



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS I

CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)

CURSO DE PEDAGOGIA

ZULEIDE FELIX RIBEIRO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

Campina Grande/Paraíba
2016

ZULEIDE FELIX RIBEIRO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

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

Orientador: Profa. Me. Cristina Sales Cruz

Campina Grande / Paraíba
2016

É expressamente proibida 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 da dissertação.

R484m Ribeiro, Zuleide Felix

A mediação pedagógica no processo de alfabetização e letramento - relato de experiência com diversidade de gêneros textuais [manuscrito] / Zuleide Felix Ribeiro. - 2016.

59 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Ma. Cristina Sales Cruz, Departamento de Educação".

1.Alfabetização. 2.Letramento. 3.Mediação pedagógica. I.
Título.

21. ed. CDD 372

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS
TEXTUAIS**

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

Aprovada em: 25 / 10 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Cristina Sales Cruz

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

Maria do Socorro Moura Montenegro

Profa. Dr^a Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Teresa Cristina Vasconcelos

Profa. Me. Teresa Cristina Vasconcelos (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos recebidas.

À minha mãe, pelo apoio incondicional...minha força e fortaleza

Ao meu pai (in memoriam)

Aos meus irmãos, Fernanda e Zenildo, que, junto comigo, enfrentaram muitas adversidades impostas pela vida.

Aos meus queridos sobrinhos, Jullyana, Maryana, Daniel, Arthur e a pequena Maria Helena, pelo simples fato de existirem em minha vida.

Aos meus cunhados, Marenize e Thiago, novos irmãos,

À Escola Santa Maria, pela confiança e respeito ao meu trabalho,

A esta Universidade, seu corpo docente, direção e administração, que oportunizaram o descortinar de um horizonte superior.

À minha orientadora, professora Cristina Sales, pelo respeito e incentivo.

Aos colegas do curso que, respeitando nossa diferença de anos vividos, me acolheram com carinho.

Aos meus pequenos do 2º ano, que me ensinaram que não importam as dificuldades, mas sim a coragem de enfrentá-las

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

*Andei. Por caminhos difíceis, eu sei.
Mas olhando o chão sob meus pés, vejo a vida correr.
E, assim, cada passo que der, tentarei fazer o melhor
que puder.*

*Aprendi. Não tanto quanto quis, mas vi que, conhecendo
o universo ao meu redor, aprendo a me conhecer
melhor, e assim escutarei o tempo, que ensinará a tomar
a decisão certa em cada momento.*

*E partirei, em busca de muitos ideais.
Mas sei que hoje se encontram meu passado, futuro e
presente.*

*Hoje sinto em mim a emoção da despedida.
Hoje é um ponto de chegada e, ao mesmo tempo, ponto
de partida...*

*Se em horas de encontros pode haver tantos
desencontros, que a hora da separação seja, tão
somente, a hora de um verdadeiro, profundo e coletivo
encontro. De tudo ficarão três coisas: a certeza de
estar sempre começando, a certeza de que é preciso
continuar e a certeza de ser interrompido antes de
terminar.*

*Fazer da queda um passo de dança, do medo uma
escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro. "*

Fernando Sabino

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo reconhecer a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização e letramento. Para isto, relatamos uma experiência que vivenciamos em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Queimadas-PB com alunos do 2º ano, cuja proposta foi desenvolver atividades de leitura e de escrita com diversidade de gêneros textuais com o objetivo de facilitar a compreensão, promover a aprendizagem e a construção da competência leitora e escritora dos alunos. Como resultado obtivemos escritores e leitores mais compreensivos e atuantes, fazendo uso das práticas sociais de leitura e de escrita no seu cotidiano. Teoricamente fundamentamos o nosso trabalho em autores como Ferreiro (1999), Lourenço Filho (1974), Morais (2012), Mortatti (2010), Gagliari (1999), Soares (2004), Kleiman (2005), Antunes (2003), Libâneo (1990), Vigotski (2007), Albuquerque (2007), entre outros e a leitura de documentos norteadores da educação básica no Brasil (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais).

Palavras – chave: Alfabetização. Letramento. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to recognize the importance of mediation in literacy and literacy process. For this, we report an experience that we experience in a school private schools in the city of Queimadas-PB with students of 2nd year, whose purpose was to develop reading activities and writing with a diversity of genres in order to facilitate understanding promote learning and the construction of reading competence and writer of the students. As a result we obtained writers and readers more comprehensive and active, making use of the social practices of reading and writing in their daily lives. Theoretically we base our work on authors such as Ferreiro (1999), LourençoFilho (1974), Morais (2012), Mortatti (2010), Gagliari (1999), Soares (2004), Kleiman (2005), Antunes (2003), Libâneo (1990), Vygotsky (2007), Albuquerque (2007), among others, and the reading of guiding documents of basic education in Brazil (NCPs - National Curriculum Parameters).

Key - words: Literacy. Literacy. Pedagogical mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1.HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	11
1.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO OCIDENTE	11
1.2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	13
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	20
2.1 CONCEITOS.....	20
2.2 ALFABETIZAR LETRANDO	23
3. O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	27
4. ALFABETIZAR LETRANDO – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

A temática alfabetização é pauta de discussões que ultrapassam os muros da escola. Professores, pesquisadores, estudiosos e até mesmo os pais dos alunos enfrentam grandes “batalhas” cujo objetivo é encontrar o melhor “caminho” para uma alfabetização de sucesso. Para tanto, muitos questionamentos são levantados a respeito do melhor método para alfabetizar. Diante de tais conjecturas podemos afirmar que ao longo dos anos a alfabetização passou por diferentes processos de construção, desconstrução e reconstrução.

Novas definições foram dadas ao processo de aprendizagem de leitura e de escrita e suas significações se ampliaram. No entanto, as dificuldades que envolvem os diferentes caminhos para uma “boa” alfabetização ainda são muito recorrentes. Professores ainda buscam pelo melhor método e muitas crianças convivem com o entrave das dificuldades de compreensão da leitura e da escrita.

Acreditamos que no processo de alfabetização e letramento, explorar a estrutura de diferentes gêneros textuais é dar aos alunos ferramentas que os ajudarão a organizar sua escrita de forma adequada e desenvolver a competência leitora para atividades extraescolares. Diante de tais observações identificamos que os diferentes portadores de textos são motivadores e, dependendo como sejam utilizados, podem ser facilitadores no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. No entanto, reconhecemos a necessidade de ampliar a eficiência e a eficácia das ações pedagógicas que envolvem o trabalho com gêneros textuais.

O professor, integrante mais experiente do grupo e mediador do processo, deverá conduzir o aluno à melhor compreensão e identificação do gênero apresentado para que possa utilizar tais conhecimentos nos anos seguintes de sua vida escolar.

A proposta deste trabalho é analisar a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização e letramento por meio de um relato de experiência com utilização de diferentes gêneros textuais. Trabalho este vivenciado com alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada da cidade de Queimadas-PB.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, tratamos da História da alfabetização, seu advento, evolução e as mudanças ocorridas, elevando a alfabetização a ocupar papel de destaque no âmbito da

escolarização. O fracasso escolar, as mudanças de paradigmas dos métodos de alfabetização e o surgimento da teoria da psicogênese da língua escrita, também são tratados neste capítulo. Os autores a que nos reportamos neste capítulo foram Mortatti (2010), Morais (2012), Ferreiro (1999), Lourenço Filho (1974).

No segundo capítulo apresentamos conceitos de alfabetização e de letramento, mostramos a relação entre os conceitos e a discussão sobre a proposta de alfabetizar letrando. Recorremos, para isto, a autores como Albuquerque e Santos (2007), Soares (2004), Galvão e Leal (2005), Gagliari (1999), Piccoli (2012), Silva (2005).

O terceiro capítulo traz questões relevantes sobre o papel da mediação pedagógica no processo de alfabetização e letramento, fundamentado na teoria de Vigotski (2007).

E no quarto e último capítulo relatamos uma experiência com diversidade de gêneros textuais, focalizando o papel da mediação na construção de conhecimentos dos alunos no processo de alfabetização e letramento.

1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

1.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO OCIDENTE

A história da alfabetização teve início há pouco mais de dois séculos, após a Revolução Francesa em 1789. A contribuição deste fato histórico para a educação versava sob a ótica de que todo ser humano, independente de sexo, raça, religião ou pertencimento social, deveria ter acesso à mesma educação, sugerindo, então, um modelo de educação popular. O processo revolucionário francês foi um dos primeiros passos para destronar o Antigo Regime, cuja representatividade emergia de um tipo de sociedade dividida em grupos sociais fechados onde um nobre era sempre nobre e um elemento do povo era sempre uma pessoa do povo, sem direitos políticos e cheios de deveres. Portanto, o “povo” era constituído por ricos burgueses e humildes camponeses. Estes últimos pagavam a maior parte dos tributos, custeando, assim, os imensos privilégios destinados à igreja e à nobreza. Não podemos negar este significativo legado deixado pela Revolução Francesa à consolidação de valores voltados aos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, no entanto, podemos afirmar que nos países de Terceiro Mundo não tem sido fácil manter acesa a chama desta conquista.

Nesse processo de mudanças a alfabetização passa a ocupar um papel de destaque no âmbito da escolarização. No século XX a evolução da alfabetização passa por três períodos distintos.

O primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século XX, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados.

O segundo momento apresenta discussões a respeito do fracasso escolar. Na década de 60 nos Estados Unidos, as discussões se tornaram mais amplas e a luta contra a segregação dos negros e o direito de igualdade nas escolas americanas contribuiu para tornar mais aparente as dificuldades escolares dessas minorias. Muitos foram os investimentos financeiros destinados a pesquisas que pudessem revelar o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso.

Acreditava-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, linguísticos...), e por não dispor dessas

habilidades prévias, algumas crianças fracassavam. Constatou-se maior índice de resultados negativos em crianças oriundas de famílias mais pobres. A explicação para tal fato era a suposta incapacidade das próprias famílias proporcionarem estímulos adequados.

Havia grande preocupação com o fracasso escolar do sujeito e uma busca incessante para essa razão. Exercícios de estimulação foram criados e aplicados como “remédio” para o fracasso. Essa abordagem faz menção ao teste ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era verificar, em um período de tempo estimado em oito minutos, o grau de maturidade de uma criança para o aprendizado da leitura e da escrita e fazer previsões a respeito do tempo e os recursos necessários para ensiná-la a ler e a escrever. Os testes ABC eram apresentados como um recurso simples, rápido, eficiente e econômico. Lourenço Filho (1974 p.125) afirmava que “Os testes ABC foram organizados para um objetivo fundamental: diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.”

No livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, Lourenço Filho deixa claro que não há necessidade de qualquer preparação por parte do examinador, basta ler o Guia de Exame e ter uma postura sociável, uma vez que as provas são simples e objetivas.

Nos anos 70 defendia-se a ideia de que no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios de “prontidão” para a alfabetização. Essa atitude era vista como uma espécie de vacinação em massa. No entanto, não atingiu sua real finalidade.

Marcado por uma mudança de paradigmas, em meados dos anos 70, começa o terceiro período. O déficit de aprendizagem deixou de ser o foco. As investigações destinavam-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem ler e escrever sem dificuldades e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que não se alfabetizaram. A partir dessa mudança, as concepções nas quais se apoiavam a alfabetização foram questionadas. Os estudiosos entenderam que era necessário ir além da alfabetização. Ou seja, desmistificar a ideia de que a criança deveria obrigatoriamente passar por testes de prontidão para aprender a ler e escrever.

1.2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Nas décadas anteriores à proclamação da República já havia uma preocupação por parte dos administradores públicos e intelectuais da Corte em tornar a escolarização acessível aos não alfabetizados. Uma década após a proclamação da República ocorreram as reformas da instrução pública. De acordo com Mortatti (2010), o movimento para uma nova escolarização teve início na província de São Paulo, impulsionando as práticas sociais de leitura e de escrita a se tornarem práticas escolarizadas. Ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público. O modelo paulista de alfabetização foi exportado para outros estados brasileiros por meio do trabalho desenvolvido por educadores engajados no novo programa educacional. Podemos considerar esta expansão do ensino primário como um marco importante na história da educação brasileira. No entanto, não podemos desconsiderar as intencionalidades políticas arraigadas no calor do regime republicano.

