

Processos de Alfabetização e Letramento II

Coleção

*Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico*

*Huanderson Barroso Lobo
Marivan Tavares dos Santos*



editora
UEA



PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO II

HUANDERSON BARROSO LOBO
MARIVAN TAVARES DOS SANTOS

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Fábio Carmo Plácido Santos
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlisom Sousa Ferreira
Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Isaque dos Santos Sousa
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância - NEAD

Maria do P. Socorro Nóbrega Ribeiro
Coordenadora Geral NEAd/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
(Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Isadora Lopes
Sindell Amazonas
Revisão e preparação de texto

Clarice Martins
Nicole Rocha
Produção de capa

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

L799p
2025 Lobo, Huanderson Barroso
Processos de alfabetização e letramento II / Huanderson
Barroso Lobo e Marivan Tavares dos Santos. 1. ed. – Manaus
(AM): Editora UEA, 2025.

76 p.: il., color.; [E-Book] - (Coleção Educação do campo, das
águas e das florestas: tecendo currículos de formação de
professores no contexto amazônico.)

ISBN: 978-85-7883-751-8

Inclui referências bibliográficas

1. Alfabetização. 2. Educação de crianças. 3. Escrita. 4.
Linguagem. I. Santos, Marivan Tavares dos. II. Título.


CDU 1997- 37.014.22

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota-11/CRB 484



*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 - Flores | Manaus - AM - Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br



Língua

*Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.*

*Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de
bananeira as expressões mais sisudas.*

*Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.
Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.
(Gilberto Mendonça Teles)*

INDICAÇÃO DE ÍCONES

Os ícones são elementos gráficos utilizados para ampliar as formas de linguagem, visando auxiliar na organização e na leitura deste material.



ATENÇÃO

Indica os pontos de maior relevância no texto.



SAIBA MAIS

Indica novas informações para ampliar o assunto referente ao tema estudado.



REFLITA

Indica um pensamento profundo sobre um determinado tema, sobre uma problemática ou sobre um sentimento.



MÍDIA

Indica vídeos, reportagens, entrevistas e outros recursos, com a finalidade de expor mais informações sobre um determinado tema.



GLOSSÁRIO

Indica a definição de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.



ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Indica atividades de aprendizagem para o estudante realizá-las.

SUMÁRIO

PALAVRAS DOS PROFESSORES-AUTORES	7
INTRODUÇÃO	8
✓ UNIDADE I.....	11
1. 1.FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO CAMPO	11
CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	11
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: MUDANÇAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS	17
ALFABETIZAÇÃO: AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	21
ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM – SOCIALIZAÇÃO LOCAL.....	28
✓ UNIDADE II	30
2. 2.GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA	30
GÊNEROS TEXTUAIS E BNCC	30
GÊNERO TEXTUAL MEMORIAL	35
GÊNERO TEXTUAL RESENHA.....	40
GÊNERO TEXTUAL ARTIGO CIENTÍFICO	49
LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM – SOCIALIZAÇÃO LOCAL	58
✓ UNIDADE III.....	60
3. 3.A LINGUAGEM ESCRITA NAS DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO	60
A LÍNGUA ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	60
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LINGUAGEM ESCRITA	64
AS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO.....	67
ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM – SOCIALIZAÇÃO LOCAL	70
REFERÊNCIAS	72
SOBRE OS AUTORES	78

PALAVRAS DOS PROFESSORES-AUTORES

Olá, caro(a) estudante!

Nós embarcaremos em mais uma viagem repleta de motivações potencializadoras para coletivamente construir nossas novas histórias. Para tanto, discutiremos acerca das concepções de alfabetização e letramento, visando atender às demandas pessoais e profissionais de estudantes que estão inseridos nesse processo e reforçar a identidade da Educação do Campo e, consequentemente, dos sujeitos desse espaço.

O nosso olhar prima pelo respeito às singularidades e às diferenças dos sujeitos que ocupam esse território e a relação que estabelecem com os conhecimentos. Levar em conta esses aspectos oportuniza a construção de histórias que enriquecem e tornam mais forte a formação da população por muitos, sobretudo os governos municipal, estadual e federal, esquecidos. Nesse cenário, as práticas de alfabetização e letramento das escolas do campo são ferramentas importantes para efetivar a transição de um ensino “preso” em aprender um código, o alfabeto, para um ensino alfabetizar letrando.

No espaço do campo, o conhecimento torna-se uma condição *sine qua non* para a sobrevivência e o bem-estar social do indivíduo. Trata-se de movimentar a história dessa população que pense na proximidade da realidade dos sujeitos, valorizando-os no processo de alfabetização e letramento. É nesse sentido que o componente curricular “Processos de alfabetização e letramento II” objetiva discutir os fundamentos da alfabetização e do letramento envolvidos no processo de aquisição da escrita, que ocorrem em contexto do campo e no contato com a sociedade circundante, visando à formação do homem como cidadão crítico e capaz de não se deixar manipular pelos discursos os quais são lhe submetidos cotidianamente.

Tecemos este material com base em vários estudos realizados acerca da temática em questão, para assentarmos na legitimidade do direito à visibilidade. Assim, desejamos aos leitores um agradável navegar nas linhas e nas entrelinhas dos textos expostos neste e-book, com o intuito de alcançar um diálogo cada vez mais amplo e qualificado.

Que suas águas os levem ao bom destino!

Huanderson Barroso Lobo
Marivan Tavares dos Santos
Manaus, 31/10/2023.

INTRODUÇÃO

*“Um lugar é uma invenção de muitos em tempos diferentes”
(Marc Augé)*

A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente de onde vivam. A Constituição Federal de 1988 já dispõe como um dos princípios fundamentais no Art. 1º, III- sobre a dignidade da pessoa humana, o que está diretamente relacionada à Educação. Um direito humano que é responsabilidade do Estado assegurar a todos.

No entanto, a realidade da população que reside no campo é muito diferente daquela que vive na zona urbana. É um direito há muito tempo negado, como registra a história, que a “esses povos conferem às suas lutas pelo direito à escola, à universidade e ao conhecimento uma densa radicalidade. É uma luta para serem reconhecidos e para se afirmarem como sujeitos de conhecimentos, de formas de pensar, de culturas e identidades” (Arroyo, 2012, p. 236).

Essa luta pressupõe uma batalha contra a segregação de um povo que, por muito tempo, foi/silenciado e é ingênuo supor que há uma forma única de silenciamento, o de secundarizar os diferentes. Cria-se uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo, associando-os à “ignorância” por não serem considerados alfabetizados, o que não é verdadeiro, pois muitos podem não reconhecer os signos linguísticos, mas são letrados. O sujeito letrado é aquele que participa das práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2010).

Entre outras formas de silenciamento, somam-se a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos, a carência de profissionais qualificados, a homogeneidade da matriz curricular e a falta de efetivação de políticas públicas que tornam o acesso à educação um desafio, nos advertindo da urgência de repensar concepções de educação *no/do* campo. Quebrar esse desenho estabelecido explicita uma luta permanente na construção e apreensão do conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental compreender as particularidades da educação *no/do* campo e buscar possíveis soluções para garantir que toda a população tenha acesso a uma educação de qualidade, proporcionando aos moradores do campo as mesmas oportunidades que são dadas às pessoas das áreas urbanas. Dentre as possibilidades, o acesso à leitura e à escrita. Essas modalidades contribuem acentuadamente para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania, pois são habilidades fundamentais para a formação do pensamento crítico e reflexivo. Nesse ínterim, estudaremos como proporcionar condições para que os

moradores das comunidades mais longínquas adquiram essas competências com o intuito de, quiçá, diminuir ou reduzir as desigualdades sociais.

Entende-se que, por meio da leitura e da escrita, é possível expandir o conhecimento, ampliar os horizontes e estimular a imaginação e a criatividade. Ambas são habilidades essenciais para o acesso à informação, à educação e ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, elas nos possibilitam resistir, ainda que nos coloquem “o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do conhecimento e os currículos por vezes supõem” (Arroyo, 2012, p. 4).

A ementa apresenta os fundamentos da alfabetização e do letramento. Gêneros textuais e leitura. Escrita e transcrição. Acompanhamento do processo de alfabetização: os níveis de escrita e leitura. Processos de uso da língua escrita para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alternativas metodológicas e didáticas de alfabetização no contexto do campo.

A disciplina tem como objetivo geral refletir sobre os fundamentos da alfabetização e do letramento envolvidos no ato de ler e escrever que ocorrem em contextos do campo e no contato destes com a sociedade circundante, bem como acerca das ferramentas de acompanhamento do processo de aquisição da linguagem escrita e leitura voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Tema Gerador do 5º período Educação Infantil *do/no* campo, das águas e da floresta no contexto amazônico, com a finalidade de verificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil *do/no* campo, das águas e da floresta no contexto amazônico.

A finalidade do e-book é subsidiar discussões acerca do processo de alfabetização e letramento com lentes para a educação do campo. Dividido em três unidades de estudos, a Unidade I - **Fundamentos da Alfabetização e do Letramento no campo** – volta-se para os processos de alfabetização e letramento, atravessando três subseções: conceitos de alfabetização e letramento; processo de alfabetização e educação no campo com foco nas mudanças sociais contemporâneas; e alfabetização com um olhar para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

A Unidade II – **Gêneros textuais e leitura: aproximação necessária** – apresenta considerações acerca dos gêneros textuais associados à BNCC. Trata de gêneros, mesmo considerados como potencialmente infinitos e mutáveis, focamos apenas em três: memorial, resenha e artigo científico, com suas características próprias e finalidades específicas. São gêneros importantes para os estudantes se aproximarem deles de forma mais aprofundada. Fechando a Unidade II, discute-se sobre leitura além do reconhecimento de signos.

A Unidade III – **A linguagem escrita nas diferentes modalidades de ensino** - apresenta aspectos da língua escrita em relação à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescida de alternativas metodológicas e didáticas de alfabetização no contexto do campo. Além dessa organização, ao navegar no e-book, você encontrará observações, indicadas por ícones, que vão te reportar a links, vídeos e informações pertinentes aos pontos destacados no parágrafo. Temos, ainda, o **glossário**, onde são esclarecidas palavras e/ou expressões citadas no e-book, e a cada final de unidade, as **Atividades de Aprendizagem**. Nessa parte, constam algumas atividades relacionadas ao que foi abordado nas unidades, mas que não se limitam a elas, visto que muitas vezes é preciso extrapolar os limites das páginas deste e-book para um mergulho mais profundo.

UNIDADE I

1. FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO CAMPO

No nosso primeiro itinerário, lançamo-nos na discussão do conceito de alfabetização e letramento, advogando que são processos distintos, mas indissociáveis. Na sequência, tratamos do processo de alfabetização e educação no campo, focando novos modos de entender a alfabetização, considerando a realidade do estudante e o conhecimento construído por ele, tendo, portanto, um papel ativo no seu aprendizado. Na subseção seguinte, abordamos a alfabetização com um olhar para a aquisição do sistema de escrita alfabética, enfatizando que a aprendizagem é um sistema de representação dos sons da fala (os fonemas) e não somente a aprendizagem de signos (grafemas).

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Com o propósito de dialogar acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, apoiamo-nos em diversos pesquisadores, como Soares (2004, 2010, 2011, 2020), Kleiman (2004, 2008, 2010), Tfouni (2002), Street (1995) e Rojo (2009) que, há algumas décadas, debruçam-se sobre essas questões.

Antes, destacamos que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis. Segundo Soares (2004):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p. 14).

Essas palavras nos movem na direção de que a aprendizagem da leitura e da escrita compreendem processos de duas vias: o domínio da técnica (entre outras coisas, estabelecer relações entre sons e grafia, de fonemas com **grafemas**, reconhecer letras, codificar, usar o papel etc.); e a outra refere-se ao uso social, pois



SAIBA MAIS

O termo **grafo** refere-se à **grafema**, o mesmo que **letra**. Neste material, indiferentemente, usamos ora letra, ora grafema.

ambas mantêm uma relação de interdependência (Galvão; Leal, 2005).

Entretanto, os dois termos na concepção “tradicional” de alfabetização são evidenciados como processos independentes. Conforme Tfouni (2002, p. 9), alfabetização implica a apropriação da escrita como “aprendizagem de **habilidades** para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, ligada à escolarização. Portanto, alfabetização é compreendida como



LEIA O

VERBETE DA PALAVRA

“HABILIDADES”

diferentemente das competências que são inerentes ao leitor, as habilidades podem ser desenvolvidas por meio do ensino: são as qualidades adquiridas pelo leitor ao executar o ato de ler com proficiência.

um processo individual, ficando reduzida à aquisição do sistema convencional de escrita. E letramento, para a autora, afasta-se do individual e volta-se para o social. Ela frisa que o termo se refere a “aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, cujo objetivo é investigar quem é e quem não é alfabetizado, o que significa centralizar-se no social e afastar-se do foco do individual” (Santos, 2021, p. 15 [no prelo]).

Para esclarecer mais sobre **alfabetização e letramento** e as relações entre esses dois processos,

fundamentamo-nos em Soares (2020, p. 27). A autora explica que:

Alfabetização compreende:

- ✓ Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas;
- ✓ Habilidades motoras de uso de instrumentos da escrita (lápiz, caneta, borracha etc.);
- ✓ Aquisição de modos de escrever e de modo de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler;
- ✓ Habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita);
- ✓ A organização espacial do texto na página;



MÍDIAS

Assista ao vídeo (2:33.11): “Alfalettrar: Diálogo entre alfabetização e letramento”. Disponível em: (2) [Alfalettrar: Diálogo entre alfabetização e letramento - YouTube.](#)

✓ A manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – e-book, revista, jornal, papel etc.

a) **Letramento** consiste em:

- ✓ Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica diversas habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.;
- ✓ Habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos;
- ✓ Habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever;
- ✓ Atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor.

b) **Alfabetização e Letramento** são:

- ✓ Processos cognitivos e linguísticos distintos. Portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente. Entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

As considerações apresentadas por Soares acerca desses processos e de suas relações só reforçam a importância da aprendizagem do **sistema de escrita alfabética** interligada em contexto de letramento, ficando, assim, uma somatória: ensino do sistema de escrita alfabética + de seus usos pessoais e sociais = integração dos processos de alfabetização e letramento.



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre sistema de escrita alfabética, acesse: [Alfabetizando de acordo com cada hipótese de escrita | Nova Escola.](#)



REFLITA

Sobre as relações do processo de alfabetização e letramento.

Nesse cenário de integração, a educação ofertada ao povo do campo precisa desconstruir a concepção de ensino há muito solidificada de que ler e escrever refere-se a aprender um código, o alfabeto. Nisso, a alfabetização torna-se uma prática descontextualizada. Isso reflete fundamentos de uma abordagem tradicional de ensino, no qual “o papel do professor, figura importante na escola, muitas vezes se reduz a fornecer estímulos para obter uma reação de automatismo, uma característica do ensino behaviorista” (Santos, 2014, p. 25).

Nessa perspectiva, não há espaço para o estudante agir como sujeito. Ele não tem voz, é silenciado, pois predomina o dizer do professor ou ainda o que livro didático indica a ser seguido. Para Kleiman (2004, 2008), a escola com esse tipo de prática só contribui para a manutenção do status quo, sobretudo agravado pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas, principalmente à população da zona do campo.

Ao longo da história da educação brasileira, o povo do campo sempre foi deixado às margens dos interesses governamentais. Apesar de algumas conquistas, ainda que por insistência e resistência dos Movimentos Sociais Populares, o resultado efetivo tem sido ínfimo na educação no/do campo. As políticas públicas formuladas, implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas não priorizam o processo de alfabetização que seja do campo e não para o campo. Para Costa (2015, p. 14),

o reconhecimento de que os povos que habitam o campo brasileiro têm direito a uma educação diferenciada da que é ofertada nas escolas urbanas é recente e se constitui como algo inovador, pois supera a noção de campo como mero espaço geográfico e passa a compreender os direitos sociais, as necessidades culturais e a formação integral dos educandos neste contexto.

Kaadt *et al.* (2019) explicam que a alfabetização e o letramento no campo precisam considerar a realidade do campo. É nesse prisma de mudanças conceituais de alfabetização que buscamos nos assentar. Essas mudanças são muito mais amplas do que uma decisão do professor na sua prática docente para alfabetizar, mesmo que decida individualmente, não é no âmbito individual as mais significativas mudanças. Isso vai além da ação do professor, implicando mudanças paradigmáticas para pensar a alfabetização, o que se estende às políticas públicas para o ensino não só urbano, mas também para a educação *do/no* campo. Implicam também, de forma mais restrita, alterações de projetos políticos para as redes de ensino, currículos, materiais didáticos e modificações de avaliações feitas pelos sistemas de ensino dos estudantes e do trabalho dos alfabetizadores.

Enfim,

A educação do campo, que ocorre em espaços rurais, ou seja, todos os espaços educativos que se dão em florestas, em agropecuárias, na agricultura, e também em comunidades quilombolas, de assentamento ou indígena (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013), precisam valorizar o homem, a mulher e a criança do campo, os contextos, os tempos e os espaços (Kaadt *et al.*, 2019, p. 1).

É inegável a importância de vincular o ensino à realidade social do sujeito e valorizá-lo no processo de alfabetização e letramento. A educação do campo precisa desse vínculo e dessa valorização, tendo em vista que, há décadas, a educação oferecida ao povo das áreas rurais do Brasil segue as propostas construídas para educação urbana, com um tratamento teoricamente igualitário, mas excludente. São modelos de educação distantes das necessidades regionais e das especificidades do povo do campo.

Street (1995), um dos fundadores dos estudos de letramento, propõe duas dimensões de letramento: o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo não leva em consideração as semelhanças e as diferenças individuais de cada indivíduo nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita. Essa dimensão alinha-se com a concepção da abordagem tradicional de ensino, muito presente nas escolas, porque trabalha com uma concepção de língua desvinculada do contexto social e do sujeito. A dimensão de letramento ideológico refere-se às práticas de letramento que são vinculadas às “estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1995, p. 7). Essa dimensão afina-se a uma concepção dialógica de ensino, considerando que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, precisamos repensar a prática escolar da alfabetização baseada na concepção de alfabetizar letrando. Conforme Soares (2010):

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47).

Assim, temos “um ensino fundamentado na concepção de *alfaletrar*, que é combinar simultaneamente alfabetizar e letrar, vinculando ao contexto sociocultural e buscando injetar referências concretas do mundo da população do campo” (Santos, 2021, p. 29).

Em se tratando da diversidade de palavras que pertencem ao mesmo campo semântico de letramento, focamos nas palavras analfabeto e letrado para frisar, apoiando-se em Soares (2010), de que um adulto pode ser analfabeto, mas letrado. Em outros termos, ele vive em um ambiente onde a presença da leitura e da escrita é intensa, por exemplo: ouve a leitura de jornais feita por alguém que sabe ler, recebe carta que é lida por outras pessoas, escreve carta, porque

ditada a um alfabetizado que a escreve, ainda que use vocabulário e estruturas próprios da língua escrita. Enfim, se faz uso da escrita, o sujeito imerge, então, em práticas sociais.

