



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 7**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 7

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A945 Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 7 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-464-1

DOI 10.22533/at.ed.641191007

1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 379.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Isabel Tromm	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.6411910071	
CAPÍTULO 2	6
A FORMAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA LINGUAGEM TEATRAL COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁXIS DOCENTE	
Hugo de Melo-Rodrigues	
José Albio Moreira de Sales	
Cicera Sineide Dantas Rodrigues	
Tatiana Maria Ribeiro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910072	
CAPÍTULO 3	14
A IMPORTÂNCIA DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA	
Susana Vieira Rismo Nepomuceno	
Gabriela Alves Ferreira de Oliveira	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.6411910073	
CAPÍTULO 4	23
A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	
Rosemary Carvalho de Sousa	
Raphael Alves Feitosa	
Gerlyson Rubens dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910074	
CAPÍTULO 5	29
AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL	
Givaldo Carlos Candrinho	
DOI 10.22533/at.ed.6411910075	
CAPÍTULO 6	33
ATIVIDADES DO PROJETO CAMINOS: ENTRE A LÍNGUA, A LITERATURA E A CULTURA ARGENTINA	
Carla Luciane Klos Schöninger	
Iasmin Assmann Cardoso da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910076	
CAPÍTULO 7	40
DA PAIDEIA NA GRÉCIA CLÁSSICA À RELAÇÃO COM O <i>CORPO UTÓPICO</i> FOUCAULTIANO: ILAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO DO DRAMATURGO ARISTÓFANES NO BANQUETE, DE PLATÃO	
Yvisson Gomes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6411910077	

CAPÍTULO 8	49
DALCÍDIO JURANDIR: UM ENSAIO SOBRE O ROMANCE DE FORMAÇÃO E A LITERATURA FORMATIVA	
Osileide de Jesus Lira Luzia Batista de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910078	
CAPÍTULO 9	59
DESDE LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES EN HONDURAS HACIA EL DISEÑO DE UNA MAESTRÍA INNOVADORA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS	
Jean Noel Cooman José Alexis Espino	
DOI 10.22533/at.ed.6411910079	
CAPÍTULO 10	70
DESVENDANDO UM LUGAR NO TEATRO POR MEIO DO DANJURO: A TÉCNICA A FAVOR DA ADOLESCÊNCIA	
Leonardo Augusto Madureira de Castro Isabella Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100710	
CAPÍTULO 11	79
EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E VIVÊNCIAS DE CIDADANIA: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	
Ariana Silva da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.64119100711	
CAPÍTULO 12	94
FAÇA ARTE NO IFPR: ACESSO À EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO POR MEIO DA ARTE E DA CULTURA	
Máriam Trierveiler Pereira Kathleen Mariane da Silva Lorena Fernandes de Oliveira Terezinha dos Anjos Abrantes Creir da Silva Marcelo Trierveiler Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100712	
CAPÍTULO 13	112
GRUPO DE TEATRO CATARSE: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO SOBRE A INTOLERÂNCIA NA ATUALIDADE	
Ana Luiza Palhano Campos Silva Monick Munay Dantas da Silveira Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.64119100713	
CAPÍTULO 14	127
IDENTIDADES EM RISCO: O DISCURSO DISSONANTE DE CAROLINA MARIA DE JESUS	
Janaína Da Silva Sá	
DOI 10.22533/at.ed.64119100714	

CAPÍTULO 15	139
LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES QUE OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO TEM NOS REVELADO	
Laine Cristina Forati de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.64119100715	
CAPÍTULO 16	150
LITERATURA E GÊNEROS TEXTUAIS ADAPTADOS PARA A CULTURA SURDA	
Noemi Teresinha Gorte Nolevaiko	
DOI 10.22533/at.ed.64119100716	
CAPÍTULO 17	158
O GÊNERO RESENHA DE FILME: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
Thaís Cavalcanti dos Santos	
Kathia Alexandra Lara Canizares	
Rosa Maria Manzoni	
DOI 10.22533/at.ed.64119100717	
CAPÍTULO 18	172
A IMPORTÂNCIA DA AULA DE LITERATURA NA ESCOLA	
Andréa Portolomeos	
Sophia Assis Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.64119100718	
CAPÍTULO 19	179
O LETRAMENTO NA VOZ DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA	
Jéssica Fernanda da Silva Gomes	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.64119100719	
CAPÍTULO 20	185
O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Aurora Fernanda Aquino Garcete	
DOI 10.22533/at.ed.64119100720	
CAPÍTULO 21	194
RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA EM SALA DE AULA: PROJETO PINTANDO COM GRAFITE - ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS, CUIABÁ, MT	
Dilma Aparecida Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100721	
CAPÍTULO 22	201
UMA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS RODAS DE LEITURA	
Simone Aparecida Botega	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.64119100722	

