



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita

Regina Cláudia Pinheiro

Edg
UECE



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglês



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes



Especialização em Alfabetização e Multiletramentos

Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita

Regina Cláudia Pinheiro

2ª edição

Revista e Atualizada

Fortaleza - Ceará



2021



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramentos



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglêsa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes

Copyright © 2021. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

Presidente da CAPES

Claudia Mansani Queda de Toledo

Diretor de Educação a Distância da CAPES

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

Governador do Estado do Ceará

Camilo Sobreira de Santana

Reitor da Universidade Estadual do Ceará

Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

Pró-Reitora de Graduação

Maria Jose Camelo Maciel

Coordenador da SATE e UAB/UECE

Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE

Eloísa Maia Vidal

Diretora do CED/UECE

Edite Colares Oliveira Marques

Coordenador da Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Lucineudo Machado Irineu

Diretora da EdUECE

Cleudene de Oliveira Aragão

Editora da EdUECE

Nayana Pessoa

Coordenadora Editorial

Rocylânia Isidoro de Oliveira

Projeto Gráfico e Capa

Roberto Santos

Diagramador

Marcus Lafaiete da Silva Melo

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pinheiro, Regina Cláudia

Multiletramentos e aquisição da leitura e da escrita [livro eletrônico]

/ Regina Cláudia Pinheiro. -- 2. ed. rev. e atual. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2021.

PDF

ISBN 978-85-7826-824-4

1. Alfabetização 2. Educação 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Escrita - Estudo e ensino 5. Leitura - Estudo e ensino 6. Letramento I. Título.

22-103104

CDD-370.14

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura e escrita : Educação 370.14

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893

www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br

Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais

Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Capítulo 1 – Pedagogia dos Multiletramentos	7
Introdução	9
1. Origem e conceito da Pedagogia dos Multiletramentos	10
2. Como trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos	16
Capítulo 2 – Alfabetização e letramentos na contemporaneidade	21
Introdução	23
1. O processo de alfabetização	24
1.1. Primeiro nível	24
1.2. Segundo nível	26
1.3. Terceiro nível	28
2. Letramentos	34
3. Alfabetizar letrando	41
Capítulo 3 – A leitura e a escrita na atualidade	49
Introdução	51
1. Concepções de leitura	52
2. Compreendendo e ensinando estratégias de leitura	62
3. Concepções de escrita	67
Capítulo 4 – As tecnologias digitais no ensino	77
Introdução	79
1. Letramento digital	80
2. Ludicidade e tecnologias digitais	86
3. Jogos digitais	92
ANEXO A	101
ANEXO B	107
Sobre a autora	109

Apresentação

Este livro, produzido para a disciplina Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita, do Curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos, foi elaborado com a finalidade de apresentar, aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, alguns fundamentos teóricos e práticos dos processos de ler e escrever. As discussões realizadas neste material são necessárias porque constatamos que a leitura e a escrita estão presentes em quase todos os conteúdos escolares e também porque várias atividades cotidianas são efetivadas através dos atos de ler e escrever.

O capítulo 1, intitulado *A origem da Pedagogia dos Multiletramentos*, discute a necessidade de inserirmos nas escolas um ensino que contemple as diversas linguagens/modalidades (oral, escrita e visual) e considere as multiplicidades de culturas existentes nas sociedades. Sendo assim, este capítulo se baseia na Pedagogia dos Multiletramentos, um manifesto criado por pesquisadores reunidos em Nova Londres (USA) que perceberam essa multimodalidade e multiculturalidade nas sociedades modernas. Este capítulo está dividido em dois tópicos que tentam auxiliar os professores no trabalho com esses elementos. No primeiro item, refletimos sobre os textos que circulam na escola e fora dela e constatamos, através de exemplos, que muitos deles harmonizam a escrita, os sons, as imagens etc. Com isso, mostramos que a noção de texto deve ser ampliada e ir além da escrita. Em seguida, refletimos, também com exemplos, como os textos, muitas vezes, são usados para representar ou divulgar manifestações culturais. O tópico seguinte discute a necessidade de considerar as culturas dos alunos, que, algumas vezes, são populares, e também outras manifestações culturais mais eruditas. Após discutirmos essas questões de multimodalidade e multiculturalidade, conceituamos a Pedagogia dos Multiletramentos.