Da mesma forma, uma criança que não se apropriou do sistema de escrita, mas folheia livros, faz de conta que os lê, escreve e ouve histórias que lhe são lidas, fica imersa à material escrito e percebe seu uso e função. Frente a isso, essa criança até então não aprendeu a ler e escrever, portanto é caracterizada como analfabeta, porém já ingressou no mundo do letramento (Soares, 2010).

A seguir, um exemplo, retirado de Kleiman (2008, p. 7), como indicativo da presença constante da escrita no nosso cotidiano: realizar uma compra no supermercado, considerada uma atividade rotineira para um adulto.

✓ Escrever uma lista de produtos que o indivíduo precisa adquirir. No local da compra, lemos e comparamos rótulos, preços, data de validade, ingredientes e cartazes promocionais, usamos algum método para computar e fazer as contas; ainda pode acontecer de preencher um cheque, usar um cartão eletrônico.

Basicamente, a diferença revela:

- ✓ Sujeito que se envolve em práticas de letramento – sujeito letrado.
- ✓ Sujeito que ainda não se apropriou do sistema de escrita e não se envolve em práticas de letramento – sujeito analfabeto.

Para sujeitos letrados, o uso da escrita é tão familiar que eles não se dão conta que vivem imersos nesse mundo. Contudo, para sujeitos não-escolarizados, há tarefas que representam um grande obstáculo.

A situação, segundo Kleiman (2008, p. 8), envolve uma das funções mais básicas da escrita. O domínio de outros usos e funções pode significar o adentramento a outros mundos - públicos e institucionais –como o das mídias, da burocracia e da tecnologia, o que pode abrir espaço para o acesso ao poder, indo ao encontro do efeito potencializador do letramento. Este é um caminho delineado por Paulo Freire há mais de quarenta anos.

A seguir, apresentamos mais uma exemplificação de situação cotidiana de práticas de letramento fora do contexto. Imaginemos, primeiramente, uma criança do campo, mesmo convivendo com pais que não sabem ler nem escrever, mas costuma brincar com outras crianças de pega-pega, barra-bandeira, esconde-esconde etc., e orienta as demais crianças como fazer tais brincadeiras, divide quantitativamente o número de crianças para brincarem, ou ainda sabe

falar nomes de árvores nativas etc. Outro cenário, um adulto que é analfabeto, mas sabe reconhecer qual é o rio ideal para navegar com sua canoa/motor, a fim de chegar até a sua comunidade ou ir a outro local, ou sabe escolher um caminho/estrada, por ter menor distância, para percorrer e chegar ao seu destino o mais rápido, ou sabe fazer conta para calcular o preço de um produto (mandioca, banana, juta etc.), ou sabe calcular o peso de um peixe (pirarucu, tambaqui, pacu, jaraqui, sardinha etc.) que pescou.

Tais exemplificações compreendem o uso social da leitura e da escrita, são práticas de letramento que ocorrem em situações diversas e em contextos escolares ou não. Ou seja, o letramento é uma prática social construída na interação com o outro. O indivíduo vive imerso em diversas situações, seja de cunho pessoal, seja de cunho social, que lhe impõem agir e tomar decisão no dia a dia.

Considerando as reflexões apresentadas, cujo objetivo foi familiarizar o leitor com as concepções de alfabetização e letramento, fica evidente que não é suficiente reconhecer os códigos escritos nem os repetir mecanicamente, sendo necessário entender que o sujeito é um ser situado historicamente, tendo em vista que o letramento está relacionado à capacidade de usar a escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais (Santos, 2014).

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: MUDANÇAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

Refletir sobre o processo de alfabetização e a educação do campo exige de nós a compreensão de que ambos precisam convergir para uma “escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Kolling *et al.*, 1999, p. 26-29). Para tanto, é preciso entender que o contexto do campo é diferente do espaço urbano, tendo as suas peculiaridades, e os sujeitos desse espaço são concretos e têm suas histórias.

Diante disso, enfatizamos a necessidade de uma proposta de educação no/do campo diferenciada da ofertada nas escolas urbanas, tendo em vista que a “histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos” (Arroyo, 2012, p. 237). É nesse sentido que a desconstrução dessas representações é fundamental e que a escola do campo é um espaço que pode contribuir sobremaneira com o desenvolvimento do alfabetizar letrando para os sujeitos do campo.

É um embate muito decantado enfrentar desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho *no/do* campo, além da negação histórica como sujeitos com suas culturas e saberes. Nesse processo de invisibilidade e de silenciamento há muito arraigado, o nascer de uma “**economia do conhecimento**” indica ser fundamental o distanciamento do processo de alfabetização centrado no ensinar letras, sílabas isoladas - ba, be, bi, bo, bu -, regras e procedimentos mecânicos (Kalantzis *et al.*, 2020).



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre capitalismo, acesse: [O que é capitalismo? - Brasil Escola \(uol.com.br\)](http://uol.com.br/Escola/que-é-capitalismo?)

O cenário do processo tradicional de alfabetização, o do ensinar/aprender a letra de forma isolada, não cabe mais neste momento sócio-histórico em que vivemos. Não podemos continuar a fortificar uma governança no **sistema capitalista** dicotômica: de um lado, a concentração e a centralização de capitais; de outro, a massificação das pessoas que vivem (quando vivem/subsistem) de sua força de trabalho, por meio do salário. Essa lógica de produção e reprodução é puramente desigual.



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre economia do conhecimento, acesse: [Economia do conhecimento: saiba o que é e como funciona - Mais Retorno](#)

Das iniciativas do processo de alfabetização, ao longo dos períodos históricos da educação, cada um deles trouxe concepções, conforme o modelo econômico, social, cultural e político da sociedade vigente, visando à formação do sujeito para aquele momento. Nesse

percurso histórico, inclui-se a implementação de métodos de alfabetização, permeados de desafios e contribuições para a alfabetização no Brasil. Entre os **métodos** (Morais, 2012), citamos os métodos sintético (clássico ou tradicional) e analítico, por considerá-los pertinentes e suficientes para exemplificar o que tratamos neste parágrafo. Vejamos, sucintamente, esses métodos:

✓ O método sintético pressupõe que o alfabetizando parte das unidades menores (letras, sílabas e fonemas) para chegar a codificar e decodificar unidades maiores. Ele pode ser classificado em alfabéticos, silábicos e fonéticos.

✓ O método analítico pressupõe que o alfabetizando parte das unidades maiores (palavras, frases, histórias) para chegar em menores unidades. Ele pode ser classificado em palavração (palavra), sentencição (frases) e contos ou histórias.



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre métodos de alfabetização, acesse: [Conheça os principais métodos de alfabetização - Educação Especial PE \(educacaoespecialpe.com.br\)](http://educacaoespecialpe.com.br/conheca-os-principais-metodos-de-alfabetizacao)

A discussão de métodos foi e continua a ser um dos aspectos mais polêmicos a respeito da alfabetização. No cenário didático de alfabetização, muitas vezes o método X surge como uma solução “mágica” para o fracasso da alfabetização. As expectativas são postas à “mesa”, de um lado, os que negam a necessidade de um método, de outros, os que depositam toda sua confiança no uso de métodos de alfabetização.

Em relação aos métodos, Leão (2011) afirma que:

Os métodos de alfabetização sintéticos ou analíticos – partindo de fonemas, letras ou sílabas, de palavras ou frases – têm sempre como pressuposto que todas as crianças deveriam aprender as mesmas coisas num mesmo tempo, num mesmo ritmo e da mesma maneira (p. 24).

Soares, em uma apresentação, ocorrida em 2017, no Alfalettrar Cenpec, explicou que não se trata de definir “qual método usar”, “qual método deve-se usar”, “qual é o melhor e qual não”. Para a autora, trata-se de os professores terem conhecimento teórico (fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos etc.) e saber traduzir esse conhecimento numa prática condizente com a realidade da criança. Afirma, também, que é muito difícil a criança compreender o sistema de representação, visto que é muito complexo e abstrato. Além disso, aprender a representar os sons da fala em letras não significa que o indivíduo dominou a língua escrita, ou seja, aprender a codificar e decodificar não é suficiente para se afirmar que houve aprendizagem da língua escrita.

Assim como Soares, Emília Feirreiro e Ana Teberosky (1985) apontam a preocupação dos educadores com ênfase na busca do melhor ou do mais eficaz método de alfabetização. Para as duas autoras, as crianças trazem consigo uma bagagem cultural que não pode ser ignorada e precisa ser valorizada. Ademais, elas destacam a importância do deslocamento da ênfase do método em si para o estudante e processo de construção do conhecimento.

Nessa empreitada de se buscar conhecer mais sobre o processo de aquisição da língua escrita na criança, Feirreiro e Teberosky (1985), a partir de suas pesquisas sobre esse processo, revolucionaram o conceito de alfabetização à luz da epistemologia psicogenética de Jean Piaget. Isso resultou na publicação da obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita* (1999). Nela, as autoras explicam como as crianças constroem diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético.

De certa forma, foi uma virada de chave. A questão estava na compreensão de como alguém aprende a ler e a escrever e não como se devia ensinar a escrever, independentemente da metodologia de ensino. Passa-se, então, a buscar uma visão baseada na valorização dos conhecimentos prévios do estudante, centrando o ensino na aprendizagem do estudante. Emerge

a partir de então, uma prática de ensino, cunhada pela palavra “construtivismo”. Nessa nova perspectiva, o processo de aquisição da língua escrita, construtivista, contrapondo-se ao ensino tradicional de antes, que buscava métodos de como ensinar que desconsideravam o conhecimento e a experiência de ‘mundo’ que a criança possuía (Leão, 2011, p. 21). Assim, o princípio é de que o conhecimento é construído pelos estudantes e eles têm papel ativo no seu aprendizado.

No processo de alfabetizar, os envolvidos, direta e indiretamente, precisam entender que as crianças passam por distintos processos que são paralelos e interligados, referentes ao sistema de escrita e o uso da linguagem. Precisam também reconsiderar as formas de conceber o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Dadas as tendências estruturais atuais, ingressemos a “uma pedagogia de letramento para a cidadania, centrada em estudantes letrados críticos, que se tornem agentes do seu processo de conhecimentos, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 63).

Para Kalantzis *et al.* (2020), as rápidas e constantes mudanças nos impulsionam a um enfrentamento de que:

as forças da globalização e a diversidade sociocultural sinalizam cada vez mais que pertencemos não apenas a um Estado-nação, mas também a muitos espaços cívicos sobrepostos, com seus próprios modos peculiares de comunicação e interação, refletindo níveis de participação e de responsabilidade cívica que vão das práticas mais locais às mais globais (p. 51).

A despeito dessa perspectiva, cabe à população do campo o direito à **alfabetização** e ao **letramento**. Ambos podem ser considerados instrumentos para formação da cidadania, ponto-chave de oportunidade social, mesmo que seja distribuída desigualmente. Por isso, há a necessidade de navegarmos na contramão de “propostas educacionais homogeneizantes das escolas urbanas, o que não atende as especificidades dos sujeitos do campo nem considera a diversidade sociocultural campestre” (Santos, 2021, p. 28 [no prelo]).

Um dos caminhos para a alfabetização da população do campo é a construção de currículos considerando os direitos sociais, as necessidades culturais e o direito à formação humana integral da população do campo. Muitas vezes, o currículo da escola do campo é idêntico ao currículo urbano, o que dificulta o desenvolvimento do ensino, porque é “distante da realidade do sujeito do campo, não desenvolve a curiosidade nem o pensar crítico e reflexivo



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre alfabetização e letramento, acesse: [O legado de Magda Soares para a alfabetização e o letramento no Brasil | Nova Escola](#)

dele, o que fortalece a alienação de sujeitos do contexto social de quem *é do* e *vive no campo*” (Santos, 2021, p. 32 [no prelo]).

Outra possibilidade, não menos importante e necessária que o currículo, é a elaboração de políticas públicas (federais, estaduais e municipais) de educação para os sujeitos do campo e a urgência de implementá-las, investindo em: qualificação de professores; melhores salários para os professores que atuam no campo; metodologias mais adequadas; e instalações físicas mais apropriadas. Essas são algumas condições que podem favorecer o aprendizado da leitura e da escrita e reduzir o insucesso do processo de alfabetização e letramento no contexto do campo.

Das mudanças sociais contemporâneas, como: a alteração da idade de entrada na escola, que antes era aos sete anos; e o Ensino Fundamental, que antes era de oito anos, passou a ser de nove anos. O foco aqui foi, sobretudo, em relação às concepções de alfabetização. Não há como continuar a ignorar que educação tem relação com cultura e valores dos sujeitos de cada população, assim como não há como ignorar que um único método quiçá não seja suficiente para que o processo de alfabetização se efetive. E, por fim, não há como ignorar a importância de considerar a realidade do estudante, de que o conhecimento é construído por ele e possui papel ativo no seu aprendizado.



MÍDIAS

Assista ao vídeo (10:15):
“Fonemas e Grafemas -
Português para
Brasileiros - Elias
Santana. Disponível em:
[\(104\) Fonemas e
Grafemas - Português
para Brasileiros - Elias
Santana - YouTube](#)

ALFABETIZAÇÃO: AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Para alfabetizar numa perspectiva de letramento, é mister que o estudante compreenda **por que e para que** se usa a escrita e qual é a importância dessa modalidade nos diferentes contextos sociais. A compreensão de que alfabetização é a “aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)” (Soares, 2020, p. 11), ou seja, não é somente a aprendizagem de um código. Em outros termos, não é meramente terminológica a diferença entre o sistema de codificação e o sistema de representação.

Entretanto, o processo de alfabetização tradicional implica a relação **fonema-grafema**, em que escrever compreende a representação dos sons da fala para os símbolos da escrita e ler constitui-se em decodificar os significados das palavras escritas (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 21). Para Colello (2004, p. 27), “a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da

habilidade do sujeito em ‘somar pedaços de escrita’, mas, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade”.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças têm conhecimento de que a escrita é um sistema de representação e constroem hipóteses sobre essa modalidade. As autoras explicam que as crianças passam por diferentes níveis de desenvolvimento na construção da escrita, o que é importante que no ensino se tome conhecimento desses níveis evolutivos para melhor compreender a psicogênese da língua escrita. Esses níveis compreendem: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção pode ser organizada em três grandes períodos:

1º) o período da distinção entre o desenho (representação icônica) e o que são escrita/letras (representação não icônica);

2º) o período intrafigural, que compreende a diferenciação entre o quantitativo mínimo de letras por palavras para ser lida e o qualitativo da escrita para ser interpretada (variedade de grafias), mas se as palavras têm as mesmas letras, não são interpretáveis. Os dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica;

3º) o período interfigural, que consiste na diferenciação da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e finalizado no alfabético.

A partir do estudo da Psicogênese da Língua Escrita, realizado em Buenos Aires, Ferreiro e Teberosky (1985) chegaram à conclusão que:

quando as crianças estão no processo de aquisição da língua escrita, elas pensam e notam o código, suas características formais gráficas e suas interpretações, principalmente no que tange: a quantidade mínima e variedade de caracteres aceita pelo sujeito; a relação entre desenho e texto; o reconhecimento e nomeação das letras; a distinção entre letras e outros sinais gráficos e a orientação espacial da leitura e da escrita etc.; e dessa pesquisa resultou na definição pelas autoras dos cinco níveis sucessivos e hipotéticos da escrita: grafismo; pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético.

A criança, antes mesmo de entrar na escola, vivencia um processo de construção do conceito de escrita. Ela vive imersa no mundo da escrita, seja no contexto familiar, seja no contexto sociocultural. Assim, cabe à escola conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico em que a criança se encontra ao adentrar na instituição de ensino e, daí, orientá-la para que avance na aprendizagem da escrita alfabética.



MÍDIAS

Assista ao vídeo (12:10): “Grafema e fonema | Rioeduca na TV - 1º Ano – Revisão. Disponível em: [\(104\) Grafema e fonema | Rioeduca na TV - 1º Ano - Revisão - YouTube](#)

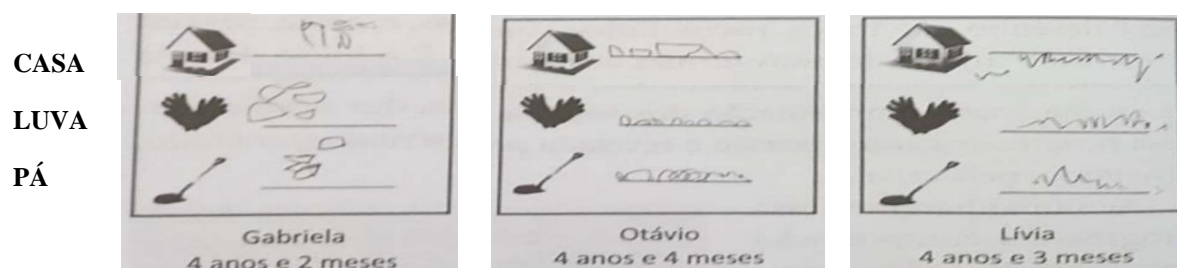
As primeiras escritas das crianças são rabiscos, garatujas, pois, desde a mais tenra idade, elas já escrevem a seu modo e compreendem que a escrita representa a fala. Também desenham, entendendo que, assim, estão “escrevendo”. E convivendo com mais escrita, vão entendendo que a “escrita não é desenho, são traços, riscos linhas sinuosas, e, então, passam a ‘escrever’ imitando essas formas arbitrárias” (Soares, 2020, p. 61). São os passos iniciais de uma jornada à compreensão da escrita: dos rabiscos, garatujas, às letras. Nessas fases, a criança compreendeu que a escrita se faz com letras, mas não necessariamente compreendeu que a escrita representa os sons da fala.

A seguir, exemplos do processo de apropriação da escrita fundamentada em Soares (2020):

NÍVEL PRÉ-SILÁBICA (NÍVEL 1 E NÍVEL 2)

Rabiscos, Desenhos, Garatujas

- ✓ As crianças ainda não perceberam que a escrita se faz com as letras (sinais gráficos).