CAPÍTULO 23	209
UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA INDÚSTRIA CULTURAL E DA SEMIFORMAÇÃO NAS PESQUISAS	
Leonardo Augusto Madureira de Castro	
Isabella Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100723	
CAPÍTULO 24	223
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP	
Ana Caroline Marques de Souza	
Caroline Bastos de Souza	
Laís Ferraz de Assis Pinto	
Ariele Gomes Botelho	
Adriele da Silva Braga	
Fernanda dos Santos Mendes	
Iury Antônio Oliveira Sá	
Rosilene Côrrea dos Santos Mendes	
Valmir Samuel Farias	
Maristela Carbol	
Fernanda Vieira Rodovalho Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.64119100724	
CAPÍTULO 25	228
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ADOLESCER: ESPAÇO DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	
Giseli Monteiro Gagliotto	
Franciele Lorenzi	
Franciéle Trichez Menin	
Gisele Arendt Pimentel	
Eritânia Silmara de Brittos	
DOI 10.22533/at.ed.64119100725	
CAPÍTULO 26	235
AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL	
Givaldo Carlos Candrinho	
DOI 10.22533/at.ed.64119100726	
SOBRE O ORGANIZADOR	239

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES QUE OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO TEM NOS REVELADO

Laine Cristina Forati de Alencar

Universidade São Francisco, Doutorado em
Educação
Itatiba – SP

RESUMO: Por meio de reflexões de diferentes autores sobre letramento, pretendemos refletir sobre a realidade das dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais. Assim, o presente artigo relata um pouco da preocupação com o modo que as escolas caminham na dimensão pedagógica, política e social, pois encontramos a realidade de crianças na fase de alfabetização com dificuldades em leitura e escrita, sendo que deveriam ser todas consideradas em processo de aprendizagem. Através de teóricos como Kleiman, Street, Tinoco, Soares, Smolka e Vigotski pretendemos ampliar nossos conhecimentos e olhares sobre as questões das dificuldades de leitura e escrita nos anos essenciais por meio de um ensino contextualizado que leve em conta a realidade e a história e social em as crianças vivem.

PALAVRAS CHAVE: alfabetização, letramento escolar, leitura e escrita

ABSTRACT: Through reflections of different authors on literacy, we intend to reflect on the reality of reading and writing difficulties in the initial years. Thus, the present article relates

a little of the concern with the way that the schools walk in the pedagogical, political and social dimension, because we find the reality of children in the literacy phase with difficulties in reading and writing, and they should be all considered in process of learning. Through such theoreticians as Kleiman, Street, Tinoco, Soares, Smolka and Vygotski, we intend to expand our knowledge and perspectives on the issues of reading and writing difficulties in the essential years through contextual teaching that takes into account reality and history and social in the children live.

KEYWORDS: literacy, literacy, reading and writing

1 | INTRODUÇÃO

Desde pequena já tinha a ideologia de que queria ser professora – não havia ainda ido na escola, mas era perpassada pelas experiências que minhas irmãs me contavam da escola e depois, quando fui matriculada e comecei a frequentar as aulas, o desejo de saber e poder ensinar sempre me acompanhou; tornei-me professora. Atrelado à ideologia de quem ensina, ensina algo à alguém e este alguém apreende. Só mais tarde é que fui entender que nem sempre quando ensinamos algo à pessoa, ela necessariamente irá aprender.

Os questionamentos sobre a aprendizagem e processos de ensino continuaram e presentes em minha realidade profissional e experiências, professora de A.E.E.¹, coordenadora pedagógica de escola pública e atualmente de escola particular e aluna de doutorado em Educação

Desta forma, inicio esta artigo relatando um pouco de minha preocupação com o modo que as escolas caminham na dimensão pedagógica, política e social, pois face à minha experiência, encontro a realidade de crianças na fase de alfabetização com dificuldades em leitura e escrita, sendo que deveriam ser todas consideradas em processo de aprendizagem.