O capítulo 2, que denominamos *Alfabetização e letramento na contemporaneidade*, objetiva tentar explicar aos professores como as crianças aprendem a escrever e demonstrar que essa aprendizagem individual deve ser ensinada através de práticas sociais. Para tanto, dividimos este capítulo em três tópicos: o primeiro esclarece que os estudos sobre alfabetização mudaram o foco do ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, as pesquisas deixaram de tentar descobrir qual o melhor método de alfabetização para buscar saber como as crianças aprendem. Essas pesquisas, empreendidas, inicialmente, por Emília Ferreiro, chegaram à conclusão de que os aprendizes são sujeitos pensantes e passam por diversas fases até chegar à escrita propriamente dita. O segundo tópico discute as diversas práticas que exercemos com a escrita fora da escola e o terceiro item trata da necessidade de abordar o processo de alfabetização através de práticas sociais.

O terceiro capítulo, denominado *A leitura e a escrita na contemporaneidade*, busca tentar explicar alguns fundamentos teóricos sobre leitura e escrita quando o aluno chegou à fase de fonetização. Apesar de compreendermos o texto como um produto que agrega várias linguagens (oral, escrita e visual), damos maior ênfase ao texto escrito por considerarmos que sua aprendizagem é mais difícil. Sendo assim, mostramos conceitos teóricos e apresentamos exemplos de como agem bons leitores e escritores para que os professores possam ensinar esses processos aos seus alunos. Este capítulo também está dividido em três tópicos. No primeiro, apresentamos três concepções de leitura, dando ênfase na definição de leitura como interação verbal por considerarmos que esta deve ser a almejada na escola. Nesta concepção, o leitor é um ser ativo e, por isso, buscamos mostrar como ele age, tema que será tratado no tópico seguinte. Assim, mostramos algumas estratégias utilizadas por bons leitores para que possamos imitá-las. No último tópico, abordamos as definições de escrita, mostrando que a escola deve sair da concepção de que escrever é um produto para tentar ensinar esse ato como um processo.

O último capítulo, *As tecnologias digitais no ensino da leitura*, tenta mostrar que as atividades com leitura na escola devem ser lúdicas para despertar nas crianças o gosto por esse ato. Nesse sentido, além de planejarmos algumas atividades que façam os pequenos se sentirem em outros mundos, também defendemos que as tecnologias digitais são ferramentas propícias para atrair os alunos para o mundo da leitura. Este capítulo discute, no primeiro tópico, práticas sociais com as tecnologias digitais que são chamadas de letramento digital. Nessas práticas, defendemos que a escrita não é a única linguagem com a qual o usuário se depara, por isso, consideramos que a definição de letramento digital deve considerar imagens, sons, escrita, dentre outros elementos, tais como interatividade, busca e avaliação das informações. O tópico seguinte inicia relatando algumas ações que a escola pode realizar para despertar o gosto pela leitura. Posteriormente, defendemos o uso das tecnologias digitais no ato de ler, a fim de atrair os alunos, além do mais, acreditamos que o gosto pela leitura pode virar hábito e vice-versa. No último item deste capítulo, apresentamos o conceito de gamificação, o qual mostra que os elementos dos jogos de videogames podem ser levados para outras atividades, a fim de atrair as crianças. Assim, apresentamos esses elementos e os testamos em um jogo digital criado para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Esperamos que este material seja propício para que o professor compreenda como as crianças aprendem a ler e a escrever e como podemos continuar esse processo de modo eficaz, a fim de que os alunos possam exercer suas práticas sociais com a linguagem de modo competente. Além do mais, intentamos mostrar que as diversas práticas exercidas pelos alunos com a leitura e a escrita (através de textos escritos, orais e visuais) fora da escola devem ser ensinada neste ambiente para que estes não pensem que a instituição escolar é um espaço para aprender atividades que eles não vão precisar lá fora.