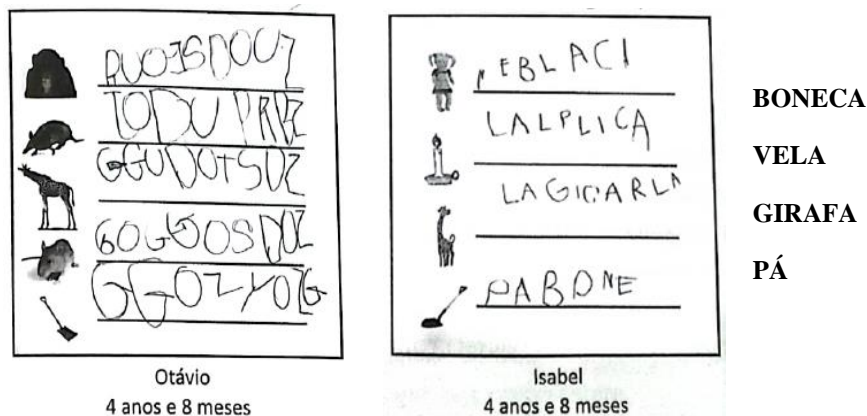
“**Gabriela** revela que não está segura da diferença entre desenho e escrita: produz rabiscos que se aproximam de desenhos (fase que pode ser considerada como icônica), sem semelhança com os traços retos e curvos da letra.”

“**Otávio** parece já compreender a linearidade da escrita e usa algumas formas que lembram letras. Na tentativa de escrita da palavra [...] ‘pá’, parece imitar letra cursiva.”

“**Livia** também parece imitar a escrita cursiva com linhas sinuosas, que usa em todas as palavras, e mostra já compreender a linearidade.”

ESCRITAS COM LETRAS

- ✓ Ao se familiarizar com as letras, passam a usá-las ao invés de rabiscos e garatujas.



“**Isabel** mostra dominar melhor a escrita de letras do que Otávio. Ela faz traços mais claros e já deixa espaço entre uma letra e outra. Porém, mostra possuir um repertório limitado de letras, variando no tamanho delas e demonstrando dificuldade em manter a linearidade da escrita.”

- ✓ Nessas duas fases, a criança não compreendeu que a escrita representa os sons da fala. Não desenvolveu ainda a consciência fonológica.

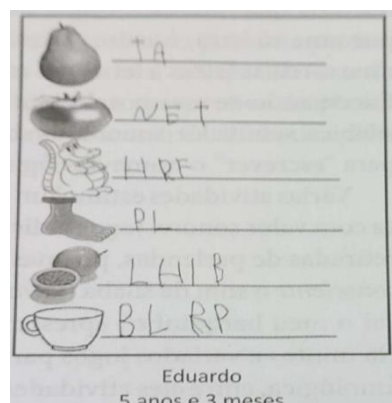
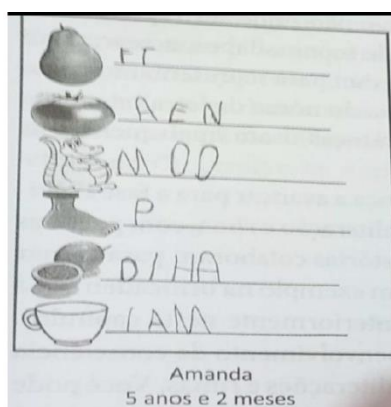
Se a criança tem a capacidade de refletir sobre os sons da fala, chegamos ao que se denomina de consciência fonológica. Ela se torna capaz de focalizar e segmentar a cadeia sonora que forma a palavra e é capaz de refletir sobre os seus segmentos sonoros, que são: a palavra, as sílabas, as rimas e os fonemas (sons). Enfim, o desenvolvimento da consciência fonológica está associado à aprendizagem das letras (Soares, 2020).

NÍVEL SILÁBICA (NÍVEL 3)

ESCRITA SILÁBICA SEM VALOR SONORO

- ✓ As crianças usam qualquer letra para representar cada sílaba. Ainda não adquiriram a capacidade de fonetização.

PERA
TOMATE
JACARÉ
PÉ
MARACUJÁ
XÍCARA

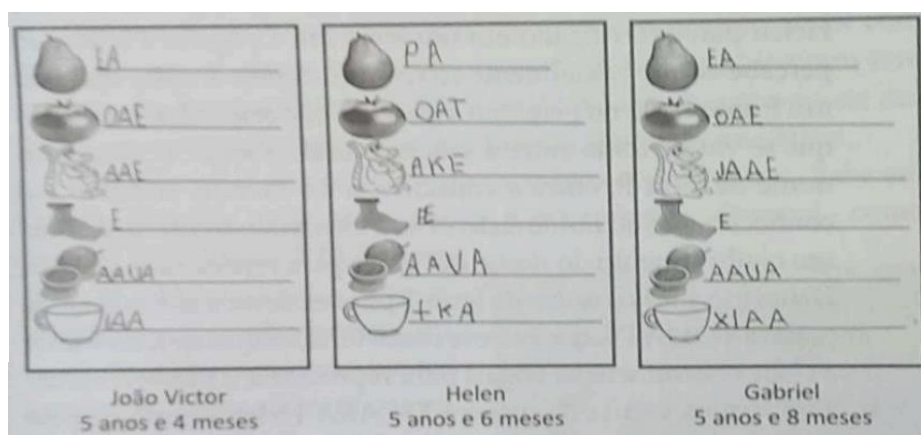


“As duas crianças escrevem silabicamente – uma letra para cada sílaba da palavra, evidenciando competência em segmentar as palavras em sílabas. Já compreenderam que a escrita se faz com letras, representando cada sílaba por uma letra, mas usam qualquer letra, sem relação com o som da sílaba. Ainda não chegaram ao conceito de que as letras representam os sons da fala; ainda não atribuem valor sonoro à sílaba.”

ESCRITA SILÁBICA COM VALOR SONORO

✓ A crianças já fonetizam as sílabas, representando-as pela vogal núcleo de cada uma, por exemplo: a palavra PERA por EA.

PERA
TOMATE
JACARÉ
PÉ
MARACUJÁ
XÍCARA



“As três crianças escrevem silabicamente – uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som, em geral, é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas do português, consideradas o *núcleo* da sílaba.”

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICA (NÍVEL 4)

✓ É um momento de transição entre escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética. A criança usa mais letras para representar a sílaba. Buscam escrever letras que correspondam os sons às formas silábica e alfabética, alternando entre elas.

PERA

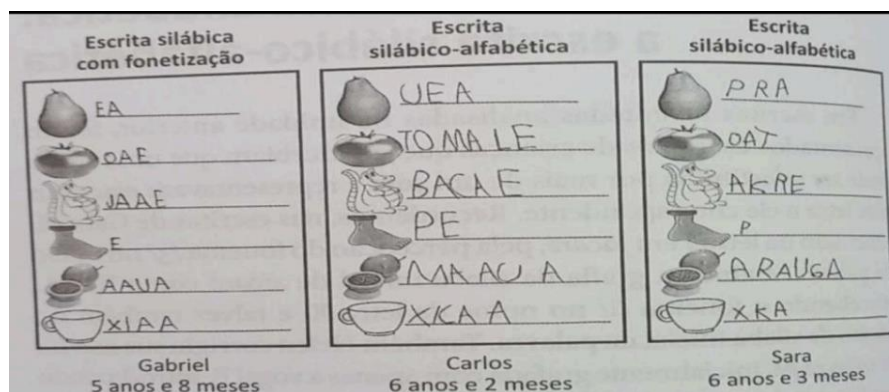
TOMATE

JACARÉ

PÉ

MARACUJÁ

XÍCARA















“**Gabriel**, ao fim da pré-escola, escreve silabicamente com valor sonoro, exceto em jacaré e xícara, demonstrando que identifica mais de um som nas sílabas iniciais dessas palavras, evidenciando que já percebe mais de um som (fonema) nessas sílabas.”

“**Carlos e Sara** mostram estar avançando do nível silábico com valor sonoro – uma letra para representar cada sílaba – para a escrita silábica. [...]”

Quando as crianças atingem a escrita silábico-alfabética, como Sara e Carlos, revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam.”

NÍVEL ESCRITA ALFABÉTICA (NÍVEL 5)

✓ Ao ter percebido a fonetização de letras no nível silábico, a criança desenvolve, de modo geral, rapidamente a consciência grafofonêmica. Ela percebe, assim, que cada letra corresponde a um fonema.

	FEVEREIRO Silábica com valor sonoro	MARÇO Silábico-alfabética	MAIO Alfabética
SINO	 SIO	 SIO	 SINO
PAREDE	 PAEOE	 TANONE	 PANOTOME
BONECA	 BOEC	 BOENCA	 BONECA
VELA	 EA	 VENA	 VELA
	6 anos e 2 meses	6 anos e 3 meses	6 anos e 5 meses

Na figura 5, mostra-se a evolução de Ana Beatriz evidenciada nas atividades feitas por ela que, no início de fevereiro, encontra-se no nível silábica com valor sonoro. Partindo, rapidamente, ao nível em que cada letra corresponde a um fonema, já há consciência grafofonêmica. Ela manifesta na escrita que já percebeu que as sílabas são segmentáveis e que há nelas sons menores representados por letras (níveis silábicos com valor sonoro e silábico-alfabético). Assim, a criança identifica que faltam segmentos sonoro (fonemas), buscando letras que representem esses fonemas.

O conhecimento dos níveis de aquisição da língua escrita é importante, porque pode contribuir para a práxis docente. À medida que se toma ciência deles, pode-se construir diferentes ações pedagógicas, visando à melhoria da aprendizagem. Enfim, são ações diferenciadas, mas integradas.

Não podemos ficar num trabalho de memorização mecânica dos “ba-be-bi-bo-bu” e dos “la-le-li-lo-lu”, reduzindo a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Fiquemos, portanto, no ato de conhecimento, sendo um processo da alfabetização que tem no alfabetizando o seu sujeito (Freire, 1989). Façamos, segundo Freire (1989, p. 13), um “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo [que] está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”.

A entrada de sujeitos no mundo da escrita é um momento delicado, complexo, mas também rico e necessário, pois, segundo Ferreiro e Teberosky (1985):

[...] a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com o qual toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem o ler e o escrever em práticas sociais mediadas para a escrita (p. 8).

Desde muito cedo, a criança vive em um território invadido pela língua escrita. A aquisição do sistema de escrita é gradual e dominá-lo possibilita que ela integre e participe efetivamente de práticas de leitura e escrita do meio social no qual vive. Assim, o domínio da

escrita alfabética pode ser um instrumento de luta, como um movimento para superar o processo de alfabetização mecanicista e memorística, em prol de uma alfabetização *no/do* campo.

Portanto, pensemos e repensemos o processo de alfabetização, bem como a prática docente em que nos envolvemos. Não fiquemos limitados no puro conceito, desligados do concreto para descrevê-lo (Freire, 1989, p. 22).



ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM – SOCIALIZAÇÃO LOCAL

Com base nas discussões da subseção “Conceitos de alfabetização e letramento” da Unidade I, explique:

A diferença e as relações entre estes dois processos: alfabetização e letramento.

Relate como foi seu processo de alfabetização.

Com base na segunda subseção “Processo de alfabetização e educação no campo: mudanças sociais contemporâneas”, responda:

a) quais mudanças sociais contemporâneas você destaca e por quê?

enfatizamos a necessidade de uma proposta de educação *no/do* campo diferenciada da ofertada nas escolas urbanas, tendo em vista que a “histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos” (Arroyo, 2012, p. 237). Como você explica a posição de Arroyo?

1. Para as questões a seguir, considere a terceira subseção “Alfabetização: aquisição do sistema de escrita alfabética”.

a) explique: “a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em ‘somar pedaços de escrita’, mas, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade” (Colello, 2004, p. 27).

b) Explique a assertiva a seguir: alfabetização é a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da

fala (os fonemas) (Soares, 2020, p. 11), ou seja, não é somente a aprendizagem de um código.

2. Uma estudante norte-americana, Kate M. Chong, de origem asiática, escreveu sua história pessoal de letramento no gênero poema. Baseando-se no texto a ser exposto, escreva a sua história de letramento nesse mesmo gênero:

3. O que é Letramento?¹ (Kate M. Chong, 2011)

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som
enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão é
leitura à luz de vela, ou lá fora,
à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,

uma lista de compras, recados
colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens heróis e grandes
amigos.
É um atlas do mundo, sinais de trânsito,
caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias e orientações
em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo, um mapa do
coração do homem,
um mapa de quem você é, e de tudo que
você pode ser.

¹ Poema: O que é Letramento? (professoratianealmeida.blogspot.com).

UNIDADE II

2. GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Continuando a nossa viagem, apresentamos mais um itinerário, no qual abordamos os seguintes gêneros textuais: memorial, resenha e artigo científico. São três gêneros textuais com características próprias e finalidades específicas, classificados, portanto, conforme suas funções sociocomunicativas. Esses gêneros cumprem um papel social e possibilitam a comunicação por diferentes perspectivas, cujas experiências individuais e coletivas serão importantes no desenvolvimento deste processo formativo.

GÊNEROS TEXTUAIS E BNCC

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 280), o que vai na contramão da unidade nacional de uma língua. Para o autor, é por meio dos gêneros do discurso que a vida e a língua se organizam.

O cotidiano, a política, o direito, a religião, a moral entre outras, são exemplos de esferas (campos) de atividade humana (Bakhtin, 2003), onde a linguagem se faz presente e é realizada por meio de enunciados concretos e completos que os falantes usam em situações de comunicação. Enfim, comunicamo-nos nas mais diversas esferas das quais estamos inseridos, construindo textos que constituem diversos gêneros textuais² (Marcuschi, 2002) ou gêneros discursivos (Bakhtin, 2003).

² Optamos por adotar, neste material, o termo gênero textual, apesar da oscilação terminológica entre gênero textual e gênero discursivo continuar. Para mais esclarecimento, ver: DIAS, E. *et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?* (2011).

Não poderia ser diferente, tendo em vista a diversidade dos gêneros textuais presentes no cotidiano ser inesgotável. O uso no contexto escolar dos gêneros como objeto de ensino não é recente, já se destacavam aspectos textuais-discursivos em documentos oficiais, como: em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC's) e, mais recentemente, reiterada, em 2017, na **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Essa perspectiva lançada tem sua razão, sobretudo, no estudo da linguagem, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas para se ensinar aos estudantes aspectos dela que são necessários para ler e escrever. Mas isso só será possível se a lente no processo de ensino focar para a compreensão de que “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições” (Barzeman, 2005, p. 10-11).

Apesar de manter a linha de concepção dos PCNs em relação à centralidade do texto, a BNCC contempla um ensino mais concreto e menos abstrato, com práticas de textos orais ou escritos contextualizados. Esse documento (Brasil, 2017):

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (p. 65).

Nessa centralidade, os **gêneros textuais** ganham mais espaço na proposta da BNCC,



SAIBA MAIS

Gêneros de textos são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2005). Exemplos: cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, romance, conto, poema, ensaio, biografia, diário, e-mail, blog etc.

cujo intuito é contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas do estudante. Além disso, a proposta foca a prática de leitura e de escrita compartilhada e autônoma, tendo em vista que, em situações de ensino, essas modalidades costumam ser processos trabalhados de forma individual, o que pode dificultar a interação entre seus pares, inclusive saber ouvir e ser ouvido.

Esse documento organiza as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos,

oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação. Estão assim divididos: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acesse: [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação (mec.gov.br))



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre campos de atuação, acesse: [index.php \(mec.gov.br\)](http://index.php (mec.gov.br))

pesquisa; Campo jornalístico-midiático; e Campo de atuação na vida pública. Esses campos “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (Brasil, 2017, p. 85). Considerando, portanto, os estudos de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos, a organização nessa perspectiva de campo de atuação tem sentido, uma vez que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin, 2003, p. 121).

À proporção que nos comunicamos por meio da linguagem oral ou escrita, estamos construindo textos para um determinado fim. Isso significa que, na interação, recorreremos a um gênero com vista a atender necessidades comunicativas diferentes e intencionalidades comunicativas próprias. São textos que constituem os gêneros textuais com estruturas, estilos e conteúdos temáticos específicos. Assim, podemos dizer que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 2003, p. 280).

Outro ponto que pode ser significativo para o processo de ensino e aprendizagem é que os gêneros textuais podem “possibilitar aos estudantes participarem de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar as suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também os seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2017, p. 63).

Diferenciar gêneros textuais, se está diante de um poema, de uma anedota, de uma conta



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre capacidade metatextual, acesse: (Microsoft Word - MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA - RENATA N\323BREGA DE LUCENA.doc) (ufpe.br)

de luz, de uma carta, de um relatório, condiz com a competência sociocomunicativa do falante, que o faz reconhecer o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. E a competência textual permite ao falante reconhecer a predominância da sequência de natureza narrativa, descritiva, expositiva e/ou argumentativa do texto. Para Koch (2015, p. 62), a imersão a textos da vida cotidiana nos faz exercitar a **capacidade metatextual**, o que é importante para a construção e compreensão de textos.

O trabalho com os gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de várias habilidades do estudante, tendo em vista que ele é um sujeito sócio historicamente situado. Entretanto, um alerta de Marcuschi (2005) em relação a gêneros textuais, pois geralmente são confundidos com tipos textuais. O autor esclarece que em todos os gêneros há presença de tipos

— Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso tão bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo

O burro gemeu:

— Egoísta, lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga de quatro arrobas e mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem a sorte e sem demora arrumam com as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

— Bem-feito! Exclamou o papagaio. Quem mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrada agora...

Devemos ser justos com nossas obrigações, pois o egoísmo não nos leva a lugar algum. Assim como aconteceu com o cavalo mais cedo ou mais tarde nossas ações podem nos trazer sérios problemas.

Fonte: Portal do Conto Brasileiro⁴

✓ O gênero Fábula traz características predominantes de texto narrativo.

EXEMPLO 3:



EDITORIAL - Entre o jeitinho e a corrupção

Gazeta do Povo [20/02/2016] [00h01]

Se há uma marca do brasileiro que o caracteriza por onde passa, é aquela conhecida como “jeitinho”. A literatura sobre o assunto é farta. Do antropólogo Roberto Da Matta em *O que faz o Brasil, Brasil?* ao “homem cordial” propenso à informalidade, de Sérgio Buarque de Holanda, estudiosos se debruçam sobre um tema que funciona como se fosse duas facetas de uma moeda.

A primeira delas é encarar o “jeitinho” como aquela capacidade quase inata de improvisar, de buscar soluções criativas e contornar problemas, especialmente os criados por um Estado como o brasileiro, que tende a produzir normas que coagem e desarticulam a iniciativa dos cidadãos. Por essa concepção, o “jeitinho” se assemelha ao conceito aristotélico de “epiqueia” – a qualidade de contornar leis e regulamentos exagerados e injustos. Em outras palavras, por meio da epiqueia, um indivíduo descumpra o significado literal da lei e procura agir conforme o sentido mais profundo daquela regra.

