

# Ensino Fundamental ALFABETIZAÇÃO

Giulianny Russo Marinho (Assessora SME)

## Articulações necessárias e possíveis entre as práticas escolares e as práticas sociais na aprendizagem da leitura e da escrita

Na sala de aula do último ano da Educação Infantil da professora Susana Felix, uma experiência singular se desenrola: agrupadas ao redor de uma mesa, as crianças precisam organizar uma “agenda das brincadeiras” que serão realizadas na próxima semana. Para isso, escrevem nos nomes das brincadeiras que conheceram, por meio da leitura em voz alta realizada pela professora. Esta lista, ao longo da semana servirá para lembrar quais brincadeiras decidiram brincar e controlar quais já brincaram.

A professora se aproxima de um grupo

**Professora:** *E então, quais brincadeiras vocês querem brincar na próxima semana?*

**Camilly:** *A gente ainda não brincou de “carrinho” ainda.*

*(Ryan começa a escrever “carrinho”, mas Susana interrompe e pergunta ao grupo)*

**Professora:** *Todos querem brincar de “carrinho” semana que vem? Podemos escrever na nossa agenda de brincadeiras?*

**Crianças:** *Sim.*

**Professora:** *então, pensem em como se escreve e registrem na folha. A Camilly vai escrever dessa vez, tudo bem? Se tiverem dúvidas, podem consultar os colegas e outras palavras escritas que estão no nosso mural. Vou ali ajudar outro grupo e já retorno.*

*(Ao retornar ao grupo a professora encontra a grafia apresentada a seguir e pede para que leiam o que escreveram.)*



EF01LL!

**Professora:** Muito bom, agora vamos revisar a escrita? Mostrem pra mim onde começa a escrita de "carrinho". (as crianças apontam a letra E e a professora continua). Tem algum colega da nossa turma que o nome começa como "carrinho"?

**Ryan:** o Lorenzo.

**Camilly:** Camilly! O meu começa igual "carrinho"!

**Professora:** Isso, tem mais algum outro?

(As crianças olham para os colegas da sala, mas não concluem.)

**Professora:** o nome do Caio começa igualzinho a "carrinho", percebem? Aqui estão as fichas dele e da Camilly, vejam como inicia e ajustem a escrita de vocês.

(As crianças inserem a letra C antes da letra E)



**Professora:** Precisamos escrever carrinho do melhor jeito possível, porque depois vamos voltar aqui para lembrar o que decidimos sobre quando e o que brincar na próxima semana... então, leiam passando o dedinho para conferir como ficou.

**Antonella:** "carrinho" não termina igual ao [nome] da "Camilly".

**Professora:** e como termina?

**Ryan:** igual "Lorenzo"

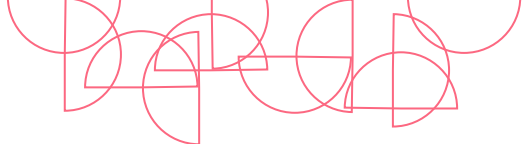
**Professora:** isso, igual ao nome do Lorenzo, ao nome do Caio. Olhem aqui as fichas dos nomes deles.

(As crianças observam a letra "o" e a escrevem no final da palavra "carrinho".)

O registro acima é uma espécie de fotografia, a captura de um momento entre os inúmeros que ocorrem na sala de aula. Poderíamos problematizá-lo a partir de diversos aspectos: as intervenções da professora, a interação entre as crianças, os saberes das crianças sobre o sistema de escrita e sobre a produção em parceria, bem como sobre as condições didáticas que foram garantidas. Neste momento, colocaremos nossa lupa em um aspecto apenas: as crianças não escrevem convencionalmente e também não chegam à escrita convencional após a revisão. Apesar disso, não há dúvidas: estão ativamente colocando em jogo o que sabem sobre o sistema de escrita e refletindo sobre sua organização e sobre uma das funções da representação escrita: escrevemos para não nos esquecer do que nós planejamos fazer.

Este registro ilustra um princípio didático desenvolvido pela perspectiva construtivista psicogenética de que se aprende a ler, lendo e se aprende escrever, escrevendo, avançando simultaneamente na compreensão do sistema de escrita e da linguagem em que se escreve.

É importante deixar claro, no entanto, que uma série de condições didáticas foram garantidas para que esta situação de escrita por estudantes que não sabem escrever convencionalmente se configurasse como uma situação de reflexão.



Uma destas condições é a articulação necessária entre as práticas escolares e as práticas sociais e é objetivo deste artigo defender e apresentar estratégias para que esta articulação aconteça e de fato resulte nas aprendizagens de nossos estudantes.

Na próxima parte, destacamos as justificativas para tomar como referência as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino e apresentamos alguns trechos de situações de sala de aula que ilustram a aprendizagem simultânea do sistema de escrita e da linguagem escrita que tem como referência as práticas sociais de linguagem. A análise destes registros aparece no item “Coerências entre o modelo didático reflexivo e contextualizado e a formação de leitores e escritores”. Em seguida, dedicamos uma parte para discutir sobre por que as abordagens transmissivas, que reduzem o processo de alfabetização à aprendizagem das estruturas da Língua Portuguesa, são incompatíveis com a missão escolar de formar cidadãos críticos e reflexivos. Em seguida, e, por fim, as conclusões.

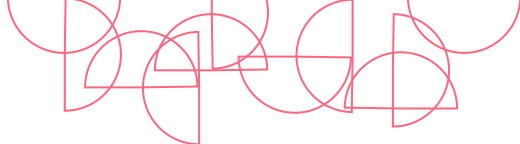
## **As práticas sociais de leitura e escrita como referência para as práticas escolares**

Por que é imprescindível saber ler e escrever? Por que é necessário garantir às crianças, jovens e adultos o direito de participar das culturas do escrito?