Assim, entendendo a sala de aula como um espaço de inúmeras relações onde ensinante e aprendente possuem saberes distintos que devem dialogar no cotidiano escolar a fim de produzirem sentido, ressalta-se a diferença de significações para estas pessoas envolvidas neste cenário. Cenário este envolto de diferentes pessoas e perspectivas: ao mesmo tempo em que a professora pensa que ensina, um aluno finge que aprende, outro brinca de super herói, outro desenha, outro conversa e ainda outro pode estar em outro local em seu mundo da imaginação e a aula do professor continua sendo a mesma para todos.

Neste universo de diferentes pessoas, situações e contextos encontramos diferentes práticas de entender estes diferentes tipos de contexto e situações, onde o letramento pode abarcar e tentar entender este universo da sala de aula, com suas especificidades e realidades diferenciadas.

A partir deste foco, elencamos algumas questões norteadoras para entender o porquê alguns alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita nas séries/anos iniciais. O professor sempre percebe a aprendizagem efetiva de seus alunos? Todos aprendem os conteúdos ao mesmo tempo e da mesma maneira? Tudo o que é transmitido aos alunos é incorporado em forma de aprendizagem? Este professor respeita os saberes que os alunos já possuem?

Com isso, pretendemos neste artigo apresentar algumas concepções de letramento como reflexões para questões relacionadas a leitura e escrita e escrita nos anos iniciais e as dificuldades notificadas neste processo pelos professores.

2 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E MÉTODO

Na perspectiva histórico cultural, compreende-se que o sujeito se constrói nas/pelas relações sociais. Autores contemporâneos, com base nessa perspectiva, têm estudado o processo de alfabetização nos anos iniciais e apontam que existem diferenças nos processos de ensinar e de significar e sustentam a ideia de que um ensino de qualidade deve partir da construção histórica e coletiva dos saberes, que é elaborada/reelaborada a partir das situações vivenciadas, que incidem em possibilidades de muitos e diferentes sentidos para o que está sendo ensinado.

1. Atendimento Educacional Especializado.

Assim, por meio das leituras de Kleiman, Street, Tinoco, Soares, Smolka e Vigotski pretendemos ampliar o universo dos processos de ensino e aprendizagem para um olhar de contextualização e possibilidades nas práticas e realidades que envolvem a leitura e escrita nas escolas nos anos iniciais.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A maioria dos professores preparam suas aulas diariamente com atividades, estratégias, objetivos e conteúdos para serem aplicados, pensando na importância deste conjunto de fatores para que seus alunos avancem em seus conhecimentos e aprendam. Esta atitude, permeada de teorias desconhecidas por eles, mas implícitas por trás de apostilados e livros paradidáticos muitas vezes revelam a relevância dada na quantidade de conteúdos presentes na sala de aula, desconsiderando-se a real significância destes para os alunos.

Em suma, merece atenção o que está por trás das teorias que embasam a prática pedagógica, sendo que geralmente é perceptível que não há uma única linha neste processo – nem o professor se dá conta se sua prática é frenetiana, vygotskyana, piagetiana ou proveniente de outra concepção pois ele é perpassado primeiramente por lembranças de sua própria infância e posteriormente pela ordem de conteúdos proposta em seu livro ou apostilado, sendo inútil uma reflexão neste sentido pois o que é levado em conta é um planejamento bimestral com os conteúdos que tem de ser transmitidos aos alunos e seguidos rigorosamente naquela série, independente se todos os alunos estão aprendendo, no tempo e velocidade que o professor estabelece.

Seria importante este professor pensar na aprendizagem efetiva de seus alunos, será que todos estão aprendendo? Todos aprendem todos os conteúdos no mesmo tempo? Todos alunos aprendem os conteúdos da mesma maneira? Tudo o que é transmitido aos alunos é incorporado em forma de aprendizagem? Como ressignificar os saberes já existentes destes alunos, tornando-os significativos para a aprendizagem?

Neste enfoque, o professor que prepara a mesma aula para todos os alunos, deixa de considerar as diferenças entre os muitos saberes presentes na sala de aula, não deixando registrado que ele deveria preparar diversas aulas para o mesmo assunto, mas que pensasse nas diferenças de significações que a sua aula pode manifestar em seus alunos.