(...) ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. (MORTATTI, 2010, p. 330)

Segundo Mortatti (2010), em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização e a disputa entre os novos e antigos métodos na tentativa de solucionar as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e a escrever. Ela afirma que a trajetória histórica da alfabetização no Brasil passa por quatro momentos distintos: A metodização do ensino da leitura (1876 – 1890), a institucionalização do método analítico (1890 – 1920), a alfabetização sob medida (1920 – final da década de 1970) e construtivismo e desmetodização (Início da década de 1980 – ainda em curso).

Desde o final do século XIX, a educação escolarizada ganhou destaque e a escola passou a ser vista como um lugar destinado a preparar as novas gerações. Saber ler e escrever se tornou uma ferramenta indispensável para elevar o indivíduo à condição de adquirir saber/esclarecimento. Anteriormente a aprendizagem era limitada a pequenos grupos, acontecia nas residências ou nas chamadas escolas do Império ou aulas Régias. Podemos afirmar que os inúmeros insucessos dos programas de alfabetização se arrastam desde o modelo

republicano de escola, implantado há mais de um século, até os dias atuais. No entanto, no transcorrer do tempo, em cada momento histórico, repetidos esforços foram despendidos na busca por respostas para o “fracasso” da alfabetização, geralmente atribuído aos métodos utilizados no processo.

Então vamos entender os métodos de alfabetização e suas características. Quando o Brasil era apenas uma colônia de Portugal não era permitido aqui nenhum tipo de publicação. Diante desta limitação, os professores confeccionavam seu próprio material ou utilizavam cartilhas portuguesas. As Cartas do ABC são exemplos de manuscritos produzidos pelos professores. Elas traziam o alfabeto escrito de várias formas, valorizando a grafia e o método de soletração.

A Cartilha Maternal, de João de Deus, ficou conhecida no Brasil a partir de 1870. Seu método era baseado na palavração. A obra de João de Deus, foi pioneira neste tipo de publicação e serviu como referência para o surgimento de uma grande variedade de outras cartilhas que, até o final dos anos 30 em Portugal e no Brasil, foram a tônica das publicações.

As primeiras cartilhas apresentavam um método de ensino cuja proposta era conduzir a aprendizagem da leitura e da escrita partindo de unidades menores da língua para partes maiores. O método sintético aplicado neste período estabelecia uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado de letra por letra, ou sílaba por sílaba ou palavra por palavra. O método em questão se divide em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. O primeiro tem como estratégia de ensino o aprendizado inicial das letras, o próximo passo seria a junção das consoantes com as vogais para formar as sílabas, partindo das sílabas seriam formadas as palavras que finalmente seriam utilizadas para construir os textos. O segundo, denominado de fônico, foi muito utilizado nas décadas de 1960 a 1980, partindo do som das letras, vogais e consoantes que juntas formam as sílabas. Enfatizava a menor unidade da fala, o fonema, voltava-se completamente para a decodificação. O terceiro tem com base inicial o aprendizado das sílabas para formar as palavras.

Sob a ótica do método sintético, a aprendizagem era feita através de uma leitura mecânica do texto, decifração de palavras e posteriormente a leitura de forma compreensiva. As cartilhas eram utilizadas como principal ferramenta de aprendizagem, os grafemas e fonemas correspondentes eram apresentados de forma individualizada na tentativa de viabilizar a compreensão da criança. No

entanto, estudos comprovam que este modelo de aprendizagem era cansativo, tedioso e fora da realidade da criança, pois era feito de forma mecânica, por meio da repetição. A criança apropriava-se de atividades limitadas e pouco reflexivas. Tais propostas pedagógicas seguem uma perspectiva empirista, o indivíduo é visto como uma esponja e aprende pela repetição.

A teoria empirista norteava um modelo de aprendizagem conhecido como “estímulo resposta”, substituição de respostas erradas por respostas certas. Modelo típico trabalhado em cartilhas que concebiam a língua escrita como transcrição da fala utilizando palavras-chave e famílias silábicas. Pura fonologia. Os textos construídos eram desconectados e sem sentido. Um agregado de frases sem coerência e coesão. No livro *sistema de escrita alfabética: a longa história de fracasso na alfabetização brasileira*, Morais (2012) afirma que

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012 p.27)

De acordo com a metodologia de ensino expressa nas cartilhas o conhecimento está fora do sujeito e é internalizado através dos sentidos. O ensino é depositado na mente do aluno a partir das informações que vai acumulando. Para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico na constância de que o sujeito constrói o conhecimento.

A psicóloga argentina Emília Ferreiro dedicou um novo olhar sobre a alfabetização. Motivada pelos altos índices de fracasso escolar apresentados no México e na Argentina, realizou pesquisas em parceria com Ana Teberosky, constituindo uma nova teoria. Partindo do pressuposto da teoria do psicólogo suíço Jean Piaget de que todo conhecimento possui uma origem, observaram um grupo de crianças e suas hipóteses sobre o sistema de escrita. O objetivo delas era compreender como as crianças se apropriam da cultura escrita.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999-p.29)

Os estudos realizados pelas pesquisadoras foram introduzidos no Brasil por volta dos anos 1980 por meio do livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita*. A princípio as informações a respeito da revolucionária teoria eram apresentadas e discutidas em simpósios e congressos de educadores. Posteriormente as descobertas que a obra apresentava tornaram-se assunto obrigatório no meio pedagógico.

Para Ferreiro e Teberosky, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até se apropriarem do sistema de escrita alfabético (SEA). Apontam quatro níveis, com diferentes hipóteses para de fato compreenderem como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Em decorrência disto levanta uma série de hipóteses para escrever, que também vão evoluindo ao longo do tempo e em contato com a escrita (usa desenhos para escrever, faz garatujas, usa letras do nome, escreve usando quantidade de letras conforme o tamanho ou característica dos objetos ou coisas – realismo nominal, etc.) Quando a criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais pronunciadas ao falar as palavras, inicia-se o nível de fonetização denominado pelas autoras como silábico. No início deste nível ela ainda não planeja a quantidade de letras que vai usar para escrever cada palavra, mas no momento da leitura busca coincidir as sílabas orais com as letras que registrou, não admitindo a sobra de letras, pois já demonstra compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras. Nesse nível a criança apresenta dois tipos de escrita: silábica “sem valor sonoro”, quando usa uma letra para cada sílaba pronunciada, mas sem necessariamente corresponderem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita; e silábica “com valor sonoro”, quando escreve cada sílaba pronunciada com letras correspondentes aos sons emitidos, em geral as vogais

O nível silábico-alfabético é visto como um período de transição, pois a criança já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora). Agora o desafio é refletir sobre o interior das sílabas orais, percebendo os pequenos sons que as formam, ampliando assim o domínio das correspondências grafofônicas e consolidando a compreensão de que as sílabas possuem (fonemas) pedaços menores que devem ser grafados. No nível alfabético a criança escreve seguindo

o princípio de que a escrita nota a pauta sonora das palavras, colocando, assim, uma letra para cada fonema, pois acreditam que a escrita é a transcrição exata da fala, por isso muitos erros ortográficos são frequentes. Na visão de Moraes (2012) devemos estar conscientes de que esta fase não oficializa a alfabetização do aluno, que ainda precisa dominar bem as convenções som-grafia. E que se deve levar a criança a refletir de forma sistemática sobre as convenções ortográficas para que possa se tornar uma leitora proficiente, compreendendo os textos com que se defronta, além de se tornar capaz de produzir textos coerentes.

O impacto destes estudos decorrentes da popularização da pesquisa de Ferreira e Teberosky, que apresenta o processo de aprendizagem da escrita a partir do ponto de vista da criança, produziram uma mudança conceitual ao difundir um paradigma cognitivista. Segundo Moraes (2012), esta teoria foi bastante divulgada em nosso país sob o rótulo de “construtivismo” e foi bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores, fazendo parte da fundamentação de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996.

O construtivismo não se estabelece como um método de ensino. Distinto das metodologias apresentadas anteriormente, o conhecimento é produzido coletivamente. O professor assume um novo papel neste processo, sai da condição de detentor do saber e assume a posição de mediador ou facilitador. Ele também é um aprendiz, pois precisa renovar seus conhecimentos através de uma mentalidade aberta, atitudes investigativas, desprendimento intelectual e senso crítico. Fazendo as intervenções sempre que necessárias, primando pelo conhecimento prévio do aluno que está em constante transformação. Soares (2004 p.99) afirma que como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e sendo fundamentalmente uma teoria psicológica e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, ou seja, através de atividades de letramento, sobrepondo-se às atividades de alfabetização.

Ao longo da trajetória histórica que envolve métodos de alfabetização e suas facetas, pesquisas revelam que esta visão equivocada do construtivismo, por

parte de alguns educadores, tem mostrado resultados negativos do índice de alfabetização no Brasil. A taxa de analfabetismo ainda é alta revelando grandes dificuldades principalmente no tocante ao domínio e compreensão da leitura.

Em decorrência desta necessidade uma nova reconfiguração ocorreu na alfabetização com o surgimento do Letramento, conceito e palavra recentes na linguagem da educação. Para Soares (2004) seu surgimento pode ser interpretado como decorrência desta necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Para a autora, esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância a medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na língua escrita e dependentes da mesma, revelando desta feita, ser insuficiente apenas alfabetizar no sentido tradicional. Diante das experiências vivenciadas na construção deste trabalho através das teorias e práticas, podemos afirmar que o construtivismo, quando bem entendido, abre um novo leque de possibilidades que pode contribuir para revertermos o quadro negativo que coloca o Brasil na lista de piores sistemas de educação do mundo, como explicaremos no capítulo 2.

Magda Soares corrobora a discussão anterior ao afirmar que:

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p.100)

Podemos afirmar que no Brasil, os métodos de alfabetização cuja abordagem ainda é tradicional, não conseguem alcançar o contexto atual, e o construtivismo, e o letramento, na maioria das vezes, são utilizados de forma equivocada nas práticas escolares, como citado no parágrafo anterior. Vale salientar que há, portanto, uma tensão constante entre os métodos de alfabetização, uma construção, desconstrução e reconstrução destes. Diante desta procura incessante, é preciso não esquecer que o principal problema não é ensinar a ler e a escrever, mas, conduzir o aprendiz a fazer uso da leitura e da

escrita em práticas sociais, pois, como Magda Soares, compreendemos que alfabetizar e letrar são ações distintas, porém indissociáveis.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 CONCEITOS

Iniciaremos a discussão deste capítulo nos remetendo às mudanças conceituais e metodológicas pelas quais a história da alfabetização no Brasil tem se revelado. À luz de Soares (2004) podemos afirmar que nas últimas três décadas pesquisas têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar. Insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso escolar em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização.

A esse respeito, Galvão e Leal (2005) afirmam que o que temos, nos dias atuais no nosso país, são patamares inaceitáveis de analfabetismo, alunos saídos do nosso sistema de ensino, após quatro ou cinco anos de escolaridade e que não conseguem ler e escrever um texto simples. Pais e professores entram em conflito. De quem é a culpa? Muitos criticam os “métodos modernos” de alfabetização. No entanto, não podemos abrir mão dos avanços já conquistados dentro deste contexto e retroceder aos métodos tradicionais de ensino da língua ou da utilização de práticas que norteiam o aprendizado da língua materna de forma fragmentada e descontextualizada.

(...) entendemos, porém, ser necessário conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidade, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea. É pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades. (GALVÃO e LEAL, 2005, p.12)

Fazendo um recorte histórico a respeito desta temática afirmamos que as primeiras formas de escrita da humanidade privilegiaram o registro dos significados das palavras. Antes de inventar os alfabetos, foram criados outros sistemas de escrita com propriedades ou princípios distintos.

O surgimento da escrita muito contribuiu para o desenvolvimento social da humanidade. Registros comprovam que o homem pré-histórico já utilizava um sistema primitivo de escrita, as representações pictográficas estampadas nas

paredes das cavernas, para trocar mensagens, expressar suas ideias, transmitir desejos e necessidades. Podemos, portanto, afirmar que uma das grandes invenções da humanidade foi a escrita. Vestígios históricos comprovam que diferentes povos, em diferentes épocas desenvolveram sistemas de escrita de forma independente com o objetivo de preservar sua própria história.

