com base no pensamento em que o fracasso escolar se dava através do método escolhido. Formando assim a discussão entre os defensores do Método Global e do Método Fonético. Enquanto isso, aqui no Brasil, houve uma adição do método denominado como ‘misto’, veiculados nas conhecidas cartilhas.
2. O segundo período, na década de 1960, teve como centro das discussões sobre alfabetização os Estados Unidos; discussão centrada em torno do fracasso escolar. Fracasso esse, que era atribuído ao aluno e as pesquisas eram para compreender o que havia de errado com essas crianças, que faziam parte da classe desfavorecida, que não conseguiam aprender. Em decorrência foram elaboradas as teorias do déficit para explicar o fracasso escolar decorrente da inclusão dos negros nas escolas americanas. Segundo essas teorias, as crianças fracassavam por não dispor de habilidades que eram “pré-requisito” para a aprendizagem e o fato de as famílias serem as mais pobres, explicava-se uma suposta “incapacidade” de proporcionar estímulos adequados.
3. O terceiro período inicia-se em meados dos anos 70 marcado por uma mudança de paradigmas. Nesse momento procurou-se compreender como se dá a aprendizagem dos que conseguem ler e escrever sem dificuldades e o que pensam a respeito da escrita os que não conseguiram se alfabetizar. “Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985” (BRASIL, 2001, p.8)

Vale a pena pontuar que essa evolução não acontece simultaneamente no Brasil, onde as mudanças demoram a acontecer.

Devemos considerar que, para que tenhamos uma alfabetização eficaz, além de observar o que já expomos até aqui sobre alfabetização, deve-se levar em conta as inúmeras discussões e pesquisas que foram e ainda estão sendo feitas sobre métodos de alfabetização. Segundo Frade (2007), discutir os métodos de alfabetização significa tratar a própria escolarização e a história desse campo de saber. Mesmo reconhecendo que a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização seja bastante ampla, Isabel Frade (2005, p.7) acredita

que a recuperação das perspectivas históricas que consolidaram os métodos, pode evidenciar vantagens e desvantagens de seu uso, revelando os problemas que tentaram resolver como também, suas reaproximações nas práticas atuais

Concordando com Frade, Naiara Magalhães em artigo publicado no Letra A o jornal do alfabetizador (2005), destaca que é conhecendo a história dos métodos de alfabetização, os seus princípios e permanências, que o/a professor/a escolherá o que há nestes métodos para cada realidade e, necessidade dos alunos; também, deve estar seguro/a dos métodos utilizados. Tomemos por exemplo, uma entrevista com Magda Soares, em julho/2016, concedida ao Portal do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale - sobre seu novo livro: *Alfabetização – a questão dos métodos*, no qual ela afirma que “o que é necessário é alfabetizar com método, isto é, com clareza do processo de alfabetização e conhecimento do objeto de aprendizagem”.

Para além disso, podemos fazer um retorno ao passado, quando o Brasil era ainda colônia de Portugal, época que se refere ao primeiro período da alfabetização no ocidente anteriormente descrito, até o final do Império brasileiro, segundo Mortatti (2006), o ensino no Brasil era estruturado de forma desorganizada. As aulas eram ministradas em salas adaptadas e alunos de todas as ‘séries’, o material para o ensino de leitura era produzido ou editado na Europa, na segunda metade do século XIX. No final desse século, as primeiras cartilhas brasileira foram confeccionadas por professores fluminenses e paulistas, tendo como base suas experiências didáticas, e eram baseadas no método sintético, o que parte da unidade menor da língua para a parte maior: se a unidade menor for a letra, o método é alfabético ou de soletração, em que se ensina o nome das letras e suas formas, em sua sequência alfabética e também de forma salteada para só então trabalhar a sílaba e depois a palavra. Essa cartilha circulou por toda província durante muitas décadas.

Os métodos sintéticos, segundo Frade (2007, p. 22-26), são tendências organizadas de princípios diferenciados, que privilegiam a decodificação de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essas tendências compõem o método alfabético ou de soletração que toma como unidade a letra através da decoração oral e, na sequência, seu reconhecimento; o método fônico que a ênfase do ensino é na relação som/letra aproximando as relações entre o que é pronunciado e a representação gráfica e; o método silábico, que é o aprimoramento do fônico, tomando como unidade um segmento fonológico pronunciado facilmente, a sílaba. O objetivo dos métodos sintéticos é o ensino do sistema alfabético/ortográfico de escrita.

Com a Proclamação da República em 1889, houve uma reforma do ensino no Brasil com implantações dos primeiros grupos escolares na cidade de São Paulo e depois em todo país. Nesse período foi instituído a divisão de séries resultando a necessidade de materiais específicos para cada turma e com os conteúdos e histórias brasileiras. Com essas mudanças, segundo Francisco Maciel (apud MAGALHÃES, 2005, p. 6), houve também mudanças do método sintético para o analítico ou global, que parte de unidades significativas da língua, classificadas como: palavração (parte da palavra), sentencição (partindo da análise da frase) e o método de historietas e contos (partindo de pequenas histórias), com o sentido completo em si mesmas, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas.

Essa reforma, segundo Mortatti (2006), se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e com a criação da Escola-Modelo e tinha como base os novos métodos de ensino da leitura, o método analítico. A partir desse momento, o método analítico foi disseminado para os outros estados brasileiros. Époça que se refere ao terceiro período da alfabetização no ocidente anteriormente descrito. Apesar destas mudanças, nas décadas de 1960 a 1980, um método sintético bastante utilizado foi o fônico, que explora os sons, sua ênfase era para a menor parte da fala, o fonema, e sua representação na escrita. Nesse método, a atenção da criança estava voltada para decodificação e desvinculada da apreensão das ideias.

A oposição que existia entre os métodos analítico e sintético foi substituída pela discussão do uso ou não dos métodos e o embate entre eles, refletiu nos materiais didáticos. Entre as décadas de 1980 e 1990, chegou a ser questionado a possibilidade de se fazer livros para a alfabetização. O professor então trabalharia com diversos textos que circulavam na sociedade como bulas de remédios, embalagens, publicidades, revistas entre outros, mas no final da década de 1990, houve a defesa para a volta do livro para a alfabetização.

Apesar de toda essa discussão, todos os métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios que são permanentes e que trazem direção para o ensino da língua escrita. Segundo Isabel Frade (apud MAGALHÃES, 2005, p.9),

(...) todos os métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios que são permanentes e trazem direções importantes para o ensino da língua escrita. Do método sintético, temos que não se pode deixar de lado o trabalho da relação entre fonema e grafema. Do método global, fica o princípio de que é preciso ensinar a ler e escrever com palavras e textos que são do universo da criança, e que são inicialmente, da sua compreensão. Do método fônico, fica a idéia de que é preciso levar o aluno a dirigir sua atenção à dimensão sonora da linguagem.