A escrita ocupa papel central na cultura contemporânea. É a base da comunicação em meios como jornais, livros, e-mails e mensagens de texto, facilitando a troca de informações e ideias globalmente. Ela é essencial não só na transmissão de conhecimento, mas também no acesso aos bens culturais que estão, por meio dela, registrados. É ferramenta para desenvolver o pensamento crítico e a expressão individual. Governos e sistemas legais dependem da escrita para formular leis e políticas, enquanto em ciência e tecnologia, ela é crucial para documentar inovações e compartilhar descobertas. Indispensável para a participação social e para construir subjetividades. Ou seja, vivemos em uma cultura da escrita.

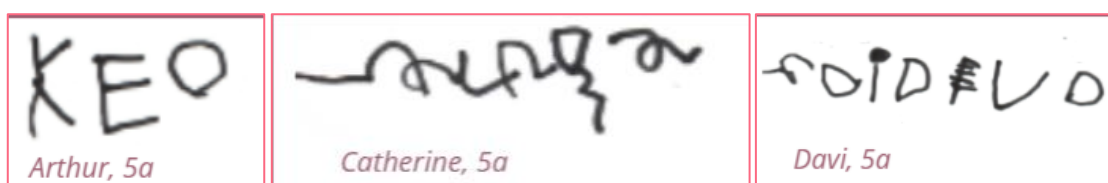
Ler e escrever se diferenciam de outras habilidades, também fundamentais, como música, dança, pintura, habilidades motoras etc., a medida em que é uma condição para o engajamento social e político e o não domínio desta competência leva à exclusão social. Nas palavras de Emília Ferreira, “...*escrever não é uma profissão, mas uma obrigação e que ler não é uma marca de sabedoria, mas uma marca de cidadania*” (Ferreira, 2001. p.12).

Uma vez que a escrita é um objeto social, que está presente na sociedade, as crianças desde que nascem estão imersas nessa cultura, estão em contato com este objeto e, assim como faz com todos os demais objetos com os quais interagem, os observam, os questionam, formulam



hipóteses sobre eles. No caso da escrita, ao observarem sua presença, se perguntam: o que são estas marcas? No que se diferenciam de outras marcas (desenhos, símbolos, números)? Para que servem? O que representam? Como representam? Como se organizam? E avançando neste processo, vão formulando critérios cada vez mais próximos às representações convencionais sobre a linguagem escrita - e não apenas para o sistema de escrita.

A maior evidência destas reflexões são as escritas não convencionais. A forma como o Arthur, a Catherine e o Davi escrevem a palavra “carrinho”, não é fruto do ensino explícito, ninguém os ensinou a escrever desta forma. O modo como escrevem revelam as ideias que construíram sobre o sistema de escrita:



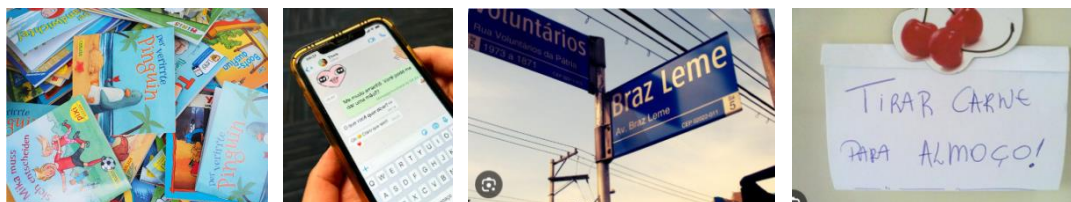
Quando uma criança escreve, ainda que não convencionalmente, um bilhete carinhoso, está nos revelando que já sabe que a escrita serve para se comunicar com quem não está presente; quando mudam a impostação da voz quando estão lendo, ainda que não convencionalmente, as páginas de um livro, revelam que perceberam a forma particular de como a escrita se faz linguagem; entre outros exemplos possíveis.

Com isso, ao iniciarem a escolaridade, as crianças já trazem consigo conhecimentos variados sobre a escrita, refletindo as experiências sociais que puderam vivenciar. Desta forma, chegam à escola com saberes variados. Essa diversidade, por sua vez, persiste ao longo da escolaridade, também em função das oportunidades que as crianças têm de interação com a escrita e com leitores e escritores fora da escola. Por exemplo: um estudante que tem acesso aos livros e outros materiais escritos; que tem um adulto que leia para ele; que valorize a leitura e a escrita; que pode observar adultos lendo e escrevendo em diversos contextos e com diferentes propósitos; que tenha tempo e espaço para manifestar suas ideias e estas sejam respeitadas; que sejam convidados para lerem e escreverem do jeito que podem fazer, terão mais ocasiões para interagir com os objetos da escrita (lápiz, papel, livros, computadores, celulares etc.) e com leitores e escritores e mais ocasiões para formular hipóteses, experimentar, testar reiteradas vezes, fazer novas observações e, assim, avançar em suas conceitualizações.

A possibilidade de avançar nos saberes que têm sobre a escrita está intrinsecamente ligada a essas interações com o objeto (no caso, a escrita) e com leitores e escritores experientes. Contudo, o acesso equitativo a tais experiências não é uma realidade para todas as crianças,

tornando-se uma missão essencial e inalienável da escola trabalhar no sentido de reduzir essas disparidades no acesso à leitura e à escrita.