(...) quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A Alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1999, p.12)

Historicamente o termo alfabetização é compreendido como o ato de ensinar a ler e escrever através de métodos diferenciados. O indivíduo submetido aos antigos métodos de alfabetização codificava e decodificava o sistema de escrita através de práticas mecanizadas. Ou seja, apenas repetia as instruções que o professor lhe passava. O conhecimento, muitas vezes ficava restrito aos muros da escola, permeado por atividades de leitura e de escrita sem sentido.

Reconhecemos que tais práticas de alfabetização são limitadoras de saberes, mas podemos afirmar que muitos foram alfabetizados dentro deste contexto onde a palavra letramento ainda não era reconhecida na educação. Não podemos negar que, mesmo diante de tais limitações no ensino, as práticas sociais de leitura e de escrita eram vivenciadas e partilhadas. Podemos destacar como exemplo nossa experiência com escrita de cartas para parentes distantes, ou como escriba para os não alfabetizados.

Segundo Albuquerque (2007.p.11), ao longo de nossa história o significado atribuído às ações de ler e escrever foram se tornando mais complexos e suas definições se ampliaram, principalmente a partir da década de 1990 com o novo termo: letramento.

A respeito da invenção do letramento Soares (2003) chama a atenção para o fato de que esta tenha ocorrido em um mesmo contexto histórico, em sociedades distintas tanto geograficamente, quanto socioeconomicamente e culturalmente. Uma necessidade quase global de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas em vigência. Assim, em meados dos anos de 1980, acontece simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, na França, em Portugal, na Inglaterra, nos Estados Unidos.

Para Magda Soares, letramento seria a tradução para o português da palavra “literacy”. Na língua portuguesa, observa-se que ao radical “letra” foi acrescentado o sufixo “-mento”, formando assim a palavra letramento.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência das necessidades de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p.96)

Albuquerque (2007.p.17) nos chama a atenção para o fato de que no Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas está associada a ela. A afirmação de Albuquerque nos conduz à compreensão de que uma pessoa pode ser identificada como analfabeta por não dominar as práticas de leitura e de escrita. No entanto, não podemos considerá-la “iletrada”, pois sabemos que o sujeito que não domina a escrita alfabética envolve-se em práticas de leitura e de escrita com a mediação de pessoas alfabetizadas. Tais experiências conduzem os não alfabetizados a desenvolverem uma série de conhecimentos sobre os diferentes gêneros que circulam na sociedade.

A partir da década de 1980, as cartilhas deixaram de ocupar um lugar de destaque no processo de alfabetização. Houve muitos questionamentos quanto à eficiência e à eficácia dos métodos aplicados. O indivíduo letrado não seria mais aquele que sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, ampliando assim o sentido de alfabetização como prática social que favorece interpretar o mundo ao seu redor. A ideia de letramento ultrapassa os muros da escola por intermédio de ações que fazem partedo cotidiano do educando quando este faz usode diferentes portadores de textos: lista de compras, lista de convidados, bíblia, amigos em redes sociais, palavras cruzadas, o cartaz do cinema, o rótulo do iogurte, etc.

2.2 ALFABETIZAR LETRANDO

Alfabetizar é uma atividade complexa que deve ser tratada com seriedade. Exige do educador formação adequada e a construção de uma identidade profissional consciente, de modo que consiga compreender o aluno, suas vivências socioculturais e psicológicas. Compreendemos que o processo de alfabetização abarca diversas facetas e não deve ser visto de forma fragmentada. Cabe ao educador compreender alfabetização e letramento como processos necessários para à compreensão crítica da realidade, e por meio destes promover transformações sociais, políticas e culturais. Tais práticas conduzirão a resultados que evidenciam sujeitos conscientes da sua realidade e capazes de compreender a verdadeira função social da língua oral e escrita. No entanto, a realidade aponta situações em que professores desenvolvem práticas de leitura e de escrita sem procurar relacioná-las à realidade de seus alunos, configurando, assim, uma aprendizagem mecânica, limitada e estática.

Sobre o ensino da língua escrita com base na perspectiva do letramento, Albuquerque e Santos (2007, p.98) nos fazem a seguinte afirmação:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e as situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

As autoras confirmam o que vem sendo discutido na tessitura deste trabalho a respeito de práticas de alfabetização e letramento, bem como o papel do professor na condição de mediador destes conhecimentos.

Visto que a escola tem papel fundamental na interação diária com o aluno, cabe a ela oportunizar o conhecimento formal. Segundo Soares (2000), todo esse trabalho facilita o letramento.

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias[...] Alfabetizarletrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000, p. 3)

Essa afirmativa da autora corrobora a assertiva de que através do processo de alfabetização o indivíduo adquire a escrita alfabética e aptidão para ler e escrever por meio da compreensão do alfabeto e da memorização entre letra e som e também o traçado das letras. Já o letramento efetiva todo o processo de alfabetização através de situações de leitura e produção de textos reais.

Piccoli (2012 p.17) defende a ideia de que o conceito de letramento lançou luzes sobre um aspecto fundamental da leitura e da escrita: a sua origem nas práticas sociais. Ela chama a atenção para o fato de que por muito tempo a escola brasileira desconsiderou o que precisamente o conceito de letramento procurou destacar: os significados que a leitura e a escrita adquirem na cultura.

A respeito da leitura e escrita na alfabetização, Silva (2005), discute as dificuldades que boa parte dos educadores enfrenta na busca por uma alfabetização de qualidade. Ela afirma que um dos problemas mais aparentes deste discurso é o tratamento dado aos alunos que ainda não escrevem e não lêem com autonomia como se assim já procedessem. Esse fato torna-se ainda mais complexo quando, ao trabalharmos com atividades que envolvem textos, não dedicamos tempo e esforços para orientar atividades em que os alunos reflitam sobre o sistema alfabético de escrita.

Magda Soares, pesquisadora brasileira, já referida neste trabalho, expoente nas discussões que deram força ao termo “letramento” no Brasil, nos chama a atenção para práticas equivocadas de alfabetização no contexto construtivista. Tais equívocos defendiam a postura de que as crianças pudessem aprender a ler e escrever apenas por estarem imersas na cultura escrita, não sendo necessário o ensino sistemático, planejado e executado pelos professores. Na perspectiva desta estudiosa seria urgente a necessidade de “reinvenção” da alfabetização. Ela defende a conservação de ambos os termos alfabetização e letramento – por meio do reconhecimento das várias especificidades de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em diversas experiências que envolvem a leitura e a escrita, conhecimento e interação com os diferentes gêneros de material escrito. Para alfabetização, a consciência fonológica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Para confirmar a importância das práticas alfabetizadoras e de formação de leitores norteada por modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento, destacaremos aqui um trabalho acadêmico a que tivemos acesso, cuja perspectiva é mostrar modelos teórico-metodológicos de Alfabetização e Letramento tendo em vista a articulação coerente de ambos os conceitos.

Melo e Rocha (2009), realizaram uma pesquisa bibliográfica acerca dos modelos teóricos-metodológicos de Alfabetização e Letramento tendo em vista a importância da compreensão dos conceitos e suas implicações pedagógicas para a prática de Alfabetização e formação leitora dos nossos alunos, além do fato de que o conhecimento produzido nesta investigação pode nortear políticas de formação de alfabetizadores.

Os dados produzidos no âmbito da pesquisa permitiram às autoras identificar quatro modelos teórico-metodológicos de Alfabetização e Letramento, como veremos a seguir.

Modelo 1: sistema de códigos: excessiva especificidade da alfabetização: este modelo é baseado no Empirismo e no Inatismo. O primeiro define a aprendizagem como um comportamento do indivíduo determinado pelas influências do meio. O segundo, atribui à mente a capacidade de produção do conhecimento, pois as qualidades e capacidades básicas de cada indivíduo já se encontram prontas, sofrendo pouca influência do meio. Ambos os modelos comungam do princípio de Alfabetização enquanto aprendizagem de sistema de códigos. O aluno é passivo, um mero reproduzidor de modelos apresentados, estuda uma língua artificial sem função comunicativa, e é responsável pelo seu fracasso na aprendizagem.

Modelo 2: Sistema de representação: esse modelo de Alfabetização é baseado na teoria Construtivista de Jean Piaget que evidencia o conhecimento como resultante da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Apontamos aqui a negação do ensino sistemático da língua e o surgimento da Psicogênese da língua escrita que veio expressar a alfabetização como uma construção real e inteligente.

Modelo 3: Prática social: letramento: excessiva especificidade do Letramento: este modelo de Alfabetização, segundo as autoras, está respaldado em Vigotski, o qual acreditava que o homem não se limita à sua própria experiência pessoal. Neste modelo o Letramento se caracteriza como prática cultural, saber ler é construir sentido sobre o texto, se posicionar sobre ele e usá-

lo na cultura letrada. Aqui as autoras pressupõem uma abordagem de leitura que envolve o modelo de processamento descendente.

Soares (2004) citada por Mota Rocha e Melo, afirma que este modelo acentua a desinvenção da Alfabetização iniciada no modelo anterior.

Modelo 4: Necessária dialogicidade entre Letramento e Alfabetização: este modelo aponta uma necessidade de equilibrar os métodos. Segundo as autoras, resgata as implicações pedagógicas das teorias construtivista e sociohistórica, e propõe uma dialogicidade entre os processos de Alfabetização e Letramento, ressaltando-os como processos independentes, indissociáveis e simultâneos. O principal desafio deste modelo é encontrar o equilíbrio destes aspectos no trabalho pedagógico.

3 O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa podemos considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno, primeiro elemento dessa tríade, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. O ensino, considerado o terceiro elemento neste enfoque teórico, é concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. No entanto, para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, elaborar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de estimular, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Temos observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira equivocada, levando ao espontaneísmo. Tal concepção nega e desvaloriza os conteúdos disciplinares, entende a escola como espaço de aquisição de conhecimentos e atendimento dos interesses imediatos dos alunos. Há falta de rigor, organização, metas definidas e compromisso com o resultado. O referido documento (PCN) questiona a possibilidade dos alunos aprenderem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles e afirma que esse tipo de desinformação – que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p.25)

Nesse contexto, cabe ao professor o papel de mediador no processo de alfabetização e letramento, oportunizando aos alunos o acesso aos diferentes

portadores de textos, através de práticas diárias de leitura e de escrita. Partindo do pressuposto de que a criança de hoje está inserida em um mundo globalizado, o papel da escola é de espaço instrucional de acesso ao conhecimento, de oportunidades e troca de experiências entre todos os envolvidos neste processo, pois ler e escrever são atitudes fundamentais para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos.

Compreendemos que o processo de alfabetização norteado por uma diversidade de gêneros textuais abre um leque de oportunidades para o aprendiz e o mediador. Acreditamos que explorar a estrutura dos diferentes gêneros textuais é dar aos alunos ferramentas que os ajudarão a organizar sua escrita de forma adequada. No entanto, devemos estar atentos quanto à eficiência e à eficácia de tais ações pedagógicas. Pois não adianta haver uma escrita objetiva se o leitor não identificar o propósito do gênero textual.

Para obter sucesso com os planos de aula que envolvem gêneros textuais é essencial que o professor mantenha o foco e tenha atenção quanto às razões de sua escolha, beneficiando o aluno a vivenciar experiências engrandecedoras. Ao planejar suas atividades o professor deve fazer os seguintes questionamentos: Quais as razões para selecionar determinado gênero? Quais características o configuram? Quais as funções específicas do gênero selecionado? Quais objetivos de aprendizagem o gênero selecionado propicia atingir junto a seu grupo de alunos? Que saberes prévios e estratégias de leitura ativa o gênero selecionado mobiliza?

No PCN de Língua Portuguesa se afirma que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para nossa participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Diz ainda que ao ensinar a língua a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Neste documento é expresso que,

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso

contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p.23)

Temos observado que grande parte dos alunos que se prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) demonstra preocupação e dificuldades no momento de escrever a “redação”. Outro ponto que deve ser levado em consideração é o fato de que alunos do Ensino Superior também apresentam dificuldade na leitura, escrita e interpretação de textos acadêmicos. Acreditamos que tais dificuldades estão diretamente ligadas a falhas na educação básica e que a escola deveria viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.