Magalhães (2005) acrescenta que nas didáticas atuais esses princípios permanecem, porém de forma diferente das antigas, sem limitarem-se a decodificação: usa-se textos de tradição infantil, além de textos de circulação social, identificam-se palavras em textos, recortam-se textos e remontam-se frases, etc. Portanto, trabalho com sons, letras, sílabas, palavras..., mas de forma significativa-

Vale destacar que a divulgação no Brasil, na década de 1985, de um trabalho de investigação coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky através do livro intitulado “Psicogênese da língua escrita” resultou em algumas mudanças, entre os educadores brasileiros, na forma de compreender a alfabetização. Reforçamos essa ideia nas palavras de Cagliari (1999, p. 220), quando afirma que:

O exemplo mais notável dessa atitude na alfabetização foi, sem dúvida, a implantação das ideias construtivistas no país, em particular as idéias da *psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro. Embora houvesse outras opções e idéias, o investimento dos órgãos governamentais na implantação do construtivismo de Ferreiro foi tão grande que tudo o que não estava ligado às idéias propostas passaram a ser vistas como anticientíficas e retrógradas, não só entre os professores e os órgãos governamentais, como também nos meios acadêmicos em nível superior.

Nessa perspectiva, não se pode negar que, a partir dessa investigação era impossível compreender a escrita como simplesmente um código de transcrição gráfica dos sons e nem desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender a ler e escrever formalmente. Não se poderia fechar os olhos para as diferenças de oportunidades que marcas as crianças nas diferentes classes sociais e o que essas diferentes oportunidades provocam. Este fato marcou a história da alfabetização no Brasil (terceiro período da história, anteriormente descrito).

Segundo MAGALHAES (2005) concomitantemente à esses fatos, entre as décadas de 1980 e 1990, houve uma diminuição no número de produções acadêmicas voltadas às questões dos métodos de alfabetização e investiu mais nos estudos e pesquisas para às ‘propostas didáticas’, que responderia de forma satisfatória às necessidades originárias do novo paradigma trazido pelo construtivismo de Ferreiro e Teberosky.

Conforme a autora, que descobriu em sua tese, “a psicogênese da língua escrita”, cerne do teoria do Construtivismo, explicava de que forma o aluno construía suas concepções e hipóteses para se apropriar da língua escrita, mas acabou sendo distorcida em método por muitos professores. Essa “apropriação equivocada” do construtivismo causou um “relativismo

metodológico” em que o professor só faria aquilo que fosse adequado a uma turma, um aluno, como se não pudesse haver fundamentos gerais para se trabalhar a língua escrita. Não é negada as contribuições do construtivismo, pois não se pode pensar em metodologia de alfabetização sem considerar a criança que aprende e a forma como ela aprende. O Próprio linguista Luiz Carlos Cagliari, nos diz que, “Ninguém nega que Emília Ferreiro trouxe uma grande contribuição para o processo de letramento e propostas didáticas muito importantes para que a alfabetização melhorasse a sua prática” (CAGLIARI, 1999, p. 220).

Por fim, ainda segundo Magalhães (2005), outra consequência dessa apropriação distorcida do construtivismo foi o papel do professor como mero observador, que não poderia planejar estratégias de intervenção para assegurar a aprendizagem dos alunos. Ela não acredita no uso do método tradicional de forma isolada, pois essa didática limita o trabalho do professor com relação aos diferentes gêneros textuais que circulam nas práticas sociais. Acredita que o trabalho do professor deve ser conduzido por princípios e objetivos, pois precisa ter entendimento e clareza do caminho que vai seguir e saber o quê, a quem e para quê ensinar.

## **2.2 O letramento no Brasil e sua relação com a alfabetização**

Para compreendermos o contexto do conceito de letramento e percebermos a sua relação com a alfabetização, é necessário, segundo Kleiman (2005, p. 8), compreendermos primeiramente o que não é letramento. A autora destaca que uma questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é a “falsa crença” de que o fator de mais importância para a aprendizagem da escrita é o método utilizado. Enquanto que, como já foi dito anteriormente, Magda Soares nos alerta para o fato de que “o necessário é alfabetizar com método, isto é com clareza do processo de alfabetização e conhecimento do processo de aprendizagem”. Recorda que às pesquisas de Emília Ferreiro, sobre as hipóteses da criança em relação à escrita, foram confundidas como método de ensino.

Nesse sentido, primeiramente é necessário compreender, conforme Kleiman (2005), que letramento não é método. Pois o letramento envolve a imersão do aluno no mundo da escrita e das práticas sociais em que se usa a escrita, significa compreender o sentido de um texto ou qualquer outro produto cultural e, ainda, envolve saber usar o código da escrita, analisar e reconhecer a palavra. Essas são práticas de letramento escolar.

Em segundo lugar, o letramento não é alfabetização. Para a autora, se considerarmos que as instituições utilizam a língua escrita de forma diferente e em práticas diferentes,

podemos dizer que a alfabetização é uma das “práticas do letramento” que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da língua escrita da instituição escolar. O conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados: é uma prática, pois é específica de uma instituição e envolve diversos saberes, diversos tipos de participantes e vários elementos materiais que permitem concretizar a prática; é um conjunto de saberes sobre o código da língua escrita para a participação do indivíduo nas práticas letradas em outras esferas de atividades e, por fim, a alfabetização é um processo de aquisição da língua escrita.

Nesse contexto, se pode concluir que a alfabetização é inseparável do letramento e necessária para que alguém seja considerado letrado, mas não é suficiente. Vale lembrar que a alfabetização, como mencionado anteriormente, é uma das “práticas do letramento” e que tem como objetivo o domínio do sistema ortográfico e alfabético, mas nas outras práticas de letramento é possível aprender apenas olhando os outros fazerem. O conhecimento da função do objeto de cultura envolvido, no caso aqui a linguagem escrita, é satisfatório para o indivíduo ser considerado letrado.

Em terceiro lugar, Kleiman (2005, p.16-18) afirma que letramento não é uma habilidade, embora envolvendo um conjunto de habilidades e entre elas a capacidade de ler, pois envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais a relação necessariamente seja com a escrita.

Como afirma Kleiman (2005, p.19-21), a complexidade da sociedade moderna exige conceito também complexo para descrever e entender o impacto da escrita em todas as esferas das atividades e não só nas atividades escolares. Deste modo, o conceito de letramento surge na metade da década de 1880, no Brasil, pela necessidade de se referir aos aspectos “sócio-históricos” dos usos da escrita sem que o seu significado sobre ensino e escola tivesse associação com a palavra alfabetização. Assim, o letramento emerge para se referir a “um conjunto de práticas de uso da escrita mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

As práticas de uso da escrita são consideradas por Kleiman (2005, p. 32) como “práticas situadas”, pois em função da tendência à contextualização das atividades, dos saberes, das estratégias, segundo a situação ~~em~~ tem determinado tempo e espaço concreto, os modos de ler e de escrever variam segundo as situações. Significando assim, que mesmo dominando à escrita podemos esbarrar em diversas situações em que somos incapazes de produzir um texto, ou seja, ser letrado mas não saber fazer uso das práticas de letramento.

Magda Soares (2018, p. 62-65), busca também esclarecer os conceitos e as relações de alfabetização e de letramento e procura encontrar, nas relações entre esses dois processos,

explicações para o que ela chama de “caminhos e descaminhos” nas práticas atuais de alfabetização.