Smolka e Laplane (1993) ressaltam três momentos diferentes na ação pedagógica do professor: diferentes formas de perceber, identificar e atuar com os saberes que os alunos já possuem, levando à diferenças mediações na prática pedagógica. Assim, o preparar a aula teria outro sentido para este professor, estando permeado de ações planejadas cuidadosamente para este fim. A execução destas estaria envolta de um processo de produção de sentido e significados para ambos: aluno e professor, onde os saberes produzidos, constituídos e sentidos por ambos levaria à uma significância

real dos conteúdos em questão.

Desta forma, ressaltamos a mudança conceitual que o preparo para a aula deveria ter para os professores, sendo permeado de preocupações atitudinais que ultrapassassem os conteúdos de ensino e focassem em estratégias que vão além de simples atividades com os alunos para modificações procedimentais que envolvessem a produção/ circulação de sentido nos alunos para que o processo de aprendizagem não seja apenas o produto da ensinagem de conteúdos e sim de significados além da sala de aula, com sentidos e relevância para a vida e não apenas para determinada aula, conteúdo ou momento pedagógico.

Ao mesmo tempo, a alfabetização deveria ser considerada uma possibilidade de identidade do indivíduo na sociedade em que pertence e os professores agentes essenciais deste contexto. Essa visão implica em um desafio de sensibilidade a todos os envolvidos em um processo de educadores alfabetizadores através de um novo olhar ao sujeito que está sendo alfabetizado, independente de sua identidade, idade e sexo, porém, direcionado às suas potencialidades como indivíduo que, quando chega à escola, já possui muitos saberes e vivências.

Para alguns autores, como Soares (2004) há diferença entre alfabetização e letramento. Para essa autora, alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e, letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Dessa maneira,

[...] assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004. p.24).

Conforme essa concepção, a escola não é a única responsável pelo processo de letramento, pois práticas de oralidade também formam o sujeito letrado por tratar-se de um discurso estruturado. Assim sendo, o sujeito que aprende a ler e a escrever através de práticas de leitura real, pode-se dizer letrado. É importante ressaltar que o letramento compreende as práticas de leitura e escrita, mas não se restringe unicamente a elas, pois a aquisição do código faz parte deste processo.

Falando um pouco sobre essa situação, independente do planejamento e currículo já estarem elaborados no início do ano pelas escolas, os alunos iniciam o ano letivo com saberes que, muitas vezes, não são levados em consideração. Logo, a busca por um currículo e uma didática que inicie dos conhecimentos que os alunos já possuem, seja contextualizado com a realidade dos alunos e tenha êxito é o sonho e esperança de muitos educadores compromissados com a tarefa de educar e com questões relacionadas à alfabetização.

A questão das falhas na alfabetização, ou seja, dificuldades na leitura e escrita é extremamente ampla e complexa. Porque as crianças apresentam dificuldades

neste processo se a proposta pedagógica é estimulante e propicia construção de conhecimento por parte dos alunos?

Sabe-se que grande parte dos professores preparam suas aulas diariamente com atividades, estratégias, objetivos e conteúdos para serem aplicados aos seus alunos, pensando na importância deste conjunto de fatores para que estes avancem em seus conhecimentos e aprendam. Esta atitude, permeada de teorias desconhecidas por eles, mas implícitas por trás de apostilados e livros paradidáticos, muitas vezes, revelam a relevância dada na quantidade de conteúdos presentes na sala de aula, desconsiderando-se a real significância destes para os alunos.

Assim, chama a atenção o que está por trás das teorias que embasam a prática pedagógica do professor ou da escola, sendo que geralmente é perceptível que não há uma única linha neste processo – nem se dão conta se a prática é frenetiana, vygotskyana, piagetiana ou proveniente de outra concepção, pois o professor é perpassado primeiramente por lembranças de sua própria infância e a escola, pela ordem de conteúdos proposta e seu livro ou apostilado. Parece-nos árdua uma reflexão neste sentido, pois o que é levado em conta é um planejamento bimestral com os conteúdos que tem de ser transmitidos aos alunos e seguidos rigorosamente naquela série ou ano, (pode ser série ou ano dependendo da escolha se seriação ou progressão continuada) independente se todos os alunos estão aprendendo, no tempo e velocidade que o professor planeja.

Nesta realidade, gestores e/ou sistemas educacionais promovem reflexões para tentar compreender o porquê do nosso ensino estar enfrentando tantas crises. Nestas situações adversas e decorrente de algumas experiências profissionais, com enfrentamento diário nestes questionamentos, tentarei focar-me na realidade dos processos que envolvem as questões de ensino e aprendizagem relativos aos professores, alunos e processos presentes no universo das salas de alfabetização.