Antes e depois de ingressarem na escola, as crianças têm a oportunidade de interagirem com a escrita em toda a sua complexidade: em funcionamento e em seu conjunto:



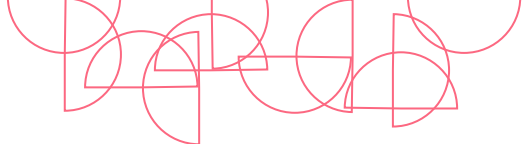
*Legenda: livros, mensagens no celular, placas de rua, bilhetes. São alguns exemplos dos diversos portadores de escrita que são observados pelas crianças.*

Porém, embora conheçam a escrita dos exemplos acima - real e complexa -, em muitos casos, ao chegarem à escola, encontram uma escrita que não existe socialmente, fragmentada nas unidades que compõem:



*Legenda: Família silábica da letra “D” na lousa e exercícios de localizar as respectivas sílabas em outras palavras; sílabas recortadas que formam palavras aleatórias; silabário.*

Essa fragmentação da escrita em unidades menores que a compõem, segue a lógica de um adulto já alfabetizado, que sabe que a escrita é composta por estas outras partes (sílabas e letras) e que, por serem menores e constitutivas da escrita, supõe-se que são mais simples. No entanto, já sabemos, pelas pesquisas psicolinguísticas (Ferreiro e Teberosky, 1979; Alvarado, 1997; Ferreiro, 2000; 2007; Vernon, 2005; Alvarado e Russo, 2020; Ferreiro e Zen, 2022), que a possibilidade de observar estas partes que compõem a escrita faz parte do processo evolutivo de compreensão do sistema de escrita: inicialmente, as crianças observam e representam a



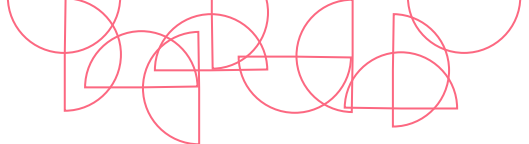
escrita como um todo indissociável e a medida que avançam percebem a relação entre a escrita e oralidade, percebem a estrutura silábica e, por fim, as partes internas de uma sílaba - as letras e seus referentes sonoros. **Saber de memória estas informações, sem compreender a lógica que rege a organização do sistema de escrita alfabético, não é suficiente para que as crianças possam utilizá-las no momento de lerem e escreverem.**

Além disso, esta forma de conceber a escrita e sua aprendizagem está a serviço do domínio de uma técnica de grafar e oralizar o texto escrito, como dito anteriormente. Não está a serviço da formação de leitores e escritores de fato. Isso porque, ler e escrever não é dominar a técnica de grafar e oralizar, mas sim é poder se comunicar pela escrita com diversos propósitos e ter estratégias para resolver os diferentes desafios que ler e escrever podem impor. Agora, se ler e escrever é estar apto para fazer uso social da leitura e da escrita, quando a escola reduz este objeto social complexo ao ensino (memorizado) de suas partes, a escola não está de fato ensinando a ler e a escrever:

Na escola, não são “naturais” os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos - tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva - costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita compreendem na vida social); (...). (Lerner, 2002; p.19-20)

Neste sentido, pesquisadoras argentinas (Ferreiro, 2001; Lerner, 2002; Kaufman, 2011; entre outras) nos convidam à seguinte reflexão: se o objetivo é formar leitores e escritores, praticantes das culturas do escrito, logo, é essencial que a escola se dedique não ao ensino de técnicas, mas sim das práticas sociais de leitura e escrita que tem, como parte inexorável, a compreensão do sistema de escrita alfabético. Como no registro da situação didática que abre este artigo, as crianças estão refletindo sobre o sistema de escrita em uma situação que existe socialmente - escrever uma lista para se planejar -e, com um propósito claro: lembrar quais brincadeiras decidiram brincar e controlar quais já brincaram e quais faltam.

Assim como aprendemos outras habilidades, observando outras pessoas fazendo, desejando fazer, experimentando, recebendo ajuda, errando, experimentando novamente, o processo de aprender a ler e escrever também segue um caminho similar: aprende-se ler, lendo; aprende-se escrever, escrevendo. Ou seja, entrando em contato reiteradas vezes com aquilo que se deseja aprender, interagindo e colocando em prática, fazendo ajustes a partir daquilo que não funcionou.



Um princípio fundamental da perspectiva construtivista psicogenética é que a aprendizagem ocorre por meio da ação reflexiva do sujeito. Em outras palavras, a criança aprende ao tentar compreender a organização e funcionamento do sistema de escrita, formulando e testando hipóteses. Portanto, é imprescindível que as propostas didáticas instiguem e engajem as crianças para que encontrem significado e propósito nos convites para ler e escrever.

Portanto, se queremos ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita, é necessário que leiamos e escrevamos na escola, como fazemos socialmente: com propósito, utilizando textos em situações reais de comunicação. Escrevemos para nos comunicar com alguém que não está presente, para comunicarmos uma descoberta, nossas reflexões ou darmos notícias de como estamos, para guardarmos uma memória, para ajudar a lembrar do que não podemos nos esquecer (listas de compras, compromissos, informações pesquisadas); lemos para nos informar sobre algo que não sabemos, para nos divertir, para conhecer outras realidades.

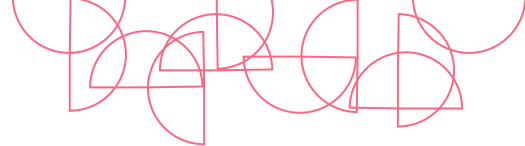
Na escola as crianças também devem ser convidadas a lerem e a escreverem com propósitos reais, em situações que existem socialmente: escrevemos uma carta para um colega que está doente, mas não copiamos palavras aleatórias, sílabas, letras, assim como não batemos palmas para sílabas ou oralizamos fonemas.

À medida que enfrentam diferentes situações de leitura e de escrita, elas avançam tanto na reflexão que fazem sobre o sistema de escrita, quanto na compreensão sobre o propósito e funcionamento da linguagem escrita e de suas particularidades em função dos diferentes contextos em que a linguagem é empregada. Por exemplo: escrever uma mensagem para um amigo difere de escrever um e-mail para um autor, assim como a linguagem de um conto difere da de um cordel.

Estamos convencidos de que a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita ocorrem, simultaneamente, desde o início da alfabetização. [...] Os alunos devem estar em contato com receitas para fazer bolos, com jornais para se informarem sobre algum acontecimento atual que seja de seu interesse, com contos para se entreterem com as histórias e desfrutarem da linguagem literária, com instruções para realizar experimentos científicos, etc., desde que entrem na escola, e os irão lendo e escrevendo de diferentes maneiras até que possam fazê-lo de maneira convencional. (KAUFMAN, 2022. p.23-24)

Mas como possibilitar a aprendizagem simultânea do sistema de escrita e da linguagem, propondo situações didáticas tendo como referências as práticas sociais? Como preservar na escola o sentido que ler e escrever têm fora dela?