Para a autora o conceito de Letramento surge da necessidade de caracterizar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita de forma que transcenda o domínio do sistema alfabético e ortográfico no nível de aprendizagem da língua escrita. Esses comportamentos e práticas de leitura e escrita sociais foram obtendo visibilidade e importância devido a total dependência da linguagem escrita na vida social e nas atividades profissionais, apontando, assim a limitação de apenas alfabetizar crianças e adultos. Nesse contexto, houve a necessidade de traduzir ou adjetivar a palavra alfabetização e até mesmo ampliar seu significado. Causando assim, uma confusão frequente entre os processos de alfabetização e o processo de letramento. No que concerne ao letramento, Marcos Bagno (2002, p. 52 – 53), nos diz que:

[...] deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso das capacidades técnicas de ler e escrever. [...] O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal)alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical tradicional.

No entendimento de Soares (2018, p. 63), é conveniente que haja uma distinção entre alfabetização e letramento no plano pedagógico, tanto em relação aos objetos de conhecimento, quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e de ensino desses diferentes objetos. É conveniente também reconhecer que os dois processos, indiscutivelmente, sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. Deste modo, a autora afirma que,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2018, p. 64).

Na busca de encontrar explicações para os “caminhos e descaminhos” nas práticas atuais de alfabetização, Soares (2018, p. 67-68) aponta que o objeto de pesquisa de diversas ciências tem sido a aprendizagem da língua escrita, e que cada uma dessas pesquisas tem

privilegiado uma das muitas “facetas” dessa aprendizagem: a “faceta” fônica, a “faceta” da leitura fluente, a “faceta” da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dentre outras “facetas”. Soares ainda afirma que cada uma dessas “facetas” é fundamentada por teorias de aprendizagem e que, conseqüentemente, exige metodologia de ensino específica.

Contudo, o que atualmente vem sendo esclarecido através de pesquisas que indicam problemas no processo de alfabetização no contexto escolar, é que tanto os processos de aprendizagem quanto o objeto da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre eles, indica que favorecer uma ou algumas “facetas”, desconsiderando ou rejeitando outras, é um equívoco, um “descaminho” no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo que em sua etapa inicial. O “caminho” para esse ensino e para essa aprendizagem é a articulação de conhecimentos e de metodologias que estejam fundamentados em diversas ciências e sua significação em uma prática docente que integre as muitas “facetas” do processo de letramento e da alfabetização. A escolha do “descaminho” sempre resultará em fracasso, esse repetido fracasso da escola brasileira em conceder às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

### **2.3 Alfabetizar letrando: novos desafios**

Partindo do pressuposto de que a alfabetização e o letramento são processos distintos porém indissociáveis, Magda Soares (2018, p. 68) propõe uma integração dos dois processos: a criança alfabetiza-se construindo seu conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua escrita no contexto de interação com material escrito real e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita. Simultaneamente a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Para Val (2006, p.18-23) a integração dos processos, de alfabetização e de letramento se reverberam em sala de aula à luz de quatro componentes do aprendizado da escrita: a compreensão e valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura e a produção de textos escritos.

No que se refere a compreensão e valorização da cultura escrita, a autora afirma que por vivermos em uma sociedade ‘grafocêntrica’, isto é, a escrita se faz presente em todos os espaços e a todo instante, é preciso ter clareza quanto aos diversos usos e funções da escrita e às inúmeras possibilidades que ela abre. Isso se faz necessário e é importante tanto do ponto

de vista conceitual e procedimental, pois o aluno precisa fazer escolhas ao participar das práticas sócias de leitura e de escrita, quanto do ponto de vista atitudinal, que é consequência da compreensão, porque o interesse e a disposição de aprender estimula o aprendizado.

Para que o aluno se aproprie do sistema de escrita, é preciso desenvolver conhecimentos e capacidades diversos, referente não somente à natureza e funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da língua escrita, mas também ao uso geral da escrita. Para tanto, é preciso aliar a alfabetização e letramento propondo observações e reflexões sobre as convenções do sistema de escrita através do exame e da produção de textos escritos. Nesse sentido, Val (2006, p. 20) propõe que se invista nas questões que são específicas do processo de alfabetização: **o alinhamento e a direção da escrita e a função de segmentação dos espaços; conhecer e compreender o alfabeto.**

A leitura, como o terceiro componente do aprendizado da escrita descrito por Val (2006, p. 21), é apresentado como uma atividade que se realiza individualmente, mas que é inserida num contexto social. Nessa atividade envolvem disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. A compreensão dos textos deve ser a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui: compreensão linear e capacidade de produzir inferências ('ler nas entrelinhas', associar elementos diversos, compreender informações, presentes ou que não estão explicitados no texto).

A produção da escrita, conforme a autora, tem como principal objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos que devem ser segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. É de grande importância que os alunos adquiram a capacidade de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios descritos anteriormente, para se tornar um usuário da escrita eficiente e independente, pois será capaz de saber planejar, escrever, revisar, avaliar, e reelaborar os próprios textos. Devido importância e necessidade, a produção da escrita deve começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples texto que os alunos consigam produzir, como a escrita do próprio nome, pois mesmo na escrita do nome requererá rever os critérios específicos.

Os novos desafios para alfabetizar letrando, segundo o que até aqui foi abordado, está pela integração e pela articulação entre o processo de alfabetização e o processo de letramento. É preciso, segundo Magda Soares (2017, p. 47),

[...] de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sócias da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (grifo do autor)

Nesse contexto, Morais (2007) afirma que a escola é a instituição responsável por promover, oficialmente, o letramento. Entretanto, as práticas de letramento da escola são diferentes das práticas que ocorrem na sociedade. Isso ocorre, porque o sistema escolar “estratifica” e “codifica” o conhecimento, fazendo a seleção e dividido o que será aprendido, como deve ser sequenciado esse aprendizado e a avaliação verifica se cada sequência foi aprendida (SOARES 1998b APUD MORAIS, 2007). Desta forma o processo de alfabetização também é compreendido em etapas sequenciadas, onde o aluno aprende primeiro a ‘codificar’ e ‘decodificar’ através dos métodos e só depois é oferecido atividades de leitura e escrita de textos. Atividades essas que cumprem meramente a função de ler e escrever para atender aos testes de avaliações e medições dessas funções.

Desta forma, ainda segundo Morais (2007), grande parte dos educandos da EJA vivenciam essa escolarização sem sucesso, pois “a prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores”.

Vale ainda acrescentar nesta discussão uma referência a um trabalho de Mendonça e Mendonça (2001) que relatam uma experiência de alfabetização utilizando o “método de alfabetização” de Freire, destacando a sua atualidade, por acreditarmos que é uma experiência que, embora não seja realizada com textos, nos parece uma proposta significativa para desenvolver a consciência crítica dos educando, além de possibilitar a construção do conhecimento sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita – especificidade da alfabetização.

No trabalho dos autores, eles fazem uma releitura do método de Freire e o utilizam na experiência associando as descobertas de Ferreiro sobre a evolução dos níveis de escrita das crianças. E por ser uma releitura quando se referir a este ‘método’ denotará seu sentido amplo de sistema de ensino e aprendizagem.

