

## ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO

### 1 A LINGUAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Com a democratização do acesso à educação formal, consolidada na década de 1990, a Escola viu-se mais compromissada com a diversidade que caracteriza a infância brasileira, uma vez que os fundamentos teórico-metodológicos que se apresentam voltam-se, nesse momento, para o processo de ensino-aprendizagem que considera os diferentes níveis culturais, lingüísticos e sociais do aluno, o que implica pensar continuamente a prática pedagógica.

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003) indicam que 59% dos alunos de 4ª. série apresentam acentuadas limitações no seu aprendizado de leitura e escrita. Esse fracasso no processo de alfabetização tem sido atribuído, dentre outras variáveis, aos baixos indicadores sociais e econômicos das regiões de onde provêm essas crianças.

No entanto, estudos (Smolka, 1996; Terzi, 1995; Bortolotto, 1998) mostram que essas crianças possuem condições de aprendizagem e é a Escola que vem tendo dificuldades em lidar com essa população de diversidades tão acentuadas.

Essas diferenças de ordem cultural, lingüística e social tornam-se mais evidentes no processo de escolarização, pois são reveladas sobremaneira pela linguagem, uma vez que o discurso Escolar impõe padrões de comportamento lingüístico muito distintos daqueles do meio social em que vivem as crianças. Segundo Soares,

(...) as crianças das camadas populares chegam à Escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: sua linguagem é pobre – não sabem o nome dos objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa, inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem 'erros' de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais do que de recursos verbais. Em síntese são crianças deficitárias lingüisticamente (SOARES, 1987:20).

Para entender o que acontece, quando a criança apresenta tais dificuldades na leitura e na escrita, é preciso considerar que a escrita é resultado da evolução histórico-cultural da humanidade. É um sistema de signos e símbolos, organizado por convenções, que manifesta a necessidade e a capacidade humana de simbolizar, e o seu uso requer o aprender a lidar com organizações dessa natureza.

Portanto, por ser resultado de um processo cultural complexo, a escrita depende de um ensino intencional e organizado, pois, como afirma Soares (1986:16), "a linguagem [verbal] é ao mesmo tempo o principal produto da cultura e é o principal instrumento para a sua transmissão". O sistema de escrita implica dois tipos de atividade: ler e escrever, que envolvem conhecimentos distintos, lingüísticos, de experiências pessoais, de mundo, etc. Leitura e escrita demandam processo de ensino e aprendizagem específico.

### **1.1 ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA**

As línguas, nos mais diversos agrupamentos sociais, passam a existir como um conjunto de palavras diferentes ou dialetos, todos guardando semelhanças, mas cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a aspectos lingüísticos. O uso lingüístico dialetal não é por si só errado, é apenas diferente do de um outro dialeto.

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo características próprias de grupos sociais diferentes, já que os indivíduos aprendem a língua ou o dialeto da comunidade em que vivem.

As crianças, ao chegarem à Escola sem o domínio do código escrito padrão, manifestam-se oralmente pelos seus dialetos e nem sempre se vêem acolhidas, em razão do distanciamento de sua variedade lingüística e da falta de compreensão dos educadores das diferenças entre oralidade e escrita. Por outro lado, essas crianças vivem em contato com várias outras manifestações de escrita: logotipos, placas de trânsito, rótulos, cartazes, jornais, receitas, revistas, televisão, computador, e ainda assim esse conhecimento também é ignorado.

Para ler e escrever é necessário construir significados e produzir sentidos. Uma das possibilidades mais ricas para o processo da leitura e da escritura, portanto, é o apoio na experiência cultural do educando, entendendo-se cultura, no sentido mais profundo, o conjunto das várias práticas que constituem o dia-a-dia do ser humano, o lazer, o trabalho, os rituais, os gestos, as formas de expressão de emoções e de comunicação entre as pessoas. Inclui, também, os instrumentos culturais, os objetos diversos que constituem o contexto da vida diária em família.

Do ponto de vista estrutural e lingüístico, todas as variedades da língua são perfeitas e completas entre si; o que as diferencia são os valores atribuídos aos falantes e por eles, na sociedade, as origens regionais e as posições sociais.

A aceitação da variação lingüística requer, por conseguinte, mudança na visão dos valores educacionais, respeitar os dialetos, entendê-los como legítimos àquela comunidade e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si. O dialeto considerado de prestígio inclui-se entre os demais, em condições de igualdade lingüística.

A fala da criança é tão importante quanto as ações dela decorrentes para o alcance dos objetivos educacionais. Na perspectiva histórico-cultural, à fala atribui-se importância tão vital que, se não for permitido seu uso, muitos indivíduos não conseguirão resolver seus intentos. Através da oralidade é possível realizar uma variedade muito maior de atividades, usando, como instrumentos, não somente objetos à disposição, mas a própria linguagem.

Assim, a oralidade é fundamental ao processo de alfabetização. Pela fala as crianças constituem-se sujeitos capacitados para a aprendizagem, bem como para a apropriação de conhecimentos novos ancorados nas suas experiências prévias.

Uma analogia interessante pode ser encontrada na fala das crianças enquanto desenham. As crianças pequenas dão nome aos seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar. Esse deslocamento temporal do processo de nomeação significa uma mudança na função da fala (VYGOTSKY, 1994, p. 37).

Segundo este autor, no processo de apropriação da escrita, há "um deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras" (Ibidem, p. 131).

## 1.2 ORALIDADE E ESCRITA

Enquanto o aprendizado da fala se dá de forma espontânea, no contexto de convívio entre os pares, a escrita, como já dito, demanda um processo de ensino sistematizado.