Esta faceta do “jeitinho” é até mesmo elogiável – sem ela, o brasileiro se veria paralisado em muitas situações, submerso pelo afã estatal de tudo regulamentar. Mas o lado obscuro do “jeitinho” é precisamente aquele em que o cidadão assume a transgressão da norma, cometendo pequenos desvios no âmbito privado, ainda que alegue não ter a intenção de cometer crimes. É o tipo de comportamento que vai muito além da epiqueia aristotélica, adentrando a seara dos atos manifestamente ilícitos. Recentemente a Gazeta do Povo publicou reportagem que ilustra bem essa tolerância com as “pequenas corrupções”, a partir da análise de duas pesquisas que indicavam a dificuldade de parte dos brasileiros em compreender a noção de ética e distinguir o público do privado.

Conforme os estudos realizados pela Universidade de Brasília e pela Universidade Federal de Minas Gerais, parte dos brasileiros entende como aceitáveis condutas que jamais deveriam sê-lo, ainda que essas mesmas pessoas se mostrem horrorizadas com os grandes escândalos de corrupção – que, aliás, acabam servindo de justificativa para as pequenas transgressões, já que “tem coisa muito pior” que

⁴ Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-cavalo-e-o-burro-fabula-de-monteiro-lobato/>.

oferecer uma cervejinha ao policial, fazer um “*gatoner*” ou falsificar uma carteirinha de estudante (comportamentos que, segundo os estudos recentes, estão entre as condutas entendidas como aceitáveis por um em cada quatro brasileiros).

É verdade: o desvio de milhões de reais da administração pública é muito pior que uma mudançazinha na declaração do Imposto de Renda. Isso é evidente. Mas o centro da questão é a aceitação pacífica de comportamentos que jamais poderiam ser aceitáveis. Quando isso ocorre, abre-se espaço para uma cultura em que o outro vale muito pouco, em que a vantagem individual se torna muito mais importante que o bem comum. Esse clima de leniência é campo fértil para a grande corrupção, como a que vemos nestes sombrios tempos de Lava Jato. Para reverter este quadro, o combate à impunidade é essencial, mas não basta: é preciso promover uma mudança nas mentes dos brasileiros.

Fonte:Gazeta do Povo⁵

✓ O gênero Editorial traz características predominantes de texto argumentativo.

Esses exemplos se diferenciam significativamente na sua estrutura composicional (tipos de textos) e pertencem a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana (gêneros textuais). Enfim, os exemplos foram apresentados para esclarecer mais a respeito da distinção entre gênero e tipos textuais. Segundo Ottoni (2014, p. 33), “os gêneros são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas”. Nesse sentido, acompanhamos as palavras de Marcuschi (2002, p. 22) de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

GÊNERO TEXTUAL MEMORIAL

Os memoriais constituem-se como valiosos documentos de preservação das vivências. Esse gênero, como outros, reflete a condição específica e a finalidade para a qual foi construído, seja por seu conteúdo temático, seja pelo estilo da linguagem, seja pela seleção dos recursos lexicais (Bakhtin, 2003). Para Oliveira (2005, p. 121), “memorial é um depoimento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa”.

Esse gênero relata vivências passadas assim como registra ideias oriundas de reflexões sobre conhecimentos adquiridos. Conforme Rego (2014, p. 3), o memorial é uma “espécie de autobiografia intelectual e profissional de professores universitários e costuma ser exigido nos

⁵ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/entre-o-jeitinho-e-a-corrupcao-bemzw0hgdioidp5eit73z8lrb/?ref=busca>.

processos seletivos ou de ascensão na carreira acadêmica”. É um gênero que reflete sobre quem é a pessoa, sua identidade pessoal é posta em evidência, assim como os aspectos da formação acadêmica e da profissão. Atualmente, é um gênero que as organizações priorizam em detrimento de um currículo.

O autor afirma que esse gênero é uma fonte fecunda, mas não é explorado nem valorizado como estratégia de ensino. Entendemos, assim, como uma lacuna muito presente no contexto escolar/acadêmico, a “escassez de estudos e debates em torno do tema e uma ausência de orientações institucionais mais claras sobre como fazer os memoriais” (Rego, 2014, p. 9). Se o contexto escolar “abraçasse” com mais força esse gênero, possivelmente se alargariam as possibilidades do empoderamento do estudante, porque trazem à tona percepções das vivências ao longo da vida. Isso se deve ao fato de que “revisitamos os nossos quadros de referência, desestabilizamo-nos, transformamo-nos, reinventamo-nos; não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo social” (Ribeiro, 2016, p. 122).

O memorial que conta a vida de uma pessoa pode ter várias especificidades, mas geralmente inclui informações sobre a história de vida, cronologia e o legado do indivíduo. Trata-se de uma abordagem biográfico-narrativa. Conforme Souza (2007), ela se compõe:

- ✓ **Cronologia da vida:** um memorial que conta a vida de uma pessoa geralmente segue uma ordem cronológica, começando com o nascimento e terminando com a situação atual.
- ✓ **História de vida:** o memorial pode incluir detalhes sobre infância, educação, carreira, relacionamentos pessoais e outros aspectos da vida da pessoa.
- ✓ **Realizações:** o memorial pode destacar a expressão mais significativa da pessoa, como conquistas profissionais e acadêmicas, prêmios recebidos, contribuições para a sociedade, projetos concluídos, entre outros.
- ✓ **Legado:** o memorial pode incluir informações sobre o legado que a pessoa deixou nos lugares e nas populações em que fez ou faz parte.

Para Souza (2007), a abordagem

biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas (p. 65).

Um dos objetivos de um memorial é documentar e registrar acontecimentos pessoais de um indivíduo ao longo de sua vida. O memorial é geralmente utilizado por artistas, cientistas, acadêmicos, professores universitários, pesquisadores, escritores e outros profissionais, além de servir como um registro de conquistas. Também, o memorial pode ser usado como uma ferramenta para reflexão e autoavaliação, ajudando o indivíduo a avaliar o progresso em sua vida pessoal e profissional, identificando áreas de melhoria e auxiliando no planejamento de objetivos futuros. Além disso, pode ser usado para fins de avaliação, como parte do processo de promoção ou em concursos públicos. Em resumo, o objetivo de um memorial é fornecer um registro completo e aproximado das vivências de um indivíduo ao longo do tempo.

O memorial autobiográfico no qual propomos nesta sessão é um gênero que se caracteriza por relatar fatos e experiências da vida de uma pessoa, a partir da perspectiva do próprio autor, “para nós, narrativa é o melhor modo de representar formas de experiências” (Connelly; Clandinin, 1990, p. 48).

Nas palavras de Prado e Soligo (2007):

um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (p. 7).

O memorial autobiográfico tem como objetivo principal relatar a vida e as experiências do autor, colocando o indivíduo como protagonista da história, “a narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz) integra-o à vida do narrador para passá-lo ao convite como experiência” (Benjamin, 1980, p. 68). A narrativa que envolve o memorial autobiográfico apresenta complexidades, conforme Rego (2014),

o que nem sempre parece ficar suficientemente claro é que nenhuma (auto)biografia (em forma de livro, filme ou documentário), por mais bem elaborada que seja, conseguirá reconstituir o personagem na sua complexidade e integridade, tampouco o tempo vivido na sua inteireza. Ela será sempre um olhar, um recorte entre muitos outros possíveis, que busca apreender e registrar, a posteriori, a complexidade de um ser humano, que sempre é múltiplo, dinâmico, composto pelas experiências vividas e imaginadas, pelas fantasias e projetos sonhados e realizados. Assim como nenhuma pessoa cabe inteiramente em uma biografia, nenhuma biografia é definitiva. Ou seja, nenhuma narrativa de cunho autobiográfico será capaz de esgotar a labiríntica figura daquele que a escreve ou que a narra (p.784).

Outro ponto a ser considerado é o relato de fatos. Embora possa haver elementos de ficção ou recriação de diálogos, o memorial autobiográfico tem por base a narrativa de fatos e acontecimentos reais da vida do autor e a reflexão sobre a vida alicerçada nas reflexões sobre suas experiências de mundo.

Outra questão é que esse gênero poderia se fazer mais presente nas atividades de ensino e aprendizagem, tendo em vista que possibilita: a) localizar o tempo e o espaço das histórias longas; b) conduzir o leitor a partir de um eixo temático para uma conclusão final sobre a própria personalidade; e c) fazer uma reflexão a partir dos acontecimentos e das reações tomadas durante a trajetória das memórias (Troian, 2018, p. 27). Esses são nortes que podem assegurar aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens de modo mais real de situações cotidianas.

Uma das competências específicas de linguagem, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), volta-se para o Ensino Fundamental. Porém, não podemos descartar a pertinência desse gênero para o Ensino Médio e Superior, pois entendemos que “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2017, p. 65) é significativo para a produção do conhecimento e para a formação de um sujeito imerso num contexto com contradições.



VEJAMOS EXEMPLOS DE MEMORIAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS:

EXEMPLO 1

Memorial DE PAp⁶

Neste trabalho, de acordo com as minhas lembranças procurarei ser o mais fiel possível para relatar fatos que ocorreram em minha vida.

Nasci em 1955, na cidade de Manicoré, município do Estado do Amazonas, localizada a margem direita do Rio Madeira. Aos seis meses de vida, meus pais se separaram e eu fui acolhido pela minha avó materna, com a qual, fui viver em uma pequena localidade chamada de Estirão à 03:00 horas de barco de Manicoré, através do Rio Manicoré, na qual não tinha hospital, farmácia, comércio e muito menos escola.

Os poucos moradores existentes, sobreviviam da pesca, caça, frutas silvestres, do cultivo da mandioca e da extração do látex, entretanto a minha avó por estar com a idade bastante avançada não tinha as condições dos demais.

Moravam junto conosco uma tia e mais três primas e dois primos. Com o passar do tempo os meus primos viajaram e com isso a vida se tornou mais difícil. Após completar 10 anos, a minha avó já, sem

⁶ Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8896/34ApendiceAutobiografiasFINAL.pdf?sequence=27>.

grande saúde, resolveu entregar-me para os meus pais, o qual morava em Porto Velho. Viajamos à Porto Velho, e aí, foi quando eu vim conhecer o meu pai, no determinado dia da entrega. Senti-me como um objeto e foi um período de muito sofrimento.

Aos 11 anos foi quanto tive o primeiro contato com a escola, e o meu primeiro dia de aula foi a minha segunda maior decepção. Entretanto, depois de um determinado tempo, consegui me adaptar e estudei até a 4ª série na Escola Getúlio Vargas. Fiz exame de admissão no Colégio Castelo Branco e aos 15 anos foi obrigado a deixar a escola pois a vida estava péssima. Meu pai trabalhava tirando madeira par sustentar aos 3 filhos do segundo casamento, a esposa e eu.

Aos 16 anos consegui o meu primeiro emprego na Secretaria de Agricultura do Território, a onde trabalhei quase dois anos. Em seguida foi trabalhar como aprendiz de impressora chapista em uma gráfica. Aos 19 anos, já alistado no exército, soube da existência de uma vaga na gráfica do 5º BEC, me inscrevi, fiz o teste e fui aprovado e comecei a trabalhar já como profissional.

No mesmo ano, me apresentei ao quartel para inspeção e fui dispensado por excesso de contingente.

Aos 20 anos, em uma bela tarde quando eu estava indo com uns amigos e um campo de futebol, encontro com um primo meu o qual me falou: Eu estava indo à sua casa para lhe avisar que a sua mãe está lá em casa e quer falar com você. E eu respondi: Não tenho nada para falar om ela, porém tenho curiosidade para vê-la; portanto diz a mesma, que quando eu voltar do campo passarei9 para vê-la. E o nosso encontro foi uma coisa fria que jamais parecia ser um encontro de mãe e filho. Afinal, a mãe que tive era a minha avó, que infelizmente após 3 anos que tinha entreguem ao meu pai, ela veio a falecer.

Com 21 anos, conheci a uma jovem com qual tive meus filhos: T.K., hoje com 22 anos; L., B., com 18; L. B., com 14.

Com muito apoio de algumas pessoas no meu setor de trabalho no 5ª BEC, voltei a estudar, ingressando no curso de Ed. Integrada. No ano de 1980, conclui o meu curso de Magistério na escola Major Guapindaia e consegui um contrato para lecionar e optei para trabalhar com o curso que reiniciei meus estudos.

Sai do 5ª BEC em 79, para ingressar na Polícia Militar, assumindo a função de chefe de departamento de pessoal e folha de pagamento.

Com intenção de entrar na faculdade, prestei quatro vestibulares, sendo dois para Ed. Física, um para Matemática e um para Pedagogia, a través do qual, consegui o meu ingresso tão desejando à UNIR.

Hoje, estou no terceiro casamento e tenho mais um filho oriundo do segundo que assim como o 1º, após a separação, os meus filhos passaram a viver só em minha companhia e o meu filho T. S. É um garoto muito esperto, tem 10 anos. Dois finais de semana por mês ele passa na companhia de sua mãe, que se chama M. L. S.

Neste ano de 99, tive o prazer de ser avô pela primeira vez e serei pela segunda no próximo mês de agosto.

Hoje, estou vivendo com a minha esposa S. I. S. S. Que tem dois filhos de seu primeiro casamento.

EXEMPLO 2

Memorial minha vida no contexto escolar⁷

Por Debora Jades Vieira Rios Aguilar

Meu primeiro contato com a alfabetização iniciou-se com a escrita do meu nome. Com minha mãe, pratiquei a leitura de historinhas dos livros didáticos dos meus irmãos, que já estudavam, e ia me ensinando a ler. Minha mãe me contava histórias da época de sua própria infância, além de me ensinar músicas infantis. Meu interesse pela leitura se deu a partir do incentivo de minha mãe e de meu contato com os livros didáticos de meus irmãos. Meus pais tinham como tarefa diária me ensinar a escrever. Aos sete anos, fui matriculada na escolinha de minha comunidade, onde comecei a ter contato com massinhas de modelar e desenhos, mas, com o passar do ano, ainda não conseguia ler. E, mais uma vez, o meus pais intervieram, colocando a tarefa de me ensinar a ler para meus irmãos. Comecei a soletrar, conhecer as palavras e a desenvolver a leitura.

Os livros escolares dos anos iniciais continham pequenos parágrafos coloridos na parte superior do livro, e meu aprendizado se tornou efetivo a partir destes textos. Na escola, quando foi chegada a fase que teríamos que saber ler, eu já havia antecipado este aprendizado em função do apoio da família, porque já possuía o hábito da leitura. Nesta fase de aprendizagem, na escola do ensino Fundamental I, eu tinha muito

⁷ Disponível em: <https://auladigital.net.br/memorial-minha-vida-no-contexto-escolar/>.

contato com desenhos, músicas, pequenos textos e pinturas. Dedicávamos a maior parte do tempo a desenhar e escrever o nome e os números, pois possuíamos apenas uma professora para duas salas, que ministrava matemática e português.

No Ensino Fundamental II, percebi que as atividades com desenhos diminuíram e passamos a aprender com textos maiores e palavras novas. A professora sempre nos passava textos com palavras desconhecidas para que conhecêssemos melhor o significado das palavras que estávamos lendo. Já trabalhávamos mais com atividades de leitura e produção de textos. Outra atividade diária era fazer resumos de nossas leituras, que no ensino médio se intensificou. Os textos complexos se tornam mais frequentes. A biblioteca da escola era aberta a todos, e lá poderíamos realizar trabalhos escolares com consulta aos livros, mas havia algumas restrições: só podíamos levar para casa apenas dois livros e com prazo de empréstimo de uma semana ou no máximo duas. Já peguei livros para ler, pois leitura em casa me dava prazer. A bibliotecária da escola dividia os livros pelas séries de cada estudante. No Ensino Médio, tive maiores experiências com livros, pois os trabalhos escolares eram desempenhados a partir deles. Acredito que a leitura contribuiu para o meu aprendizado, pois algumas palavras já não me eram tão estranhas ou diferentes e a compreensão dos textos agora é maior. Também fui melhorando a escrita, tendo em vista que errava muito a ortografia. Adquiri facilidade em produção de resumos e rapidez na leitura. Hoje já não tenho mais este hábito de pegar livros emprestados, talvez pelas indicações de leituras teóricas feitas pelos professores da universidade. Não tive mais contato com os livros ou com a biblioteca apenas pelo livre prazer da leitura.

Entrei na Universidade no ano de 2018, ano marcado por muitas descobertas, porque não tinha muito conhecimento de textos científicos e a produção de textos acadêmicos. Elaborar o primeiro relatório foi um desafio para mim, pois não tinha o costume de escrever trabalhos daquela natureza. As atividades em sala de aula, com apresentação de trabalhos, seminários e debates, incluem discussões dos textos científicos, tarefas que ainda hoje considero difíceis. Hoje, estou no terceiro período e enxergar este momento com outros olhos, olhos mais maduros. A Universidade me proporcionou crescimento em relação ao processo de letramento, ao diálogo com questões que nos cercam, à compreensão das questões que envolvem nossas relações sociais e ao processo de escrita. As maneiras que estas relações nos moldam, mudam as formas que compreendemos o mundo. Vejo que a leitura esteve muito presente em minha vida escolar, mas pude entender o conceito de literatura somente na Universidade, ir além do conteúdo, buscando contextualizar as reflexões com nossa visão de mundo. Pude ver que meu percurso escolar, mesmo que por vezes tivesse falhas, contribuiu para que eu esteja onde estou, e que o letramento que adquiri foi fruto de todo este processo escolar, no qual pude ter outra visão da literatura e dos letramentos. Não devemos nos impor limites por causa da ignorância ou arrogância, por vezes imposta de modo oculto pelas próprias escolas. Penso que devemos ser abertos ao mundo e às inúmeras possibilidades de questionamentos, de leituras, e que não há algo programado que nos impõem e deveríamos executar.

Considerando os exemplos, eles nos reportam a acontecimentos reais da vida dos autores dos memoriais, o que torna muito mais rica a leitura. Também, esse gênero permite um revisitar de conquistas pessoais, escolar/acadêmicas e até profissional, fazendo-nos refletir sobre situações que podem estar interligadas à vida de quem lê. Diante disso, o Memorial deveria ser um gênero mais presente no ensino nos mais diferentes níveis e não somente no Ensino Superior. Enfim, construir um memorial não é uma tarefa fácil, mas é um exercício contínuo de escrita reflexiva.

GÊNERO TEXTUAL RESENHA

A resenha é um gênero textual que vem evidenciar mais um evento comunicativo com propósito específico, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo de outros gêneros. Um determinado gênero textual é construído com a intenção de atender

à necessidade de expressão do ser humano e termina por ratificar que gêneros não estancam nem enrijecem a ação criativa do homem (Marcuschi, 2005).

A todo momento e em diferentes esferas da atividade humana, estamos imersos à materialização de uma situação enunciativa concreta, o que inclui as instituições de ensino. Entendemos a relevância desse gênero no ensino-aprendizagem, mas não apenas nas academias, como também pode ser trabalhado nas escolas de Educação Básica, uma vez que seria mais uma estratégia para fortificar e quiçá garantir a aprendizagem de qualidade.