No cotidiano escolar o aluno se encontra com diferentes tipos e gêneros de textos oferecidos nas diversas áreas do conhecimento. Há uma crença de que o trabalho com textos é específico do componente de Língua Portuguesa desconsiderando o trabalho com os textos expositivos das áreas de História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, entre outras. Este equívoco conduz o aluno da educação básica a vivenciar intensas dificuldades ao utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. Em suma, acreditamos que todas as disciplinas deveriam ter a responsabilidade de ensinar a utilizar textos.

Quando a criança passa a conviver com os modelos de leitura e escrita, oferecidos no âmbito escolar, já traz consigo um conhecimento prévio sobre a linguagem oral e escrita. Ou seja, um aprendizado que foi construído no dia a dia, na convivência com outras pessoas. E esse conhecimento adquirido de forma espontânea servirá de base para a compreensão científica dos conteúdos apresentados na escola pelo professor.

Partindo deste ponto podemos afirmar que o professor, mediador do trabalho pedagógico, deve valorizar os conhecimentos prévios dos seus alunos. Ao ensinar um conteúdo novo é preciso estabelecer uma relação entre este e o que os alunos já sabem a respeito do assunto. Desta forma o aprendizado deixa de ser mecânico e passa a ter um significado. A respeito disto Antunes afirma que

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a

realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (ANTUNES, 2003 P.48)

A afirmação de Antunes vem corroborar o que dissemos anteriormente, ler e escrever são atitudes fundamentais para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos. Assim, o ponto de partida para consolidação do conhecimento é a valorização das interações em sala de aula por meio da organização do trabalho docente. Compreendemos que neste processo de ensinar e aprender cada um tem seu lugar. O aluno precisa ser visto pelo professor como alguém que busca aprender, mas que também tem muito a ensinar.

No ambiente escolar as relações estabelecidas envolvem aspectos emocionais, intelectuais e sociais. Neste sentido podemos afirmar que a intervenção de pessoas mais experientes na vida da criança é fundamental para o desenvolvimento e a constituição de seu modo de ser social.

O conceito de mediação pedagógica tem suas raízes na pedagogia progressista. Segundo Libâneo (1990) a metodologia progressista se manifestou por meio de três pedagogias: a libertadora, a libertária e a crítico-social. Sobre o papel da mediação Vygotsky (2007, p.19-20) afirma que,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...] essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Neste caminho simbólico do objeto até a criança, cabe considerar a importância da figura docente como mediadora dos conceitos científicos.

De acordo com o dicionário Online de Português, mediação pedagógica é definida como a interferência feita por um especialista com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, o procedimento adotado no momento da mediação interfere no processo com o objetivo de compreender, explicar e corrigir, bem como, conduzir o sujeito a pensar, quebrar padrões anteriores e elaborar de forma diferenciada novas estratégias.

Para continuarmos essa tessitura narrativa a respeito da importância da mediação pedagógica no processo de Alfabetização e Letramento é necessário dialogarmos sobre o comportamento das crianças no início da infância e as hipóteses elaboradas por elas para explorar o ambiente que as cerca. É natural

para elas observar, ouvir, tocar, jogar, apertar, morder, chorar, sorrir. Enfim, descobrir o uso de instrumentos e símbolos no processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2007, p.103), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

No livro *A formação social da mente* (2007), Vygotsky aponta três posições teóricas a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças.

A primeira baseia-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. Se as funções mentais de uma criança não amadureceram a ponto de ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. Os defensores desta teoria temem as instruções prematuras e afirmam haver uma idade particular para cada tipo de aprendizado. O desenvolvimento é visto como pré-condição do aprendizado, nunca como resultado do mesmo. Nesta linha teórica o aprendizado se sobrepõe ao desenvolvimento.

A segunda posição teórica postula que o processo de aprendizado está diretamente ligado ao desenvolvimento. Baseia-se no conceito de reflexo, o desenvolvimento é visto como domínio de reflexos condicionados.

A terceira posição tenta superar os extremos das anteriores, combinando-as. Para os defensores desta linha teórica, o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes, porém relacionados e mutuamente dependentes, onde um influencia o outro. De um lado está a maturação, que depende diretamente do sistema nervoso para tornar possível o aprendizado e este, por sua vez, estimula a maturação. Neste caso, o desenvolvimento é sempre maior que a aprendizagem.

Vygotsky (2007) rejeita as três posições teóricas apresentadas anteriormente. Para ele o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Portanto, não devemos desconsiderar em hipótese alguma seus conhecimentos prévios a respeito das temáticas desenvolvidas dentro do contexto escolar. Por exemplo, antes de estudar aritmética as crianças já tiveram alguma vivência com quantidades. Para o autor “(...) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (VIGOTSKY, 2007, p.95), mas na escola é o professor o responsável pela organização do aprendizado; ele

é o principal mediador do conhecimento, oportunizando assim, diferentes saberes. Portanto, a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico onde a intervenção é um processo pedagógico privilegiado.

Ainda para Vigotsky (2007), a interação tem uma função central no processo de internalização, principalmente aquela realizada entre os indivíduos face a face. Ele afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VIGOTSKY, 2007, p.20). Desta forma podemos afirmar que as interações são a base para que o indivíduo compreenda e internalize as representações de acordo com o seu pertencimento social. O conhecimento ocorre primeiro no plano externo, com outras pessoas, para depois acontecer no plano interior e individual. É através da vivência social e coletiva que o indivíduo constrói seu conhecimento, estruturado principalmente pelos integrantes mais experientes.

Para esse teórico a escola e o professor são extremamente importantes no processo de aprendizagem, pois, com eles o conhecimento mais simples adquirido pelos alunos no meio social transforma-se gradualmente e se tornam conceitos científicos. As aprendizagens se processam através da relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Esse processo de troca, que podemos denominar de mediação, irá despertar os processos de desenvolvimento interno do indivíduo. A falta de situações que propiciem o aprendizado inibe o desenvolvimento.

A teoria vigotskiana aponta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como arcabouço articulador para compreensão adequada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para este autor é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que posteriormente será interpessoal. Quanto à valorização das interações em sala de aula, é importante destacar que o papel do professor e do aluno devem ser bem definidos, mas, sem rigidez. Como já dissemos anteriormente, o professor irá ensinar seus alunos, mas também irá aprender com eles. Os alunos também irão aprender com os colegas mais experientes e ensinar aos colegas menos experientes. Será uma troca intercultural de conhecimentos.

Ao pensar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigostki (2007, p.97) afirma que

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes.

Este autor defende o que ele chama de zonas de desenvolvimento, espaços entre o conhecimento real da criança, ou seja, o que já consegue realizar com autonomia e a posterior consolidação dos conhecimentos que ainda necessitam ser potencializados através das trocas interculturais. Para Vigostki o indivíduo não é uma ilha; ele necessita interagir com o meio em um movimento de troca de conhecimentos, ensinando e aprendendo. Dentro desta linha de pensamento sociocontrutivista/interacionista a interação leva ao aprendizado.

Compreendemos que entre a zona de desenvolvimento proximal, espaço entre o que a criança já sabe e o que ela precisa consolidar, o professor tem a função de provocar a cognição do aluno através de uma intervenção mediadora. Enquanto mediador, o educador contribui para movimentar os processos de desenvolvimento das funções mentais complexas da criança. O psicólogo considera que o ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas, amplia as estruturas cognitivas. Por exemplo, com o domínio da escrita, o aluno também adquire capacidades de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência do mediador é mais transformadora.

Como já citado anteriormente a escola exerce uma função insubstituível na consolidação do processo de alfabetização e letramento, através do trabalho realizado pelos professores. Independente do método aplicado consideramos o melhor, aquele baseado na realidade do aluno. O que conduz o aluno a apropriar-se do sistema alfabético e ortográfico através da vivência com situações reais de escrita e passa a fazer uso consciente da mesma.

A escola pode e deve oferecer condições para alfabetizar e letrar despertando o gosto da criança pela leitura com práticas de letramento que conduzam o aprendiz a apropriar-se do sistema de escrita alfabética, refletir sobre a língua e fazer uso social da mesma. Podemos auxiliar a criança na construção de uma relação de amizade com os livros, mostrando que além das páginas escritas há um conjunto de conhecimento que o envolve. Por exemplo, ao ler uma história para criança podemos apresentar a ela o livro de fora para dentro, chamando a atenção dela para a capa e as informações nela contidas, autor,

editora, nome da história, a ilustração, bem como a contra capa, a dedicatória, o ano de publicação entre outras informações. Para garantir a aprendizagem é necessário que as práticas sociais de leitura e de escrita sejam dominadas pelo aprendiz. Neste aspecto Cury (2008) assevera que o trabalho do professor em sala de aula pode proporcionar esse contato da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita significativa, interferindo no processo de desenvolvimento global e no processo de aprendizagem da criança por meio da mediação pedagógica. Diante de tal afirmava, compreendemos o contexto escolar como meio de proporcionar e ampliar as funções intelectuais das crianças e a escola como espaço institucional de construção do conhecimento.

Para confirmar a importância da mediação pedagógica que vimos defendendo ao longo deste trabalho, destacaremos aqui alguns trabalhos acadêmicos a que tivemos acesso e cuja perspectiva é mostrar o papel da mediação pedagógica e seus desafios.

Para conhecer e entender como ocorre a ação docente no cotidiano da sala de aula, Cury (2008), desenvolveu uma pesquisa para conhecer as práticas pedagógicas do professor que atua como alfabetizador no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Cacoal. A pesquisa foi baseada nos seguintes questionamentos: Os professores se apoiam em uma concepção de ensino da língua materna como interação social e têm na mediação pedagógica uma ferramenta indispensável para o processo de ensino, ou seguem as orientações tradicionais de ensino da língua e da ação de alfabetizar, as quais se voltam para o uso adequado da gramática, enfatizam a ortografia correta, encontram no erro um elemento sinalizador da incompetência do aluno, preocupam-se com a codificação, a decodificação, e valorizam a leitura e a escrita corretas, mesmo que, para o aluno, estas não tenham sentido?

Os resultados da pesquisa revelam que os procedimentos adotados no ensino da leitura e da escrita são decorrentes das concepções de ensino e de aprendizagem das professoras e que estas não sabem o que vem a ser a mediação pedagógica, mas atuam como mediadoras em alguns momentos. A mediação docente desencadeia grandes avanços na aprendizagem e na superação das dificuldades da criança com relação a leitura e a escrita.

Em seu artigo, O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente, Althaus (2008), destaca que o papel do professor na relação direta com seus alunos e com o conhecimento no espaço de sala de

aula tem sido objeto de discussão presente no meio acadêmico. Ou seja, muito se tem discutido a respeito de uma medição voltada para a ação didática na sala de aula.

Segundo Althaus, “Se mediar é intervir, (...) quais seriam as características da mediação pedagógica? ” Masseto, citado por Althaus(2008, p.4) afirma que mediar seria:

Dialogar permanentemente [...] apresentar perguntas orientadoras, orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho, desencadear e incentivar reflexões.

De acordo com Althaus, a concepção de Masseto sobre mediação pedagógica compreende a atitude e comportamento docente, enquanto um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colocando-se como uma “ponte”, ou seja, atuando como intermediário entre o aprendiz e a aprendizagem.

Por fim, defendemos e acreditamos em práticas pedagógicas mediadoras eficientes, pois há muitas maneiras interessantes e significativas de apresentar a linguagem escrita para as crianças. É preciso quebrar os dogmas de um modelo de planejamento arcaico e planejar levando em consideração a singularidade do aprendiz, suas competências e habilidades. Como citado no parágrafo anterior, uma boa mediação pedagógica requer um professor facilitador, incentivador, motivador da aprendizagem e consciente de que os conhecimentos adquiridos na graduação necessitam ser renovados continuamente.