A linguagem oral normalmente acontece na presença física dos interlocutores, enquanto que a escrita ocorre, na maioria das vezes, na ausência destes, requerendo, portanto, uma elaboração auto-referenciada. Dentre as diferenças, a linguagem oral caracteriza-se por ser mais

passageira, temporal, freqüentemente mais coloquial, podendo se apoiar em recursos gestuais e do contexto imediato da comunicação.

A escrita possibilita registro mais durável e permanente da linguagem e é um processo mais demorado de elaboração; mais formal, sistemático, requerendo, na maioria das vezes, o uso correto da gramática normativa e do atendimento às convenções que lhe são peculiares, dentre elas as do sistema ortográfico. "A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia" (VYGOTSKY, 1996:122).

Por muito tempo a escrita foi entendida como transcrição da fala. Porém, com o advento dos estudos das ciências da linguagem (lingüística, sociolingüística, psicolingüística, semântica, pragmática), tal concepção deu lugar ao entendimento da língua escrita como representação da fala (do pensamento). Nesse sentido, oralidade e escrita caminham juntas e, portanto, o estudo da linguagem requer que sejam trabalhadas de forma a serem consideradas as suas diferenças e, ao mesmo tempo, suas similaridades, usos e funções.

A linguagem não é um meio neutro através do qual uma mensagem é enviada. As palavras são carregadas de sentido para os falantes. A linguagem é, ela própria, criadora de significados e produtora de sentidos e como tal deve ser estudada. Segundo Bakhtin (1990), ela é inseparável do fluxo da interação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente nessa corrente.

Na perspectiva de Bakhtin, professores e alunos necessariamente precisam comprometer-se com suas falas, seus dizeres, quer pela oralidade, quer pela escrita. Isto demanda seleção de conteúdos e atividades que tenham significado para o aluno, oportunizando momentos em que haja espaços para a oralidade e para a prática da escrita, mediados por intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação dos diferentes conhecimentos científicos.

### **1.3 A ESCRITA E A ALFABETIZAÇÃO**

No processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita deve ser uma atividade real e significativa, na qual as crianças interagem com diferentes conhecimentos e manifestações lingüísticas. A interação com as mais diversas produções gráficas utilizadas no meio cultural, na sala de aula, constitui o conteúdo do ensino. Essas produções possuem funções específicas conforme o meio social em que foram efetivadas: função de registro, de divulgação de informações e conhecimentos, expressão de sentimentos e vivências, valores a serem ensinados. Todas elas permitirão que a criança perceba a importância da escrita nas interações sociais. Bakhtin (2001)

assim se expressa: "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (Ibidem, p. 121).

Entender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva e de interação, implica refletir como o fazer pedagógico possibilita às crianças o dizer e o escrever sobre o que pensam, o que desejam, o que sonham, o que falam e como falam. Pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, priorizando a mediação com o outro pela palavra. É o domínio dessas capacidades e seu uso efetivo em práticas sociais que caracterizam a alfabetização como prática que conduz ao letramento.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

### 2.1 UMA COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nos dias atuais, em que as sociedades estão centradas cada vez mais na escrita, saber codificar e decodificar, por meio do código lingüístico, isto é, ser alfabetizado, tem-se constituído condição insuficiente para responder de forma adequada às exigências do mundo contemporâneo. É necessário ir além da simples apropriação do código escrito; é preciso exercer as práticas sociais de leitura e escrita demandadas nas diferentes esferas da sociedade. Assim, o conceito que ganha espaço e nova dimensão no mundo da escrita é o de letramento. Não se trata de uma nova palavra, mas da emergência de um fenômeno até então não discutido em profundidade: o uso que é feito da leitura e da escrita pelas pessoas que passam ou passaram pela Escola. O termo **letramento**, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, vem juntar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas das conseqüências desse conhecimento na vida dos indivíduos.

Neste sentido, a difusão e o emprego do termo letramento passou a ter relevância no meio educacional, a partir da década de 1980. Traduz-se nas ações pedagógicas de reorganização do ensino, na reformulação e ressignificação dos novos modos de ensinar, ganhando espaço e credibilidade no discurso de teóricos, de especialistas e de professores/alfabetizadores. Conjugando os conceitos de alfabetização e letramento, sem perder de vista a peculiaridade que caracteriza cada um deles, constitui desafio no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Em sentido restrito, a **alfabetização** é entendida como processo de apropriação do sistema de escrita, do domínio do sistema alfabético-ortográfico "(...) *alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.*" (Soares 2003:15). E o **letramento** refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais. Ou seja, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas<sup>4</sup>. Vale destacar que não se trata de garantir ao sujeito letrado a inclusão social, mas considerar que a falta de letramento determina a sua exclusão. "... letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." (SOARES, 1998: 18).

Os conceitos de alfabetização e letramento impõem ação pedagógica nessa perspectiva. Ou seja, a de que a alfabetização é elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita. Portanto, alfabetização e letramento, apesar de serem processos diferentes, são inseparáveis e indispensáveis na apropriação das diferentes linguagens e na inserção do indivíduo na cultura escrita. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, p. 39, "Apesar de ser uma tarefa difícil, esta atividade deve ser exercitada, vivenciada (...) na sala de aula pelo potencial que oferece na dinâmica de apropriação da língua escrita".

Os processos de alfabetização e letramento, por conseguinte, embora interdependentes, indissociáveis e simultâneos, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, exigem formas de aprendizagem e procedimentos de ensino diferenciados.

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e 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 (...) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita (SOARES, 2004).