Nessa direção, o intuito com a BNCC (2017, p. 5) é “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização”. Quanto aos eixos apontados nesse documento, há o Eixo da Produção de Textos, que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2017, p. 76), sendo a resenha um dos exemplos citados.

Considerando os campos de atuação definidos na BNCC, esse gênero pode transitar por mais de um campo. Ele pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. Enfim, é mais um gênero que possibilita a comunicação entre sujeitos sociais e é possível de ser contemplado em atividades de leitura e produção textual no contexto escolar. O cuidado é a etapa de ensino mais apropriada para trabalhar esse gênero.

Quando se trata de denominação, alguns autores denominam o gênero resenha incorretamente como resenha crítica, inclusive a BNCC, que utiliza essa nomenclatura. Para Oliveira (2005) o uso dela é uma redundância, pois, na NBR 6028/2021 da ABNT, o que consta é que a resenha pode ser denominada como resumo crítico ou recensão, mas não resenha crítica.

Para Medeiros (2004, p. 158-159), a resenha é um “relato minucioso das propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas”, podendo apresentar variadas tipologias textuais, como: descrição - pode ser contemplada pela apresentação das credenciais do autor, do resumo da obra e das conclusões; narração – pode ser evidenciada alguma característica dessa tipologia no quadro de referências; e dissertação – pode ser pontuada pela avaliação da obra.

Como a **resenha** é um texto construído a partir de outro texto, é apropriado que, ao longo da produção desse gênero, haja menção ao texto original, o que exige cuidado com essas referências para não haver distorções dos pontos mencionados e o uso de uma linguagem clara e objetiva por parte do resenhista. Isso evita confundir o leitor



MÍDIAS

Assista ao vídeo (14:24): “Exemplos de Resenha Crítica de Livro e Capítulo de Livro – Explicação. Disponível em: [\(5\) Exemplos de RESENHA CRÍTICA de LIVRO e CAPÍTULO DE LIVRO – Explicação passo a passo - YouTube](#)

em relação à autoria e quem são as vozes mencionadas. Nesse sentido, Andrade (2006) explica que:

o resenhista faz uso de alguns procedimentos para evidenciar o autor da obra e seus diferentes atos, distinguindo os do que é sua opinião e/ ou avaliação como o autor da resenha. Algumas vezes tais atos são atribuídos ao próprio livro ou obra, por exemplo: a obra tem por objetivo, o livro revela, ou aparecem de forma impessoal (define-se, estrutura-se, encontram-se). Além desse recurso, o resenhista pode usar expressões diversas que introduzem a voz do autor da obra, por exemplo: (No dizer do próprio autor, segundo o autor, para o autor) (p. 35).

Posto isto, na construção da resenha, é necessária a atenção do resenhista concernente ao exercício de compreensão e crítica do material a ser resenhado, na estrutura básica e no conhecimento sobre quais são os elementos que costumam compor a resenha.

Vejam os que Oliveira (2005) apresenta em relação à estrutura de resenha:

Quadro 1 - Estrutura de resenha

1. Referência bibliográfica	✓ autor, título da obra, número da edição, local de publicação, editora, ano e número de páginas.
2. Credenciais da autoria	✓ breve apresentação do(a) autor(a) ou autores, em especial quanto ao seu currículo profissional (nacionalidade, áreas de atuação, publicações, formação acadêmica, títulos que possui etc.).
3. Resumo da obra	✓ exposição sobre o assunto da resenha, como ele é tratado, metodologia ou estruturação da obra e suas ideias básicas. Não se exige que o texto do resumo da obra possua apenas um parágrafo.
4. Conclusões do autor	✓ Exposição, com clareza, dos resultados alcançados pelo autor da obra ou texto resenhado.
5. Quadro de referência do autor	✓ Se observado esse aspecto, informação sobre qual teoria serve de apoio às ideias do autor da obra.
6. Apreciação crítica do resenhista	✓ o estilo do autor é objetivo, conciso? As ideias são originais, claras e coerentes? O autor é idealista? Realista?
7. Indicações da obra	✓ informação sobre a que público se destina a obra ou a quem ela pode ser útil, como, por exemplo, a estudantes de determinados cursos, professores, pesquisadores, especialistas, técnicos ou público em geral. Em que curso pode ser adotada?

Fonte: Oliveira (2005)

A título de mais esclarecimento, leia os dois textos - uma **resenha** de um filme (informação + comentário) e um **resumo** (informação resumida sobre o conteúdo de outro texto) - a seguir:

Exemplo 1: Resenha curta referente ao filme: “Um elefante que incomoda muita gente”⁸

Horton e o Mundo dos Quem (Horton Hears a Who!, Estados Unidos, 2008. Estreia nesta sexta-feira) – Juntar novamente Jim Carrey e a obra do autor infantil Dr. Seuss (1904-1991) parece, à primeira vista, uma temeridade – como quem viu o insuportável O Grinch não consegue esquecer. Mas, graças à criatividade do ateliê Blue Sky, de Robôs, e da série A Era do Gelo, o saldo aqui é encantador. Carrey empresta sua voz ao expansivo elefante Horton, que incomoda muita gente quando cisma que, num pequeno grão de pólen que passou voando perto dele, existe todo um mundo habitado por pessoas minúsculas. Perseguido por uma canguru reacionária e pela massa que ela manobra, Horton ainda assim insiste na sua teoria. Não só prova que ela é verdadeira, como, com a ajuda do prefeito do pequeno mundo dos Quem (com a voz excelente de Steve Carell), enfrenta perigos terríveis para conduzir o grãozinho até um lugar seguro. O enredo é perfeito para o time da Blue Sky, cujos maiores atributos são o humor com um quê de absurdo (o traço marcante das rimas de Dr. Seuss, preservadas na narração) e o talento para sequências de ação que são verdadeiros delírios da causa e efeito.

Exemplo 2: Resumo informativo

A dissertação de mestrado busca o conhecimento científico, alicerçada nos métodos e técnicas metodológicas para a sua construção. O texto busca instigar o leitor sobre o conhecimento e os métodos ao qual dispomos para alcançá-lo, no que toca ao conhecimento científico que interessa ao se tratar de uma dissertação de mestrado. Como base na elaboração do tema da dissertação, pretende-se com este trabalho compreender o conceito do conhecimento e seus métodos de elaboração, para que possam dar subsídio na elaboração do trabalho científico. A abordagem deste trabalho visa alimentar com ferramentas metodológicas a elaboração de um trabalho científico e os métodos aos quais dispomos para a sua construção.

Palavras-chave: conhecimento científico; métodos; estudo interpretativo.

Relembrando: *O gênero resenha apresenta informações acrescidas de comentários e avaliações e o resumo se caracteriza por apresentar informações de forma resumida sobre o conteúdo de outro texto.*

Portanto, o objetivo da resenha é evidenciar uma crítica sobre determinado **artefato**, descrevendo-o e avaliando-o a partir de um determinado ponto de vista e do conhecimento produzido sobre aquele tema (Motta Roth; Hendges, 2010, p. 28).



***Artefatos ou produtos humanos:** consolidam a prática do cotidiano (gêneros primários: estes são considerados mais simples, geralmente relacionados aos diálogos orais) em ideologias do “mundo ‘oficial’” (gêneros secundários: estes são considerados complexos, de comunicação mais elaborada, geralmente relacionados aos escritos).

⁸ Disponível em: Arquivos Exemplo de resenha crítica – Prof. me Anderson HanderProf. me Anderson Hander (criteriorevisao.com.br).



Na sequência, apresentamos exemplos do gênero Resenha mais longos e com uma estrutura considerada mais tradicional (ver Exemplo 1).

EXEMPLO 1

RESENHA

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; LOUSADA, E. *Resumo*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2007. 72 p.⁹ (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

Por Siderlene MUNIZ-OLIVEIRA¹⁰
Doutoranda LAEL-PUC/SP

Resumo é um dos volumes da coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, que tem como autoras Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Anna Rachel Machado, também coordenadora da coleção, é professora e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP)¹¹ e líder do Grupo ALTER/CNPq¹². Com ampla experiência em ensino de leitura e produção de textos na universidade, vem desenvolvendo, há aproximadamente vinte anos, inúmeros trabalhos de pesquisa e de assessoria voltados para a discussão da elaboração e avaliação de material didático para o ensino de gêneros. Eliane Lousada é doutora pelo mesmo programa, professora University of Guelph (Canadá) e participa de vários grupos de elaboração de livros didáticos e paradidáticos de língua estrangeira e de língua materna. Lília dos Santos Abreu-Tardelli também é doutora pelo LAEL/PUC-SP, professora de língua portuguesa e de língua inglesa, coautora de materiais didáticos e paradidáticos e trabalha com a formação de educadores centrados em estudos da linguagem.

A coleção da qual o livro *Resumo* faz parte apresentado pelo professor do Departamento de Linguística da PUC-SP, Egon de Oliveira Rangel que, agradavelmente, inicia seu texto utilizando uma metáfora: “o livro é como um rio de Heráclito”, pois tem caráter fluido, já que “a cada vez que o adentramos, somos outros”. Rangel usa essa metáfora por perceber que toda a coleção compõe um só livro, uma vez que cada volume pode ser considerado um capítulo. Dado esse caráter fluido dos livros,

⁹ Página na editora disponível em <<http://www.parabolaeditorial.com.br/>>.

¹⁰ E-mail: sidmuniz@terra.com.br

¹¹ Homepage disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/lael/>>.

¹² Para mais informações, acessar <<http://lael.pusp.br/alter/>>, homepage do Grupo Alter, ou <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>>, página correspondente na Plataforma Lattes.

a coleção constituiria um “verdadeiro curso”, porque os leitores teriam passado por um eficiente programa de leitura e produção de textos na escola, na universidade ou mesmo em empresas.

Rangel esclarece que os livros dessa coleção são didáticos em seus propósitos, na metodologia de ensino-aprendizagem, nos conteúdos abordados e nas recomendações aos professores que os utilizarem. O apresentador, entretanto, alerta para o fato de que não são escolares, nem “livros didáticos”. Os outros livros da coleção aos quais Rangel se refere são Resenha, Planejar Gêneros Acadêmicos e Trabalhos de pesquisa: diário de leitura para a revisão bibliográfica.

As autoras, por sua vez, ao introduzirem a obra, chamam a atenção para o fato de que iniciaram essa coleção pela constatação das grandes dificuldades dos estudantes de graduação e até mesmo de pós-graduação (mestrado e doutorado) ao redigirem textos pertencentes a gêneros da esfera escolar/acadêmica. As autoras afirmam que é com o “objetivo de suprir a falta de material didático para a produção desses gêneros específicos utilizados na escola e no meio universitário que essa coleção foi concebida” (p. 13).

O livro é composto de dez seções dedicadas às atividades didáticas, fundamentadas em pressupostos do Interacionismo Sócio discursivo no que se refere à noção de gênero textual e de capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999; DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993).

Optamos por comentar cada seção linearmente, porém é necessário esclarecer que, como afirma Rangel na Apresentação, “não é preciso ‘começar do começo’ a leitura deste livro-coleção para aprender – e muito – com ele” (p. 9). Iremos, também, centrar somente em algumas atividades que deem uma ideia geral ao leitor.

A Seção 1, “O gênero resumo escolar/acadêmico”, é composta de três resumos acadêmicos do texto “A cultura da Paz”, de Leonardo Boff, sendo dois deles problemáticos e um adequado. A atividade proposta é exatamente analisar qual seria o melhor resumo escolar/acadêmico, o que se mostra muito produtivo. Minha experiência como professora revela que os problemas que constam dos dois tipos de resumos inadequados geralmente são frequentes nos resumos dos estudantes.

A Seção 2, “O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros”, traz alguns tipos de textos produzidos em diferentes situações de comunicação, que apresentam informações resumidas de um outro texto. A atividade solicitada é identificar a que gênero pertence cada texto (resumo de filme, resumo de livro, resumo introdutório de artigo científico etc.). Essa atividade tem por objetivo que os estudantes percebam que há diferentes tipos de resumos ou tipos de textos que apresentam informações resumidas. Na sequência, desenvolve-se uma atividade para identificar as características da situação de produção de cada texto apresentado na atividade anterior. Esse tipo de exercício dá possibilidades para os estudantes (leitores) compreenderem a importância de considerar a situação de produção ao redigirem um texto, dado que ela refletirá no texto a ser produzido.

Na Seção 3, por sua vez, são apresentadas atividades referentes ao processo de sumarização (PAES DE BARROS, 1989). Segundo as autoras, na produção de um resumo ocorre o processo de sumarização, que, em termos mentais, ocorre de modo inconsciente durante a leitura. Inicialmente, são

dados dois exemplos da aplicação desse processo e, em seguida, alguns exercícios de sumarização e de identificação dos procedimentos utilizados ao sumarizar cada período.

Já a Seção 4, “A influência dos objetivos de sumarização”, evidencia para os estudantes (leitores) que um mesmo texto pode ser sumarizado de formas diferentes, de acordo com a situação de produção. O texto apresentado para a atividade é extraído de Kleiman (1989)¹³, do livro *Texto e leitor*, “Talking different perspectives on a story”, que tem como objetivo principal fazer a descrição de uma casa. A atividade pedida é levantar as características mais importantes da casa descrita, visando três destinatários diferentes – um comprador, um assaltante e um professor.

É na Seção 5, “A compreensão global do texto a ser resumido”, que as autoras trazem “A cultura da Paz”, de Leonardo Boff. O objetivo dessa seção é introduzir atividades referentes ao levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser resumido a partir do conhecimento do autor, de procedimentos de compreensão de vocabulário e de identificação de ideias do autor, como teses, argumentos etc.

As autoras dedicam a Seção 6, “Localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto”, a atividades referentes à organização global do texto e à relação entre as ideias centrais. Isso se justifica pelo fato de que, ao se produzir um resumo, deve-se mostrar a organização do texto original, assim como suas relações. Inicialmente, as autoras trazem atividades referentes à identificação de ideias mais relevantes, para, em seguida, concentrar em exercícios de emprego de conectivos que mostram diferentes relações estabelecidas (causa, conclusão, explicação etc.). Ao concluir essa seção, as autoras chamam a atenção do leitor para o fato de que, na produção de um resumo, é necessário indicar as relações entre as ideias do resumo com o uso de conectivos que melhor expressam as relações entre as ideias principais do texto original.

A Seção 7, “Menção ao autor do texto resumido”, é bastante curta, trazendo exercícios relativos às formas de se referir ao(s) autor(es) do texto original (resumido). Como justificativa para as atividades, as autoras alertam para o fato de que, como o resumo é um texto sobre outro texto, é necessário mencionar (referir-se) sempre (às) as ideias do(s) autor(es) do texto original para evitar que as suas ideias pareçam ser da autoria do resumidor. Essa seção poderia ter sido mais explorada, com mais atividades e maior diversidade. De qualquer forma, é possível para os leitores terem uma ideia de algumas estratégias das quais podem lançar mão para se referirem ao(s) autor(es) do texto original.

As autoras iniciam a Seção 8, “Atribuição de atos ao autor do texto resumido”, alertando para o fato de que “o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos que, frequentemente, não são explicitados no texto original” (p. 49). Porém, não é explicitado o que se compreende por “atos”. A questão a se colocar é: será que diferentes leitores compreendem o que são estes “atos”? Talvez uma breve explicação, considerando diferentes tipos de leitores, fosse bem-vinda. De qualquer forma, as atividades dessa seção podem ser realizadas com sucesso. Tais atividades

¹³ KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

enfocam os atos atribuídos pelo autor do resumo ao autor do texto original, atos esses indicados por um verbo de dizer. Por exemplo, os verbos afirmar, negar, acreditar, duvidar indicam o posicionamento do autor do texto resumido em relação à sua crença na verdade do que é dito (MUNIZ-OLIVEIRA, 2004, 2005). Incluindo as atividades, há alguns textos com um resumo correspondente, contendo lacunas para serem preenchidas com verbos de dizer adequados. Tais atividades incitam o leitor a interpretar as ações (operações) do autor do texto original.

Já a Seção 9 é dedicada à “Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo”. As autoras trazem um texto para ser resumido seguindo os procedimentos trabalhados no livro. É nessa seção que os leitores poderão se dedicar à produção de um resumo acadêmico integral.

Para concluir o livro, a última seção, “Avalie você mesmo”, apresenta uma ficha de autoavaliação com dez questões a serem respondidas pelos próprios autores dos resumos.

Deve-se ressaltar que, ao final de todas as seções, há uma parte chamada “Para continuar a conversa”, dedicada a levar os leitores a refletir sobre o assunto tratado na seção, geralmente com alguma atividade de pesquisa.

O livro *Resumo*, sem dúvida, é indispensável tanto para aqueles leitores que precisam aprender a produzir resumos escolares/acadêmicos quanto para professores que querem/precisam ensinar seus estudantes a produzir resumos desse tipo, ou textos acadêmicos que possuam partes resumidas. Sua linguagem é acessível e os tipos de atividades são adequados para diferentes níveis de ensino (do médio à pós-graduação), consideradas as dificuldades de muitos desses estudantes na produção de resumos.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** (Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, J., PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, 89, 1993, p. 25-35.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. *In: **SIGNUM: Estudos da Linguagem***, 8/1, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2005, p.103-29.

PAES de BARROS, A.R.M. O processo de sumarização na leitura. **Letras Cotidianas**, 1, Faculdade de Educação e Cultura do ABC (FEC-ABC), São Caetano do Sul, 1989, p. 27-32.

EXEMPLO 2

No modelo abaixo destacamos, apenas para efeitos didáticos, cada parte componente da resenha (referência, credenciais da autora, resumo da obra, metodologia ou estrutura da obra, apreciação crítica do resenhista, indicações da obra). O autor de uma resenha não precisa identificar com títulos as partes que a compõem.

Referência

FAULSTICH, E. L. J. *Como ler, entender e redigir um texto*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 120 p.

Credenciais da autora

Enilde é ex-membro da Comissão Permanente de Vestibular da UnB. Também escreveu o livro *Lexicografia: a linguagem do noticiário policial e outras publicações em equipe sobre o sistema de vestibular da UnE*. É Doutora em Filologia e Língua Portuguesa. Leciona Língua Portuguesa para o curso básico dessa universidade, o que a motivou a escrever esta obra.

Resumo da obra

Informa que produzir texto é tarefa das mais complexas, não existindo, portanto, fórmula infalível para escrever (assunto). Propõe-se a demonstrar que para a produção de bons textos é necessário, em princípio, saber ler e saber entender. Somente então se estará preparado para a recriação, transformando o "velho" no "novo". A escrita deve, pois, ser um ato corriqueiro no qual se extrapola o conteúdo assimilado pela leitura e outras formas correntes de informação, como diálogos, *e-mails*, programas de rádio e televisão.