Street (2007) salienta que quaisquer formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais inseridas nos modelos de comportamento e papéis sociais do qual fazemos parte. Nesse sentido, ser capaz de ler e escrever, muitas vezes, é considerado como atributo de uma pessoa socialmente competente.

Mas, vale considerar que esta subjetividade nem sempre é verdadeira, se tomarmos como base os estudos de Kleiman (2009) e sua ressalva em relação aos limites impostos pela escola no contexto de letramento. De acordo com a autora, a criança tem contato com o letramento muito antes de chegar à escola. No seu universo cultural e cotidiano diário, a criança está exposta a uma quantidade enorme de atributos que envolvem atos e exposições de escrita e leitura diários. Desta forma, estará inserindo-se no mundo de letramento. É um letramento não curricular, mas que a escola deveria aproveitar para, em contextos distintos dos escolares, família, igreja, comércio entre outros, oportunizar a criança de conhecimento em relação às diversas funções da escrita na sociedade, aproximando-a de textos e de práticas letradas que

enriqueçam e ampliem suas experiências.

Tinoco (2008) defende que o processo de letramento está inserido nas práticas sociais, acompanhando-nos durante toda nossa vida e em diferentes esferas de atividade, não apenas escolares, variando quanto a formas de participação e inserção em eventos de diferentes níveis sociais ou escolares.

Partindo de um conceito mais amplo sobre o conceito de letramento, podemos perceber sua complexidade, pensando nas condições de ensino da sala de aula.

Para Kleiman (grifo da autora, 1995, p. 17),

[...] se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem.

Então, pensando nas atividades específicas que envolvem a leitura e a escrita, há dúvidas sobre as práticas discursivas e significativas de interação oral presentes nos anos iniciais. Para esta autora ainda, as práticas específicas da escola que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico, com objetivos específicos, que nos forneciam parâmetros de prática social, segundo a definição de letramento, classificavam os sujeitos em alfabetizados e não-alfabetizados, sendo então, a alfabetização é considerada como um tipo de prática dominante, que propicia o desenvolvimento de alguns tipos de habilidade, mas não outros, determinando assim a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Soares (2004) amplia esta discussão no sentido de refletirmos sobre a importância e necessidades do uso de condições que propiciem habilidades para o uso competente da leitura e da escrita, tendo origem na alfabetização e a aprendizagem inicial da escrita. Nessa concepção, que após alguns anos de aprendizagem escolar o indivíduo terá não só aprendido a ler e a escrever, mas também a fazer uso da leitura e escrita, verificamos uma progressiva extensão do conceito de alfabetização para um conceito de letramento, “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e escrita” (SOARES, 2004. p. 7).

Ela ainda critica alguns dados sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, traduzindo altos índices de reprovação, repetência e evasão por meio das avaliações externas à escola, como o SARESP e o SIMAVE², estaduais e nacionais, como o SAEB e ENEM³, e internacionais, como o PISA⁴ revelando que a preocupação destes documentos está no desempenho das provas de leitura, demonstrando nossa realidade de alunos não-alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis ou até oito anos de processos de escolarização, em quadros que desconsideram todo o contexto global em que a aprendizagem é produzida.

2. SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação de Educação.

3. SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

4. PISA – Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes.

Para ela, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de conhecimentos pela criança, onde as dificuldades podem surgir no processo de construção do sistema de representação do que é a língua escrita. Assim, se refletirmos sobre a análise da natureza deste objeto de conhecimento que está sendo construído pela criança, envolvendo conhecimentos, habilidades e competência específicas, que implicam nas diferenças formas de aprendizagem, experiências, práticas de leitura e escrita, passamos a olhar as deficiências ou disfunções como “erros construtivos” (grifo da autora), podendo ser mediados por constantes estruturações/ reestruturações.

O principal problema desta concepção, defendida por teóricos como Emília Ferreiro como concepção construtivista foi desconsiderar a sistematização das atividades com a criança. É falso e equivocado considerarmos que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.” (Soares, 2004. p. 11)

Sendo assim, para entendermos um pouco mais da importância do contexto nas atividades escolares, deveríamos pensar nos tipos de letramento implícitos nas práticas escolares e sociais. No modelo autônomo de letramento, a escrita não estaria presa ao seu contexto de produção para ser interpretada e o processo de interpretação estaria sendo determinado pelo funcionamento lógico do texto escrito, não dependendo somente da oralidade e das reformulações estratégicas nela presentes, dependendo do interlocutor, da lógica, da racionalidade ou da consistência interna, estes princípios influenciam na mensagem. (KLEIMAN, 1995).