As pesquisadoras argentinas, já mencionadas anteriormente, têm desenvolvido diversas pesquisas didáticas que buscam desenvolver e experimentar situações de sala de aula. Nestes trabalhos descrevem critérios didáticos: diversidade, continuidade, progressão, simultaneidade, ordem (CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A., 1999); desenvolvem modalidades organizativas do tempo didático: projeto, sequência, atividade permanente,



atividades ocasionais ( Lerner, D. 2002; Kaufman, 2011); circunscrevem as situações didáticas fundamentais: leitura pelo aluno e pelo professor, escrita pelo aluno e pelo professor, e as respectivas condições e intervenções. (KAUFMAN, A. M. y LERNER, D.; 2015; Lerner, 2002; MOLINARI, C. y CASTEDO, M.; 2008; Kaufman, 2011).

No próximo segmento, apresentaremos um registro reflexivo da professora Susana Felix, focando na maneira como as práticas sociais de leitura e escrita são integradas na sala de aula.

## **Aprendizagem simultânea do sistema de escrita e da linguagem escrita em situações sociais de leitura e escrita**

O registro reflexivo da professora Susana Felix a seguir, tem o objetivo de evidenciar algumas possibilidades de articular os propósitos didáticos (o que a professora deseja ensinar) e as práticas sociais de leitura e escrita.

A situação didática relatada insere-se no contexto de ler e escrever para saber mais sobre um tema de interesse.

### **Registro reflexivo da professora Susana**

*A sala do Infantil 5E é composta por 20 alunos, sendo 9 meninos e 11 meninas. É uma classe bastante ativa, que gosta de participar das atividades propostas, demonstrando alegria e solidariedade entre si.*

*Em meados de novembro, a turma recebeu uma doação de brinquedos e livros informativos sobre animais. Aproveitei a oportunidade e organizei em um canto da sala estes materiais.*

*Houve um grande alvoroço! As crianças começaram a brincar e a nomear alguns animais; outras começaram a folhear os livros com bastante atenção, compartilhando com os colegas o que viam. Posteriormente, após observar as interações entre as crianças, os brinquedos e os livros, conduzi uma roda de conversa, questionando quais animais eles já tinham visto, onde, como chamavam e se existiam ou não. Alguns animais eram familiares, enquanto outros, como capivara, rinoceronte, hipopótamo, dentre outros eram desconhecidos. Em seguida, propus que as crianças organizassem os animais entre conhecidos por todos do grupo e não conhecidos, inicialmente com os brinquedos e depois a partir dos animais que as crianças descobriram enquanto exploravam e liam (por si mesmas ou por meio da minha leitura em voz alta). Organizei uma sequência de atividades curtas, com a proposta de escrita pelo estudante dos animais já conhecidos, dos menos conhecidos e daqueles que gostariam de conhecer mais; e a leitura pelos estudantes para fazerem votação do animal que pesquisarmos coletivamente e a leitura pela professora de textos informativos sobre os animais mais votados e a escrita pela professora das curiosidades que descobriram sobre os animais.*

*Registro a seguir, a interação de duas crianças durante a situação de escrita pelo estudante dos animais que gostariam de pesquisar. As crianças foram organizadas em duplas, entreguei apenas uma folha, e cada criança escreveu o nome de dois animais.*

Orientei coletivamente o grupo, tanto sobre o que iriam escrever, porque iriam escrever e a importância de se dedicarem a produção da lista, pois a partir dela seria feita a votação. Orientei também em relação ao procedimento de consulta as listas, quando não sabem escrever uma parte da palavra. Após as orientações coletivas, segui pela sala acompanhando as duplas.

Sophya e Maria Júlia foram agrupadas por proximidade de saberes. Maria Júlia, na maioria das escritas, utiliza uma letra pertinente para representar as sílabas. Sophya, ora utiliza duas letras pertinentes para representar as sílabas, ora utiliza uma. As duas reconhecem todos os nomes dos amigos da classe e, quando vão escrever uma palavra e não sabem como escrever parte dela, costumam consultar diferentes palavras (nomes e outras listas) para buscar informações/pistas sobre a escrita.

#### **Quadro 2: Registro - escrita pelo estudante**

Cientes da tarefa, a dupla inicia a escrita da palavra. Me aproximo para observar. Maria Júlia inicia e decide escrever “CAPIVARA”.

Maria Júlia: *ca... ca... ca.. é o a.*

Sophya: *Não é só o “a”, tem o “ca” também.* (Maria Júlia discorda)

Maria Júlia: *É o “a”, é o “a”.*

Sophya não se conforma, se dirige a mim e diz:

Sophya: *Professora, eu estou falando para a Maria Júlia que o “ca” de “capivara” tem o “ca e o “a”, mas ela disse que só tem o A.*

Professora: *Me explica melhor o que aconteceu?*

Sophya: *Ela falou que o “ca” é só o “a”, mas tem o “ca” também.*

Maria Júlia: *É porque eu to ouvindo o “a”, olha “caaa” (diz prolongando o “a”)*

Professora: *E porque você acha que tem o “ca” e o “a” nesta parte de “capivara”? Conta pra gente porque você acha que não é só o “a”.*

Sophya: *Porque só o A não faz “ca”, senão fica A...A...A...pivara*

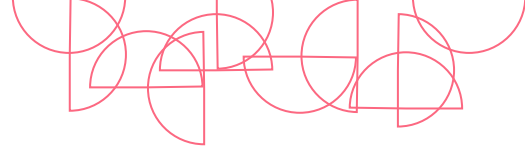
Professora: *O que você acha Maria Júlia do que a Sophya falou?*