O processo de aquisição da escrita, que demanda interações específicas, acontece, normalmente, por meio da escolarização indispensável e fundamental a todo cidadão. Já o processo de letramento se efetiva ao longo da vida das pessoas, com a crescente participação nas práticas sociais, nas quais circulam diferentes gêneros discursivos.

---

<sup>4</sup> Habilidades complexas: leitura nas entrelinhas, interpretação com coerência, coesão e funcionalidade.

Podemos encontrar sujeitos escolarizados que aprenderam técnicas de decifração do código escrito e que lêem palavras e até mesmo textos; entretanto, não são capazes de utilizar a língua escrita em situações sociais que exigem habilidades mais complexas. São sujeitos alfabetizados, mas não letrados. É a situação, por exemplo, do cidadão que frequentou a Escola por alguns anos, mas não consegue ler e compreender um texto simples ou elaborar uma carta de solicitação de emprego.

A busca da articulação entre os dois processos, alfabetização e letramento, implica fundamentalmente uma concepção dialógica e interdiscursiva da linguagem, ou seja, considerá-la atividade criadora e mobilizadora da língua escrita em práticas sociais diversificadas.

## 2.2 NOVOS DESAFIOS

Um dos desafios que se coloca hoje aos professores é trabalhar na perspectiva da alfabetização e do letramento, de forma a assegurar uma ação pedagógica coerente e adequada à contemporaneidade, possibilitando ao aluno a apropriação do sistema lingüístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente.

Nesse sentido, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa experienciar situações que envolvam as diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores, ensejando e concretizando essa proposta. Professores mediadores são sensíveis à educação, percebem e consideram as necessidades e interesses das demandas que o contexto educacional sugere; são pesquisadores (inquiridores), interessam-se pela temática *alfabetizar letrando*, bem como se conscientizam da importância da formação sólida e crítica do cidadão.

Ainda com base nos desafios pedagógicos reservados ao professor, no processo de **alfabetizar letrando**, ressalta-se o respeito à heterogeneidade, às diferenças e necessidades individuais dos alunos e a consideração do erro, na elaboração da escrita, como inerente ao processo de construção textual.

As classes de alfabetização formam-se necessariamente com um conjunto de alunos com histórias de vida diferentes, sendo, pelas contingências práticas, classes heterogêneas. Uns sabem algumas coisas, outros sabem outras; alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. Algumas crianças tiveram pré-escola e aprenderam os rudimentos da leitura e da escrita, outras nunca estudaram nada. Algumas crianças aprendem coisas em casa, têm lápis, papel, livros, outros nunca tiveram nada disso. Cada aluno tem uma história (CAGLIARI, 2004:52-3).

Dessa forma, torna-se desafio ao professor, na tarefa de educar, o respeito ao desenvolvimento dos alunos, apoiando, interagindo e mediando suas elaborações e construções na zona de desenvolvimento proximal<sup>5</sup>.

A escuta atenta aos diferentes modos de aprender, aos diferentes saberes dos alunos permite à professora criar intervenções pedagógicas que garantam avanços qualitativos na apropriação de diversos conhecimentos, estabelecendo diálogo entre as produções históricas da humanidade e a cultura do aluno (SANTA CATARINA, 1998, p. 37).

Esse desafio exige dos professores maior dinamismo e mobilidade nas práticas Escolares, com mudanças de postura, aquisição de novos conhecimentos, adoção de novos paradigmas, como também abertura para aprender e assumir o importante papel do alfabetizador contemporâneo.

### 2.3 PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, nas classes de alfabetização, na perspectiva do **alfabetizar letrando**, segundo os eixos norteadores da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), o perfil do professor-mediador caracteriza-se por critérios indispensáveis à dinâmica de apropriação da leitura e da escrita. Tais critérios orientam-se por atitudes que visam à atuação de um profissional reflexivo e crítico no desempenho da função 'alfabetizador'. São eles:

- aceitar sua identidade profissional e valorizar seus conhecimentos e saberes sobre o processo de alfabetização;

---

<sup>5</sup> Vygotsky (1994) define a Zona de Desenvolvimento como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito e o nível de desenvolvimento potencial. É nesse espaço que deve ser exercida a mediação pelo professor.

- administrar sua própria formação;
- desenvolver continuamente sua competência de leitor e escritor, com autonomia;
- realimentar diariamente expectativas de sucesso em relação ao desempenho dos alunos;
- questionar constantemente seu trabalho;
- ter atitudes de pesquisador;
- socializar o seu trabalho de sala de aula e suas produções;
- envolver-se em trabalhos coletivos e compartilhados;
- participar de processos de formação continuada em âmbito intra e extra-Escolar;
- comprometer-se no exercício da função de educar e alfabetizar letrando;
- valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de favorecer e estimular novas descobertas e deduções;
- respeitar as capacidades e habilidades já desenvolvidas pelos alunos, proporcionando situações de aprendizagem para que ampliem e aprofundem os conhecimentos em estudo;
- desenvolver uma mentalidade aberta às mudanças, de maneira que consolide uma ação pedagógica adequada e produtiva;
- conhecer e compreender a complexidade dos conteúdos e procedimentos curriculares da alfabetização, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a efetivar uma adequada elaboração didática desses conhecimentos para a situação Escolar;
- articular diferentes conteúdos, adequando-os às experiências culturais, lingüísticas e às condições de aprendizagem dos alunos;
- dominar seu instrumental de trabalho, de maneira a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar situações contextualizadas de ensino e aprendizagem na alfabetização;
- valer-se das novas tecnologias da comunicação e da informação;
- produzir saberes pedagógicos e contextualizar sua própria prática;
- compreender as implicações pedagógicas decorrentes da pluralidade lingüística e cultural nas produções orais e escritas dos alunos;
- diagnosticar as dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos para intervir, interagir e mediar o processo de elaboração e apropriação da leitura e da escrita;
- possibilitar aos alunos a observação e manipulação de variados textos, pertencentes a diversos gêneros presentes em diferentes suportes, orientando a exploração desse material;
- identificar e reconhecer os princípios permanentes que devem ser preservados, bem como aqueles que devem ser articulados simultaneamente frente à perspectiva de alfabetizar letrando;

- articular propostas que dêem conta da complexidade da alfabetização e das progressivas exigências em torno do seu ensino.