O objetivo da obra é não somente informar, como também ensinar a entender e ser capaz de extrapolar as ideias de um texto lido antes da elaboração segura de uma redação (objetivo). Além de exigir arte, a redação requer, acima de tudo, técnica, ou seja, o conhecimento gradual do processo x aquisição de ideias e sua transformação criativa no ato de escrever.

Metodologia ou estrutura da obra

De início, a autora explica a importância da escolha do texto cujo assunto seja de interesse do leitor. Este deve alcançar entendimento do que lê. Nesse sentido, textos de revistas e jornais costumam proporcionar leitura agradável. Em contraposição, muitas obras especializadas são de difícil entendimento, requerendo disposição e esforço do leitor para entender seu conteúdo.

Propõe, então, dois tipos de leitura, para bom entendimento do texto técnico: a informativa e a interpretativa. A primeira se subdivide em leitura seletiva e crítica; a segunda explora as capacidades cognitivas propostas por Bloom.

Ao final de cada tipo de leitura informativa, propõe a leitura do texto biográfico sobre Aleijadinho, em bloco único de ideias desordenadas, para que o leitor faça as devidas separações em diversos parágrafos e, em seguida, sua ordenação. O exercício seguinte é sobre leitura interpretativa, com base nas capacidades cognitivas propostas: compreensão, análise, síntese, avaliação e aplicação, explicadas no capítulo que trata do assunto.

Com base nos estudos e práticas propostas anteriormente, propõe um "plano de texto expositivo". Demonstra, pela adaptação que faz da dissertação de um estudante, que, apresentado um

tema, pode-se criar "sentenças-tópico" sobre o mesmo e suas ideias secundárias que estruturarão cada parte do texto. A cada "sentença-tópico" desenvolvida deve corresponder um parágrafo. Sua conclusão ficaria por conta de comentário, no último parágrafo, baseado no tema introduzido e nas ideias desenvolvidas em seguida.

A obra apresenta, ainda, mais seis capítulos que dispõem sobre os seguintes assuntos: palavra e vocábulo como unidades essenciais do texto; produção do texto, em que se conceituam narração, descrição e dissertação. Esta é enfatizada, definida e aprofundada na demonstração de sua estrutura expositiva e argumentativa. Finalmente, propõe "recursos apropriados para elaboração do texto dissertativo", com os quais encerra a primeira parte da obra.

Na segunda parte, são propostos trabalhos de "sintaxe de construção", uso da vírgula e da crase. Finalmente, sugere diversos temas para exercícios dissertativos.

Apreciação crítica do resenhista

Ao propor técnicas de leitura e produção de texto, a autora consegue, com rara eficiência e muita objetividade, oferecer ao interessado ideias muito brilhantes e, sem qualquer dúvida, muito úteis a todos os que necessitam dominar a leitura técnica para utilizar esse conhecimento na produção escrita. Ela mesma extrapola os conhecimentos adquiridos de outros autores citados em seu livro, provando, assim, que só sabemos de fato aquilo que praticamos.

Indicações da obra

O texto é claro, simples e bastante elucidativo, sendo indicado para estudantes de modo geral e, em especial, para candidatos a concursos diversos que exijam o domínio das capacidades cognitivas na leitura e interpretação de textos. Também oferece excelentes subsídios para a prática de redação e leitura críticas.

Escrever resenha é mais uma possibilidade de os estudantes assumirem uma posição de sujeito autor, sendo aquele que constrói, comenta e avalia um artefato. Portanto, é mais oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo com um agir responsivo.

GÊNERO TEXTUAL ARTIGO CIENTÍFICO

A seguir, apresentamos mais uma classe de eventos comunicativos nesta subseção, a do artigo científico. É um gênero textual que pode transitar por mais de um campo de atuação, seja no jornalístico-midiático, seja no campo de divulgação científica (Brasil, 2017). O importante é que a divisão por campos de atuação permite uma visão mais clara dos componentes a serem

desenvolvidos e essa divisão possui “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (Brasil, 2017, p. 85).

Esses gêneros são produções frequentemente associadas ao meio acadêmico e as informações contidas neles compreendem a discussão de uma determinada questão, com o intuito de solucionar problemas que afetam a sociedade. São resultados de estudos de um dado objeto de pesquisa, com a principal finalidade de divulgar o conhecimento gerado na investigação que parte de uma questão motivadora, denominada problema de pesquisa ou questão-problema.

Conforme a ABNT NBR 6022 (2003, p. 2), o artigo científico pode ser definido como uma “publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”. E se divide em artigo de revisão: “parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas” e artigo original: “parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais”. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 66), “cada área e cada problema de pesquisa determinam o modo como a pesquisa será desenvolvida e, como consequência, a configuração final do artigo que relatará a pesquisa”. Com base nas autoras, desenha-se assim a configuração:

- ✓ propor um levantamento e discussão de referencial teórico publicado sobre um tema, em determinado recorte temporal, denomina-se artigo de revisão bibliográfica ou de revisão teórica;
- ✓ apresentar um relato de um experimento baseado em hipóteses sobre um fenômeno, pretendendo responder de que modo e por quais causas esse fenômeno é produzido, denomina-se artigo experimental;
- ✓ apresentar resultados de uma pesquisa de observação, descrição e interpretação de fenômenos percebidos pela experiência, denomina-se artigo empírico.

O artigo científico assim como as monografias, dissertações e teses são textos científicos, mas difere por sua mínima extensão e conteúdo. Para Lakatos e Marconi (2003), eles se constituem como pequenos estudos, mas completos e, em geral, não ultrapassam vinte páginas, a depender do meio onde será publicado. Nessa extensão, inclui-se uma ou duas páginas de referências de outros artigos e livros que serviram de base para a discussão do tópico em questão.

Comumente se publicam artigos com o objetivo de divulgar, discutir ou apresentar dados referentes a um projeto de pesquisa experimental sobre um problema específico (artigo

experimental) ou apresentar uma revisão dos livros e artigos publicados anteriormente sobre o tópico (artigo de revisão) dentro de uma área de conhecimento específica. Em qualquer caso, o autor precisa demonstrar habilidade (Motta-Roth; Hengges, 2010, p. 68) em:

- ✓ selecionar referências bibliográficas relevantes ao assunto;
- ✓ refletir sobre estudos anteriores na área;
- ✓ delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
- ✓ elaborar uma abordagem para o exame desse problema;
- ✓ delimitar e analisar um conjunto de dados/fontes de referência representativo do universo sobre o qual se quer alcançar generalizações;
- ✓ apresentar e discutir os resultados da análise desses dados;
- ✓ finalmente, concluir por meio de generalizações a partir de resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

No gênero artigo, a predominância do tipo textual é de caráter dissertativo/argumentativo, tendo em vista que consiste em apresentar argumentos e pontos de vista sobre um tema específico de forma clara e organizada.

Esse tipo de texto é muito comum em vestibulares, concursos públicos e em outras situações em que é preciso defender uma ideia de forma fundamentada, e é nessa última características que propomos discutir os principais problemas que afetam as comunidades rurais.

O artigo científico é composto comumente por três seções textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Conforme a NBR 6022:2018, a estrutura de um artigo é constituída de elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais (os itens que constam com caracteres normais são considerados obrigatórios e os em itálico, opcionais).

Quadro 2: Estrutura de um artigo

Elementos pré-textuais	a) Título no idioma do documento (obrigatório); b) Título em outro idioma (opcional); c) Autor (obrigatório); d) Resumo no idioma do documento do artigo (obrigatório); e) Resumo em outro idioma (opcional); f) Datas de submissão e aprovação do artigo (obrigatório); g) Identificação e disponibilidade (opcional).
Elementos textuais	a) Introdução; b) Desenvolvimento; c) Conclusão.
Elementos pós-textuais	a) Referências (obrigatório); b) Glossário (opcional); c) Apêndice (opcional); d) Anexo (opcional); e) Agradecimentos (opcional).

Fonte: NBR 6022:2018



ISBN 978-85-7946-353-2

SIMPÓSIO AT195
A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DIALÓGICA E COLABORATIVA
DE LEITURA EM GRUPO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR
CRÍTICO

SANTOS, Marivan Tavares dos
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação (Amazonas - Brasil)
aajnai@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da prática dialógica e colaborativa de leitura em grupo, intitulada Pensar Alto em Grupo (PAG), para a formação do aluno como leitor crítico. A pesquisa consiste em investigar: a) Como a prática de letramento dialógica e colaborativa do Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a formação do aluno crítico? b) O que é ser um leitor crítico? Fundamenta-se na discussão dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 1984) e na concepção de leitor crítico (SILVA, 1991). É uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2005), de orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994). O método de geração de dados foi o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), tendo como participantes a professora-pesquisadora e seis alunos do curso de administração do ensino superior. Os resultados evidenciaram que a prática de leitura do PAG possibilita ao leitor construir com mais liberdade suas leituras e negociá-las, o que favorece o empoderamento da identidade leitora dos alunos e potencializa o pensamento crítico.

Palavras-chave: Prática da leitura; Pensar Alto em Grupo; Leitor crítico.

Abstract: The aim of this article is to discuss the contributions of the dialogic and collaborative practice of reading in group, entitled Group Think-Aloud (GTA), for the student's formation as a critical reader. The research consists to investigate: a) How can the practice of dialogic and collaborative literacy Group Think-Aloud contribute to the formation of the critical student? b) What is it to be a critical reader? It is based on the discussion of the New Literature Studies (NLS) (STREET, 1984) and on the critical reader's conception (SILVA, 1991). It is a qualitative research (CHIZZOTTI, 2005), with an interpretative orientation (MOITA LOPES, 1994). The method of data generation was the Group Think-Aloud (ZANOTTO, 1995), in which participants were the researcher and six university students of the course of administration. The results showed that the GTA reading practice enables the reader to construct with more freedom their readings and negotiate them, which favors the empowerment of students' reading identity and potentiates critical thinking.

Keywords: Reading practice; Group Think-Aloud; Critical Reader.

Introdução

A prática dialógica e colaborativa de leitura pressupõe um espaço de discussão, onde os leitores entoam sentidos de encontros e desencontros de ideias, imprimem pontos de vista e os negociam, o que se configura como uma atitude ativa do leitor. É nesse viés que destacamos a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG).

Essa prática consiste em leitura coletiva realizada por um grupo de leitores com liberdade para exprimir sentidos provocados a partir do texto lido, da voz de outro leitor, da própria voz e da voz do professor, que são efetivadas numa construção coletiva, resultante de um trabalho colaborativo na interação, ou seja, ela favorece um “encontro responsivo do leitor com o texto e com outras vozes para a construção de leituras” (ZANOTTO e SANTOS, 2018, p. 204).

Este trabalho se propõe discutir as contribuições da prática dialógica e colaborativa de leitura em grupo, intitulada Pensar Alto em Grupo (PAG), para a formação do aluno como leitor crítico, buscando responder as questões: a) Como a prática de letramento dialógica e colaborativa do PAG pode contribuir para a formação do aluno crítico? e b) O que é ser um leitor crítico?

Neste trabalho, enfoco a prática dialógica e colaborativa de leitura do PAG, os letramentos autônomo e ideológico, o que ser leitor crítico e, por fim, a metodologia, análise de dados e as considerações finais.

1. A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo e o leitor crítico

Com base em Zanotto (1995), discutir-se-á o PAG como uma prática de leitura, e, em Silva (1991), o que é ser leitor crítico, respectivamente. Abordarei tais temas na mesma seção, considerando que há uma interdependência entre ambos em virtude da intencionalidade que é dar voz ao leitor e contribuir para a formação o leitor crítico.

Inicialmente o PAG foi utilizado como técnica para a geração de dados, mas, com pesquisas realizadas sobre a leitura e interpretação da metáfora pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), os resultados revelaram como uma prática pedagógica. Isso se deve ao fato de favorecer a interação entre os participantes, a construção, a socialização e a negociação dos sentidos. Em outros termos, o PAG propicia um diálogo, no qual o leitor pode tornar-se protagonista do ato de ler, mas somente isso não é suficiente, é preciso o professor reconhecê-los como sujeito que tem seu modo de pensar.

Na prática dialógica e colaborativa de leitura do PAG, pode-se fazer uso de diversas estratégias para estimular a participação dos leitores. Dessas,

destacamos o revozeamento (*revoicing*) (O’CONNOR e MICHAELS, 1996) e a co-construção de sentidos (PONTECORVO, 2005):

A primeira é uma técnica discursiva proposta de O’Connor e Michaels (1996), na qual um participante do evento de leitura, geralmente o professor, reconstrói (oral ou escrita) o discurso de outro. A intenção com o revozeamento não é direcionar a voz do leitor, mas estimular a sua participação na discussão e valorizar o autor da enunciação original. E a segunda, co-construção de sentidos, é realizada pela contribuição de vários interlocutores, pensando em conjunto, e é manifestada por diferentes formas conversacionais, como: a retomada mais ou menos explícita que é a introdução de um tema por outro interlocutor, com pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações, e a discussão como raciocínio exteriorizado coletivo na qual o conhecimento é construído por encadeamento de sentidos realizados do pensamento coletivo.

A prática de leitura do PAG permite abrir espaço para a voz dos alunos e ouvi-los, e eles, por sua vez, assumem nova postura leitora ao serem ouvidos e reconhecidos como sujeitos ativos do processo, o que contribui para a formação do leitor crítico. Para Silva (1991, p. 80), o leitor crítico é aquele que “movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor)”, reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade e não se detém no texto. Ele navega nas entrelinhas, desbrava as diversas vozes do texto, expõe sua voz, com isso interage e se posiciona diante do texto lido.

À proporção que a prática de leitura do PAG acontece, talha-se e costura-se um diálogo, não somente entre os leitores, mas também consigo próprio, pois as leituras construídas podem ser negociadas, e, nesse processo, o aluno vai se constituindo leitor crítico.

2. As dimensões de letramento: o autônomo e o ideológico

Ao tratar dos Novos Estudos de Letramento (NEL), como formas culturais de uso da leitura e escrita, Street (1984) propõe duas dimensões de letramento: o autônomo e o ideológico.

A primeira se refere às habilidades individuais, toma a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade. A aprendizagem dessas modalidades ocorre de forma gradual, assim, chegar-se-ia aos níveis universais de

desenvolvimento da leitura. Essa dimensão não leva em consideração as semelhanças e as diferenças individuais de cada indivíduo nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita. Tais questões nos leva a reconhecer que a dimensão de letramento autônomo corresponde à prática tradicional de leitura, cujo enfoque prioriza a decodificação das palavras e o sentido se encontra no texto, alheio às influências do contexto específico da prática imediata e amplo que é o sociocultural.

E a segunda dimensão, o letramento ideológico, compreende práticas de letramento vinculadas às “estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7). Isso significa que o letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura e admite a pluralidade das práticas letradas, cujos sentidos dependem do contexto de produção, por isso as “práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 37), ou seja, na dimensão ideológica, as práticas letradas são influenciadas pelo contexto social.

Segundo Street (1984), o letramento tem sentidos políticos e ideológicos e não pode ser visto separadamente nem tratado como um fenômeno “autônomo”. O autor assume que a concepção de letramento depende das instituições sociais, onde as práticas de leitura e escrita estão inseridas, pois a ideologia lhes é inerente, e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente como técnicas. Configuração que ressalta a necessidade de a escola considerar a realidade dos sujeitos e proporcionar-lhes condições para os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

3. Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa (CHIZZOTTI, 2005), de orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Teve como participantes a professora-pesquisadora e seis alunos do 2º período do curso de administração de ensino superior privado em Manaus/AM e os dados foram gerados por meio do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995) que, além de ser prática de leitura, é método para a geração de dados.

Na vivência do PAG, orientei os alunos sobre a atividade: primeiro, leríamos o texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana” (BOFF, 2012), de forma individual e silenciosamente. Depois, discutiríamos e poderíamos expressar livremente suas vozes. A seguir, o texto lido na vivência:

“A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana”

“Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o reír rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

*- Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.
- De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.*

- Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

- Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

- Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

- Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

- Não – tomou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, abra as suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

- Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

- Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês se levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...”

A análise dos dados levou em consideração os constructos teóricos de O'Connor e Michaels (1996) e Pontecorvo (2005) para discutir a formação do leitor crítico e o que é ser leitor crítico.

4. Análise dos dados

Na análise dos dados, destacarei aspectos da prática dialógica e colaborativa de leitura do Pensar Alto em Grupo que sinalizaram a contribuição para a formação do leitor crítico e os que indicaram o que é ser um leitor crítico. Para tanto, apresentarei um recorte da primeira vivência.

Recorte 1 – Revozamento e Co-construção do raciocínio

Turnos	Participantes	Vozes
20	Professora	Vamos lá Rosa, fique à vontade.
21	Rosa	Isso aqui [texto] vai contra que o ambiente influencia o homem, que o homem é um ser do meio?
22	Professora	Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?
23	Rosa	Não, vai contra, por exemplo, ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia. O meio dela foi o das galinhas.
24	Professora	O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?
25	Rosa	Não totalmente.
26	Professora	Não totalmente. Vocês concordam, é isso? Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo? O comportamento? Vocês concordam com isso?
27	Rosa	Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente.
28	Professora	É isso? Vocês concordam?
29	Luana	Influencia porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas, (), o homem dizia não, ela come como galinha, foi criada como galinha.
30	Geiziane	Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas. [...], às vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue, como foi o caso da águia. [...].

Início a partir do turno 20, porque os anteriores apresentam orientações sobre o evento de leitura do PAG e uma pergunta de Rosa para saber se o texto tratava da águia e da galinha. Diante da questão de Rosa e com o intuito de estimular a leitora a continuar se expressando, perguntei: “Vamos lá Rosa, fique à vontade” (turno 20). Imediatamente ela retrucou se o texto mostrava a ideia de que o ambiente não influenciava o comportamento da águia (turno 21).

Aproveitei a voz de Rosa e perguntei: “Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?” (turno 22). Essa reconstrução fez Rosa reafirmar a ideia do turno 21, alegando no turno 23 que a águia foi criada com as galinhas, mas não deixou de ser águia e explicou o porquê de tal afirmativa. Nesse diálogo, Rosa revelou-se uma leitora que não se limitou à decodificação dos signos linguísticos, ela organizou reflexivamente o pensamento, reagiu e posicionou-se de forma ativa diante do texto.

No turno 24, discordei de Rosa por meio de uma pergunta “polêmica”: “O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?” Esse tipo de pergunta é relevante, porque propicia a construção de sentidos de forma mais profunda. Essa questão permitiu a continuidade da voz de Rosa: Não

totalmente (turno 25), mesmo de forma sucinta, mostrou firmeza e compreensão de quem sabe o que diz.