4 ALFABETIZAR LETRANDO- RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS.

Neste capítulo relatamos uma experiência vivenciada com turma do 2º ano do ensino fundamental, composta por 09 alunos de faixa etária entre 06 e 08 anos, em uma escola da rede privada da cidade Queimadas-PB. Nesta experiência exploramos uma diversidade de gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento, desenvolvendo atividades de leitura, escrita e reescrita. Focalizaremos neste relato as situações de intervenção/mediação, por considerarmos espaços significativos de crescimento para os alunos. Foram momentos de grande relevância para observação e análise da atuação docente e discente dentro do espaço escolar.

Das situações de ensino vivenciadas com diferentes gêneros textuais ao longo do ano selecionamos 03 (três) para apresentá-las neste trabalho, a saber: a) o trabalho com o gênero diário; b) a exploração de uma obra de arte – o quadro *A sexta*, de Van Gogh e; c) o trabalho com o gênero carta pessoal.

Na primeira semana de aula, realizamos uma atividade diagnóstica para verificar o nível de leitura e de escrita dos alunos. Mota Rocha (2002 apud, Melo e Rocha 2009) afirma que a avaliação precisa ser realizada antes mesmo de o trabalho ser iniciado, evitando a produção de um ensino descolado das necessidades dos alunos. A atividade desenvolvida foi a escrita espontânea de uma lista com 10 palavras referentes ao contexto escolar e uma frase utilizando algumas destas palavras. Durante a escrita das palavras os alunos demonstraram perceber a existência de unidades menores do que a sílaba, verificaram que determinado som nem sempre correspondia à letra, além de perceberem que a escrita representa a fala, mas que não é uma transcrição direta da mesma, o que culminou em dúvida sobre a ortografia. Fundamentada nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da escrita podemos afirmar que os alunos em questão encontravam-se no nível de escrita alfabético, mas que precisavam avançar no nível ortográfico, além de aprender as convenções da língua, tais como: pontuação, parágrafo, uso de maiúscula, dentre outras.

Considerando o que o aluno já sabe, o resultado da proposta diagnóstica de avaliação realizada no início do ano letivo serviu de norte para o planejamento de futuras ações pedagógicas. Compreendemos que a avaliação diagnóstica é uma ferramenta para o professor descobrir o que os alunos já sabem e como resolver as situações-problema.

Sendo a escrita alfabética vista como uma invenção cultural, a escola, através do papel mediador do professor pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, promovendo também uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras. O contato com a escrita é que vai viabilizar esse tipo de reflexão. E para isto é importante um trabalho que possa desenvolver habilidades de reflexão fonológica.

Após constatarmos através da avaliação diagnóstica que o nível de escrita dos alunos é alfabético, iniciamos o trabalho de intervenção pedagógica, focalizando nos aspectos de convenções da língua e respeitando as necessidades dos alunos.

Na busca por uma proposta de atividade que pudesse ser incluída no dia a dia dos alunos, além de ser dinâmica, integradora, sociável e que incentivasse a leitura e a escrita, decidimos trabalhar com o gênero diário.

Na primeira semana de aula do 1º bimestre letivo de 2015, realizamos uma roda de conversa e manuseio de diferentes materiais de leitura: gibis, literatura infantil, panfletos, rótulos, revistas, livros científicos, jornais, cartões postais, cartas, bilhetes, convite, cardápio, receita culinária, bula de remédio, manual de instruções, entre outros. Os alunos foram estimulados a expressar sua opinião a respeito dos gêneros textuais de sua preferência, sem que houvesse a necessidade de classificá-los.

Para apresentação do gênero diário, realizamos uma dinâmica: em cartões coloridos foram escritas as letras que formavam a palavra diário e distribuimos aos alunos que estavam organizados em dois grupos; um conjunto de seis letras para cada grupo. Foi orientado que ao ser dado um sinal, os alunos, deveriam juntar todas as letras e formar uma palavra iniciada com a consoante “D” e terminada com a vogal “O”. Após alguns minutos sinalizaram a resposta. A palavra diário entrou na roda de conversa.

Questionamos, então, se sabiam o que era um diário. Alguns responderam positivamente e foram estimulados a explicar o que sabiam sobre este gênero. Um dos alunos comentou a respeito do livro *O Diário de um Banana*, pois estava lendo. Outros afirmaram que era “coisa de menina”. Também falamos a respeito dos diários virtuais. Aproveitamos a oportunidade para desconstruir a ideia de que escrever em diário é uma atividade estritamente feminina.

Apresentamos de forma oral a estrutura e a função social deste gênero que possibilita compartilhar sentimentos através de uma linguagem franca e pessoal.

Decidimos trabalhar o diário coletivo por acreditar ser um veículo de comunicação de livre acesso que seria utilizado para aperfeiçoar a leitura e a escrita dos alunos de maneira lúdica, através da escrita e reescrita de diferentes gêneros. De posse de um caderno previamente escolhido para organizar o diário da turma, iniciamos a decoração, e para que todos se sentissem parte ativa do processo fizemos um registro fotográfico de cada uma das crianças para ilustrar as primeiras páginas do diário da turma, conforme se pode observar na figura 1:



Figura 1 – Fotos das crianças para ilustrar o diário

Logo após, sugerimos um passeio no interior da escola com o objetivo de verificar outras possibilidades de leitura. Antes de sairmos suscitamos a necessidade de deixar um bilhete na porta da sala comunicando a respeito de nossa saída. Explicamos a estrutura do gênero textual e o seu objetivo. Pedimos sugestões para o registro escrito e após um pequeno debate, decidimos escrever: *“Saímos para dar uma volta na escola.”* A professora fez o registro por escrito e este foi colado na porta da sala de aula.

Essa atitude de deixar um bilhete na porta da sala informando sobre a ausência da turma tornou-se habitual, mas a partir da proposta da professora os alunos é que passaram a escrever. Vale ressaltar que para Vigotski, a aprendizagem da linguagem escrita requer esforço e atenção tanto do professor quanto do aluno. O professor mediador do conhecimento é quem conduz o aluno a desenhar letras e construir palavras. O desenvolvimento da linguagem escrita

nas crianças acontece pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.
(VIGOTSKI, 2007, p.141)

Voltando ao diário, de início os alunos, timidamente, pediam que a professora registrasse nele o que eles solicitavam. Mas o diário ficava sempre à disposição para colagens, desenhos, leituras e escrita de suas ideias. Como se pode observar nas figuras 2, 3 e 4 abaixo.

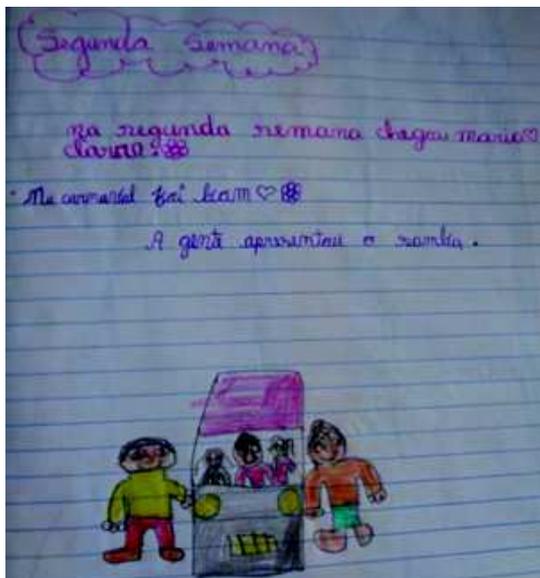


Figura 2 - Atividade coletiva realizada pelos alunos



Figura 3 – Registro



Figura 4 – Alunas registrando no diário

Observando as dificuldades de alguns dos alunos para fazer os registros escritos, criamos situações cuja intenção era fazer uso do “diário”. Aos poucos percebemos pequenos avanços que foram se tornando mais expressivos. Tornou-se, então, uma frequência quase diária os alunos trazerem materiais escritos (curiosidades, bilhetinhos, desenhos, figuras, entre outros), para anexar ao diário. Antes de anexar o material havia um momento para análise, observação, leitura e reescrita quando necessário. Esse vínculo criado entre os alunos e os registros de leitura e escrita no “nosso diário” contribuíram substancialmente com as demais atividades desenvolvidas em outras áreas de conhecimento. Os que apresentaram dificuldade e receio em participar dos momentos de leitura e escrita passaram a participar das aulas com maior desenvoltura e autonomia. Um dos momentos especiais era a “hora da curiosidade” – o aluno escolhia uma curiosidade para desafiar os colegas, anotava e trazia para sala de aula no dia combinado. Em horário determinado pela professora, o aluno apresentava seu material por meio de leitura, comentário, perguntas. Essa atividade exigia uso da linguagem oral, momento de grande interação com os colegas, além de escrita e leitura da informação. Era visível a satisfação com que o material era apresentado ao grupo. Em seguida era anexado ao diário, observado e discutido muitas vezes. Essa quebra, esse novo caminho dado ao ato de ler escrever fez brotar leitores mais seguros e participativos. Quanto à escrita, era notória a preocupação com as convenções gramaticais e ortográficas. Começamos a perceber que os pequenos aprendizes começavam a compreender que a leitura e a escrita têm uma função social. A este respeito Albuquerque e Santos (2007 apud, SANTOS E MENDONÇA p.97), comentam que

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção.

O “Nosso diário” serviu de norte para que os alunos compreendessem a importância, a necessidade e a função da comunicação escrita, suas regras e convenções. Neste diário foram registrados, ainda, bilhetes para a professora, felicitações de aniversário aos colegas, opinião sobre as aulas de campo,

agradecimento aos pais, curiosidades, poemas, músicas, fotografias, comentários sobre nossas comemorações, entre outros. Conforme podemos observar nas figuras 5, 6, 7 e 8 apresentadas a seguir, a escrita dos alunos expressa seus pensamentos e opiniões de forma clara, objetiva e demonstra maturidade na compreensão das relações alfabéticas e ortográficas. A escrita com uma função social definida pode conduzir o “escritor” a ser mais cauteloso, dedicar maior atenção à grafia das palavras uma vez que seu texto será apreciado por outras pessoas. Podemos observar o uso de letra inicial maiúscula, sinais de pontuação e também pequenos erros de escrita que são tão comuns neste processo.

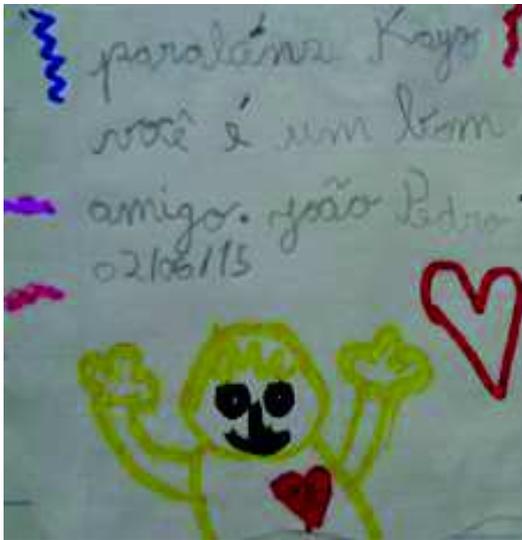


Figura 5 – Felicitção de aniversário escrita por João Pedro



Figura 6 – Opinião sobre a história preferida escrita por José Victor



Figura 7 – Escrita coletiva sobre a visita ao museu dos três pandeiros

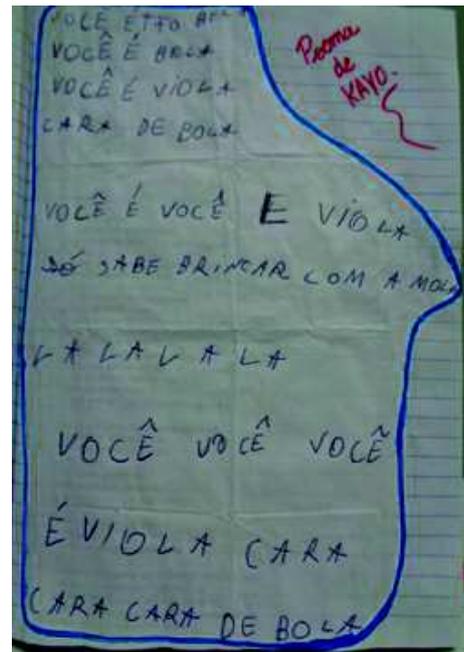


Figura 8 - Poema cara de bola escrita por Kayo Gabriel.