Essas atitudes corroboram a importância da formação do professor alfabetizador no contexto de um conjunto de medidas educacionais destinadas a tornar real a proposta de alfabetizar letrando. Isso significa que a decisão metodológica relacionada à alfabetização extrapola a simples escolha de método, implicando em suporte teórico e técnico para os educadores-alfabetizadores (re)construírem suas práticas pedagógicas.

Noutros termos, tais atitudes asseguram desenvolvimento inter e intrapessoal em processo de interação por meio da linguagem verbal. Entende-se que os professores não são apenas receptores de teorias, mas, sim, profissionais com capacidade crítica, cuja experiência será considerada um valor ao processo de formação e servirá como ponto de partida para melhorar sua ação profissional no processo de alfabetização.

### 3 LETRAMENTO E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS DISCURSIVOS

No mundo letrado, a pluralidade cultural é marcada pela diversidade de linguagens (gestual, verbal, ideográfica, artística, informática, etc.). Compreender o sentido dessas diferentes linguagens nas práticas sociais é condição para o desenvolvimento do exercício da cidadania.

A Escola, sendo espaço de letramento, constitui-se *locus* propício à interação, por meio dessas diferentes linguagens cujos textos manifestam diferentes gêneros discursivos, incluindo os de circulação no espaço cibernético, uma vez que a multiplicidade desses gêneros discursivos e textuais comporta as inúmeras formas de expressão das construções presentes na imaginação humana.

Para Rego (1999, p. 42):

Os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados pela cultura humana.

A criança, ao ter contato com as diferentes linguagens e ao compreendê-las e utilizá-las, apropria-se dos recursos de textualidade que lhe permitem expressar-se com maior clareza e criatividade.

A mediação pelas diferentes linguagens na e pela Escola possibilitará o aprendizado de leituras mais críticas e das mais variadas possibilidades de organização textual. Seja por meio de um desenho ou de um texto escrito, a interação entre o autor e o receptor desencadeará leituras e releituras, ampliando a visão de mundo daqueles que as realizam.

É preciso considerar que cada texto que circula socialmente tem suas especificidades e atende aos objetivos propostos para o uso a que se destina. Diferentes objetivos no uso da linguagem exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, requer uma modalidade diferente de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária àquele momento; outros precisam ser lidos exaustivamente quando se deseja compreender e apreender um determinado conhecimento; a outros se recorre várias vezes na busca de informações adicionais do cotidiano. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão de quem lê, ora voltando atrás no texto, ora acrescentando informações, para a certificação do entendimento e aprofundamento de conceitos, e, em outras situações, tem-se a leitura pelo prazer de ler.

Quando se lê, segundo Orlandi (2003, p. 11), "considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas".

Assim, quanto maior a interação do aluno com a diversidade cultural, maiores serão suas possibilidades de conhecimento para a leitura do mundo.

O processo de ensino e aprendizagem, fundamentado no trabalho sistemático com textos, de múltiplas naturezas (diferentes gêneros discursivos) e estruturas textuais, verbais e não-verbais, contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Esse trabalho com textos diversificados é apontado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), cuja orientação metodológica é a de trazer para a sala de aula todo gênero discursivo: literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocando as linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares, mas o próprio conteúdo nelas e por elas veiculado.

É necessário, portanto, ir além do proposto pelo livro didático. Ampliar e não limitar é a premissa básica.

A Escola constitui-se então local propício à diversidade, à possibilidade de o aluno ler o próprio tempo, compreender o complexo tecido histórico que sustenta o presente. Fazer do ato de ler um movimento de reler/rever contínuo e ter a clareza de que em todo texto outros textos, outras vozes, outros tempos se cruzam num diálogo intenso e permanente é contribuir para uma visão do mundo menos leviana (MARCHEZI, 2002).

### 3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS

A leitura diversificada se faz presente em situações linguisticamente significativas. Nestas haverá, portanto, a necessidade de ler diferentes gêneros e tipos de textos e a conseqüente oportunidade de aprendizado das diferentes formas de ler e de suas convenções.

A complexidade da leitura é assim explicitada por Kleiman (1989, p.07): "... o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução."

A leitura, assim como a escrita, é uma atividade individual, realizada de forma visual. No entanto, o leitor não é passivo frente ao texto, estabelecendo relações entre o que lhe é ensinado, e o seu conhecimento de mundo, criando, confirmando ou rebatendo, ao longo do processo, suas hipóteses. Corroborando Kleiman (1989:18), a Escola não tem desenvolvido o trabalho com a escrita e a leitura nessa perspectiva,

[...] a linguagem perde sua natureza da ação entre interlocutores e passa a ser objeto de manipulação e transformação estrutural. O texto escrito não se constitui, então, no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um texto, e, portanto, propõe uma leitura, através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica, também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a interação das informações num significado único e abrangente, é uma reação intersubjetiva.

Mais importante do que somente ler buscando o que o autor quer transmitir é o leitor ter autonomia na construção do sentido. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem, a consideração ao grau de dificuldade dos textos e à capacidade de compreensão dos leitores é condição necessária ao próprio processo.