Capítulo

1

Pedagogia dos Multiletramentos

Objetivos

- Discutir a necessidade de inserirmos, nas escolas, um ensino que contemple as diversas linguagens /modalidades (oral, escrita e visual) e considere as multiplicidades de culturas existentes nas sociedades.
- Conhecer a origem e a concepção da Pedagogia do Multiletramentos.
- Conhecer uma maneira de como trabalhar com a Pedagogia do Multiletramentos.

Introdução

Este capítulo está dividido em dois tópicos. No primeiro, intitulado *A origem da Pedagogia dos Multiletramentos*, vamos falar um pouco sobre os textos com os quais trabalhamos com nossos alunos em sala de aula e também aqueles que circulam na escola e fora dela. Inicialmente, tentamos pensar sobre o que é um texto e, ao tentar responder a esta pergunta, nos damos conta de que um texto é um enunciado que vai além da escrita. Isso quer dizer que outras linguagens, tais como as imagens, os sons, também podem ser considerados textos. Além do mais, todas essas linguagens podem se reunir para formar um único texto. Para entendermos melhor essa definição, apresentamos alguns exemplos que demonstram o texto escrito e o texto harmonizado com outras linguagens como sons e imagens. Após discutirmos a noção de textos, refletimos como eles, muitas vezes, representam ou divulgam diversas manifestações culturais existentes no Brasil. Em seguida, apresentamos exemplos de gêneros textuais que podem representar algumas manifestações culturais e como a escola pode utilizá-los.

No segundo tópico, intitulado *O que é e como trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos*, iniciamos discutindo a diversidade de linguagens/modalidades (escrita, oral e visual) nos textos atuais e a multiplicidade de culturas existentes nas nossas práticas sociais cotidianas. Posteriormente, questionamos o fato de, muitas vezes, as culturas dos alunos não serem consideradas pela escola e sugerimos que os professores iniciem os trabalhos a partir de manifestações culturais das crianças e avancem, mostrando outras culturas. Para isso, apresentamos exemplos de atividades/textos que dão margem a um trabalho no qual se considera uma diversidade cultural. Após essa explicação, explicamos o que é a Pedagogia dos Multiletramentos.

Então, professor(a), vamos iniciar nossa discussão sobre diversidade de linguagens e de culturas na escola?

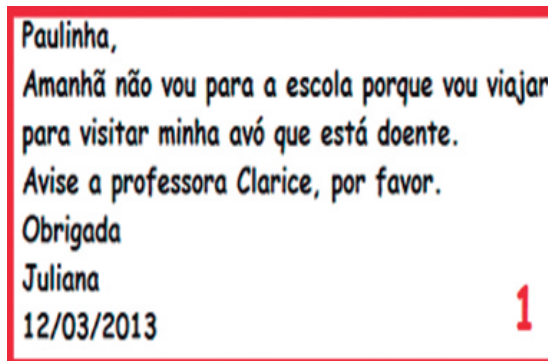
1. Origem e conceito da Pedagogia dos Multiletramentos

Vamos refletir um pouco sobre os textos utilizados na escola? Será que a maioria possui uma mescla de linguagens (escrita, oral, visual)? E as manifestações culturais que nos rodeiam são respeitadas e estudadas pela escola?

Para iniciar nossa conversa, trataremos sobre a noção de texto. Se alguém lhe perguntasse o que seria texto, o que você responderia, professor(a)? A maioria diria que é uma sequência coerente de palavras escritas que façam sentido. Outros podem dizer que texto é qualquer frase escrita (mesmo que seja de uma única palavra) que possa transmitir algo. Também podemos considerar o texto como uma forma de comunicação/interação em que duas ou mais pessoas utilizam para interagir. Todas as respostas acima estão corretas, no entanto, vamos considerar, neste livro, o texto com uma concepção mais ampla, que pode ser escrito, visual ou oral. Sendo assim, percebemos que toda manifestação que faça sentido (oral, visual ou escrita) pode ser considerada um texto. Nesse sentido, podemos nos perguntar: uma imagem pode dizer algo significativo? Podemos receber e entender uma informação somente através de imagens? Pois é... as imagens também são consideradas textos porque são formas utilizadas pelas pessoas para interagirem.