Maria Júlia: *é...*

Professora: *E se a gente consultasse o nome de algum colega que comece parecido? Tem algum nome que ajuda a fazer o começo de “capivara”?*

*As meninas consultaram o nome do Caio e da Catherine e registraram o CA. Seguem pensando nas demais partes, consultando as listas quando ocorriam divergências ou solicitando para que a professora escrevesse uma palavra em que possam consultar a grafia.*

Os nomes de alguns animais se repetiram nas listas das duplas e aproveitei esta situação para problematizar as diferentes grafias. Escrevi na lousa três formas como haviam grafado “boto cor de rosa”, perguntei se é possível escrever a mesma palavra de três formas distintas e os convidei a entrarem em acordo sobre como se escreve o nome do animal. Retomei também a importância da lista estar bem escrita, pois as usaríamos para organizar a votação do animal a ser estudado. A seguir registro algumas das colocações das crianças:



### Quadro 3: Registro - revisão da escrita

*As escritas apresentadas foram:*

BOCO DUNI  
BOTO COR DE ROQUE  
BOTOCO DE ROZA

**Arthur:** *Eu acho que não é essa de cima, porque em “boto cor de rosa” não tem o “du”, tem o “to” de tomate (da cantiga que cantam e tem a letra fixada no mural da sala).*

**Moises:** *E tem de Antonella também.*

**Professora:** *Vocês concordam?*

**Todos:** *Sim, tem que colocar o “t” e o “o”.*

**Arthur:** *também não tem essa parte, apontando para o “du”.*

**Anthony:** *é como está nesse de baixo. (Aponta o segundo)*

*(...)*

**Professora:** *Já escrevemos “boto”, o que falta?*

**Davi:** *“coooooooooor”*

**Professora:** *vamos ver como estas crianças escreveram “cor”?*

*No decorrer da discussão, as crianças sugeriram que eu escrevesse “cores” na lousa para consultarem. Seguimos analisando as grafias e tomando decisões coletivas sobre a melhor forma de escrever “boto cor de rosa”.*

### Quadro 3: Registro - revisão da escrita

*As escritas apresentadas foram:*

BOCO DUNI  
BOTO COR DE ROQUE  
BOTOCO DE ROZA

**Arthur:** *Eu acho que não é essa de cima, porque em “boto cor de rosa” não tem o “du”, tem o “to” de tomate (da cantiga que cantam e tem a letra fixada no mural da sala).*

**Moises:** *E tem de Antonella também.*

**Professora:** *Vocês concordam?*

**Todos:** *Sim, tem que colocar o “t” e o “o”.*

**Arthur:** *também não tem essa parte, apontando para o “du”.*

**Anthony:** *é como está nesse de baixo. (Aponta o segundo)*

*(...)*

**Professora:** *Já escrevemos “boto”, o que falta?*

**Davi:** *“coooooooooor”*

**Professora:** *vamos ver como estas crianças escreveram “cor”?*

*No decorrer da discussão, as crianças sugeriram que eu escrevesse “cores” na lousa para consultarem. Seguimos analisando as grafias e tomando decisões coletivas sobre a melhor forma de escrever “boto cor de rosa”.*

Organizei os animais que mais apareceram em “cédulas de votação” - imagem ao lado. Cada criança recebeu uma e deveria assinalar o nome do animal que preferia conhecer mais. Antes de distribuir as cédulas, expliquei a proposta e falei em voz alta os nomes dos animais que apareciam como opções, também anexe na lousa imagens destes animais (fora da ordem como aparecia na cédula) como um recurso para garantir que todos soubessem e se lembrassem das opções.

| VOTE NO ANIMAL FAVORITO QUE VOCÊ QUER PESQUISAR |                                     |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------|
| TUBARÃO                                         | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ONÇA PINTADA                                    | <input type="checkbox"/>            |
| TARTARUGA                                       | <input type="checkbox"/>            |
| BOTO COR DE ROSA                                | <input type="checkbox"/>            |
|                                                 | <input type="checkbox"/>            |
|                                                 | <input type="checkbox"/>            |
|                                                 | <input type="checkbox"/>            |

#### Quadro 4: Registro - leitura pelo estudante

*Me aproximo do Lorenzo e pergunto:*

**Professora:** Qual animal você quer pesquisar?

**Lorenzo:** O tubarão (A ficha do Lorenzo já estava assinalada no respectivo animal)

**Professora:** E aí está escrito “tubarão”? Como você sabe que é assim?

**Lorenzo:** Porque “tubarão” começa com esta (aponta a letra “t”)

**Professora:** Mas esta aqui (apontando “tartaruga”) começa com essa também...

**Lorenzo:** (observa as duas palavras e diz:) É essa mesmo, porque “tubarão” não tem “a” no final e essa aqui (apontando para a palavra “tartaruga”) tem “a” no final.

*Já com a Valentina:*

**Professora:** Qual animal você quer pesquisar?

**Valentina:** “Boto cor de rosa” (mas assinalou “onça pintada”)

**Professora:** e aqui está escrito “boto cor de rosa”? Por que você acha que é aí?

**Valentina:** Porque “boto” começa com o “o”... “bo”, “bo”... começa com “o”.

**Professora:** Verdade, “boto” tem o “o” no começo da palavra, mas vamos ver se o restante da palavra também combina?

**Valentina:** (lê em voz alta, sílaba por sílaba, apontando com o dedinho cada letra, mas fica incomodada).

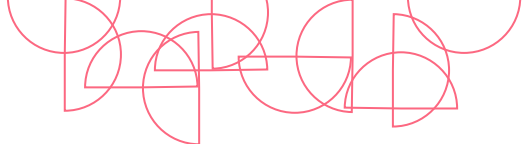
**Professora:** O que foi? Deu certo?

**Valentina:** Não... “boto cor de rosa” não tem o “i” e também falta o outro “o” de “boto”...

**Professora:** Vamos então ver qual outra tem o “o” no início e estas outras características que você falou.

*Valentina seguiu, lendo “boto cor de rosa”, indicando com o dedo, todas as palavras da lista, até que encontrou a escrita correspondente.*

**Valentina:** Ufa! Ainda bem que encontramos, já ia votar no animal errado... “onça pintada” eu já conheço, o “boto” que não.