Perceber a utilização da língua na sua heterogeneidade e nas múltiplas maneiras de realização é fundamental para o entendimento do que Bakhtin conceitua como gênero do discurso, conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Para o autor, o ser humano, em quaisquer de suas atividades, serve-se da língua a partir do interesse, da intencionalidade e das finalidades específicas de cada atividade, ou seja, produz enunciados lingüísticos que se realizam de maneiras diversas: "... cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados." (BAKHTIN, 1992, p.277)

A intermediação e a integração das práticas às atividades de linguagem dão-se pelos enunciados, a que chamamos de gêneros discursivos, que fornecem suporte às situações de comunicação.

Rojo (1998) afirma que o alfabetizador há de lançar mão dos variados gêneros textuais e trabalhá-los no sentido de sua utilização em práticas sociais concretas, importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos. Traduzindo Schneuwly e Dolz e colaboradores, Rojo (2004: 120), considerando a dificuldade de fazer escolhas diante da variedade dos gêneros e evitando também a redução desse trabalho à dimensão utilitária, propõe, então, que os agrupamentos:

Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Assim, segundo esses autores, a seqüência didática para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita deve se dar a partir da apresentação de um problema de comunicação bem definido, ou seja, da elaboração de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito proposto aos alunos, de forma que compreendam o problema a ser resolvido por meio de um texto oral ou escrito. Questões como: que gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Quais serão as escolhas lingüísticas para a produção?, nortearão a prática pedagógica. Trata-se de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações por meio da linguagem verbal.

Como exemplos de gêneros orais e escritos, os autores acima citados, exemplificam:

- para a cultura literária ficcional (narrar): conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica e conto parodiado;
- para documentação e memorização de ações humanas (relatar): relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, currículo, notícia, reportagem, crônica esportiva, ensaio biográfico;
- para discussão de problemas sociais controversos (argumentar): texto de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa, discurso de acusação;

- para transmissão e construção de saberes (expor): seminário, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de especialista, tomada de notas, resumo de texto (expositivo ou explicativo), relatório científico, relato de experiência científica;
- para instruções e prescrições (descrever ações): instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, instruções em geral.

Ter clareza sobre a constituição dos gêneros e das tipologias textuais é fundamental para o professor orientar a produção e a interpretação dos textos que circulam socialmente.

As tipologias textuais refletem, em maior ou menor medida, as intenções dos falantes/ouvintes de uma língua. É possível agrupar os textos, a partir da identificação de certos traços percebidos como comuns, nos diferentes gêneros discursivos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 37) explicita o que se vem afirmando:

A tipologia textual a ser utilizada deve ser a mais variada possível. As histórias infantis, os nomes/apelidos das pessoas e das coisas, os nomes científicos/populares das plantas e das coisas, poesias, textos coletivos e individuais produzidos pelos alunos da classe ou por outros alunos, jornais, bulas de remédio, rótulos, lendas, adivinhas, parlendas, músicas, textos informativos, relatórios de pesquisa e experiências... devem ser criados e recriados pelas crianças.

### **3.2 DIVERSIDADE DE SUPORTES DE LEITURA: A INCLUSÃO DO DIGITAL**

A revolução digital alterou significativamente os conceitos de espaço e tempo. Mensagens podem ser enviadas e recebidas simultaneamente, bem como livros, músicas e filmes são transmitidos em forma de *bytes*.

As novas tecnologias vêm ocasionando transformações na sociedade, modificando hábitos e comportamentos, destacando-se os novos modos de interagir pela leitura e escritura no espaço cibernético.

Segundo Pierre Lévy (1999, p.17), "cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço."

A presença de computadores nos espaços públicos e privados é uma realidade, demandando o domínio de conhecimentos de informática.

A Escola, inserida nesse contexto, não pode furtar-se à formação de cidadãos que dêem conta do uso dessa tecnologia que, utilizada como suporte pedagógico, ampliará as possibilidades de trabalho e inclusão social.

Os professores encontram-se, então, diante de recursos que demandam novas atitudes e conhecimentos para que valores de formação crítica e criadora se consolidem.

Superar os desafios que se apresentam pelas novas tecnologias, utilizando-as como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, conduz à ação transformadora da prática pedagógica.

## 4 O AMBIENTE ALFABETIZADOR

### 4.1 A SALA DE AULA

É inerente à Escola possibilitar aos sujeitos que a freqüentam espaços que lhes permitam o desenvolvimento, apropriando-se da cultura e dos saberes historicamente acumulados. A sala de aula é a referência, centro da educação escolar; a formação básica do educando se dá neste espaço de interação, de cumplicidade entre os sujeitos, mediados pela realidade de que cada um provém. Logo para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como... *lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas.* (Foucambert, 1994:31, in: Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998:36)

Compreende-se por sala de aula todo e qualquer espaço físico onde há interação entre professores e alunos (uma sala convencional, a quadra de esportes, a biblioteca, etc.). O foco de discussão, neste momento, será a sala de aula de alfabetização, onde o trabalho é desenvolvido diariamente, com intencionalidade, pelo professor, por meio de sua prática pedagógica, afetividade e valores, mediando o processo de formação do indivíduo com diferentes mecanismos de apropriação da linguagem.

Por isso, o ambiente físico de uma classe de alfabetização constitui grande estímulo para a criança entrar no mundo do conhecimento científico. Deve ser envolvente, preparado sistematicamente e possibilitar a interação efetiva entre os participantes do processo e a realidade circundante (as experiências individuais e coletivas dos alunos, a situação social da Escola e da comunidade). Para tanto, a disposição dos alunos em grupos (duplas, círculos, semicírculos) favorece a visualização de todos e em todos os momentos de troca de experiências, possibilitando

ao professor outros olhares sobre o como ensinar ao perceber as diferentes maneiras de como o aluno aprende.