O “método” de Freire tem como base a “palavra geradora” que é retirada do universo vocabular dos aprendizes e do seu teor de motivação e conscientização através de decomposição das sílabas e por sua combinação são geradas outras palavras significativas.

O “método” consiste em quatro passo: 1. Codificação – é a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora; 2. Descodificação – é a releitura da

realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo; 3. Análise e síntese – é a tentativa de levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, levando o aprendiz entender o processo de composição e os significados das palavras e 4. Fixação da leitura e escrita – esse passo consiste em fazer a revisão do passo anterior para que sejam formadas novas palavras com significado e composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

Nesse contexto, a “codificação” e a “descodificação”, propostos por Freire (1989 apud MENDONÇA E MENDONÇA, 2006, P. 93-94), são procedimentos que garantem a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa, por meio dos diálogos, o aprendiz tem acesso ao poder de reivindicação, através das habilidades de discutir, tomar palavra, expor e, principalmente, superar as formas ingênuas de compreender o mundo.

A síntese e a análise das sílabas da palavra geradora, após retirá-la do contexto e com significado em uso real da língua, pois é por meio da análise e síntese que o aprendiz toma consciência da existência da sílaba, estabelece a correspondência entre a fala e escrita e compreende como o sistema de escrita alfabético se estabelece. Após a síntese e análise das sílabas, o próximo passo é a fixação da leitura e escrita, não de forma mecânica para que o aprendiz decore a sequência, mas para compreender que a apresentação das sílabas é para formar novas palavras e para compor frases e textos.

Os autores concluem a experiência afirmando que

(...) estamos convencidos de que os resultados desta pesquisa, bem como de nossa experiência na alfabetização de centenas de crianças, jovens e adultos ao longo de mais de duas décadas, oferecem alternativa efetiva aos educadores alfabetizadores, comprometidos com a formação de cidadãos críticos e competentes para construção de uma sociedade mais justa. (MENDONÇA E MENDONÇA, 2006, p. 105)

A propósito do que foi apresentado com base nessa releitura de Mendonça e Mendonça (2006), podemos verificar que essa proposta descreve o que Magda Soares (2003, p.18) levantou como hipótese quando se referiu ao ambiente alfabetizador, em que não seria suficiente o contato com os textos para se alfabetizar letrando, mas isso aconteceria em sua interação com a escrita, são dados em direção a descoberta que escrever é registrar sons e não coisas. A partir daí, o aprendiz passa a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ele conhece em uma tentativa de escrever, sem ver o desenho, para dizer o que quer. Em seguida, o aprendiz passa para a fase silábica, denominada por Ferreiro, para registrar o som

do fonema e chega o momento em que se torna alfabético. Isso, segundo a autora, foi um grande esclarecimento proporcionado pelo construtivismo.

Entretanto, quando o aprendiz se torna alfabético, ele precisa começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e escrever. É quando surge o problema da apropriação do sistema ortográfico de escrita, que para o aprendiz não tem fundamento lógico, mas é preciso aprender e, para isso, tem que passar por um processo sistemático e progressivo para aprendizagem desse sistema. Soares (2003, p. 8-9), aponta que a Linguística é a principal parceira nesse processo, pois trata das relações entre o sistema fonográfico e o sistema ortográfico. E é esse caminho que a autora chama de especificidade do processo de alfabetização.

### 3 FATORES DE APRENDIZAGEM

Aprender faz parte das atividades humanas. Desde muito cedo, entramos em um processo de aprendizagem que está relacionada ao cotidiano dos indivíduos, tais como: andar, falar, pegar, cozinhar entre outras. Existe também as aprendizagens que acontecem em instituições, como as escolas que organizam a aprendizagem de forma sistemática.

As discussões mais aprofundadas para compreender como aprendemos, surgiu a partir do século XX, com as discussões na área da Psicologia. Foi então que se percebeu que era através da aprendizagem que o homem adquiri hábitos e comportamentos e, além disso, a aprendizagem passou a ser definida como “processo de aquisição de novos conteúdos e a partir de um sistema de trocas (homem-meio) constante” (BESSA, 2008, p. 10).

A aprendizagem é definida segundo Ferreira (1986, apud BESSA, 2008, p.10) como ‘ato ou efeito de aprender; tomar conhecimento de; reter na memória mediante o estado, a observação ou a experiência; torna-se apto ou capaz de alguma coisa em consequência de estudo’. Sendo assim, Bessa nos diz que são introduzidos novos elementos ao processo de aprender, como: a memória, a atenção, o interesse e a inteligência. A autora não pretende aprofundar nos conceitos desses termos, mas procura mostrar de que maneira estes elementos estão envolvidos no processo de aprender.

Segundo a autora, a memória é geralmente tratada com a capacidade que o cérebro tem para o armazenamento de informações, ou ainda como de resgatar aquilo que foi armazenado. É por isso que a memória é um processo importante para a aprendizagem. E isso não implica que só aprendemos memorizando, mas que a capacidade que o cérebro tem de armazenar conteúdos e recuperá-los, nos ajuda quando precisamos de alguma informação anterior em situações que uma nova informação possa se associar. A atenção, segundo Eysenck e Keane (1984, apud BESSA, 2005, p. 11), é um termo usado de muitas formas, mas a que se destaca é a que considera um processo de concentração. Pode-se assim afirmar que a concentração ocorre a partir de estímulos internos (a vontade de conhecer mais sobre) e externos (a necessidade de aprender). O interesse, como elemento no processo de aprender, é definido como uma relação entre o sujeito e o objeto, na qual o sujeito se sente atraído pelo objeto por meio de algum estímulo produzido por esse objeto em relação ao sujeito. Por fim, a inteligência é considerada como uma capacidade de resolver problemas de formas diferentes, como as que são vividas pelos alunos na vida real, pois o caminho da aprendizagem passa pelos caminhos da percepção. Isto é, pela maneira de cada um compreender e interpretar o mundo.

Nesse contexto, fica evidente que o ato de aprender é complexo, pois não envolve apenas os sentidos, mas também sistemas mais complexos como os elementos citados acima. Por causa dessa complexidade, foram desenvolvidas teorias que buscam explicar a aprendizagem por caminhos diferentes, como: as teorias inatistas, que falam sobre a aquisição da linguagem proposta por Chomsky (a aprendizagem independe do que é vivido pelo sujeito); as teorias ambientalistas, que levam em consideração o meio no qual o sujeito está inserido (a aprendizagem efetua-se de fora para dentro – abordagem behaviorista, fundamento dos métodos antigos de alfabetização); as teorias interacionistas, que consideram que é a partir da interação do sujeito e do objeto que o aprendiz constrói as informações necessárias de acordo com seu interesse (a aprendizagem é vista como um processo de interação entre sujeito e o objeto) e as teorias sociointeracionistas, que explicam a aprendizagem a partir das interações sociais realizadas pelo sujeito que aprende. E essa aprendizagem tanto é social quanto humana, em que as relações estabelecidas pelo sujeito no processo de aprendizagem, são colocadas em foco com destaque a relação professor-aluno

É nesse contexto, que apresentamos um outro fator da aprendizagem que deve ser considerado, é a questão da *descoberta*, proposta pelo psicólogo americano Jerome Bruner (1915-2016) (apud BESSA, 2008, p. 127). A descoberta é ponto central da teoria de Bruner, pois a aprendizagem ocorre por experimentações, por descobertas constantes e por ligações entre ideias apresentações pelo professor, no decorrer do processo, com as já o aluno possui ao iniciar uma nova série. A *descoberta* tem como função, entre outras, libertar o aluno do controle por meio de recompensas ou castigo imediato e permite o desenvolvimento pessoal de processos de descoberta que podem ser estendidas para as mais variadas situações. Desta forma, motivados pela curiosidade, o aprendiz é levado a interagir com o mundo ao redor, formulando representações sobre o meio o qual interage.