## **Coerências entre o modelo didático reflexivo e contextualizado e a formação de leitores e escritores**

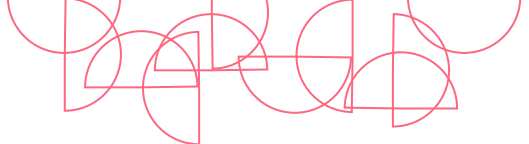
A análise do registro da sala de aula da professora Susana revela aspectos centrais sobre como as crianças aprendem a ler e escrever de maneira significativa, refletindo simultaneamente sobre a linguagem e o sistema de escrita a partir de práticas sociais reais. Ao longo das atividades descritas, observamos que as crianças não estão apenas envolvidas em um processo mecânico de decodificação e reprodução de letras e palavras; elas estão, na verdade, engajadas em um processo dinâmico de interação e descoberta.

Ao permitir o acesso das crianças aos livros e brinquedos, possibilitou que vivenciassem um aspecto importante da leitura e da escrita: a curiosidade e o interesse pessoal. Esta é uma característica fundamental das práticas sociais de leitura – ler por prazer, explorar tópicos de interesse, e compartilhar descobertas com os outros. Essas atividades de leitura e discussão entre as crianças espelham a maneira como as pessoas interagem com textos no dia a dia, seja por aprendizado, lazer ou comunicação.

Na sequência, após as conversas no grupo, as crianças organizaram os brinquedos em categorias de 'conhecidos' e 'não conhecidos', uma tarefa que inicialmente se baseava apenas na observação do objeto. Esse processo foi aprimorado significativamente quando passaram a incluir informações obtidas dos livros. As crianças perceberam que a escrita era essencial também para categorizar as novas informações adquiridas por meio da leitura. Assim, a atividade se transformou, passando da simples organização física para uma exploração mais aprofundada e registrada do conhecimento. O mesmo ocorreu quando foram convidadas a escreverem quais animais gostariam de pesquisar. Nas duas situações, elas não estavam apenas escrevendo palavras por escrever; estavam organizando informações, expressando preferências e planejando a pesquisa futura. Isso favorece a compreensão de que a escrita tem um propósito além da mera representação de sons ou palavras – ela é uma ferramenta para comunicação, registro e expressão de ideias.

Durante a escrita de "capivara", a interação entre Sophya e Maria Júlia é um exemplo de como as crianças aprendem sobre o sistema de escrita enquanto escrevem textos reais. Elas não estavam apenas fazendo cópias e exercícios de pareamento que visam a memorização de letras, sílabas e sons; estavam refletindo sobre como se escreve, discutindo e escrevendo de acordo com seu momento conceitual.

Também, recorreram a diferentes estratégias quando não sabiam como se escrevia uma parte da palavra: consultaram a colega, a professora e outras palavras presentes na sala de aula.



Dessa forma, exerceram um comportamento social de todo escritor ao se deparar com um desafio na escrita: consulta fontes de informação segura (dicionário, Google, um colega, associa com outras grafias etc.). Estes são saberes essenciais para a alfabetização, na qual a compreensão do sistema de escrita é construída através da exploração e experimentação.

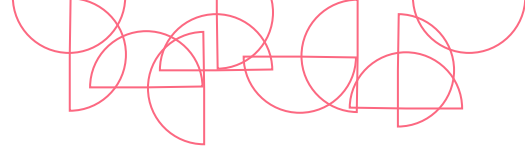
A revisão coletiva das diferentes grafias de "boto cor de rosa" traz mais um exemplo de como as crianças aprendem sobre a linguagem e a escrita através da interação social. Ao discutirem com o objetivo de concluírem como se escreve a palavra desejada (ainda que não chegassem à escrita convencional), as crianças tiveram nova oportunidade de retomarem o texto escrito para analisá-lo e compará-lo com outras grafias. É uma nova instância de reflexão em que podem aprofundar seus saberes, conforme expõem suas ideias, escutam e ponderam a dos colegas a fim de entrarem em um acordo. Isto ocorreu novamente em uma situação repleta de sentido: o texto produzido precisa ficar bem escrito para que possa cumprir seu objetivo de expressar os animais que querem estudar.

A proposta de leitura pelo estudante, apresentada no Quadro 4, evidenciou a variedade de estratégias que as crianças dispõem para encontrar as palavras que buscam. Constitui-se em uma nova oportunidade para analisar novamente a grafia, relacionando-a com as informações que têm sobre a palavra.

Em todas as situações as crianças estavam ativamente buscando estabelecer relações e construir sentidos a partir do convite para lerem e escreverem textos reais em situações que fazem sentido que leiam e escrevam aqueles textos.

Por sua vez, é importante destacar que as estratégias que apresentam não são maturacionais, resultando simplesmente do seu desenvolvimento natural. Pelo contrário, são reflexos das interações, das experiências e da intervenção intencional da professora. De forma resumida, Susana garante as seguintes condições didáticas, que asseguram que as propostas sejam de fato potentes para a aprendizagem da leitura e da escrita:

1. Propiciou situações em que as crianças colocam em jogo suas próprias conceitualizações;
2. Propôs desafios que demandam a construção de novos conhecimentos;
3. Ofereceu diferentes fontes de informação as quais as crianças podem recorrer: professor, colegas e materiais escritos que servem de fonte de informação segura;
4. Assegurou que as crianças soubessem que podem recorrer a este recurso (consulta a fontes de informação) e como fazê-lo;
5. Propôs situações de leitura e escrita espelhadas em contextos sociais reais de leitura e escrita, com propósitos claros e compartilhados com os alunos: por que se lê e se escreve estes textos?;