O processo de ensino e aprendizagem, como já enfatizado, ocorre através da interação e da mobilização, provocando assim o interesse do aluno pelo conhecimento potencial, no confronto das idéias, nas trocas e na socialização. Todo sujeito aprende por meio de ações mediadas que permitam realizar estruturas mentais em níveis superiores.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p: 75).

A aprendizagem constitui-se, assim, na confrontação e em companhia de outros indivíduos, por meio da resolução de conflitos cognitivos, e em função das necessidades que são vivenciadas. A abordagem histórico-cultural da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) aponta a formação de grupos heterogêneos como algo fundamental, uma vez que:

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, e experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano Escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 88, in: P. C. 1998:37).

Dessa forma, o professor não mais expõe o conteúdo e o aluno recebe passivamente, porém cria condições em sala de aula para que haja a internalização dos conhecimentos, com a preocupação de que a apropriação do saber se dê de maneira significativa, concreta, transformadora, fazendo a ponte com outros sujeitos e elaborando e re-elaborando conceitos.

Na concepção histórico-cultural, o aluno é visto como um ser ativo de interações, mediado pelo conhecimento científico que não é "transferido" ou "depositado" pelo outro, mas, sim, elaborado na sua relação com os outros e com o mundo, o que será evidenciado se a organização de sala de aula assim o permitir. Aprender a ler e escrever refere-se à sistematização das necessidades de

relacionamento com o "outro", dizer algo a alguém ou saber dele, seja para informar ou informar-se, documentar ou simplesmente escrever ou ouvir.

Segundo Bakhtin (1997, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. Portanto, a palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor.

Sempre se escreve algo para alguém ler. Sempre se lê o que alguém escreveu com uma intenção. Assim, todo texto cumpre uma função social. Conseqüentemente, o ambiente alfabetizador, rico de materiais escritos a serem manuseados constantemente pela criança, através de atividades previstas pelo professor, de forma contextualizada e significativa, promoverá a aprendizagem das diferentes funções sociais da escrita no contexto em que ela se produz.

Na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), toda a aula constitui convite para o aprendizado da escrita. O professor alfabetizador, detentor do conhecimento científico e pedagógico, com criatividade, integra a leitura e a escrita na vida cotidiana das crianças, gerando ambiente estimulador que possibilite a utilização sistemática dos materiais didáticos como ferramentas de construção e apoio.

A presença de materiais como: alfabetos escritos em diferentes tipos de letras, pôsteres, bibliotecas de sala de aula, cartazes, jogos com instruções, anotações de projetos desenvolvidos em sala de aula, datas de aniversários, etiquetas, rótulos, calendários, jornais, convites, livros, revistas, etc. constitui estímulo ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

O espaço rico e privilegiado de instrumentos mediadores favorece a mediação do professor e suas intervenções, no processo de sistematização das atividades de comunicação oral e escrita.

A prática alfabetizadora redimensiona-se, assim, no sentido de criar espaços que proporcionem um conjunto de práticas discursivas, ou seja, viabilizar diversas *formas de usar a linguagem e fazer/ retirar sentido pela fala e escrita* (MATENCIO, 1994, p.20, in: PC 1998 p.36) para que ocorram na Escola momentos de negociação das diversas maneiras de ver e dizer o mundo.

## 4.2 O PLANEJAMENTO

É inegável a contribuição das pesquisas sobre alfabetização (SOARES, 2004, 1998; SMOLKA, 1991; FRANCHI, 1999). Porém, em meio ao avanço desses estudos, instalaram-se algumas lacunas, a partir da centralidade das dimensões conceituais que deixaram de lado a sistematização metodológica do ensino da leitura e da escrita.

Na relação pedagógica, a atividade primeira é a do professor, pois cabe a ele, como organizador e responsável pelo processo de ensino, planejar, provocar e desenvolver atividades com os alunos, garantindo, assim, a ação significativa na construção do conhecimento científico.

Torna-se necessário buscar equilíbrio entre as "múltiplas facetas da alfabetização" (SOARES, 2004, p. 13), ou seja, entre os movimentos pedagógicos, os princípios metodológicos, as contribuições da psicologia, da lingüística, da sociolingüística e da antropologia. A prática alfabetizadora ultrapassa a escolha de métodos, porém envolve procedimentos diversos e complexos de preparação para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Aprender o sistema de representação por meio de signos lingüísticos é alfabetizar-se. Estabelecer correspondência entre sons e letras e vice e versa, construindo sentidos a partir desse saber é apropriar-se da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o agir do professor (ato político), resultará em ampliação das funções psicológicas superiores manifestadas no pensar, no resolver problemas, no aumento da capacidade de análise e de síntese, contribuindo para o exercício da cidadania.

O processo de ensino e aprendizagem não pode ser conduzido de forma aleatória, assistemática, limitada ao espontaneísmo ou apenas à memorização. Ressalta-se a importância do planejamento, da organização das classes de alfabetização e das rotinas a serem praticadas em sala de aula, a partir do conhecimento do professor sobre a realidade do aluno e diagnóstico da classe.

É da responsabilidade do professor ir além do conhecimento empírico do aluno; compete a ele ampliar a visão de mundo dentro da sala de aula. Se o professor interage com mediações empobrecidas, que não revelam a estrutura do real, torna-se ainda mais difícil ao aluno atingir níveis de aprendizagem mais efetivos. É na zona de desenvolvimento proximal que essa mediação se concretiza.