O “Nosso diário” foi apresentado aos pais no final do primeiro bimestre letivo, momento destinado ao plantão pedagógico. Os alunos foram estimulados a deixar registradas no diário, mensagens de agradecimento direcionadas aos seus pais ou responsável. Estes por sua vez também foram estimulados a responder as mensagens que foram aguardadas com ansiedade pelos alunos.

Nas figuras 9, 10, 11 e 12 abaixo exibimos mais algumas das páginas do diário demonstrando o registro dos alunos para seus pais e destes para seus filhos.

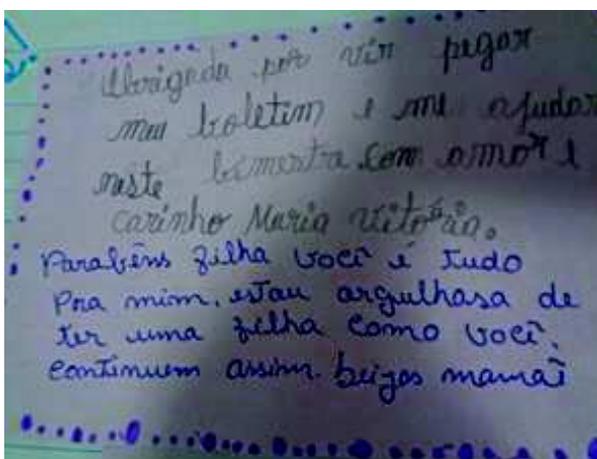


Figura 9 – Bilhete de Maria Vitória para seus pais e resposta de sua mãe.

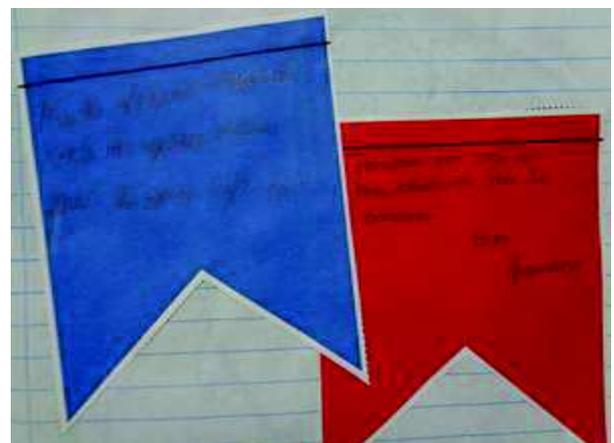


Figura 10 – Bilhete de Karolina para seus pais e a resposta de sua mãe



Figura 11- Bilhete de Ana Júlia para seus pais e resposta de sua mãe

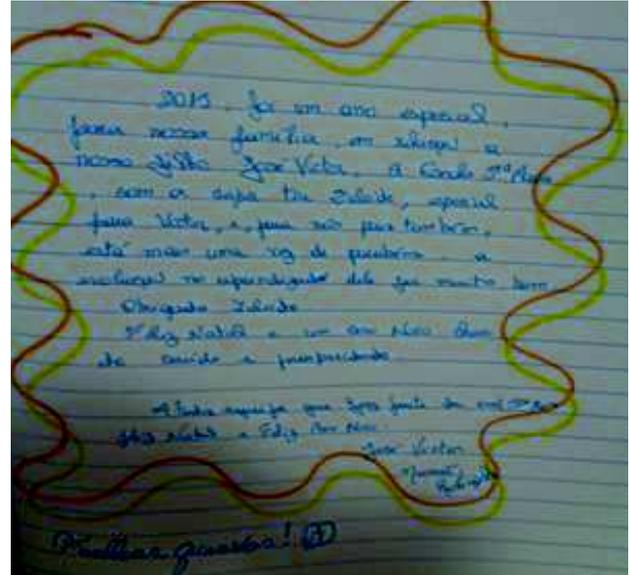


Figura 12 - Mensagem de Rosângela, mãe de José Victor.

Percebemos o quanto é importante a mediação pedagógica no processo de alfabetização e letramento. O professor deve ser mediador, facilitador e articulador do conhecimento, provocando o aluno a aprender a partir de seus próprios questionamentos. Portanto, devemos nos desafiar a todo instante com a certeza de que precisamos assumir as nossas falhas e buscar novos caminhos que possam promover a aprendizagem dos alunos. O perfil do aluno de hoje requer um professor atualizado, dinâmico aberto ao novo e consciente de que os conhecimentos adquiridos na graduação precisam ser renovados a cada dia.

Outra atividade de leitura e escrita com gêneros textuais que desenvolvemos na turma e que escolhemos para relatar - a exploração da obra de arte de Van Gogh, o quadro *A sexta*, foi realizada a partir de um livro didático de Artes adotado pela escola, pois entendemos o livro didático como um recurso de grande importância no ambiente escolar. Além de apresentar estruturas e orientações de ensino para o professor, e estratégias de aprendizagem para os alunos, ele é um veículo de valores, ideologias e cultura. Portanto, reconhecer a função pedagógica que o livro didático desempenha é um dos fatores que devem ser levados em consideração por professores e alunos. No entanto, é fundamental compreendê-lo como uma das ferramentas pedagógicas e não a principal. Conforme Albuquerque e Morais (2005apud MORAIS, ALBUQUERQUE E LEAL, 2005,p.166)

(...) os professores não devem usar o livro como o único material de apoio para o trabalho pedagógico. Mas entendemos que ele hoje, com as

mudanças que vem sofrendo, é um bom material sobre o qual podemos construir atividades de alfabetização.

O livro *Conquista: Solução Educacional Positivo, Língua Portuguesa, 2012*, publicado pela Editora Positivo, possui conteúdo adequado ao 2º ano do ensino fundamental, apresenta gêneros textuais como: anúncios, convites, avisos, bilhetes, bulas, cartas, contos de fadas, relato histórico, biografia, história em quadrinhos, poesias, atlas, propagandas, receitas, entre outros. São textos que permitem abordar aspectos da textualidade como coesão e coerência.

A atividade escolhida para ser relatada aqui foi realizada a partir do capítulo I, do livro, intitulado *Artes visuais*, que aborda o tema *Cenas do cotidiano*. A página 23 apresenta a obra *A sesta* autoria do pintor holandês Vincent Van Gogh, e sugere como atividade a interpretação oral da obra, leitura de texto com biografia do artista e modelagem de pessoas em posição de descanso.



Figura 13 – imagem do quadro *A sesta*, de Van Gogh, fotocopiada.

Ao analisar a imagem da obra e as informações contidas na legenda a respeito dela, os alunos fizeram diversos questionamentos sobre o que as pessoas estavam fazendo, em que lugar elas estavam, quem eram estas pessoas. A legenda que acompanha a imagem da obra é o único texto escrito apresentado na atividade da página 23 e contém as seguintes informações: *VAN GOGH, Vincent. A sesta. 1889. 1 óleo sobre tela, color., 73cm x 51 cm. Museu do Louvre, Paris.*

A palavra *sesta* chamou a atenção dos alunos. Houve uma inquietação e uma comparação com outras palavras cuja pronúncia é semelhante à palavra

sesta, a exemplo das palavras cesta de frutas e sexta-feira. Consultamos o dicionário Aurélio: Língua portuguesa para tirar as dúvidas sobre o significado da palavra e anotamos as informações obtidas no caderno de classe: *sesta* - Hora de descanso após o almoço.

Outro questionamento que surgiu a partir da observação da legenda que acompanha a obra foi sobre há quantos anos ela havia sido pintada. Após uma breve discussão e retomando a leitura das informações contidas na legenda chegamos à conclusão de que deveríamos usar a matemática para encontrar a resposta. A partir dos conhecimentos já adquiridos com as operações matemáticas, os alunos, em dupla, buscaram encontrar a resposta através de uma subtração, cada grupo à sua maneira. Tomando como base os estudos de Huges apud Smole e Muniz (2013) é possível identificar quatro grandes categorias de forma de representação na resolução de problemas de matemática. São elas, Idiossincrática, Pictográfica, Icônica e Simbólica. Os alunos referidos neste relato estão caminhando entre a fase icônica e a simbólica. Ao mediar a atividade percebemos que alguns deles estão no estágio da representação icônica, ou seja, percebiam que não precisavam ser fiéis a todos os elementos presentes na situação representada, já compreendiam que era possível fazer representações mais esquemáticas através de ícones para se expressar graficamente mantendo uma relação estreita com a situação dada e os dados nela expressos. A fase simbólica evidencia o uso de sinais e termos matemáticos. O resolvidor reflete sobre os problemas que usa por meio das atividades e informações previstas nas aulas de matemática e passa a incluir elementos da linguagem matemática através de três possibilidades: é capaz de fazer a resolução toda mentalmente e entende que basta colocar o número que define a resposta à qual chegou, começa a misturar desenhos e sinais matemáticos, como se fizesse uma relação entre linguagens, ou para comprovar se sua resolução está correta e por fim, passa a usar apenas a representação simbólica da matemática, ainda que criando formas pessoais de usar os sinais matemáticos para resolver o problema.

Conseguimos formar as duplas de trabalho levando em consideração os níveis de competência dos alunos, ou seja, agrupando os que apresentavam maior destreza com a resolução de problemas aos que ainda não tinham muita habilidade, pois assim seria possível quebrar padrões e elaborar estratégias diferenciadas. Os grupos fizeram uso de diversas situações para chegar ao resultado: fizeram o cálculo utilizando a subtração de forma direta, solicitaram o

material dourado, fizeram ilustrações, contagem das centenas. Durante a realização da atividade acompanhamos cada dupla de forma individual fazendo questionamentos e sendo questionado pelos alunos a respeito das estratégias utilizadas. Tomando como base a teoria vigotskiana, podemos afirmar que as aprendizagens se processam através da mediação que é esse processo de troca entre quem aprende e quem ensina. No entanto é necessário compreender que a consolidação do conhecimento só acontecerá através de uma intervenção mediadora eficiente, respeitando a individualidade de cada criança.

A respeito destas situações de ensino os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Matemática afirmam que é importante que a matemática desempenhe equilibrada e indissociavelmente seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio a construção de conhecimento em outras áreas curriculares. Nesta perspectiva de trabalho em que a criança é protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do professor é fundamental como mediador do conhecimento científico do qual a criança necessita se apropriar.

Voltando à questão da data do quadro de Van Gogh, após alguns minutos começaram a surgir respostas sobre o tempo em que a obra foi pintada que foram comparadas e discutidas. Através da mediação os alunos chegaram a um consenso de que $2015-1889=126$ anos.

Quanto às medidas que expressam o tamanho da obra, também foram verificadas. Com uma fita métrica marcaram na cerâmica da parede da sala de aula as delimitações da obra de arte que apareciam na legenda. Uma criança perguntou se o Museu do Louvre, que ficava em Paris era perto ou longe de Queimadas; respondemos que ficava muito longe de nossa cidade. Então, todos correram para verificar no mapa político do Brasil que estava afixado na parede da sala. Não encontraram Paris. Explicamos que o mapa consultado apresenta apenas o território brasileiro e que Paris pertence a outro espaço geográfico que poderia ser verificado em outros mapas.

Fomos até a biblioteca da escola pesquisar no Mapa Mundi. Comunicamos aos alunos que Paris fica na Europa, próximo a Portugal. O mapa Mundi foi aberto sobre a mesa da biblioteca. Muitos dedos deslizando sobre o mapa e logo conseguiram localizar. Encontrada a resposta concluímos então que Paris fica

muito longe de Queimadas. Para encerrar esta etapa observamos na internet algumas imagens de Paris.

Vale ressaltar que exploramos os mapas fundamentados no que é afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia sobre a função social da linguagem cartográfica, que é de comunicação de informação sobre o espaço, ou seja, deve haver situação comunicativa, para que a atividade seja significativa e ocorra aprendizagem.