Uma característica do ensino que fortalece a aprendizagem, é o *reforço* (aplicação de prêmios e punições). O reforço pode ser visto, segundo Bruner (apud BESSA 2008, p. 130-131) como uma maneira de aprendizagem relativa ao autocontrole do aluno, que deve engajar-se no processo de aprender.

Nesse quadro, o papel do professor torna-se fundamental para que se possa alcançar a aprendizagem dos alunos, pois o professor deve se responsabilizar pela elaboração de técnicas que sejam capazes de auxiliar no desenvolvimento do aluno como também, de motivar os alunos em situação de aprendizagem. Desta forma, Bruner (apud BESSA, 2008) entende que a aprendizagem se efetiva em situações desafiadoras, motivadoras advindas da ‘vontade’ de aprender. O autor afirma que existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca

(motivação interna do aluno) e a motivação extrínseca (motivação produzida no aluno a partir de ações externas a ele).

Entendendo que os estudos da motivação, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002, p.121) a consideram “o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação”, defendem que nas situações de ensino se deve criar condições para que o aluno tenha motivação em aprender, mas argumentam que isto não é tarefa fácil, pois é preciso uma necessidade ou um desejo e o objeto deve surgir como a solução dessa necessidade.

Fundamentadas na teoria de Bruner que defende a utilização do método da descoberta nas situações de ensino, os autores citados acreditam que se pode pensar criar condições de interesse: propiciando a descoberta, desenvolvendo nos alunos uma atitude de investigação, falando sempre em uma linguagem acessível, propiciando atividades com grau adequado de complexidade e compreendendo a utilidade do que se está aprendendo.

Nesse contexto, e levando em consideração a motivação extrínseca que, segundo Bessa (2008, p. 131), o professor deve estimular os alunos para novas descobertas, através de atividades que provoquem o interesse do aluno sobre o que vai ser apresentado. Isso requer do professor um profundo conhecimento dos conteúdos a serem apresentados e um conhecimento das teorias de aprendizagem. Para isso, afirma Bessa (2008, p. 14-15) que é necessário que o professor compreenda a história das práticas pedagógicas, podendo assim dispor de diferentes recursos teóricos, metodológicos e conhecimentos gerais que contribuirão tanto no seu trabalho, quanto na aprendizagem do aluno.

#### 4 EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM CONDUTORES ANALFABETOS EM TREINAMNETO PARA RESGATE DAS CNH's

4.1 O projeto de Extensão “Universidade em campo pela humanização do trânsito e os caminhos da educação no trânsito: responsabilidade com a vida”

Neste tópico apresentamos uma breve explicação sobre o Projeto de Extensão e qual o seu objetivo. O projeto, que resumidamente chamamos de “Curso Livre Preparatório para condutores em processo de renovação de CNH” nasceu da necessidade de preparar os condutores, analfabetos/semianalfabetos, que no ato de renovação da Carteira Nacional de Habilitação – CNH, são bloqueados por não dominarem rudimentos da leitura e escrita. A preparação com estratégias de leitura e escrita visa atender o cumprimento ao Art. 140, inciso II do CTB.

A habilitação para conduzir veículo automotor e elétrico será apurada por meio de exames que deverão ser realizados junto ao órgão ou entidade executivos do Estado ou do Distrito Federal, do domicílio ou residência do candidato, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão, devendo o condutor preencher os seguintes requisitos: **I** - ser penalmente imputável; **II** - saber ler e escrever; **III** - possuir Carteira de Identidade ou equivalente. (p. 40).

O Inciso II do citado Artigo não vinha sendo cumprido, por isto ser tão comum pessoas analfabetas/semianalfabetas, em anos atrás, terem conseguido uma CNH. Agora com o rigor para o cumprimento da Lei, no momento da renovação do citado documento, a falta de leitura e escrita resultarem no bloqueio da carteira.

A situação é delicada, visto que esses condutores têm suas profissões totalmente dependentes da CNH, pois são mototaxistas, motorista de caminhão, de transporte alternativos de cidades do interior, agricultores e criadores de gados para o sustento de pequenas comunidades que precisam reativar sua documentação, mas na condição de analfabetos e/ou semianalfabetos não lhes é permitido.

Portanto, a proposta do Projeto da UEPB, em uma parceria com o DETRAN, consiste em auxiliar estes condutores, de modo que possam resgatar as suas CNH. O usuário bloqueado no exame de vista é encaminhado para o Departamento de Educação de Trânsito na 1ª CIRETRAN – CG. Ao chegar a este Departamento, o candidato passa por uma triagem realizada pelas/os alunas/os extencionistas, previamente orientados pelas coordenadoras do Projeto, para verificação do seu nível de leitura e escrita. Essa verificação ~~de nível~~ se dá por

meio da utilização de alguns gêneros textuais e ocorre da seguinte forma: escrita do nome em um modelo de certidão de nascimento, localização de palavras em contas de água e de luz e em gibis. Sendo diagnosticado o grau de domínio/dificuldades nestas habilidades, o condutor é informado do Projeto e convocado à participar dos encontros para reforço de leitura e escrita, que são realizados pelas/os alunas/os extencionistas do Projeto. O calendário das aulas é estabelecido pela chefia do departamento de Educação da 1ª CIRETRAN.

Os condutores, para realizarem a Avaliação Pedagógica que permitirá a renovação de sua CNH, devem participar de no mínimo quatro aulas. Essas aulas não são suficientes para alfabetizar, mas para reforçar a leitura e escrita dos que sabem pouco e iniciar uma compreensão dos que não conhecem o código de escrita.

Nesse contexto, os condutores chegam às aulas na motivação de reaverem suas CNH's, mas com um sentimento de muita frustração, vergonha e indignação. Frustração por não conseguirem renovar um documento que eles têm há anos, vergonha por não saberem ler e indignação porque essa situação que os excluíram, não foi uma escolha, mas a única alternativa que lhes restara diante do fato de serem, quando pequenos, participantes do sustento financeiro de sua família.

A primeira aula é, como regra, para ouvir o desabafo dos alunos que querem relatar das dificuldades e das impossibilidades que os impediram de frequentarem a escola no tempo certo. Em sua maioria, falam que quando crianças sonhavam em ir à escola, mas que só em falar eram agredidos fisicamente pelo pai com a justificativa de que a escola não era lugar para eles e que eles tinham a obrigação de trabalhar para ajudar em casa. Outros até conseguiram frequentar, mas o cansaço de um dia inteiro ou de uma manhã inteira de trabalho os impediam de aprender. É nesse momento, que é acrescentado à motivação de reaver a CNH a possibilidade de conquistar algo que lhes foi negado no passado, a possibilidade de ler e escrever.