Assim, a escolarização ou a aquisição da escrita ficou sem resposta por muito tempo, sendo que na maioria das vezes, a escola foi sendo considerada como a principal agência de letramento, pressupondo-se que letramento e escolarização se produziam simultaneamente. (KLEIMAN, 1995).

Street (2014) ressalta no letramento ideológico a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, colocando-nos a preocupação das instituições sociais neste processo, enfatizando não somente as atividades e práticas de leitura e escrita, mas a importância da construção do significado nestas. Nesta óptica, colocando uma abertura para uma consciência crítica daquilo que é ensinado parece não ter muito sentido um enfoque simplista de pensamento nas dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais, pois partimos do pressuposto de um processo de ensino que as crianças estão inseridas.

Ainda reflete que:

[...] a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe disso, em vez de imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. (STREET, 2010, p. 49).

Desta forma, o contexto de letramento e significado para as práticas de alfabetização ganham novo sentido. Há de se olhar diferentemente para estes alunos.

Nesse modelo ainda, há o reconhecimento de uma multiplicidade de letramentos: que as práticas de letramento e seus significados estão relacionados com contextos culturais específicos (STREET, 2007), onde o professor devia considerar: contextos sociais, identidades dos sujeitos e papéis desempenhados na sociedade da qual fazem parte. Nesta vertente, letramento e personalidade estão relacionados em diferentes discursos culturais, lembrando-nos e justificando que ele envolve muito mais do que habilidades técnicas. Tem de ter significatividade em relação às atividades, com modos relacionados a experiências emocionais, dinâmicas interacionais e papéis emocionais.

Smolka (2012) complementa nossas discussões argumentando a importância da compreensão da constituição dos sujeitos nas/ pelas relações por meio da dimensão simbólica (produção de signos e produção de sentidos), que ocorrem nas condições materiais de existência. *Vigotski e seus pressupostos na constituição do psiquismo humano* (grifo da autora) ampliam nossas reflexões no que se refere à uma amplitude de olhar, de não considerarmos um enraizamento na esfera orgânica e sim enfocarmos nos *indivíduos – em – relação* (grifo da autora), sendo afetados pela produção e produto da própria atividade social e sua organização.

Por tudo isso, pensar a concepção de desenvolvimento por meio de um caráter histórico pressupõe uma mudança de olhar em relação à outras concepções de desenvolvimento. Esta forma de olhar onde o sujeito se constitui por meio de suas práticas sociais, está totalmente relacionada às práticas culturais e a história humana. Conceber o desenvolvimento humano na sua gênese cultural e histórica, consiste na articulação da psicologia com a educação, como forma de atuação e investigação que têm como foco desenvolvimento no nível individual inserido no contexto das relações e práticas sociais. Desta forma, será possível problematizar e investigar novas possibilidades de ação humana e suas implicações com a cultura e a história de cada indivíduo, conseqüentemente, respeitando assim todos indivíduos e suas especificidades; principalmente aqueles que apresentam algumas defasagens em relação à leitura e escrita nos anos iniciais “*aos olhos*”⁵ de seu professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, problematizando o uso dos instrumentos técnicos e semióticos na história da produção cultural do homem e as condições em que tiveram acesso e forma produzidas nas relações de ensino, poderemos pensar no letramento autônomo em que estas crianças da presente reflexão estão inseridas. Formas de respeito, atuação e intervenções se fazem necessárias no contexto de sala de aula, tentando transformar as condições de desenvolvimento humano na sala de aula e tornando-os significativos.

Assim, não dá para pensar em condições de ensino e aprendizagem sem levar em conta as relações sociais e de sentidos presentes no contexto escolar e,

5. Grifo da autora do texto.

principalmente, nas posições e lugares sociais e modos de participação de cada sujeito nestas relações. Se o professor pensar em ocupar o foco de sua aprendizagem a partir da elaboração de signos que devem estar presentes em circulação na dinâmica interativa e comunicativa entre ele e os alunos, dar-se-à conta que os processos vão se constituindo em interação com o outro social, sendo mediados por todos e em interlocução na escola, assim, poderá/deverá propor aos alunos significação e aprendizagem de conhecimentos. (SMOLKA, 2012)

Nesta perspectiva, o professor perceberá que seu papel é mais do que transmitir conhecimentos por meio de um monopólio de espaço/situações de sala de aula e, sim, que a aprendizagem envolve sujeitos que estão relacionados entre si com funções diferenciadas, entrelaçadas neste processo amplo que é o apreender.