6. Garantiu que soubessem o que vão escrever e, na tarefa de leitura, que as crianças soubessem o que está escrito, buscando localizar o que desejavam selecionar;
7. Propiciou instâncias para que as crianças confrontassem suas conceitualizações com as de seus colegas;
8. Propiciou o trabalho em parceria: organizada a partir de critérios didáticos específicos;
9. Estabeleceu acordos sobre o processo de produção: o que fazer quando não souber uma parte; os diferentes papéis de cada um na dupla (quem dita, quem escreve, quando troca).
10. Convidou as crianças a lerem e revisarem o que escreveram

Em síntese, os registros da sala de aula da professora Susana Felix ilustram a potência de um modelo didático que é ao mesmo tempo reflexivo e contextualizado. As práticas implementadas por Susana não apenas fomentam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas crianças, mas também as formam para interagir de forma crítica e significativa com o mundo ao seu redor. Ao integrar as práticas sociais de leitura e escrita no ambiente escolar, ela estabelece um modelo de aprendizagem que valoriza a curiosidade, o pensamento crítico e a colaboração. Essa abordagem, diferente do ensino tradicional centrado na memorização e repetição, destaca a importância de ensinar as crianças não apenas a escrita como uma técnica de oralizar e transcrever palavras, mas a compreender e utilizar a linguagem escrita com diferentes propósitos.

## **Por que os modelos didáticos transmissivos não formam leitores e escritores?**

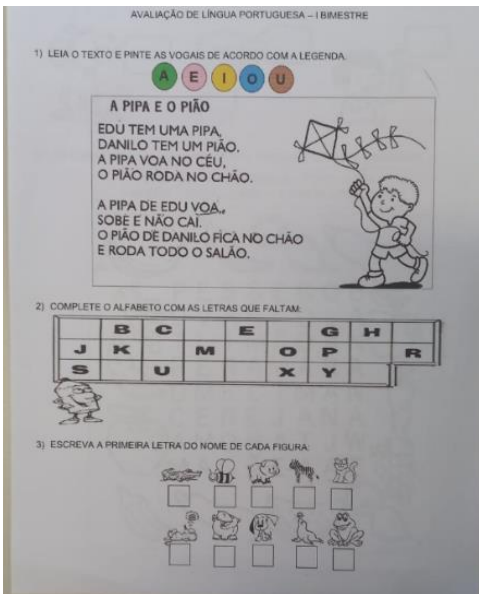
Não há quem discorde que a missão da escola é formar cidadãos críticos, cientes de seus direitos e deveres, autônomos, reflexivos, responsáveis e capazes de participar ativamente da sociedade, fomentando o desenvolvimento sustentável e democrático. Contudo, apesar do consenso em torno destes propósitos, ainda é um desafio a coerência entre o processo de ensino oferecido pelas escolas e a missão pretendida.

Em nossa sociedade, a habilidade de ler e escrever é essencial e incontornável na missão educacional das escolas, ou seja, a conquista da referida meta está intrinsecamente relacionada à formação de leitores e escritores. Contudo, o ensino dessas habilidades tem sido tradicionalmente focado na técnica pura do traçado das letras e da oralização correta dos textos (Ferreiro 2001. p.13). Diante disso, surge a questão: como as abordagens pedagógicas tradicionais, baseadas na memorização de informações fora de contexto, na transmissão e

treinamento de técnicas definidas por outros, podem efetivamente formar cidadãos críticos e responsáveis?

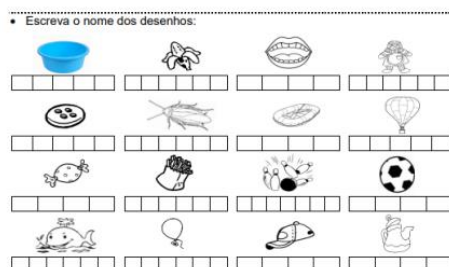
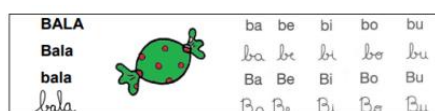
Um dos grandes desafios na formação docente atual reside no fato de que, apesar do consenso sobre a missão escolar de formar cidadãos críticos - e, por conseguinte, leitores e escritores plenos -, ainda é comum encontrar nas escolas a prevalência de materiais pedagógicos e práticas focadas na memorização. Estes materiais, com inúmeras variações, frequentemente enfatizam o ensino explícito das letras, seus sons e traçados; além da memorização de sílabas e do treinamento na segmentação de palavras em suas partes constitutivas e associação às respectivas pautas sonoras. Vejamos alguns exemplos:

### Quadro 1: Propostas que visam a memorização dos elementos que compõem a língua escrita:

| Proposta                                                                            | Análise                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | Com muitas variações (pintar, contornar, seguir o tracejado, colar papel etc), o objetivo desta proposta é o de memorizar e treinar o traçado das letras.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|  | <p>Na primeira atividade, as crianças precisam encontrar as vogais que aparecem no texto e pintá-las. Um exercício de pareamento de formas, que visa a memorização das vogais.</p> <p>Na segunda atividade, o objetivo também é a ajudar as crianças memorizarem as letras e sua ordem no alfabeto.</p> <p>A terceira, objetiva treinar a consciência fonológica, demandando que a criança memorize os sons e letras correspondentes para reconhecê-los no contexto das palavras ilustradas.</p> |



Nesta atividade, o foco exclusivo é a memorização do nome próprio, por meio da cópia de um modelo.



Este é o primeiro bloco de atividades relacionadas às sílabas simples, compostas pela letra B. No material há 4 páginas de atividades para cada uma das letras e todas apresentam a mesma sequência de atividades.

Primeiro, inicia apresentando a família silábica da respectiva letra e suas diferentes realizações gráficas (letra imprensa maiúscula e minúscula, letra cursiva maiúscula e minúscula) e alguns contextos de uso: apresenta palavras iniciadas com esta família silábica e a respectiva imagem.