No que se refere à aprendizagem, as atividades são baseadas no contexto do “trânsito”, já que são condutores e esse tema lhes é familiar. Como Paulo Freire orienta em sua prática de alfabetizador, é preciso utilizar um tema “gerador” que o aprendiz tem conhecimento para que o aprendizado consiga ser significativo. Através de em pequeno texto seguido de atividades, reforçamos a escrita e leitura com exercícios de cópia de palavras, ditado, formação de pequenas frases, separação de sílabas e relacionar escrita com as placas. Essas atividades são baseadas no alfabetizar letrando, processos, segundo Magda Soares, indissociáveis.

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de

letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES. 2018. p. 64

## 4.2 Relato da Experiência

O período de nossas ações no Projeto foi entre março de 2018 até início de junho de 2019. Foram muitos relatos que poderiam estar aqui registradas, mas pontuaremos as experiências de dois condutores que obtiveram êxito nas Avaliações Pedagógicas e que renovaram suas CNH's. Porém, mais que isso, os que demonstraram interesse de continuar com os estudos, pois se enxergaram como sujeitos capazes de ir além do que eles poderiam imaginar.

O senhor Antônio, 74 anos, motorista de alternativo e morador da cidade de Campina Grande – PB, ao chegar na sala de aula para o início das atividades, demonstrou ser um homem tímido e sem “coragem” de olhar nos nossos olhos. Aos poucos, foi nos relatando o seu motivo de estar naquela situação “não sei ler, não é porque eu não quis. Foi meu pai que não me deixou estudar, pois eu só tinha o direito de trabalhar”. Na medida em que ouvia a sua história, falávamos que o compreendia e que conhecíamos pessoas com essa mesma experiência de vida e que não estávamos ali para julgá-lo, mas para ajudá-lo a recuperar a CNH.

Outro condutor, atendido nas aulas para recuperação da CNH foi o senhor Inácio Roberto, 56 anos, pedreiro e morador de Campina Grande- PB. Como o senhor Antônio, anteriormente apresentado, seu Inácio Roberto falou que não estudou quando mais jovem, porque tinha que trabalhar e que estava indignado por esse ser o motivo que tinham bloqueado a sua carteira de motorista, pois tinha um histórico de ótimo condutor durante os trinta anos que possuía a habilitação. Depois de ouvir atentamente todo o desabafo, compartilhamos outras histórias iguais a dele, cujas pessoas já haviam passado pelas aulas e obtiveram suas CNHs.

Os dois alunos mencionados não participaram ao mesmo tempo, foram alunos que não se conheceram, mas que suas histórias foram cruzadas na sala de aula e em nossa formação como pedagoga. Não podemos deixar de pontuar o quanto essas experiências são positivas no processo de formação de uma profissional da Educação que acredita na Educação como emancipadora do sujeito, pois educamos e sendo educados para a autonomia, segundo Paulo Freire (2014), para quem o ser é inconcluso e inacabado.

As práticas de leitura e escrita que utilizamos nas aulas, apresentavam uma estrutura de leitura de texto, cópias de palavras contidas no texto, construção de frases com as palavras estudadas, separação de sílabas e relação palavra x placa/sinal/imagem referente à trânsito. Quando iniciamos as atividades, explicamos essa estrutura para os alunos que diziam que não iam conseguir realizar aquela atividade. Encorajávamos e pontoávamos que o que estava escrito naqueles papéis (anexos A e B) eram palavras que lhes eram familiares e começávamos a falar algumas, solicitando que eles, se possível, as encontrassem no texto dos anexos. Por exemplo: as palavras “carro”, “moto”, “trânsito” entre outras. Ao falarmos essas palavras, solicitávamos que os alunos prestassem atenção ao som da palavra toda e tentassem localizá-las no texto e com um pouco de paciência e persistência, todos encontravam. Nessa etapa da atividade, utilizávamos o método analítico que inicia-se do “todo”, o texto, para depois analisar as “partes”, a palavra, que a constituía.

Nesse contexto, conhecer e estar seguro dos métodos utilizados, e dos princípios que orientam o método, é de fundamental importância para o professor nos dias atuais, pois segundo artigo de Naiara Magalhães (2005, p.6) conhecer a história dos métodos de alfabetização pode ajudar o professor a identificar permanências e princípios norteadores que podem ajudar no processo de alfabetização, levando em conta a realidade de cada turma, os conteúdos a serem ensinados, os processos cognitivos de cada aluno e suas facilidades e dificuldades em adquirir certas habilidades.

Apoiados na proposta de Freire (1989 apud MENDONÇA E MENDONÇA, 2006, P. 93-94) as atividades realizadas pelo Projeto são pensadas não só para a compreensão da língua escrita em si, mas através da palavra geradora “trânsito” discutir o que é vivido por cada um dos aprendizes, dialogávamos a partir do que eles já sabiam, pois já são condutores há muito tempo, e proporcionar, através da discussão crítica sobre a temática, a reflexão sobre o tema. No processo foi realizada a análise e a síntese das sílabas da palavra geradora para a descoberta de outras sílabas e composição de outras palavras, por fim, foi realizada a leitura e escrita das palavras que foram compostas na análise e síntese, ditado de palavras e composição de frases. Não realizamos a composição de texto, pois esta atividade requeria um tempo maior, e, como já foi mencionado anteriormente, não era a proposta do Projeto.

Vale a pena destacar que nem sempre obtínhamos êxito utilizando o método analítico, por isto recorremos também, e muitas vezes, para o método sintético, pois a nossa pretensão não era de apontar o método melhor, mas qual se adequasse a situação. Até porque o compromisso político do alfabetizador é conseguir alfabetizar, tanto em sentido restrito, como em sentido amplo, assim como Paulo Freire o fez com trezentos trabalhadores em Angicos –

RN. E, somado ao processo de decodificar, seja pelo método analítico ou sintético, lançávamos mão do letramento, ou partir de situações de letramento, a exemplo de utilização de textos informativos sobre as Leis de Trânsito, explorando o seu significado, levando em conta o contexto da atividade, para posteriormente trabalhar no nível da palavra. Essas atividades são baseadas no alfabetizar letrando, processos, segundo afirmação acima de Soares, “indissociáveis; quando se, ensina a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que possa garantir ao indivíduo que se torne, simultaneamente, alfabetizado e letrado.

Ao passo que realizávamos a leitura do texto sobre o trânsito, os alunos conseguiam identificar as palavras que lhe eram familiares e compreendiam, após diálogo, o significado das palavras, como por exemplo: por “no trânsito é preciso ter atenção e usar sempre o cinto de segurança”, o que implica a falta de atenção? O porquê usar o cinto de segurança. Pois, muitas vezes, mesmo sendo motoristas por tantos anos, não compreendiam a dimensão e que as leis de trânsito e os itens de segurança dos veículos tinham um motivo de existirem.