Para Smolka (2012), estes movimentos de interações sociais, mostram uma outra dinâmica de sala de aula, rompendo com o esquema da comunicação pedagógica. Ao invés de pensarmos quem – ensina – o quê – para quem – como – quem aprende... os lugares do *quem* podem ser preenchidos por todos envolvidos, professores, alunos, sistema de ensino, escolas; ou seja, todos que fazem parte das transformações históricas que a educação dos alunos, não somente os da alfabetização, estão envolvidos.

Assim, este desenraizamento de algo que já está posto, pode promover mudanças físicas e conseqüentemente mudanças de posição que são imprescindíveis em um universo de novos conhecimentos, pois há a exigência da participação em um mundo produtivo – de relações diferenciadas que se relacionam entre si. Conforme Fontana (2009), não basta apenas ensinar, mas assumir-se em diferentes posições no conhecimento que se tem sobre o outro, explicando e justificando sua percepção sobre a sua realidade; como também o conhecimento com o outro – aquele que advém da relação que se tece com ele. Desta forma, o ato de ensinar deixa de ser uma tarefa simples e mecânica para transformar-se em um “ trabalho intenso das perguntas, da busca e elaboração de conhecimentos e também da aceitação do inesperado e do desconhecido, onde sujeitos participam, se posicionam e são posicionados no processo ensino-aprendizagem por fazer perto deste processo.

A tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral e estática), porque, do lugar que professor se coloca (e é colocado); ele se apodera (e não se apropria) do conhecimento, pensa que possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança [...]. (SMOLKA, 2012. p. 31).

Mudanças nas relações de ensino deveriam aparecer no momento de preparo das aulas pelos professores, sendo permeado de preocupações atitudinais/ processuais que ultrapassassem os conteúdos de ensino e focassem em estratégias que vão além de simples atividades com os alunos para modificações procedimentais que produzissem/ propiciassem circulação de sentido nos alunos para que o processo de aprendizagem não seja apenas o produto da ensinagem de conteúdos e sim de significados além da sala de aula, com relevância para a vida e não apenas para

determinada aula, conteúdo ou momento pedagógico.

Portanto, a reflexão sobre práticas de letramento possibilita-nos pensar em implicações para as políticas de educação. Não é simplesmente uma descrição de eventos e uma busca por regularidades (STREET, 2010), mas uma mudança de olhar as crianças em seus diferentes contextos de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- KLEIMAM, A. (org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.
- _____. Projetos de letramento na educação infantil. P. 1-10, 2009. Disponível em : www.unitau.br/caminhosla.
- MACKENZIE, D. F. a sociologia de um texto: cultura oral, alfabetização e imprensa nos primórdios da Nova Zelândia. In: BURKE, P. PORTER, R. **História social da linguagem**. São Paulo, UNESP, 1997.
- OLIVEIRA, Marta khol de. Desenvolvimento e Aprendizado. In: OLIVEIRA, Marta khol de. **Vigotsky**. São Paulo: E. Scipione, 1995. 2. Ed. P. 55-79.
- SOARES, Magda. Letramento um texto didático. O que é letramento e alfabetização? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-60.
- _____. Letramento um texto didático. Lembrete em verbete: O que é um letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.13-25.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.
- SMOLKA, A. L. B. e LAPLANE, A. F. **O trabalho em sala de aula: teorias para quê?** In: Cadernos ESSE. Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense. Nº1; Nov./93.
- SMOLKA A.L.B. Alguns pontos de partida. In: **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15- 27.
- SMOLKA A.L.B. Salas de aula, relações de ensino. In: **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 29-46.
- SMOLKA A.L.B. Discutindo pontos de vista. In: **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 47-63.
- _____. **A formação do professor polivalente e o lugar da didática e das Práticas de ensino em cursos de pedagogia**. Campinas, UNICAMP. 2012. 13 p.
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO M; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.
- _____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento da etnografia e na educação**. São Paulo, Parábola, 2014.
- TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua**

materna. TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (tese de doutorado).

VYGOTSKY, L.S. Problemas de método. In: VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-464-1



9 788572 474641