A ampliação de conhecimentos e visão de mundo ocorrerá na Escola, se as atividades pedagógicas forem programadas, planejadas, intencionais, por meio de uma condução que supere obstáculos e que dê sentido às atividades de aprendizagem, despertando necessidade, provocando desejo, levando à mobilização, realizando trabalhos concretos e significativos.

O planejamento comprometido, articulado com o Projeto Político Pedagógico da Escola, fundamentado em concepções coerentes com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), dará sustentação ao trabalho pedagógico do professor.

É fundamental aprofundar o conhecimento de como os alunos aprendem, assim como escolher os materiais e situações que melhor funcionem para estimular a aprendizagem.

#### **4.3 CONTEÚDOS**

Pensar no currículo para alfabetização implica refletir sobre e definir ações e conteúdos.

A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo. Os conteúdos, portanto, sempre serão os mesmos; os objetivos estarão pautados no domínio da fala, da leitura e da escrita, domínio este que será mais complexo quanto maior for o grau de ensino (SANTA CATARINA, 1991, p. 18).

Uma vez que o conteúdo da prática pedagógica é a própria língua em uso, ou seja, a atividade interacional, os enunciados (Bakhtin, 1992) e os gêneros discursivos serão então o objeto do ensino. Nesse trabalho, o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita considerará aspectos de discursividade e de conhecimentos da e sobre a língua. Considerando que os gêneros e as tipologias textuais já foram relacionados na seção anterior, serão considerados a seguir aspectos específicos dos eixos oralidade, leitura e escrita.

##### **Quanto à oralidade:**

- Adequação da linguagem ao interlocutor e às circunstâncias de comunicação: clareza, seqüenciação, objetividade, coerência na argumentação, adequação vocabular, seleção de recursos lingüísticos e prosódicos
- Reconhecimento das intenções e objetivos da fala do outro
- Desenvolvimento de recursos de representação simbólica pela oralidade

##### **Quanto à leitura:**

- Reconhecimento dos valores das letras (correspondência grafema – fonema)
- Reconhecimento de palavras e frases
- Reconhecimento de sinais diacríticos e de pontuação
- Atribuição de sentido aos enunciados

- Atribuição de ritmo, fluência e entonação à leitura
- Reconhecimento das marcas expressivas do texto
- Reconhecimento da presença de um outro e de sua intenção
- Identificação das idéias do texto
- Análise e discussão das idéias do texto (clareza, coesão e coerência)
- Elaboração de sínteses, paráfrases e resumos
- Reconhecimento das especificidades dos diferentes gêneros discursivos
- Oralização do texto

**Quanto à escrita:**

- Idéia de representação por símbolos escritos – do desenho ao sistema alfabético
- Diferentes funções sociais da escrita
- Escritas em diferentes situações
- Ferramentas de escrita (lápiz, caneta, pincel, giz, teclado etc.) e suportes de escrita (papel, cartolina, cartões, fichas, caderno, murais, materiais de diferentes texturas, computador etc.)
- Diferentes configurações do alfabeto (tipos e tamanhos de letras): caixa-alta, script, cursiva, fontes diversas
- Correspondências som-letra – fonema-grafema (biunívocas e as exceções)
- Modalidades de escrita nos diferentes suportes
- Composição de pequenos textos (palavras e frases)
- Registro de idéias:
  - disposição da escrita no papel;
  - desmembramento do fluxo da faixa (reconhecimento do limite das palavras);
  - traçado correto das letras, números e sinais;
  - utilização de maiúsculas e minúsculas;
  - utilização da grafia convencional em situações de múltiplas possibilidades de representação som/letra;
  - adequação do texto ao seu objetivo real ou imaginário;
  - adequação do texto ao interlocutor;
  - adequação do texto ao suporte de divulgação ou transmissão;
  - seqüência lógica dos fatos e idéias; organização das idéias em parágrafos;
  - articulação das idéias nas frases, períodos e parágrafos;
  - utilização do discurso direto e indireto com adequação;
  - uso de recursos gráficos: pontuação;
  - margens, espaçamentos;
  - organização do texto observando aspectos de concordância, flexão nominal e verbal, regências, ortografia e acentuação gráfica.

- Desenvolvimento da autoria

Na perspectiva dialógica, os eixos oralidade, leitura e escrita não se desenvolvem independentemente. Ao se trabalhar a interação verbal, a oralidade pressupõe auditório, como também a leitura e escrita. Os enunciados produzidos, quer orais, ou pela leitura e escrita, requerem atitudes responsivas, ativas ou passivas. Haverá sempre respostas.

É importante salientar ainda que, em se tratando do processo inicial de aprendizagem da escrita e sendo o professor o sujeito mais experiente na mediação, a ele cabe o papel de escriba do aluno, enquanto este ainda não apresentar alguma autonomia de escrita, para que a apropriação do código ocorra em situações de real significação. À medida que o aluno vai internalizando os princípios de funcionamento do sistema alfabético, o professor vai se distanciando dessa função, possibilitando o aprendizado e conseqüente desenvolvimento de níveis mais avançados na escrita, visando à formação do leitor e escritor crítico, criativo e autônomo.

#### 4.4 A METODOLOGIA

Com relação à questão metodológica, a inserção dos conteúdos no planejamento se orientará a partir da Teoria da Atividade.

A palavra atividade, a princípio, remete a toda e qualquer ação que o aluno realiza, tais como, fazer exercícios, copiar do quadro, etc. No entanto, essas situações ocorrem, na maioria das vezes, sem que o aluno tenha despertado o seu interesse por ela, em razão da desvinculação dos conteúdos da realidade.