A proposta seguinte foi adaptar uma das atividades sugeridas na página 23 do livro (modelagem de pessoas em posição de descanso). Decidimos fazer uma releitura da obra *A sesta* utilizando o corpo em composição visual para representar a cena do cotidiano retratada na obra em estudo. Para descontrair fizemos fotografias coletivas representando o momento de descanso após o almoço (figura 14). Logo em seguida os alunos foram fotografados individualmente em *sesta* (figura 15). Posteriormente as fotografias foram impressas e entregues aos alunos que foram orientados a utilizar a forma, a linha e a cor para expressar a releitura de seu retrato (figura 16). Depois de pronto, o material foi exposto para apreciação.



Figura 14: Foto das crianças em *sesta* – representação de cena do cotidiano



Figura 15: Foto individual do aluno Thiago



Figura 16: Releitura da fotografia do aluno Thiago

Dadas estas situações de ensino podemos refletir sobre o que traz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte. Neste documento é expresso que os conteúdos devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos através de um processo contínuo e cada vez mais complexo do domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador ou por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte com formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise a apreciação, podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos quanto para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas.

Compreendemos que a arte está diretamente ligada à história da humanidade. Através dela pensamentos se transformam em ideias e as culturas e etnias têm a oportunidade de ser apreciadas pela sociedade.

Outro trabalho realizado a partir do livro didático da turma foi com o gênero textual carta pessoal, para que os alunos pudessem vivenciar uma ação um tanto em desuso nos dias atuais. Partimos da hipótese de que os alunos não conheciam cartas, porque nasceram na era digital, na qual o hábito de enviar cartas perdeu espaço para as comunicações instantâneas, como e-mail, por exemplo. O desafio proposto seria escrever uma carta pessoal aos seus pais falando sobre qualquer assunto e mandá-la pelos correios.

Fizemos um levantamento de informações sobre quem já havia enviado ou recebido cartas. Nenhuma das crianças havia enviado ou recebido uma carta. Mas, de forma unânime todos gostariam de participar desta vivência. Apresentamos alguns modelos de envelopes em branco e outros já endereçados com selo e carimbo dos correios, estes últimos de cartas que a professora recebeu de alguns amigos do Rio de Janeiro, há alguns anos, conforme podemos verificar na imagem 17. Após manusearem os envelopes também tiveram acesso a modelos de cartas impressas que foram copiadas da internet. Analisamos a estrutura e a função social do gênero bem como suas diversas formas de apresentação: carta pessoal, carta aberta, carta comercial, com exemplos sugeridos nas páginas 51 a 54 do livro didático de Língua portuguesa Conquista: Solução Educacional Positivo, Editora Positivo, 2012.

De posse do material explicamos aos alunos que carta é um texto que você pode escrever sobre qualquer assunto, ou seja, é um tipo de correspondência, é um meio de comunicação visual, constituída por folhas de papel fechadas em um

envelope, que é selado e enviado ao destinatário através do serviço dos Correios (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT / uma empresa do Governo Federal responsável pela entrega de correspondência no Brasil e para outros países).

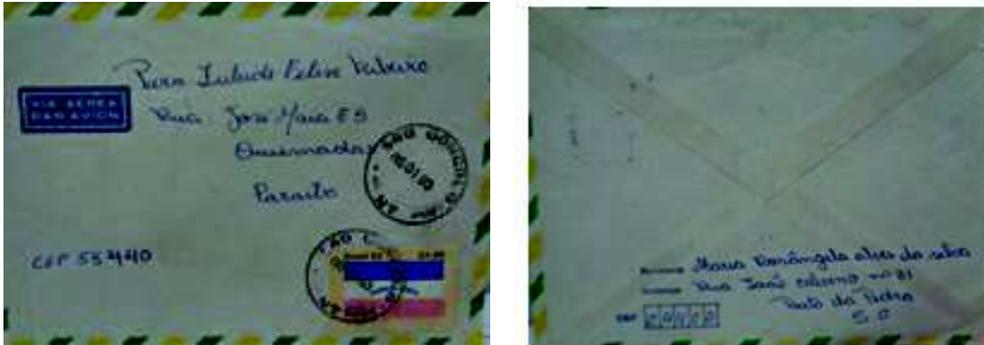


Figura 17 – Envelopes manuseados pelos alunos

Decidimos que o conteúdo da carta seria de acordo com a escolha individual de cada aluno. Partindo deste ponto cada aluno iniciou a escrita de sua carta. A atividade foi realizada em quatro etapas: a primeira destinada à escrita espontânea; a segunda, a leitura individual; a terceira, a reescrita; e a última etapa foi o preenchimento dos envelopes.

Na primeira etapa os alunos iniciaram a escrita espontânea de suas ideias, em folhas de rascunho. Este foi mais um rico momento de mediação pedagógica. Vale ressaltar que a atividade em questão foi realizada no quarto bimestre letivo, período em que as crianças já haviam avançado para o nível ortográfico de escrita e já conseguiam ler e escrever com mais autonomia e fluência, demonstrando maior confiança com as convenções grafema-fonema e a análise linguística. Embora já demonstrassem autonomia com a escrita, fizemos as intervenções individuais, observando com sensibilidade e respeito as peculiaridades de cada criança, questionando e sendo questionado, pois a aprendizagem da língua tem muitas facetas. A esse respeito, Silva e Melo (2007, p.40), afirmam que,

Ao construir mentalmente um rascunho, um roteiro, um resumo, um ponto de partida, o aprendiz está vivenciando um modo de funcionamento do escritor experiente. A elaboração do pré-texto, que não é necessariamente escrito, é importante em qualquer produção textual escrita. Embora se faça de forma quase automática num adulto experiente, constitui, para o principiante, uma oportunidade de aprendizagem para algo imprescindível: pensar antes de escrever e durante o ato de escrever.

Compreendemos a produção de texto como uma atividade cognitiva e social. A primeira envolve a elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização, registro e revisão. A segunda, a finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação entre outros. Portanto, a sala de aula deve tornar-se um espaço de análise, discussão e questionamentos.

Na segunda etapa da atividade, fizemos a escuta individual da leitura e conduzimos o aluno à reflexão sobre os elementos básicos que compõem o gênero (local, data, saudação inicial, assunto, despedida e assinatura) e se estes elementos estavam contidos na composição de seu texto. A partir da leitura analisamos o que precisaria ser mudado no texto para ter coerência. Para tanto, à medida que a criança realizava a leitura, eram feitas as intervenções analisando os aspectos gramaticais e ortográficas, questionando o uso de letra inicial maiúscula, os parágrafos, a pontuação no final das frases, acentuação de palavras e coerência do texto, conduzindo a aluno a refletir sobre a função social de seu texto, uma vez que este seria lido por outras pessoas. Quando o aluno identificava uma necessidade de reorganização dentro de seu texto, fazíamos uma marcação a caneta para evidenciar a correção. Identificadas as necessidades de ajustes, cada aluno realizou a reescrita de seu texto em folha previamente preparada para esta finalidade. Por se tratar de textos pessoais, combinamos não fazer a leitura coletiva para evitar a exposição do aluno a qualquer tipo de constrangimento. Nas figuras que seguem pode ser observada uma foto das crianças exibindo as suas cartas (figura 18) e uma amostra das duas versões da carta de um dos alunos (figura 19 e 20).



Figura 18 – Alunos com a reescrita das cartas



Figura 19 – Rascunho da carta de Kayo Gabriel

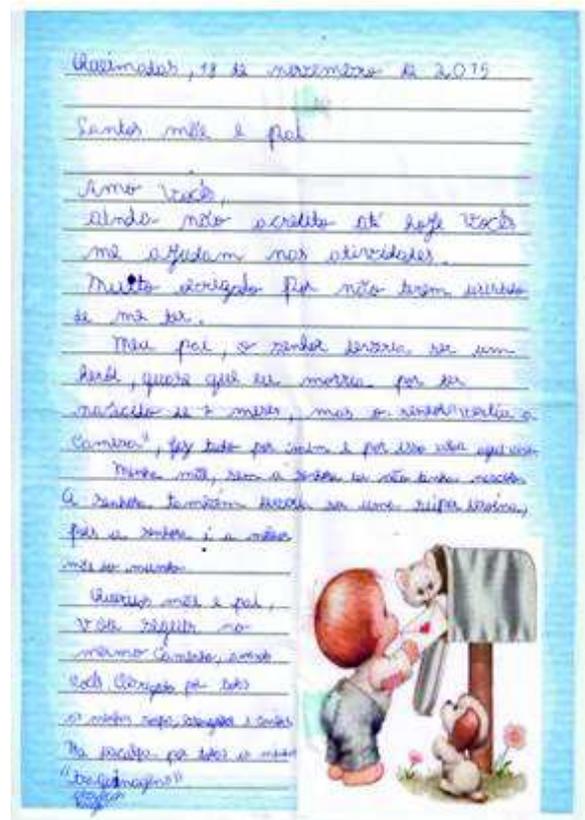


Figura 20 – Reescrita da carta de Kayo Gabriel

A estrutura e o preenchimento do envelope também gerou muito conhecimento, pois trabalhamos a palavra *remetente* e *destinatário*, o número do CEP (Código de Endereçamento Postal) da cidade de Queimadas e aprendemos que cada cidade possui seu próprio número de CEP. Também fizemos um relato a respeito das dificuldades que as pessoas de décadas anteriores enfrentavam para se comunicar com lugares mais distantes e a figura do “escriva” que auxiliava as pessoas não alfabetizadas a enviar suas correspondências.

Concretizadas as etapas de escrita e reescrita da atividade com gênero carta, no dia e horário combinado, partimos para a agência dos Correios, no centro da cidade. Os alunos foram orientados pelo funcionário dos Correios a lacrar as suas correspondências. Utilizaram a cola “engraçada”, assim denominada por uma das crianças a cola que estava disposta no balcão para fechar os envelopes. Nas imagens que seguem(21, 22, 23 e 24) podemos observar as crianças nas situações descritas nos Correios:



Figura 21 – Reescrita do envelope



Figura 22 – Partindo para os Correios



Figura 23 –Colando os envelopes



Figura 24– Selando os envelopes e conferindo o troco

Em seguida, as crianças foram até o guichê de atendimento para selar as cartas, pagar a postagem e conferir o troco. Neste momento observamos que, de posse de seus conhecimentos prévios, os alunos manuseavam as cédulas e moedas recebidas na tentativa de conferir o troco. Ora acertando, ora errando. Foi um rico momento de intervenção e prática do letramento. Nesta atividade fica

claro o conceito vigostkiano denominado de zona de desenvolvimento proximal(ZDP), ou seja, a distância entre as práticas que a criança já domina e as atividades nas quais ainda dependem de ajuda. Para Vigotski, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências.

A esse respeito, Kleiman, (2005, p.23), destaca que

Um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Finalizando a ação com as cartas, estas foram postadas sem que as famílias soubessem. Portanto, nos dias que sucederam a ida aos Correios, foram muitas as novidades relatadas por cada um dos alunos quando as cartas foram sendo recebidas pelos pais.

Os alunos também foram surpreendidos com uma carta enviada pela professora para eles demonstrando o seu carinho, respeito e admiração. Ao receberem ficaram eufóricos. Todos queriam abri-la ao mesmo tempo. Passou de mão em mão. Foi examinada, cheirada e por fim aberta com muito cuidado. Uma aluna iniciou a leitura “Queimadas, 24 de novembro de 2015. Meus amores do 2º ano”... A leitura foi interrompida por um breve silêncio. A emoção das palavras pode ser vista em pequenos olhos que brilhavam. A professora precisou retomar a leitura. Em seguida, o envelope com a carta foi colado no diário e examinado muitas vezes, como podemos observar na imagem 25 abaixo.



Figura 25 – Envelope da carta recebida pelos alunos

Apresentamos aqui a avaliação diagnóstica inicial descrita no início deste capítulo e outra versão realizada alguns meses depois, para que possamos observar os avanços alcançados pelos alunos.