As perguntas feitas, no turno 26, desencadearam um raciocínio coletivo. A forma de orquestrar a prática contribuiu para a manifestação de mais vozes, propiciando a construção dialógica de sentidos. Vejamos: Rosa, no turno 27, apesar de ser enfática ao afirmar que influenciou, ponderou ao expressar sua forma de ver a situação: “Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente”. É um comportamento que indicou um leitor indo além da decodificação.

Com intuito de avançar a discussão, perguntei: “É isso? Vocês concordam?” (turno 28), resumindo o posicionamento de Rosa, por meio do dêitico isso. No turno 29, Luana, baseando-se no texto para construir sentidos, afirmou que o ambiente influencia. Para isso, ela realizou operações mentais, como dedução de que a ave não queria voar, porque hesitou em voar, e generalização quando alegou que a águia foi criada com as galinhas. Geiziane (turno 30), por sua vez, explicou que o ambiente influencia, mas depende da pessoa, quer dizer, ela pode se deixar ou não influenciar. Ao completar o pensamento da Luana, Geiziane construiu uma leitura associando a ave águia ao ser humano, ou seja, projetou o conteúdo do texto ao mundo dos homens.

Essas diferentes leituras de conceber a influência ou não do ambiente são significativas para a formação do leitor, na medida em que houve espaço para as vozes dos alunos, possibilitado-os a agir como protagonistas.

Considerações Finais

Neste trabalho, foram discutidas as contribuições da prática dialógica e colaborativa de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG) para a formação do aluno como leitor crítico, tendo em vista as questões: a) Como a prática de letramento dialógica e colaborativa do PAG pode contribuir para a formação do aluno crítico? e b) O que é ser um leitor crítico? Assim:

O Pensar Alto em Grupo, por ser uma prática dialógica e colaborativa e de natureza mais intimista, propicia espaço para a voz do leitor e a horizontalidade entre os participantes. Intensifica a possibilidade de os alunos se sentirem mais estimulados na interação, lendo, defendendo e negociando os

sentidos, o que é impulsionador para a formação do leitor, mas depende também de como o professor orchestra a prática de leitura.

Isto posto, é necessária desenvolver a prática dialógica e colaborativa de leitura no ambiente escolar, contudo é também necessária a mudança paradigmática dos envolvidos diretamente no processo, para evitar a armadilha da reificação da prática de leitura no ambiente escolar.

Referências

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 50. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP.: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 2008.

O'CONNOR, M. C; MICHAELS, S. *Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion*. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, CUP, 1996.

PONTECORVO, C. *Interação social e construção do conhecimento: Confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisas*. In: _____; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

STREET, B. *The new literacy studies, guest editorial*. In: _____(Org.). *Journal of research in reading*. University of East London, Longbridge Road, Dagenham, Essex RM8 2AS, UK. 1993.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

ZANOTTO, M.S.; SANTOS, M. dos S. *Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: 15/05/2019.

ZANOTTO, M. S. *Metáfora, cognição e ensino de leitura*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, M. S. *Modelos Culturais e Indeterminação Metafórica*. Revista Organon (UFRGS), Instituto de Letras, nº 43, v. 21, p. 97-118. Metáfora em Perspectiva, 2007.

LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A leitura se constitui como a mais importante atividade da aquisição de saberes, representada, sobretudo, pela palavra escrita. Ela é considerada como o instrumento mais eficiente para a expressão e fixação da cultura e dos conhecimentos da sociedade. Nesse sentido, sem deixar à margem, refletir acerca da prática de leitura e escrita nas escolas do campo é fundamental. Assim, urge pensar em práticas que possibilitem o direito de apropriação do conhecimento, garantindo ao leitor o respeito às peculiaridades do espaço que ocupa.

A prática de leitura intencionada no contexto do campo, entre outros aspectos, é aquela que promove a articulação do aprender com a realidade do leitor, considerando os espaços formais e não-formais, pois ambos se complementam ao valorizar os saberes e experiências do leitor que ocupa um espaço estereotipado de mundo à parte, uma visão excludente da comunidade do campo. Enfim, primemos por um agir responsivo (Bakhtin, 2006) dos estudantes na construção do conhecimento e ingressemos em perspectivas que possibilitem o desenvolvimento da formação de um leitor com autonomia e com direito ao exercício da cidadania.

Segundo Santos (2014), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para outras vozes na interação produzirem conhecimento, tendo autonomia e autoridade sobre o dito, ratificando o seu papel como sujeito social. Entretanto, é muito comum que na escola predomine a perspectiva da leitura de que “o sentido está (pronto) no texto e independe do sujeito/leitor, não é preciso dar espaço para a voz e a subjetividade” (Zanotto, 2010, p. 3).

Essa concepção tradicional de leitura que, conforme Kato (1999), deriva da visão estruturalista e mecanicista da linguagem cujo sentido está contido nas palavras do texto, daí cabe ao leitor somente extrair o sentido determinado nos itens linguísticos. Nessa perspectiva, a leitura é mecânica e o texto é entendido como tendo um único sentido e predominantemente composto por linguagem verbal. Segundo Terzi (2008, p. 103-104), o texto é concebido “como um conjunto de ‘palavras’ cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas ‘palavras’, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta”.

Entretanto, concebemos a leitura com um sentido mais amplo, como a apresentada no contexto da BNCC, que não se refere apenas ao texto escrito, mas implica outras possibilidades pouco exploradas, que são os textos com diferentes linguagens. Relaciona-se não só a “texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama)

ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72).

A seguir, analisaremos exemplos dessa realidade. Observemos uma **página de jornal**, impressa ou não:

✓ um primeiro olhar pode parecer simples, mas, com um olhar mais atento, é possível ver muitos elementos multissemióticos.

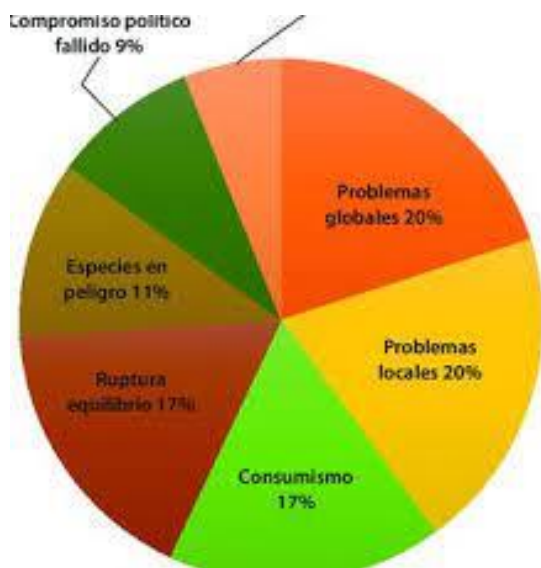
*a diagramação, a seleção de letras, o design, as fontes em destaque, o tamanho de uma imagem e fotografia entre outros elementos, além é claro da própria informação que está sendo veiculada.

Imagem 1: Página de um jornal



Fonte: jornal – Pesquisa Google

Agora, observemos o **gráfico**:



*o formato/*design*, a seleção de letras, as fontes, o tamanho de uma imagem, a apresentação dos dados, e as cores, além é claro da própria informação que está sendo veiculada.

Fonte: multissemióticos exemplos – Pesquisa Google

Em mais detalhe: uma dimensão inter-relacionada às práticas de uso e reflexão no tratamento das práticas leitoras é que pode-se “relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.” (Brasil, 2017, p. 72). A ênfase recai na reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção do texto.

Esse exemplo vem ratificar a necessidade de tratarmos a leitura em sala de aula sob a perspectiva de um texto para além da linguagem verbal. Ao contrário, atualmente, o que

predomina nos textos é uma mesclagem de diversas linguagens. Ou seja, o texto multimodal é composto por “código escrito e outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou as cores), a formatação do parágrafo etc. interferem na mensagem a ser comunicada” (Descardec, 2002, p. 20). Conforme Kress e Van Leeuwen (2006), um texto multimodal vai além da linguagem escrita, estendendo-se a outras formas de comunicação, envolvendo imagens, gestos, olhar e expressões faciais etc.

Concordamos com Kress e Van Leeuwen (2006), quando afirmam que as produções imagéticas deveriam receber a mesma atenção das demais produções verbais, apesar da predominância da linguagem escrita verbal nas sociedades letradas. Há um certo descompasso entre o letramento trabalhado na escola e os gêneros textuais que circulam socialmente, sobretudo no que se refere aos gêneros da esfera digital. É inegável a presença na sociedade de textos multissemióticos, que envolvem minimamente linguagem verbal e visual (fotos, ilustrações e cores).

Esse exemplo também vem ratificar que o momento sócio-histórico em que estamos vivendo é outro, conseqüentemente, existem outras exigências para se trabalhar com a leitura e o texto no contexto escolar, como ler e escrever, processos de aprendizagem que já não podem limitar-se a meras atividades de codificação e decodificação, de forma que o leitor tenha atitude ativa, interativa e crítica diante do texto.

Não se pode falar em multimodalidade sem falar dos multiletramentos que permeiam os dias atuais. Desse modo, “as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as linguagens visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (Brasil, 2017, p. 487).

Apesar de tudo isso, o cuidado deve existir no sentido de se trabalhar a leitura, pois é possível que a compreensão da leitura fique comprometida, caso a prática de leitura restrinja o leitor a informações contidas na superfície do texto, não havendo abertura para diferentes interpretações nem para a negociação dos sentidos. Portanto, o leitor é mero repetidor de informações. Nessa perspectiva, o “texto se objetifica”, pois o sentido é tomado somente a partir dos sinais gráficos e o sujeito e a situação de enunciação não são considerados. Esse princípio dissocia o texto da realidade do estudante, pois este é visto como um ser que não faz parte de um contexto sócio-histórico e é vazio de conhecimento, assim, a escola está aí para ‘enchê-lo’.

Posto isto, saímos da leitura como decodificação, de transpor um código escrito ao oral para a leitura como ato de cognição e compreensão, que “envolve conhecimento de mundo,

conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (Rojo, 2009, p. 77). Essas reflexões nos movem numa direção de redimensionar a prática de leitura, com embasamento na concepção tradicional de leitura, mostrando a relevância de compreender que o texto não se limita a um único sentido. Desse modo, a práxis docente precisa conceber o sujeito sócio historicamente situado.



ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM – SOCIALIZAÇÃO LOCAL

1. Tomando por base a subseção “Gêneros textuais e BNCC”:

a) Considere a lista de gêneros de textos acadêmicos e marque com um X os que você conhece e com S o que você já escreveu.

() artigo

() monografia

() dissertação de Mestrado

() tese de Doutorado

() trabalho de conclusão de curso

() projeto de pesquisa

() outros: _____

b) Você teve a oportunidade de conhecer ou escrever Memorial? Caso sim, explique quais aspectos você lembra do que se tratavam e como era a estrutura desse memorial.

c) Produza um Memorial narrando os acontecimentos de sua vida pessoal, acadêmica ou profissional que marcaram sua vida.

d) (Adaptado de Machado, 2004) - As resenhas se caracterizam por apresentar, no mínimo, dois pontos: a descrição ou o resumo da obra e os comentários do resenhista. Preencha a tabela a seguir com trecho da resenha do exemplo 1, de autoria de Siderlene Muniz-Oliveira.

Trechos descritivos/resumidores da obra	Trechos de comentários

f) Apresentamos as partes mais comuns de um artigo, assim: enumere as diferentes partes de um artigo, ordenando conforme lhe pareça mais comum:

() resumo ou *abstract*

() título

() conclusão/considerações finais

- () resultados das análises
- () introdução
- () procedimentos metodológicos
- () desenvolvimento (referencial teórico)
- () referências/bibliografias
- () nome do(s) autor(es)

g) Gravar um vídeo de dois minutos, no máximo, com resenha de uma das formas de trabalho no campo (ocorrem nesse setor produtivo). Ao realizar a atividade, levar em consideração a postura de voz/entonação e faça comente/avaliação. Para isso, produza um roteiro da resenha, para orientá-lo sobre os conteúdos que você vai analisar.

UNIDADE III

3. A LINGUAGEM ESCRITA NAS DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO

Nesta unidade, o itinerário põe em foco a linguagem escrita nas diferentes modalidades de ensino, sob as perspectivas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo intuito é de reflexão acerca dessas etapas. Acrescenta-se, nesse itinerário, possíveis alternativas metodológicas e didáticas, sem a natureza da imposição de um caminho único, ao contrário, essas seriam considerações transportadas a contextos próprios.

A LÍNGUA ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a infância, o processo de alfabetização tem início nas vivências da família, visto que a introdução de letras e números geralmente acontece em casa. Os sentidos humanos ajudam a viabilizar esse estágio, o ver e o ouvir são aliados nessa fase. Os pais normalmente são os primeiros professores, ao contar uma história ou promover uma repetição sonora de alguma palavra para estimular essa habilidade. Somos seres sensoriais e frutos das experiências, logo, quanto maior o contato com os signos, mais rápido as linguagens se desenvolvem.

Saindo do seio familiar, a criança tem o seu processo educacional formal iniciado na escola, espaço responsável legalmente para introduzir a criança na apropriação da linguagem escrita. No artigo 29, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) delibera que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 2017, p. 22).

Na inserção - criança/escola -, pressupõem-se situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados para atender a esse público. Nesse sentido, é importante que os professores proporcionem situações de aprendizagem, possibilitando as crianças experimentarem e explorarem a escrita de diferentes formas. Isso pode ser feito por meio de jogos, brincadeiras, histórias, músicas, desenhos e atividades que envolvam a escrita, devendo ser trabalhada de maneira lúdica e prazerosa, de forma a estimular a curiosidade e a criatividade das crianças.

Segundo Pereira (2005),

as atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si;

estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (p. 20).

Essas atividades são dinâmicas e permitem um desenvolvimento global com uma visão de mundo mais real à proporção que a criança faz descobertas, aguçando a criatividade e desenvolvendo a autonomia. Porém, para isso, o sujeito precisa se sentir feliz no espaço escolar. A utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico pode ser uma das maneiras para fazer brotar esse sentimento, o sentimento de **pertencimento**, sentindo-se membro daquela coletividade.

Esse tipo de sentimento contribui para o fortalecimento da aprendizagem, pois no decorrer das brincadeiras desenvolve-se a integração entre crianças, onde elas aprendem a compartilhar, a serem cooperativas e a respeitar o espaço do outro. Não há como negar a efetividade de se utilizar brincadeiras e jogos no processo pedagógico, tendo em vista que a “educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo” (Almeida, 1995, p. 11).

No processo de escolarização, o desafio está em conceber a criança como um ser humano único e com experiências únicas. O importante é que os professores estejam atentos às dificuldades que elas possam apresentar no processo de aprendizagem da escrita, pois cada uma tem suas experiências da vida cotidiana e seus saberes. Considerando a importância dessa atenção, apresentamos os eixos estruturantes constantes na BNCC (2017, p. 38), que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças:

- ✓ **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- ✓ **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.



PERTENCIMENTO

Ação de pertencer: sentimento de pertencimento.
*Pertencimento é sinônimo de pertença.

- ✓ **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- ✓ **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- ✓ **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- ✓ **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) garantem as condições para que a criança tenha em sua integralidade o direito de estudar. Além disso, a DCNEI conceitua a criança na qualidade de sujeito histórico e de direitos nas interações “cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Nas atividades escolares dessa fase de ensino, o cuidar é importante, mas deve-se “considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos” (Friedmann, 2017, p. 45).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece que, na Educação Infantil, a criança deve iniciar sua inserção no mundo da escrita partindo daquilo que ela já conhece, levando em consideração as suas vivências. O contato com contos, fábulas, poemas e listas de compras podem propiciar mais proximidade e familiaridade com a escrita, assim, vai se construindo um sujeito ativo do processo de ensino e de aprendizagem. Em outros termos, a criança torna-se protagonista desse processo.

As brincadeiras também podem auxiliar na aquisição da aprendizagem da linguagem escrita. O educador pode escrever o nome das brincadeiras, sinalizar os comandos com letras, alinhando todo o espaço. Essa técnica constrói uma maneira de ensino horizontalizada. Brandão e Leal (2011) enfatizam que:

a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e aprendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças (p. 21).

O caminho desenhado até aqui pode ser pensado para a Educação Infantil nas escolas do campo na sua devida proporção. Muitas crianças que vivem em áreas rurais têm menos acesso à educação, o que compromete o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. A Educação Infantil nas escolas do campo enfrenta vários desafios, como a falta de recursos e de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais qualificados, o isolamento educacional, a dificuldade de acesso às tecnologias da informação e comunicação, entre outros. Esses fatores afetam a qualidade da educação, prejudicando o desenvolvimento das crianças.

Refletindo sobre essa realidade, pensando em melhorar a qualidade da Educação Infantil no campo, é necessário adotar uma série de estratégias. Uma delas é a formação e qualificação dos profissionais que participam destas escolas. Outra estratégia importante é a oferta de materiais didáticos adequados à realidade das crianças que vivem no campo. É importante que esses materiais estejam contextualizados e sejam relevantes para a realidade das crianças. Da mesma forma, outra estratégia é ter um currículo que atenda às especificidades da Educação Infantil, que são ligadas ao contexto das crianças.

Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010) propuseram as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” da seguinte forma:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (p. 2).

É importante que as escolas do campo sejam integradas às comunidades locais. Isso significa que é necessário estabelecer parcerias com as famílias, as organizações comunitárias e as instituições locais, para que as escolas possam oferecer uma educação relevante à vida das crianças e das comunidades. Enfim, a Educação Infantil nas escolas do campo é um desafio que exige uma atenção especial dos gestores e educadores.

A escolarização infantil é fundamental para desenvolver, nas crianças, as bases cognitivas para futuras aprendizagens, tendo em vista que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. Em resumo, o letramento é uma habilidade fundamental que deve ser desenvolvida desde o ingresso do indivíduo à escola, e é por meio de uma abordagem lúdica e progressiva que as crianças podem adquirir essas habilidades de forma natural e significativa. Existem diferentes níveis de letramento e os professores devem acompanhar esse processo e ser facilitadores nessa fase.

OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LINGUAGEM ESCRITA

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma atividade social e é na interação que ocorre a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, a aquisição da escrita, descartamos a perspectiva de apreendê-la como meros códigos para se comunicar. Ao contrário, entendemos a linguagem como uma atividade dinâmica, histórica e em processo de construção, que transforma e é transformada pelo sujeito por intermédio da interação que realiza no meio social, logo, “o sujeito e seus interlocutores têm uma participação ativa” (Buin, 2002, p. 17) nesse processo.