Observe os seguintes textos e tente descobrir qual o assunto, quem o produziu, para quem e com que finalidade eles foram produzidos.

Texto 1 – Bilhete (modalidade escrita)



Paulinha,
Amanhã não vou para a escola porque vou viajar
para visitar minha avó que está doente.
Avise a professora Clarice, por favor.
Obrigada
Juliana
12/03/2013

Fonte: <http://alfabetizacao-linguagem.blogspot.com/p/bilhete.html>. Acesso em 20/06/2018.

No texto 1, o bilhete de Juliana tem como destinatária Paulinha e objetiva informar sobre sua viagem e solicitar que a amiga avise à professora sobre sua ausência na escola. Neste texto, a modalidade escrita é predominante e,

para compreendê-lo, é necessário, inicialmente, saber decifrar o código escrito. Além do mais, outras questões que não estão explícitas serão, certamente, ativadas na mente de quem lê para que a mensagem seja compreendida. O leitor descobre, por exemplo, que as duas crianças estudam na mesma escola. No entanto, professor(a), é necessário ressaltarmos que esse texto, se trabalhado em sala, deverá ser utilizado somente como exemplo para que os alunos produzam seus próprios bilhetes (com interlocutores reais e com finalidades definidas por eles ou pelos(as) professores(as)).

Vejamos agora outro texto.

Texto 2 – Charge (modalidades escrita e visual)



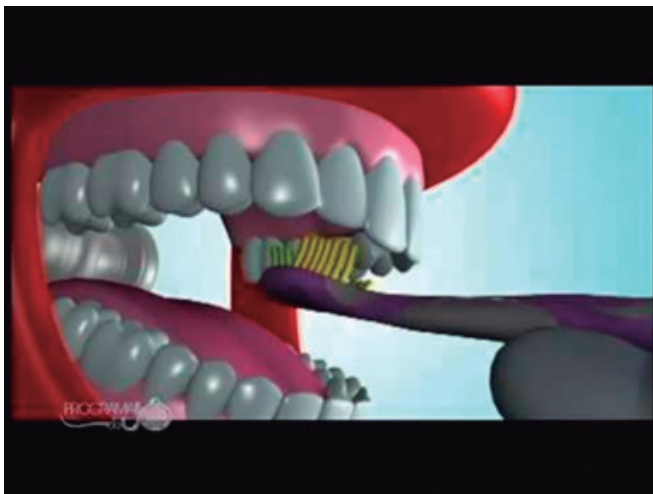
Fonte: <http://formulageo.blogspot.com/2012/08/a-politica-e-os-mitoscharge.html>. Acesso em 20/06/2018.

O texto 2, uma **charge**¹ produzida por Lute, chargista do jornal Hoje em Dia, destina-se a diversos leitores interessados nesses textos. As charges, em geral, têm um aspecto crítico associado à diversão, pois, muitas vezes, têm como objetivo fazer uma crítica à realidade social e, ao mesmo tempo, divertir. Podemos perceber, nessa charge, que sua compreensão só é possível se agregarmos os elementos verbais (texto escrito) aos elementos visuais (imagens).

Assim, somente se observarmos as imagens, notamos que se trata de uma sala onde a professora indaga aos alunos uma questão. Essa pergunta é reproduzida através do texto escrito que complementa o texto visual. Nesse sentido, observamos que há uma harmonização das modalidades verbal e visual para a compreensão deste texto. Além do mais, para compreender este texto, é preciso saber o que é lenda e, principalmente, compreender um pouco da situação política do Brasil. Assim, percebemos que somente a junção dos elementos verbais e visuais não garantirão que o texto seja compreendido.

¹A charge é um texto que agrega, geralmente, a escrita e a imagem e, segundo Silva (2004, p. 13), "tem caráter temporal, pois trata do fato do dia [...] [e traz], em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar [podendo] se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia".

Texto 3 – Manual de instruções (modalidades oral e visual)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JW7cs2nSE8s>. Acesso em 20/06/2018.