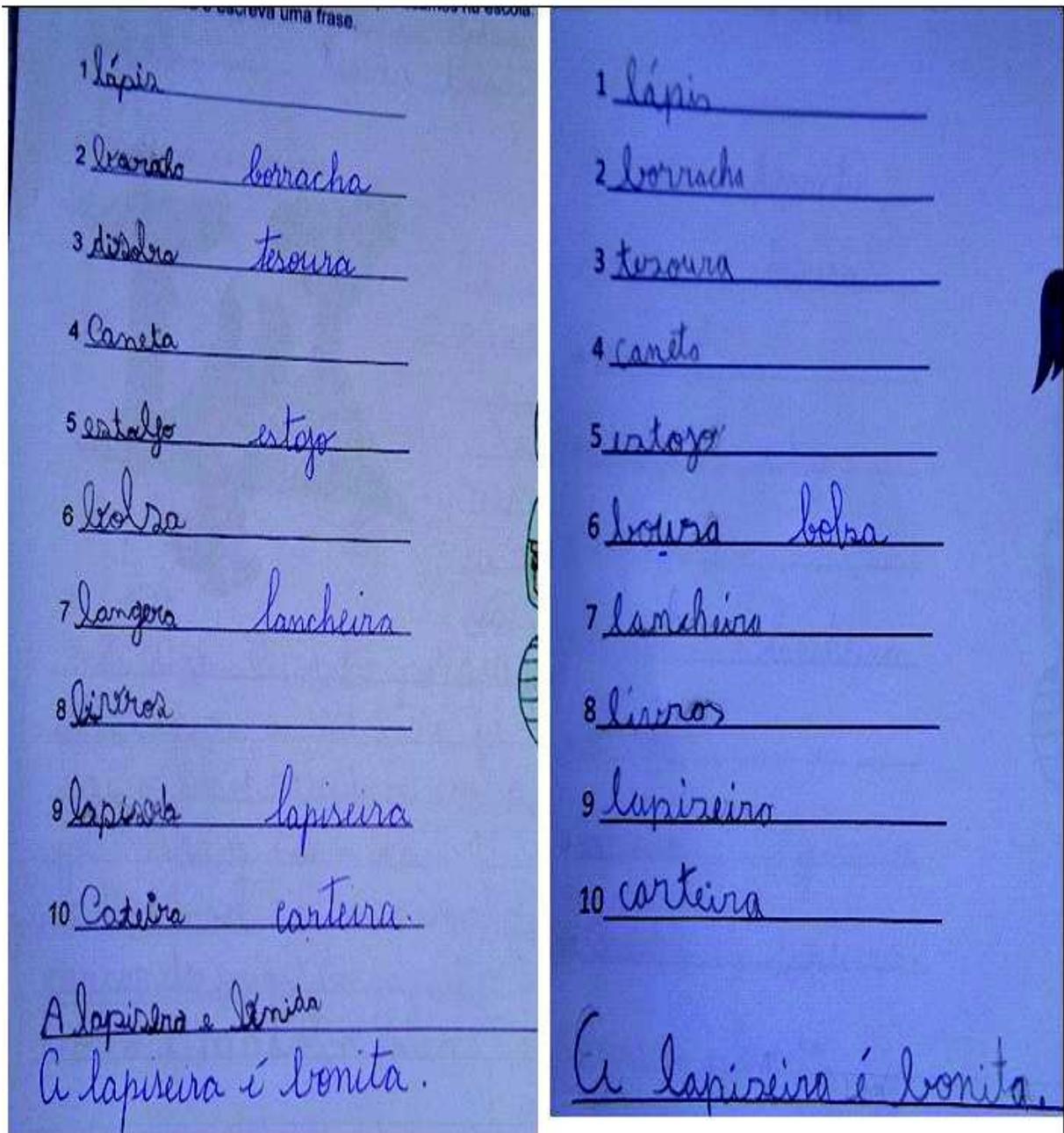


Figura 26 – Avaliação diagnóstica inicial e avaliação diagnóstica final de João Pedro.

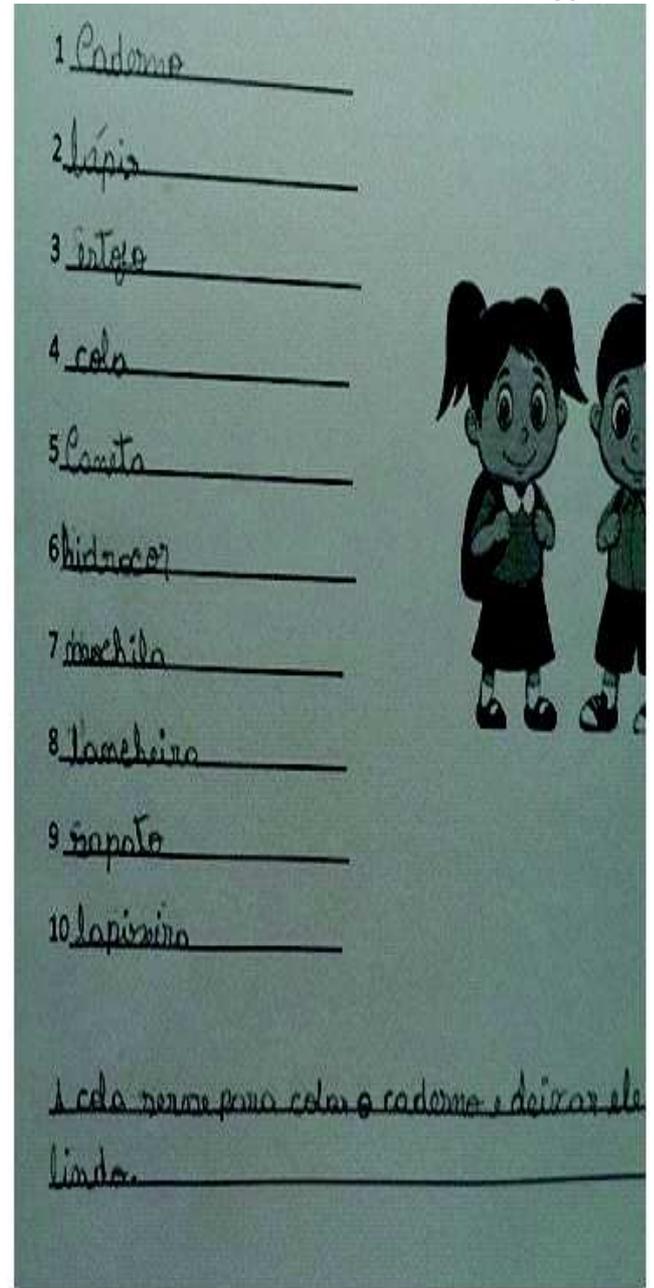


Figura 27 – Avaliação diagnóstica inicial e final de Maria Vitória.

Foi gratificante e enriquecedor participarmos de todas as atividades desenvolvidas neste período, com a certeza de que a interação sempre gera aprendizagem, independente de seu grau de intensidade.

Muitos são os desafios que precisam ser vencidos, mas hoje sentimos mais confiança e entendemos que o saber de um educador deve ser um saber plural, cujo objetivo maior é o respeito à individualidade, às diferenças e às condições de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta principal deste trabalho foi apresentar e analisar a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização e letramento através de um relato de experiência com diferentes gêneros textuais. O ponto inicial para escolha desta temática foram as pautas de discussão que cercam a temática alfabetização: seus fracassos, a busca incessante pelo melhor método e a figura do professor, integrante mais experiente do grupo, mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita, a “ponte” que liga os dois extremos na consolidação do conhecimento.

A abordagem combinou teoria e prática fundamentadas em autores como Vigotski (2007), Ferreiro (1999), Soares (2004), entre outros. Discorremos sobre a trajetória histórica da alfabetização, os conceitos e práticas de alfabetização e letramento, a importância da mediação pedagógica e o projeto de intervenção, por meio do qual fizemos uso de diferentes portadores de gêneros textuais com o objetivo de contribuir positivamente com o processo de alfabetização e letramento de uma turma do 2º ano de uma escola privada, na cidade Queimadas/Paraíba.

A respeito do trabalho realizado consideramos que a escola tem papel fundamental. Ela pode e deve oferecer estruturas, criar condições para alfabetizar e letrar através de práticas que conduzam o aprendiz a apropriar-se do sistema de escrita alfabética (SEA), refletir sobre a língua e fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma e competente em diversas situações de uso social.

Ao explorar a estrutura de diferentes gêneros textuais oferecemos aos alunos ferramentas que os ajudaram a organizar sua escrita de forma adequada e desenvolver a competência leitora para atividades extra-escolares. Com um plano bem elaborado é possível despertar no aluno o interesse pela leitura e escrita através de práticas interativas, contextualizando, vivenciado na prática as teorias aprendidas.

Consideramos que os objetivos foram atingidos, pois nosso objeto de pesquisa, os alunos do 2º ano, encontravam-se em pleno processo de alfabetização. O trabalho desenvolvido foi apenas o início de muitas outras descobertas, muitos encontros e desencontros com a leitura e a escrita.

Com relação às dificuldades enfrentadas podemos afirmar que elas existiram, mas serviram de energia positiva para a longa caminhada deste processo de ensino aprendizagem. Reconhecemos que não podemos ser

dogmáticos ao planejar, é necessário levar em consideração o aluno, sua subjetividade, suas possibilidades de desenvolver competências e habilidades. Para tanto, é necessário diagnosticar as competências do aluno no início do ano letivo com a finalidade de conferir resultados que irão servir de norte, de ponto de partida para uma intervenção mediadora objetiva.

Neste trabalho podemos conferir momentos de intensa mediação com o uso de diferentes portadores de gêneros textuais. Como resultado desta mediação, obtivemos escritores e leitores mais compreensivos e atuantes, fazendo uso das práticas sociais de leitura e de escrita no seu cotidiano.

Gostaríamos de ressaltar que muito ainda pode ser feito para consolidação da alfabetização. Pesquisas têm revelado um grande desnivelamento na aquisição da leitura e da escrita. Dificuldades que se arrastam na vida escolar do aluno, que o acompanham por anos a fio. Portanto, devemos nos desafiar a todo instante com a certeza de que precisamos assumir as nossas falhas e buscar novos caminhos que possam promover a aprendizagem dos alunos. O perfil do aluno de hoje requer um professor atualizado, dinâmico aberto ao novo e consciente de que os conhecimentos adquiridos na graduação precisam ser renovados a cada dia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 11-22.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetizar letrando** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 11-22.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. **O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho** In Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALTHAUS, M. T. M. **O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente.** Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica. FADEP, Pato Branco, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Matemática.** Brasília/DF: MEC/SEF.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Geografia.** Brasília/DF: MEC/SEF.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Arte.** Brasília/DF: MEC/SEF.

CURY, Elenara Ues. **O significado da mediação pedagógica no processo de alfabetização** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.27, p.94-106, jan./jun. 2008

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed,1999.

GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização?** Conversa com professores (as). In: MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL (orgs). Alfabetização Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu/** Luiz Carlos Cagliari.-São Paulo: Scipione, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990. Disponível em: pt.slideshare.net/afermartins/libaneo-democratizacao-da-escola-pblica-a-pedagogia-critica. Acesso em 12 de outubro 2016.

LOURENÇO FILHO, M. B. (1974). **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. (12ª ed.). São Paulo: Melhoramentos. Disponível em www.univale.com.br/unisite/img/revistas/Testes_abc.pdf Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita / Manoel Bergström Lourenço Filho. – 13. ed. – Brasília: Instituto. Acesso em 07 de julho de 2016

MELO, Silmara C. Barbosa, ROCHA, Sílvia R. da Mota. **Modelos teóricos metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas**. XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPEN. João Pessoa: UEPB, 2009.

MELO, Silmara C. Barbosa, ROCHA, Sílvia R. da Mota. **Como avaliar o leitor iniciante?** – EPENN, 2009

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo, **História dos Métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 07 de julho de 2016

MORTATTI, Maria Rosário Longo, **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Ver. Bras. Educ. vol.15 no.44 Rio de Janeiro May/Aug. 2010. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S_1413-24782010000200009. Acesso em 07 de julho de 2016

PICCOLI, Luciana. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**/Luciana Piccoli e Patrícia Camini-Erechim: Edelbra, 2012

SILVA, Roseane Pereira da. **Leitura e escrita na alfabetização** In Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Elia Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Alexsandro da. Melo, Kátia Leal Reis de. **Produção de textos: uma atividade social e cognitiva** In: Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar.** Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 03 outubro. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação – Minas Gerais – 2003

SMOLE, K. S.; MUNIZ, C. A. (Org.). ***A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental.*** Porto Alegre: Penso, 2013

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.