Dito isso, a linguagem escrita é um processo complexo que requer o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades para que a criança possa compreender e construir textos com suas finalidades específicas e nas suas diversas modalidades, daí a importância do ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma fase que inicia no 1º ano e vai até o 5º ano com intensas mudanças. De um lado, implica o período no qual ela vivencia mudanças importantes no processo de desenvolvimento que refletem suas relações consigo mesma, com outros e com o mundo. De outro, a faixa etária que envolve a transição entre infância e adolescência, marcada por transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais (Brasil, 2017).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso que a ação pedagógica tenha como foco a alfabetização para assegurar aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética “de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BNCC, 2017, p. 59), com vista à continuidade e à fixação de conhecimentos que favoreçam minimamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social do estudante.

Nessa fase dos anos iniciais, é preciso valorizar situações lúdicas de aprendizagem, pois é um momento de transição: da Educação Infantil para a Educação Fundamental, o que exige cuidado para evitar mudanças bruscas que possam comprometer a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem da criança. É uma questão de respeito às singularidades e às diferentes relações que são estabelecidas por elas em relação aos conhecimentos (Brasil, 2017).

Adiante, a superação dessa fase inicial da Educação Fundamental foca no apoio e no equilíbrio proporcionado por ações dos envolvidos, direta e indiretamente, nesse processo, com o intuito de dar continuidade aos ensinamentos, mostrando a receptividade e o acolhimento. Essa é uma etapa que precisa fortalecer que o estudante possui conhecimentos e sabe que é capaz de desenvolver novas tarefas pedagógicas exigidas nessa fase. Nessa nova fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem escrita se faz mais presente no cotidiano escolar. É uma das habilidades que a criança precisa desenvolver, pois ao começar a escrever, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita é, de certa forma, torna-a um sujeito letrado (Soares, 2010).

Um problema tão comum é que muitas crianças enfrentam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Isso pode ocorrer por diversos motivos, como falta de estímulo em casa, problemas de atenção, salas de aulas lotadas, ambientes inadequados ou dificuldades específicas de aprendizagem. Diante das dificuldades da aprendizagem da linguagem escrita, o professor é um dos principais responsáveis para identificá-las e buscar desenvolver estratégias para ajudar os estudantes a superá-las.

Uma das estratégias mais importantes para desenvolver a competência escrita dos estudantes é a prática da escrita. É fundamental que os estudantes sejam estimulados a produzir textos desde a tenra idade, mesmo que esses textos sejam simples. É importante que os estudantes tenham oportunidades de escrever sobre diferentes temas, utilizando diferentes gêneros textuais, como narrativas, poesias, cartas, relatos e dissertações. Segundo Almeida (2009):

Há de se considerar ainda que existem dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita que são relacionadas às causas pedagógicas, ou seja, quando técnicas, métodos e ações educacionais não são condizentes com o potencial da criança. Isto quer dizer, quando os professores usam situações pedagógicas, que não possibilitam uma percepção ou, tampouco, um acompanhamento das ações educacionais. Este quadro vai se acumulando, e a criança fica sem o que chamamos de conhecimento de base [...]. Resta-lhes, então, somar dificuldades em cima de mais dificuldades. Estas não existiriam se os métodos utilizados para com estes estudantes fossem adequados às suas formas de ver e aprender seus conteúdos (p. 11).

Além disso, é importante que os estudantes sejam expostos a diferentes tipos de texto, para que possam desenvolver uma habilidade de compreensão e interpretação de textos. Nesse

propósito, é fundamental que o professor utilize textos que sejam adequados à idade dos estudantes, mas que também apresentem um grau de desafio, para que possam aprender a lidar com diferentes tipos de texto.

Outra estratégia importante para desenvolver a competência escrita dos estudantes é o desenvolvimento da consciência fonológica. Isso significa que os estudantes devem ser estimulados a desenvolver a habilidade de identificar e manipular os sons e a escrita das palavras. Essa habilidade é fundamental para que os estudantes possam compreender e produzir textos com mais facilidade. A biblioteca é um dos espaços que ajudam a estimular essas competências, “é por excelência o lugar de acesso a livros, coleções, periódicos, jornais, gibis. Enfim, aos mais variados tipos e alternativas de materiais impressos” (Vieira, 2006, p. 8). Contudo, muitas escolas têm a biblioteca como um armário fechado (Chartier, 1995), pois raramente é permitido o estudante adentrar nesse depósito sagrado de livros.

Os pais e professores são os principais responsáveis por ensinar as crianças a ler e escrever, mas a prática constante é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, ler livros é uma excelente forma de estimular a imaginação e o interesse das crianças pela leitura. A alfabetização não se limita às crianças, muitas pessoas adultas ainda precisam aprender a ler e escrever. Para isso, existem programas de alfabetização para adultos, que visam ajudar essas pessoas a alcançar a independência e a autonomia necessária para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Enfim, é papel do professor, com a ajuda dos pais, identificar as dificuldades dos estudantes e desenvolver estratégias para ajudá-los a superá-las. A prática da escrita, uma exposição a diferentes tipos de texto e o desenvolvimento da consciência fonológica são algumas das estratégias mais importantes para desenvolver a competência escrita dos estudantes.

Com essas e outras estratégias, os estudantes poderão desenvolver habilidades que serão fundamentais para a sua vida. Os jogos e as brincadeiras também podem fazer parte desse processo. Segundo Furtado (2008), esses métodos são:

reconhecidos como meios de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, de forma a estimular, na criança, a curiosidade, a observação, a intuição, a atividade, favorecendo seu desenvolvimento pela experiência. Esse interesse e essa valorização do brincar na educação não são recentes; sua importância foi demonstrada já na educação greco-romana, com Aristóteles (384-322 a.C.) e Platão (427-348 a.C.). A partir de então, muitos teóricos, como Montaigne (1533-1592, Comênio (1592-1671), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e outros, frisaram a importância do processo lúdico na educação das crianças (p. 56).

As metodologias desenvolvidas por educadores são múltiplas e devem atender cada indivíduo na sua singularidade, os desafios são múltiplos, principalmente quando abordamos o Ensino Fundamental – anos iniciais nas áreas do campo do Brasil. No entanto, é necessário que sejam implementadas políticas públicas eficazes para garantir que as crianças que vivem no campo tenham acesso a uma educação de qualidade, que lhes proporcione as mesmas oportunidades que as crianças das áreas urbanas. A educação é a chave para o desenvolvimento e da promoção da equidade social, sendo responsabilidade de todos os envolvidos na sociedade assegurar que esse direito seja garantido a todos os cidadãos, independentemente de onde vivam.

Para Soares (2010, p. 58), o “problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, sobretudo, levar os indivíduos [...] a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Isso significa que o problema é além do simples ato de ler e de escrever; envolve, conforme a autora, primordialmente, as condições sociais, culturais e econômicas, para uma escolarização real e efetiva da população.

AS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO

A alfabetização é uma habilidade importante para o desenvolvimento de uma pessoa, que lhe permite ter acesso a informações e conhecimentos que antes estavam fora do seu alcance. Além disso, a alfabetização é fundamental para a inclusão social e para o ingresso profissional, portanto, é importante que todas as pessoas tenham acesso à educação e à alfabetização. Vale destacar, também, a leitura na formação de cidadãos críticos e autônomos, logo, urge incluir alternativas metodológicas e didáticas, como a leitura de diversos gêneros de textos, desde livros infantis, jornais até revistas e livros.

Diante disso, fomentar alternativas que se insiram na realidade do estudante do campo é relevante, pois alfabetizar considerando a cultura local é uma forma de valorizar e mostrar respeito ao modo de vida dessa população. Nesse cenário, nada mais adequado do que inserir dois processos distintos, mas intimamente interligados, a alfabetização e o letramento, ou seja, ensinar a ler e a escrever considerando as práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que o sujeito vivencie um processo contextualizado de alfabetizar letrado (Soares, 2012).

Entre outras questões, é preciso refletir acerca do insucesso da alfabetização. Quais dificuldades os professores e estudantes encontram? Entender que quiçá um único método não

seja suficiente para que o processo de alfabetização se efetive. Pode ser necessário o uso de mais de um método de alfabetização, sem ignorar os métodos passados.

Nesse sentido, entendemos que existem uma pluralidade de alternativas metodológicas que podem ser empregadas considerando a devida realidade, como por exemplo:

✓ **Alfabetização contextualizada:** leva em conta a realidade dos estudantes, seu cotidiano, cultura e tradições. Por meio dessa abordagem, é possível tornar o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para os estudantes, além de estimular o resgate e valorização de suas raízes e identidade cultural.

✓ **A práxis da pedagogia da alternância:** é uma metodologia própria da educação do campo. Nesse modelo, os estudantes passam parte do tempo na escola e parte do tempo em suas comunidades, aplicando os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar na resolução de problemas e desafios reais em suas vidas cotidianas. Essa abordagem é importante para a formação de cidadãos críticos e engajados com as questões locais.

✓ **Metodologias ativas:** colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa e a reflexão crítica sobre o conteúdo. Exemplos de metodologias ativas são a pedagogia de projetos, a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida.

✓ **Uso de tecnologias educacionais:** recursos digitais e plataformas on-line, que podem complementar as atividades presenciais e contribuir para a inclusão digital dos estudantes do campo.

Em meio a isso, a centralidade do texto como unidade de trabalho é evidenciada na BNCC. Para tanto, deve-se considerar os contextos de produção e as habilidades desenvolvidas a partir do “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. Inerentemente vinculá-lo a campos de atuação social, como: cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo, e favorecer o reconhecimento do gênero textual e o meio em que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (Brasil, 2017, p. 67).

O que não pode acontecer é valer-se do texto como pretexto para o estudo da língua nem tomar o ensino com “visões objetivistas do conhecimento, com base numa racionalidade descorporificada, sem compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um vácuo sócio-histórico” (Moita Lopes, 2006, p. 27). A linguagem se materializa em práticas sociais, com intenção

A seguir, apresentamos, tomando por base a BNCC (2017), os eixos de práticas de linguagem referentes à Língua Portuguesa que pode contribuir para se ter mais clareza dos possíveis caminhos, visando à qualidade do ensino básico brasileiro.

Quadro 3: Eixos de práticas de linguagem

EIXOS	EXEMPLOS (CITAMOS APENAS ALGUNS EXEMPLOS)
<p>• Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (Brasil, 2017, p. 71).</p>	<p>*leitura para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fruição estética de textos e obras literárias; • pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; • realização de procedimentos; • conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; • sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; e • ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.
<p>• Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (Brasil, 2017, p. 76).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; • produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; • comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de <i>playlists</i> comentadas; • descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, <i>gameplay</i> ou <i>vlog</i>; e • escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; • divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa.
<p>• Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face (Brasil, 2017, p. 78-79).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aula dialogada, <i>webconferência</i>, mensagem gravada, <i>spot</i> de campanha, <i>jingle</i>, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, <i>playlist</i> comentada de músicas, <i>vlog</i> de game, contação de histórias, diferentes tipos de <i>podcasts</i> e vídeos.
<p>Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • linguagem: integrar a multiplicidade de linguagens presentes nos textos; • formas de composição: mostrar as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão;

sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (Brasil, 2017, p. 80).

- elementos da fala: apresentar textos orais com elementos próprios da fala: ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc.; e
- estilo: considerar as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Fonte: Brasil, 2017

Isto posto, entre outras questões, é preciso refletir acerca do insucesso da alfabetização, que dificuldades os professores e estudantes encontram? Entender que quiçá um único método não seja suficiente nem ignorar os métodos passados para que o processo de alfabetização se efetive com qualidade.



ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM – SOCIALIZAÇÃO LOCAL

1. Analise os eixos estruturantes constantes na BNCC que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças e relacione conforme a sua correspondência:

- (1) Conhecer-se
- (2) Brincar
- (3) Conviver
- (4) Expressar
- (5) Participar
- (6) Explorar

a. () movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias e objetos.

b. () cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais.

c. () ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana.

d. () Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro.

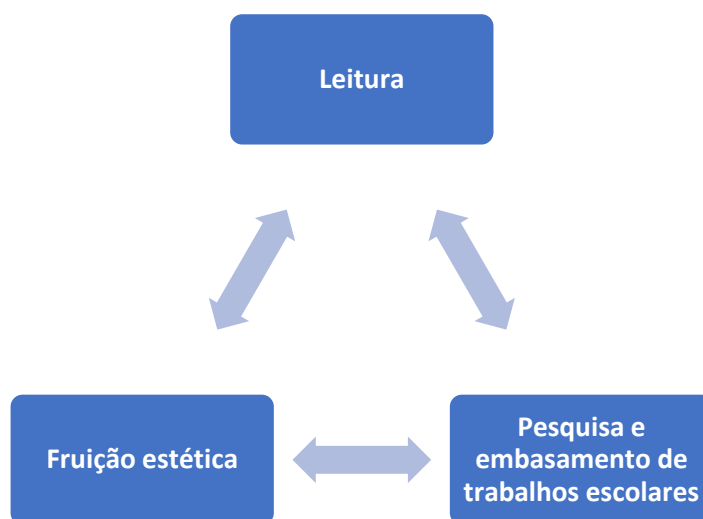
e. () Construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados e interações.

f. () Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

2. Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma atividade social, discorra sobre a linguagem escrita durante o período do Ensino Fundamental (anos iniciais).

3. Produza fluxogramas baseados na sessão 3.4 - Articulando os Eixos de práticas de linguagem e suas ramificações. Considere os eixos como ponto de partida.

Exemplo:



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALMEIDA, G. P. *Dificuldades em leitura e escrita: método fônico para tratamento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009
- ANDRADE, M. L. C. V. O. *Resenha*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, n. 1, v. 3, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: Informação e documentação — *Resumo, resenha e resenha* — Apresentação. 2. ed. 18 maio 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Informação e documentação – *Artigo em publicação periódica científica impressa* – Apresentação, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BARZEMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENJAMIN, W. O narrador: observações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. C. P. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-30.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. 23. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. 80 p. (Textos Básicos, 34).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: DiretrizesCurriculares.indd. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. de 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHARTIER, A. M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira da Educação*, n. 0, set./out./nov./dez., 1995.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. *Educational Researcher*, 1990.

COSTA, R. S. F. S. *Alfabetização de Crianças do e no Campo em Classes Multisseriadas: registros sobre práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Piauí, 2015.

DESCARDECI, M. A. A. S. *Ler o mundo: um olhar através da semiótica social*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 3 n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Revista Interações*, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>.

FAULSTICH, E. L. J. *Como ler, entender e redigir um texto*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 120 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. S. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. 72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

FURTADO, V. Q. *Dificuldades na aprendizagem da escrita: uma intervenção pedagógica via jogos de regras*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KAADT, M. V. *et al. Alfabetização e letramento no contexto do campo: apontamentos sobre Educação do Campo nos Cadernos de Formação do PNAIC-2012*. XXVIII Congresso de Iniciação Científica. 5ª Semana Integrada, UFPEL, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M A. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado e Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2008.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Ministério de Educação. Governo Federal. Ceifiel/IEL/ Unicamp, 2010.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed., London; New York: Routledge, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, D. V. *Aquisição da Língua Escrita: efeitos de significantes*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; LOUSADA, E. *Resumo*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2007. 72 p. Disponível em: <http://www.parabolaeditorial.com.br>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2005.

- MARCUSCHI, L. A. Produção textual. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEDEIROS, J. B. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- OLIVEIRA, J. L. *Texto acadêmico: técnica de redação e de pesquisa científica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- OTTONI, M. A. R. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (orgs.). *Discursos, identidade e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.
- PEREIRA, L. H. P. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores*. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2. ed. Campinas: Alínea, v. 1, p. 45-60, 2007.
- REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 58, v. 19, jul./set. 2014.
- RIBEIRO, P. B. O Gênero Memorial na Construção Identitária Docente. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/1, p. 119-137, jun. 2016.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- SANTOS, M. T. *A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do estudante leitor crítico e a do professor agente de letramento*. Tese de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, SP, 2014.
- SANTOS, M. T. *Redação oficial*. Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2009.
- SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan. /fev. /mar /abr. 2004.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: teorias e práticas*. Conferência apresentada por Magda Becker Soares [S.l. s.n.], 2020. 1 vídeo (2h33min11s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. *Alfaetrar: diálogo entre alfabetização e letramento*. 1º Ciclo de Debates do Grupo de Pesquisa em Educação Linguagens e Práticas Pedagógicas (GELPP). Universidade Rural de Pernambuco. [S.l. s.n.], 2021. 1 vídeo (2h33min12s). Instagram. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c1tr4T_-HtE. Acesso em: 23 fev. 2023.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. Alfaetrar Cenpec. [S.l., s.n.], 2017. 1 vídeo (8min 32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5NFXwghLQ8>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1995.

STREET, B. *What's Current Issues in Comparative Education*, n. 2, v.5, 2003. Disponível em: [http:// people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf](http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf). Acesso em: 05 abr. 2012.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, B. A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado e Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

TROIAN, I. C. *Memorial em sala de aula: um olhar sistêmico-funcional para gêneros autobiográficos*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

VIEIRA, A. S. *Organização e uso da Biblioteca Escolar e das salas de leitura*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Universidade Estadual de Campinas. 2006.

ZANOTTO, M. S. *The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains*. DELTA [online]. 2010, n. spe, v. 26, p. 615-644, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Huanderson Barroso Lobo

Doutor em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. É especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. É graduado em Pedagogia e Gestão Ambiental. Acumula experiências na área de educação e meio ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação na Amazônia, educação ambiental, populações tradicionais, fenomenologia existencial, corporeidade, aulas em espaços não formais, currículo, dimensões filosóficas do corpo e Epistemologias: pontyana, spinozana e bergsoniana. Venceu o prêmio Led de Educação 2024 na categoria: Educadores, além de premiações regionais como a feira de ciências, o sarau da floresta e o prêmio professor nota 10. Participa do grupo de estudos e pesquisas: Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências (UEA). Atualmente, faz parte do quadro de docentes da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e do quadro técnico da Secretaria Estadual de Educação e Desporto - SEDUC.

Marivan Tavares dos Santos

Licenciada em Letras (1990) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialização em MBA em Práticas de Gestão na Administração Pública (2021) pela Faculdade Focus, FFOCUS, Cascavel, Brasil, Mestrado em Educação (2003) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2014) e Pós-doutorado (2018) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do ensino superior. Atua na área de Letras, Linguística Aplicada, com ênfase em Leitura e Escrita; Formação de Professor e Leitor. Tem experiência em disciplinas de Educação à Distância (EAD). Atuou como professora no Curso de Pós-Graduação da UEA - Universidade do Estado do Amazonas e do Centro Universitário do Norte-UNINORTE. Atuou como Consultor Ad-hoc de projetos FAPEAM. Atuou como parecerista dos projetos de mestrado para a Comissão de Bolsas do Programa de Estudos Pós-Graduados Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/São Paulo e como parecerista da Revista Intercâmbio PUC-SP. É membro do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora -GEIM.