Na medida em que os alunos/condutores se apropriavam do código escrito e conseguiam decodificar, as motivações para participarem das aulas, passavam de *motivações extrínsecas* – resgatar as CNHs - para *motivações intrínsecas* aprender o código escrito, pois segundo Bruner (apud BESSA, 2008, p. 131) a motivação foi produzida no aluno a partir de ações externas. Essas ações externas foram produzidas pelas discussões e intervenções das/os extencionistas/professor sobre a importância de ler e compreender o que se ler. Desta forma os alunos eram conduzidos para a situação de aprendizagem significativa.

Após as aulas, que no mínimo eram quatro encontros de três horas de duração em que seguíamos a estrutura anteriormente explicada, era marcado o dia da avaliação pedagógica que seria realizada por uma professora do Projeto. Os resultados com aprovações chegaram à 80% dos alunos participantes. Entre os que não conseguiram resgatar suas CNH's, estão os que de fato não conseguiram se apropriar das técnicas de escrita e leitura, mas também por colocarem-se em uma posição que não conseguiriam, pois o tempo havia passado. Nesses casos, a motivação inicial foi substituída pela desmotivação por acharem muito difícil aprenderem “naquela” idade.

Dos que foram aprovados destacamos os senhores Antônio e Inácio Roberto, que prestaram depoimento ao final da Avaliação Pedagógica e relataram o que mudou em suas vidas. O senhor Antônio, destacou que no início foi difícil, mas que através do diálogo realizado durante as aulas ele foi se “soltando” e compreendendo que poderia conseguir. Cada palavra lida e escrita mostrava para seu Antônio o quanto ele ainda podia aprender àquilo que

lhe foi “negado” quando criança. Antônio agora não só sabia escrever o seu nome, mas conseguia ler, e não só o seu nome mas, as placas de trânsito com mais propriedade, as placas que estão nas portas das salas das Instituições que frequentemente ele precisa resolver algo particular. Agora, não precisara mais perguntar para outro, pois já conseguia ler. E mais que isso, enxergou que poderia mais e que iria se matricular em uma turma de EJA perto de sua casa.

Inácio Roberto foi um dos condutores também aprovado e que testemunhou o quanto foi importante para ele participar daquele Projeto, pois ele conseguiu o que não esperava. Ele relatou que quando foi reprovado no teste de visão para renovação da CNH, ficou revoltado porque se ele não sabia ler era “culpa dos pais” que não deixou ir para a escola. Seu Inácio, confessou que passou a sua vida culpando os pais e que guardava esse “rancor”, mas que na primeira aula, quando fizemos a abordagem e explicamos o objetivo das atividades e que eles vissem aquele momento de “vergonha”, como uma oportunidade de reaver o que foi negado no tempo que eram crianças: o direito de aprender a ler e escrever. Inácio nos disse que a vida dele, a partir daquele momento, foi dividida entre o “antes” e o “depois” e que não iria parar de estudar, pois queria muito mais do que tinha lhe acontecido e que daqui há cinco anos, data de renovar a CNH, não iria passar aquele constrangimento que passou quando o oftalmologista “descobriu” que ele não sabia ler.

No tocante aos depoimentos acima relatados destacamos o que Bessa (2008, p. 127), segundo Bruner, afirma sobre aprendizagem: que a aprendizagem se dá por descobertas por ligações entre ideias apresentadas pelo professor e o que o aluno já possui. E essa descoberta inclui a busca de novos conhecimentos de forma ativa pelo próprio educando. Nesse processo de desenvolvimento da aprendizagem o professor torna-se fundamental tanto para o alcance desse desenvolvimento, quanto para a motivação para aprender.

Os condutores destacaram que o papel da professora (extencionista) foi de fundamental importância para a decisão de continuar aprendendo.

Nesse contexto, usando as palavras de Paulo Freire (2014, p. 100-101), afirmamos que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. [...]. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiada contrastante com a concretude da prática educativa. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...]. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. [...]. Sou

professor a favor da boniteza de minha própria prática. [...]. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar. Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Podemos verificar, através dos relatos dos condutores, que as práticas educativas do Projeto em questão trouxeram resultados relevantes além do objetivo proposto de reaver a CNH: foi a elevação da autoestima dos condutores. Segundo (MOYSÉS, 2005 APUD TEIXEIRA et al 2013, p. 33-35), se faz necessário distinguir autoconceito e autoestima. Para a autora, autoconceito (plano cognitivo) é a percepção que a pessoa tem de si mesma e que está relacionada a uma série de fatores externos e internos, e a autoestima (plano sentimental), é a percepção que o sujeito tem do seu próprio valor decorrente da percepção que cria acerca de si mesmo. Assim, a autoestima é a resposta no plano sentimental decorrente de um processo originado no plano cognitivo.

Nesse sentido, podemos verificar que no decorrer da vida os condutores absorveram informações sobre si que os deixaram com baixa autoestima em relação a escrita e leitura. Se achavam incapazes de aprender, mas com a mediação do professor alcançaram algo que não se acharam capazes, ler e escrever.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativo ao objetivo a que nos propomos nesse trabalho, consideramos que é de relevante importância para uma prática docente eficaz, conhecer a história dos métodos de ensino da alfabetização no Brasil, bem como suas implicações. Pois é se apropriando da história da alfabetização e dos métodos utilizados ao longo da história, que o professor poderá saber os princípios que regem e utilizá-los quando necessário. O processo de alfabetização exige do professor um trabalho que seja conduzido por princípios e objetivos, pois é necessário ter conhecimento do caminho a percorrer, saber o que ensinar, a quem e para quê.

No contexto atual de exigências para uma alfabetização que não fracasse, além de conhecer a história dos métodos, os princípios de cada um deles para que possa desenvolver uma prática eficaz, é necessário alfabetizar letrando. E esse alfabetizar letrando também exigirá do professor conhecimentos específicos, tanto do processo de alfabetização, quando do processo de letramento, pois, como discutimos no corpo desse trabalho, é conveniente reconhecer a distinção entre os dois processos, como também a indissociabilidade e a interdependência entre eles.

Consideramos que o caminho para uma alfabetização que garanta o acesso efetivo e competente do aprendiz ao mundo da escrita, de forma significativa, é a articulação do conhecimento e de metodologias fundamentados em diversas ciências que tenha seu sentido em uma prática docente que integre a alfabetização e o letramento.

Nesse sentido, vimos nas situações de ensino do Projeto de Extensão que o trabalho com a leitura e a escrita, na proposta de alfabetizar letrando, que as atividades realizadas resultaram em uma compreensão da língua escrita de forma significativa, pois através das discussões e diálogos em torno da “palavra geradora” os condutores/alunos foram levados à refletir sobre o tema “trânsito” e ressignificar a escrita em suas vidas.

A ressignificação da escrita se deu no contexto do processo da aprendizagem durante as aulas do Projeto, pois após o início das aulas, movidos pela motivação extrínseca, os condutores/alunos foram estimulados a fazerem novas descobertas, tanto no mundo da escrita, quanto em sua forma de enxergar a si mesmo. No mundo da escrita, porque se apropriaram do código escrito e conseguiram codificar e decodificar, na forma de enxergarem a si mesmo, como sujeitos capazes de aprender, mesmo estando “velhos demais”.