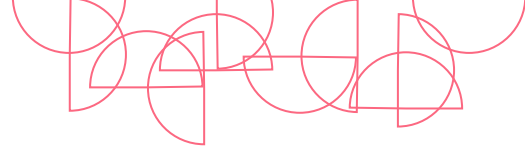
Na sequência pede para que as crianças escrevam os nomes das imagens apresentadas. O que é demandado das crianças é a realização da cópia, pois basta localizar a imagem e a escrita próxima e copiá-la.

No restante das propostas, o mesmo conjunto de palavras aparece no contexto da cruzadinha, do caça palavras e em outra tarefa, semelhante a esta ao lado.

A cópia reiterada deste conjunto de palavras, iniciadas pela letra B, está pautada na memorização.

Todas estas propostas pedagógicas, apesar de serem apresentadas como lúdicas, compartilham um princípio fundamental sobre o processo de aprendizado e uma concepção homogênea sobre a língua escrita:

1. Aprender é o mesmo que memorizar informações e conhecimentos que são externos ao aluno e pertencem a outra pessoa (como materiais didáticos ou o professor);
2. Para memorizar, considera-se necessário treinar através de cópias e repetições orais;
3. A aprendizagem é vista como independente da reflexão do estudante e dos conhecimentos prévios que ele possui;



4. Todas as crianças de uma mesma turma têm as mesmas demandas formativas e aprendem da mesma forma;
5. A língua escrita é reduzida a uma mera soma de seus elementos constitutivos: letras, sons e sílabas.

Ademais, as atividades mencionadas são descontextualizadas; a escrita que se pratica nelas é bastante distinta da escrita utilizada socialmente. As práticas escolares de leitura e escrita divergem significativamente das práticas sociais. Esse tipo de proposta serve apenas para se retroalimentar: limita-se a ensinar as crianças a fazerem somente este mesmo tipo de atividade e não a leitura e a escrita que a vida contemporânea demanda.

Diante deste cenário, questionamos como uma criança submetida a este processo de ensino pode se desenvolver como um leitor e escritor crítico e reflexivo. É necessário refletirmos sobre o que buscamos quando defendemos o direito e a importância das crianças se formarem como leitores e escritores. O objetivo é apenas que elas sejam capazes de oralizar (com fluidez e sem hesitações) e transcrever a língua escrita? É este tipo de leitura e escrita que desejamos para nossas crianças?

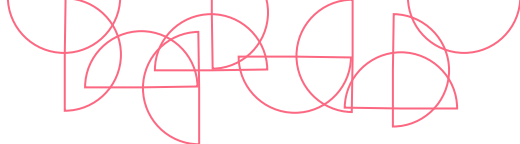
Essa reflexão ressalta a discrepância entre a meta educacional de formar cidadãos críticos e a realidade do ensino focado em memorização e técnica. Como, então, podemos propor uma experiência escolar que seja coerente com essa missão e favoreça a formação almejada?

## Considerações finais

Este artigo explorou a integração entre as práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar, demonstrando como essas práticas influenciam significativamente no desenvolvimento dos estudantes e na formação de leitores e escritores competentes. Trazer as práticas sociais de leitura e de escrita para dentro da escola é a resposta para o desafio de propor uma experiência escolar coerente com a missão de formar leitores e escritores plenos.

Através de análises detalhadas de situações práticas em sala de aula, ficou evidente que o aprendizado efetivo transcende a mera aquisição de habilidades técnicas, abrangendo uma compreensão mais ampla e prática (relacionada ao uso) da linguagem.

As atividades observadas ressaltam a importância de um ensino que valoriza a reflexão, a curiosidade e a interação ativa com o objeto de conhecimento. A metodologia empregada pela professora Susana Felix, em particular, destaca-se como um exemplo de como a educação pode ser transformadora, incentivando os alunos a serem não apenas consumidores de conhecimento, mas também produtores ativos de suas próprias compreensões.



Ficou evidenciado o papel central do professor em mediar este processo, oferecendo oportunidades para que as crianças explorassem a linguagem de maneira significativa. As situações didáticas apresentadas integram as práticas sociais reais no ambiente de aprendizagem e ilustram como se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo, promovendo não apenas a aquisição de habilidades básicas, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão individual.

Com isso, é imprescindível que as práticas educativas sejam continuamente revistas e reimaginadas, destacando a leitura e a escrita não como meras habilidades técnicas, mas como instrumentos vivos de expressão e compreensão do mundo. Isso capacitará os estudantes a se tornarem sujeitos ativos e pensantes na sociedade, participativos nas culturas do escrito. Essa transformação permitirá que naveguem e contribuam em variados contextos sociais e profissionais, fortalecendo sua capacidade de intervir e transformar a realidade ao seu redor.

## REFERÊNCIAS:

- ALVARADO, M. Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México. 1997.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A. Enseñar y Aprender a Leer. Buenos Aires-México, Novedades Educativas, 1999.
- FERREIRO, E.; Teberosky, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed. 1º publicação 1979; 1999.
- FERREIRO, E. Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. Archivos de Ciencias de la Educación, 1; Universidad de La Plata, Argentina; 2007.
- FERREIRO, E. Entre la sílaba oral y la palabra escrita. Infancia y Aprendizaje, 89; 2000.
- FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E. Pasado y presente de los verbos ler y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FERREIRO, E.; ZEN, G. C. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10975, 2022.
- KAUFMAN, A. M. Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2011.
- KAUFMAN, A. M. y LERNER, D., La alfabetización inicial (Documento Transversal N°1), Leer y aprender a leer (Documento transversal N° 2) y Escribir y aprender a escribir (Documento transversal N° 3). Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, 2015.
- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARINHO, G. R.; ALVARADO, M. La utilidad de conocer el nombre de las letras para adquirir el sistema de escritura. Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 5, n. 3, p. 18–45, 2020.
- MOLINARI, C. y CASTEDO, M. (coord.) La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2008.
- VERNON, S. La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura (Tesis de doutorado). DIE, CINVESTAV-IPN, México. 2005.