O texto 3, um manual de instruções em formato de vídeo, foi produzido para ser exibido no Programa da Jô, da TV Rio Branco, no Acre. Seus produtores certamente o construíram pensando nas crianças, já que sua linguagem e as imagens animadas são apropriadas para esta fase. A finalidade deste vídeo é instruir as crianças para o uso do fio dental e de uma boa escovação, a fim de prevenir as placas bacterianas das cáries e do mau hálito. Inicialmente, eles ensinam como usar o fio dental dando as instruções na forma de linguagem oral e mostrando, ao mesmo tempo em que se fala, como se faz, através do vídeo com desenhos animados. Em seguida, instruem como usar a escova utilizando também as linguagens oral e visual. Podemos perceber que as linguagens/modalidades oral e visual (com imagens animadas) se complementam para que o leitor/ouvinte/usuário compreenda a mensagem.

Se observarmos os três textos anteriores, percebemos que eles são **gêneros textuais**² diversos, têm finalidades diferentes e cada um deles foi produzido por uma pessoa (ou algumas pessoas) e destinado a outro(s) indivíduo(s). Assim, se pensarmos em todas as interações que praticamos no nosso cotidiano, vamos descobrir que muitos textos têm escrita, sons, imagens que se completam para atribuir sentido. Mas por que, muitas vezes, os textos lidos e produzidos na escola ainda não têm essas características? A escola é uma instituição muito tradicional e ainda carrega algumas concepções que já deveriam ter sido superadas. Outra possibilidade é que a escola tem como uma de suas principais funções o ensino da leitura e da escrita de textos verbais e, por isso, se empenha nesse papel e desconsidera outras linguagens. Além do mais, a escola se empenha mais em ensinar o texto escrito porque ele requer mais instrução, devido a sua dificuldade de aprendizagem.

²Os gêneros são textos relativamente estáveis, que circulam em diversos campos de atividade humana e se diferenciam uns dos outros em seus propósitos comunicativos, seus conteúdos e estilos de linguagem e sua construção composicional (BAKHTIN, [1979]2010). Assim, são considerados gêneros textuais bilhete, cartas, listas de compras, charge, artigo de opinião, artigo científico etc.

Com base nas respostas anteriores, gostaria que você pensasse em tudo que você leu/escreveu/ouviu/viu nas últimas horas. Deve ter se deparado com sinais de trânsito, propagandas, cardápios, preparado aulas, feito anotações, lido/ouvido e respondido muitas mensagens em redes sociais digitais, dentre várias outras possibilidades. Também deve ter ouvido ou visto clips de músicas de diversos gêneros (funk, sertanejo, forró, mpb, pop rock), se deparado com diversas manifestações culturais na TV ou nas ruas que lhes chamaram a atenção. Com os exemplos anteriormente citados, podemos perceber que nosso mundo está rodeado de texto (orais, escritos e visuais) e muitas ações que praticamos são realizadas através deles. Assim, com relação às múltiplas linguagens/modalidades, precisamos reconhecer, conforme a Base Nacional Comum Curricular, que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 61).

Além das diversas linguagens encontradas nos textos, também perceberemos que eles servem para divulgar, manifestar, expressar diferentes formas culturais existentes no Brasil e que as sociedades brasileiras e também suas escolas estão repletas dessas culturas. Assim, a escola deve trabalhar essas manifestações, respeitando as formas culturais de seus alunos e também mostrando outras que eles não conhecem. Vejamos, no seguinte infográfico, algumas manifestações culturais e exemplos de textos que a escola pode trabalhar considerando algumas dessas manifestações.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Textos que representam culturas



DANÇA

A dança é uma manifestação muito apreciada pelas crianças e adolescentes. As letras das músicas, os títulos e seus cantores e compositores podem ser trabalhados em sala.



CULINÁRIA

O Brasil tem uma culinária muito diversificada e rica. O professor pode levar pequenas receitas e prepará-las em sala.



TEATRO

Muitas crianças e adolescentes não têm acesso ao teatro profissional, mas as escolas podem incentivar os alunos a fazerem apresentações teatrais a partir de livros que eles leram.