Para que essa ressignificação fosse resultado concreto do Projeto, o papel do aluno/a extensionista foi de fundamental importância, pois foram os relatos que apontaram como tal. Acreditamos que ensinar exige do professor muito mais que passar o conteúdo, fazer o que

orienta os documentos oficiais. Ensinar exige uma compreensão da educação como forma de intervenção no mundo. O/a professor/a precisa analisar o contexto social em que o aluno está inserido, quais percepções que ele tem de si mesmo e compreender qual é o seu papel na trajetória da construção da aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve assumir um papel fundamental, o de mediador neste processo.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna – letramento, variação & ensino**. São Paulo, Parábola, 2002.

BESSA, Valéria da Hora. **A aprendizagem e o processo de aprendizagem**. In \_\_\_\_\_ Teorias da aprendizagem. / Valéria da Hora Bessa. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2008. P. 9-15.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras. A Escrita na Alfabetização**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. In Alfabetização e letramento. / Magda Soares – 7. Ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018, p. 13-28

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In \_\_\_\_\_ Alfabetização e letramento. / Magda Soares – 7. Ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018, p. 29-47

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. In \_\_\_\_\_ Alfabetização e letramento. / Magda Soares – 7. Ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018, p. 62-68

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed.; 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007 p. 39-47

## REVISTAS, ENSAIOS E WEBSITES

BEATA, Anna Maria Bianchini. **Fracasso escolar.: Mito e Realidade**. Centro de Referência em Educação Mário Covas, 1992. p. 17-23 Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_06\\_p017-023\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p017-023_c.pdf)> . Acesso em: julho de 2019

Disponível em:<[http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias da\\_aprendizagem\\_online.pdf](http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias_da_aprendizagem_online.pdf)>. Acesso em: maio de 2019

BESSA, Valéria da Hora. Bruner e a aprendizagem em espiral. In \_\_\_\_\_ **Teorias da aprendizagem**. / Valéria da Hora Bessa. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2008. P. 123-131. Disponível em:<[http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias da\\_aprendizagem\\_online.pdf](http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias_da_aprendizagem_online.pdf)>. Acesso em: maio de 2019

BOCK, Ana Maria; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Mª de Lourdes Travassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

MAGALHAES, Naiara. CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Retrospectiva: Construtivismo não é método**. Publicado em 2005. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-construtivismo-nao-e-metodo.html>>. Acesso em: maio de 2019

CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO: **instituído pela Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. 1ª edição – Brasília: DENATRAN, 2016. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/images/CTB/CTB2015.pdf>>. Acesso em: maio de 2019

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Introdução. In \_\_\_\_\_ **Métodos e didáticas de alfabetização: histórias, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: caele/FaE/UFMG, 2005, p. 7-9. Disponível em: <[http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias\\_da\\_aprendizagem\\_online.pdf](http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias_da_aprendizagem_online.pdf)>. Acesso em: maio de 2019

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, Santa Maria, v.32 – n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469>>. Acesso em: maio de 2019

KLEIMAN, Angela B. O que não é letramento. In \_\_\_\_\_ **Preciso “ensinar” o letramento?**. Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005, p. 8-18. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: maio de 2019

KLEIMAN, Angela B. O que é, então, letramento?. In \_\_\_\_\_ **Preciso “ensinar” o letramento?**. Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005, p. 8-18. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: maio de 2019

MAGALHÃES, Naiara. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. **Letra A O jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, Ano1, n.3, p. 6-9, ago/set. 2005. Disponível em: [http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005\\_JLA03.pdf](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA03.pdf). Acesso em: maio de 2019

MENDONÇA, Onaide Schwartz e MENDONÇA, Olympio Correa de. **Alfabetização reinventada: o método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Documento de apresentação. **Justificativa o direito de se alfabetizar na escola Um pouco da história**. Janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>> Acesso em maio de 2019

MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?**. Construir notícias: ed. 37, 2007. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/alfabetizacao-e-letramento-o-que-sao-como-se-relacionam-como-alfabetizar-letrando/>>. Acesso em: junho de 2019

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 10 de maio 2019

PORTELA, Caroline Freitas. **Causas do fracasso na alfabetização**. Só Pedagogia, 2010. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/fracassoalfabetizacao/index.php>>. Acesso em: julho de 2019

SANTANA, Ana Lúcia. **Auto-estima**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/psicologia/auto-estima/>> Acesso em: junho de 20019

SOARES. Magda. **A reinvenção da Alfabetização**. In \_\_\_\_ FAE UFMG. 2005. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em: maio de 2019

TEIXEIRA, Ana Claudia et al. **A importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem**. In: INTERAÇÃO Revista Científica da Faculdade das Américas. 12<sup>a</sup> ed. Ano VIII, n<sup>o</sup> 2. 2<sup>o</sup> semestre de 2013. p. 29-35. Disponível em: <[https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/3\\_A-importancia-da-autoestima-do-aluno.pdf](https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/3_A-importancia-da-autoestima-do-aluno.pdf)> Acesso em: junho de 2019

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. p. 18-23. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)>. Acesso em: junho de 2019

## **ANEXOS**

**ANEXOS A – TEXTO****NO TRÂNSITO**

**NO TRÂNSITO TEMOS QUE TER ATENÇÃO,  
NÃO USAR BUZINA SEM NECESSIDADE E  
USAR SEMPRE O CINTO DE SEGURANÇA.**

**1 - RETIRE DO TEXTO AS PALAVRAS DESTACADAS.**

---

---

**2 - CONSTRUA 3 FRASES:**

---

---

---

**3 - VAMOS LER AS PALAVRAS E AGORA SEPARAR AS SILABAS:**

CINTO -  
SEGURANÇA -  
MOTO -  
CARRO -  
ATENÇÃO -  
INFRAÇÃO -  
RESPEITANDO -

**4 – ESCREVA AS PALAVRAS – DITADO**

---

---

**5- VAMOS LER AS PALAVRAS ABAIXO.**

**BOLO - CAPACETE - SIGA - CINTO – RUA - BOLA CASA  
- CAMINHÃO – ATENÇÃO - SEGURANÇA VIA - CARRETA  
- CAMA - BOLO - BARCO - AVIÃO - BICICLETA -  
ÔNIBUS – TAXI - VIDA**

## ANEXO B – TEXTO A MOTO AMARELA

MINHA **MOTO** É TODA **AMARELA**,  
**DIRIJO** COM **ATENÇÃO**  
PARA NÃO COMETER **INFRAÇÃO!**  
SEMPRE RESPEITANDO A **SINALIZAÇÃO**  
E TODOS OS **PEDESTRES**.

1- RETIRE DO TEXTO AS PALAVRAS EM NEGRITO E REESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO.

---



---

2- DE ACORDO COM OS DESENHOS ABAIXO CONSTRUA FRASES




---




---

3- LEIA AS PALAVRAS ABAIXO E SEPARE AS SILABAS.

BOLO- \_\_\_\_\_

CAPACETE- \_\_\_\_\_

SIGA- \_\_\_\_\_

CASA- \_\_\_\_\_

BOLA- \_\_\_\_\_

CINTO- \_\_\_\_\_

4- DE ACORDO COM OS MEIOS DE TRANSPORTE ESCREVA O NOME DE CADA UM DELES.




---



---



---




---



---



---