Quando o aluno realiza, por exemplo, uma cópia sem uma intencionalidade de significação para ele, apenas cumprindo uma determinação do professor, torna-se passivo, ficando em segundo plano sua vontade e motivação para agir, o que ocasiona uma apreensão parcial do sentido da atividade.

As atividades humanas são consideradas, por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos agindo de forma intencional por meio de ações planejadas. A capacidade de conscientemente formular e perseguir objetivos é um traço que distingue os homens dos outros animais (OLIVEIRA, 2004 p. 96).

Partindo dessa compreensão, o professor alfabetizador elaborará seu planejamento com objetividade e clareza de quais atividades de aprendizagem são necessárias à apropriação dos conceitos advindos dos conteúdos ensinados.

No âmbito da Teoria de Leontiev, a atividade caracteriza-se por níveis diferentes de funcionamento: a atividade propriamente dita (envolve finalidade consciente e atuação coletiva e cooperativa), as ações (dirigidas por metas, que satisfazem a necessidade do grupo) e as operações (aspectos práticos das ações, ou seja, como se realizam).

Assim, as atividades de aprendizagem não ocorrem espontaneamente. Não é possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem baseado na improvisação, em que atividades de sala de aula vão surgindo, umas após outras, de acordo, apenas, com o interesse manifestado pelos alunos. O professor é o responsável pelo ensino e, conseqüentemente, pela elaboração das atividades que conduzirão à aprendizagem. Isto implica problematizar situações das quais conteúdos são selecionados, apontando finalidades e razões para os alunos quererem se apropriar dos conceitos científicos. Compreende-se que todas as interações em sala de aula devem inserir-se nessa perspectiva.

As atividades de ensino e aprendizagem, devidamente pensadas, farão toda a diferença na apropriação dos conteúdos para a elaboração e reelaboração dos conceitos científicos, garantindo assim aprendizagem significativa.

#### **4.5 AVALIAÇÃO**

Visando ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina, a avaliação será cumulativa, processual e contínua. Acompanhará a trajetória do aluno considerando o nível de apropriação de seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, não tem caráter classificatório, e, sim, diagnóstico, isto é, o de verificar não somente o aproveitamento do aluno como também os efeitos da prática do professor, com atualização constante do trabalho pedagógico.

A avaliação subsidiará a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem, oportunizando aos professores a retomada sistemática dos encaminhamentos metodológicos, no sentido de que o aluno aprenda mais e significativamente. (Proposta Curricular de Santa Catarina 1998, p. 75).

Sugerem-se como estratégias de avaliação a organização conjunta de produções escritas dos alunos e o registro de suas falas e atitudes, de modo a poder acompanhar o percurso de aprendizagem. Por meio de investigação sistemática das situações em que há mediação e desafio aos alunos, será possível o professor entender como está ocorrendo a internalização do

conhecimento científico e identificar outras estratégias que poderão ser utilizadas para avançar no processo de ensino.

Dessa maneira, a avaliação favorece a tomada de decisões do professor, propiciando avanços na prática pedagógica e na aprendizagem do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirma-se a importância do processo de alfabetização com letramento. O grupo de estudos buscou compreender as questões teóricas para a efetivação da prática pedagógica de sala de aula fundamentada na concepção histórico-cultural. As demandas de leitura e escrita, com as quais as crianças se deparam no seu cotidiano, requerem conhecimentos específicos da língua portuguesa e das demais linguagens que ampliam as funções psicológicas superiores, dando condições para o aprendizado, não só da língua escrita, como também das diferentes formas de representação (na matemática, na geografia, na história, nas ciências e nas artes).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- CABRAL, Leonor Scliar. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto**. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura: - Ensino e Pesquisa**. Campinas Pontes, 1989.
- KRAMER, Sônia (ORG.). **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso**. Ed. Papéis e Cópias de Botafogo Ltda, 1995.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho et al. **Movimentos de viagem**. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lurdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras - Editora Autores Associados, 1994.
- MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygostky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- ROJO, Roxane (ORG.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria da Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1.º grau, 2.º grau e Educação de Adultos**. 1991.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis, COGEN, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Tempo de aprender**. Florianópolis, 2000.
- SCHNEWWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- SMOLKA, Ana Luísa, Maria Cecília Rafael Góes (orgs.). **A Linguagem e o outro no espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5.ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 3.ª ed. São Paulo: Ática, 1986.
- TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados. In: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. Cortez, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

#### GRUPO DE TRABALHO:

DIONILSE DE FÁTIMA P. DAMASCENO - GEECT - Joinville  
 EDI MARIA A. BASTEZINI - GEECT - São Lourenço do Oeste  
 EDITE SALETE VENTZ - GEECT - Caçador  
 ELISABETE M. DOS SANTOS - GEECT - Brusque  
 ELISETE MARISA PERUZZO - GEECT - Joaçaba  
 IONICE CARDOSO - GEECT - Laguna  
 IRENE BASEGGIO - GEECT - Palmitos  
 ISABEL DANOLT DA SILVA - GEECT - Ibirama  
 ISABELA CRISTIANE COUSSEAU DA SILVA - GEECT - São José  
 JEANINE RODERMEL - GEECT - Curitiba  
 MARIA ETELVINA ZEN SANT'ANA - GEECT - Ituporanga  
 MAYZA DE LIMA BORGES - GEECT - São Bento do Sul  
 NADIR PEIXER DA SILVA - SED/DIEB  
 ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTT - GEECT - Blumenau

#### COORDENADORA:

NADIR PEIXER DA SILVA - SED/DIEB

#### CONSULTORA:

PROF.ª Dra. NILCÉA LEMOS PELANDRÉ - UFSC