CINEMA

Os filmes são excelentes oportunidades para despertar o gosto pela leitura de livros que foram para o cinema ou para trabalhar os nomes dos personagens.



LITERATURA

Os livros de literatura infantil e juvenil são excelentes para despertar o gosto pela leitura. Quando as crianças não sabem ler, o professor deve ler para elas.



ARTESANATO

Os professores podem fazer uma exposição de artesanato com materiais recicláveis e confeccionar convites e cartazes para a exposição.

Figura 1 – Manifestações culturais e textos que as representam

Fonte: Elaborado pela autora³

Veja quanta riqueza cultural tem o Brasil!!

Você sabia que essas manifestações culturais apresentadas no infográfico fazem parte do patrimônio cultural do Brasil? Esse patrimônio deve ser preservado pela sociedade e pelo governo. Uma forma que o governo possui de preservar o patrimônio cultural é realizando o seu tombamento. No Brasil, 38 manifestações culturais imateriais já foram reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Dentre estas, 5 são reconhecidas pela UNESCO como patrimônio imaterial da humanidade.

Observe que muitas manifestações divulgadas no infográfico podem ser representadas através de textos. Você já percebeu, por exemplo, que, atualmente, muitas pessoas esqueceram o caderno de receitas e se orientam por vídeos que mostram como se preparam as comidas? Pois é. Essa é uma prova de que muitos textos que eram materializados através da escrita se mesclaram a outras formas de comunicar como as imagens e a oralidade.

Foi por perceber que as interações se davam através de textos com diversas linguagens e que havia uma diversidade cultural presente nas sociedades, que um grupo de pesquisadores reunidos em Nova Londres (EUA) publicou um manifesto para que as escolas considerassem, em seus currículos, as diversas

³Este gráfico foi produzido pela autora deste material com o objetivo de ilustrar o texto. Sua construção foi feita através do aplicativo Canva, no seguinte site: https://www.canva.com/design/DAC9n4ds1Qw/1hLrw8uxvc3zkHoJLjBSMw/edit?category=tACFahzNhT4&utm_source=onboarding

formas/modalidades de comunicação, tais como oral, escrita e visual(imagens) e a variedade de culturas existentes nas sociedades. Esse manifesto foi denominado Pedagogia do Multiletramentos e os referidos pesquisadores passaram a ser chamados de Grupo de Nova Londres (GNL) (ROJO, 2012).

Esse grupo defendia que fossem discutidas, em sala de aula, questões de diversidade cultural, preconceitos, (in)tolerância, dentre outras. Além do mais, essas questões devem se materializar através de textos. Consideramos que as orientações oficiais no Brasil se alinham com os estudos da Pedagogia do Multiletramentos, pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de ensino de língua portuguesa “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 (BRASIL, 2018, p. 65).

Alguns de vocês devem estar se perguntado: como trabalhar essas questões com crianças? Não seria melhor poupá-las de questões como preconceito, violência etc? No entanto, essas questões podem ser trabalhadas de forma leve, através de belas histórias, sempre demonstrando para crianças que devemos tratar todos iguais, pois apesar das diferenças, temos os mesmos direitos. Vejamos um curta metragem que pode ser utilizado para trabalhar várias questões relacionadas a preconceito, diversidade, autoestima:

Este vídeo foi construído a partir do conto contemporâneo **Menina Bonita do Laço de Fita**⁴, de Ana Maria Machado⁵.

Caso o professor tenha acesso, pode levar o livro para que as crianças possam manuseá-lo, folheá-lo, ver as imagens e lê-lo se for de seu interesse. Esse contato inicial faz parte da leitura, pois podemos considerá-lo como uma pré-leitura. Através do vídeo e/ou do livro, podemos trabalhar questões tanto de diversidade cultural quanto a harmonização das diversas linguagens. No entanto, é importante frisar que a função primordial da literatura é proporcionar prazer aos leitores, portanto, o primeiro contato com o livro ou vídeo deve ser para deleite. Tendo noção de como e porque surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos, vejamos, mais detalhadamente, no próximo item, sua concepção e como devemos fazer para contemplarmos essas questões.

⁴Veja a sinopse do livro, disponível no site da editora: “Uma linda menina negra desperta a admiração de um coelho branco, que deseja ter uma filha tão pretinha quanto ela. Cada vez que ele lhe pergunta qual o segredo de sua cor, ela inventa uma história. O coelho segue todos os ‘conselhos’ da menina, mas continua branco.” Disponível em: <http://www.aticascipione.com.br/produto/menina-bonita-do-laco-de-fita-333>. Acesso em: outubro de 2018.

⁵MACHADO, A. M. Menina Bonita do Laço de Fita. São Paulo: Ática, 2011.



Figura 2 – Vídeo Menina bonita do laço de fita

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Uhr8SXhQv6s>. Acesso em: abr. / 2018.

Para refletir

1. Como e onde surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos?
2. Que elementos devem estar presentes quando se resolver trabalhar com a Pedagogia dos Multiletramentos?

2. Como trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos

Caro(a) professor(a), você consegue imaginar quantas práticas sociais exercemos com a linguagem nas nossas atividades cotidianas? Já observou que as crianças, mesmo aquelas que não sabem decifrar o código escrito, também estão imersas nessas práticas e atuando com competência em suas atividades? Nessas práticas, percebemos dois importantes componentes: a diversidade de culturas existentes e as várias manifestações com diferentes linguagens (escrita, oral, visual). Com relação às múltiplas culturas, devemos pensar nas manifestações culturais praticadas por nossos alunos que, muitas vezes, não são consideradas pela escola, como alguns estilos de músicas, algumas brincadeiras etc.

Nossa escola costuma estigmatizar a cultura dos alunos e inserir uma cultura considerada erudita. No entanto, precisamos pensar que devemos partir das manifestações culturais deles para, então, propor outras manifestações importantes, a fim de que possam exercer suas práticas nas mais diversas situações formais e informais. Assim, os professores devem ser sensíveis às culturas existentes nas comunidades dos alunos, pois respeitando as culturas dos discentes é mais fácil ampliar o leque cultural deles. Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos orienta que “é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 68).

Mas como resgatar algumas culturas se a escola é uma instituição que deve assumir a postura de divulgação de conhecimento adquirido? Professor(a), as manifestações culturais fazem parte do conhecimento que a humanidade adquiriu e a escola não deve se esquivar de inserir os alunos nessas manifestações, como as brincadeiras de faz-de-conta em que os alunos simulam uma realidade e passam a vivenciá-la através de suas brincadeiras. Uma boa forma de fazer isso é resgatando brincadeiras infantis que os pais ou avós das crianças praticavam quando crianças. Essa pode ser uma forma de aproximar as crianças dos mais velhos, conhecer outras culturas e trabalhar as diversas formas de linguagem.

Vejamos o exemplo da brincadeira Passe o anel, que pode ser propício para um trabalho inicial com a Pedagogia dos Multiletramentos. Para essa brincadeira, os alunos terão de ler o seguinte manual de instrução. Este texto, além de possibilitar que as crianças tenham possibilidade de conhecer um pouco da cultura dos mais velhos, também promove uma integração entre as linguagens verbal e visual. Assim, o texto verbal poderia ser lido a partir das imagens que representam as ações a serem cumpridas. O(A) docente poderia não dizer o

nome da brincadeira e, ao final, entregar, a cada aluno, uma ficha que contenha um título diferente e ver quem ficou com o nome correto da brincadeira. Os títulos poderiam ter, no final, somente palavras terminadas com EL ou EU, como por exemplo, Passe o anel, Passe o papel, Passe o chapéu, Passe o troféu etc.



Figura 3 – Manual de instruções de uma brincadeira

Fonte: GUIMARÃES; LEITE; MORELLI. Primeiros Textos: alfabetização. São Paulo: FTD, 2005.

Para inserir os alunos em variadas manifestações culturais, podemos resgatar brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras de roda, recitar parlendas, cantar músicas, que são oportunidades de resgate de cultura em que a linguagem se faz presente. Outra forma de trabalhar a diversidade cultural é comparar os contos de fadas tradicionais com versões modernas dos mesmos textos. Os contos tradicionais, escritos há mais de cem anos, retratam a cultura que chamaremos aqui de tradicional, como por exemplo, o fato de as crianças não poderem questionar os mais velhos ou uma época em que as mulheres não podiam trabalhar.

Já os contos modernos retratam a realidade das pessoas dos séculos XX e XXI, como por exemplo, o respeito ao pensamento da criança (que não é tratado como um indivíduo incapaz, mas como alguém que é um aprendiz e que traz seus conhecimentos para novas aprendizagens), a diversidade e a igualdade dos gêneros etc. Vejamos como o conto Cinderela (ANEXO A), escrito pelos Irmãos Grimm, foi reescrito em uma versão mais atual por Wanda Wenceslau (ANEXO B) e como pode dar margem a uma série de questionamentos, tais como separação entre pais e necessidade de estudar (que não eram sequer tratados no conto tradicional), dentre outros.

Algumas manifestações culturais podem influenciar também no desenvolvimento socioemocional das crianças, estimulando ou desencorajando certos comportamentos, pois "a cultura de um povo não é representada apenas por suas manifestações artísticas ou religiosas, mas por tudo aquilo que

o constitui e o singulariza como um agrupamento humano: sua língua, suas manifestações artísticas, sua religião, seus comportamentos sociais, a culinária, o folclore, os modos de se vestir e de se relacionar com a natureza, enfim, tudo que produz sentido para esse grupo, inclusive a escola” (DIEB, 2011, s/p.). A literatura infantil, uma manifestação cultural muito utilizada na escola, pode ser uma forma de desenvolver as emoções e as interações dos alunos. Através da leitura de histórias infantis, as crianças podem aprender comportamentos, lidar com conflitos e compreender as diferenças culturais e regionais para respeitar essa diversidade, pois é conhecendo novos mundos, novos comportamentos que aprendemos que não somos únicos. Vejamos exemplos de três livros que podem contribuir para a aprendizagem cultural e o desenvolvimento socioemocional das crianças, por trazer histórias de meninas negras que se passam em países diferentes:



Afra e os três lobos-guarás

Autora: Maria Cristina Agostinho de Andrade

Ilustrador: Ronaldo Simões Coelho

Editora: Mazza

Este é mais um livro de releitura de contos clássicos infantis. Neste livro, os autores contam a história que ficou conhecida como “Cachinhos Dourados” ambientando-a em um contexto bem brasileiro, e substituindo os ursos da versão inicial por lobos-guarás. Uma forma de lançar um novo olhar para as histórias clássicas e aproximá-las da nossa realidade.

Figura 4 – Capa do livro Afra e os três lobos-guarás



Uma gota de magia

Autora: Ana Maria Machado

Ilustrador: Claudius

Editora: Salamandra

Uma história curta e bastante imaginativa, ideal para quem está começando a ler. A menina Joana vive uma realidade bem brasileira, uma típica menina moradora de periferia, e sua imaginação e curiosidade podem estimular meninas e meninos a dar asas à imaginação.

Figura 5 – Capa do livro Uma gota de magia

**Bia na Ásia****Autor:** Ricardo Dreguer**Ilustrador:** Avelino Guedes e Rogério Borges**Editora:** Moderna

Neste livro, a mãe de Bia é transferida para o Japão. Antes da grande mudança, Bia vai conhecer a Índia e a China e desfazer a visão estereotipada desses países que a televisão mostra. Além disso, a menina passa a enfrentar os dilemas de se tornar uma pré-adolescente.

Figura 6 – Capa do livro Bia na Ásia

Fonte: <http://100meninasnegras.com/>. Acesso em: 21 de junho de 2018.

O Brasil, por exemplo, é considerado um país de poucos leitores. Dizem que isso é cultural. Sendo assim, “a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39). Concordamos com essa proposta porque a maioria dos textos com os quais nos deparamos atualmente tem essa característica e as tecnologias publicizaram as culturas locais tornando-as mais globais. Considerando essas questões, apresentamos o conceito de multiletramentos que “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Para refletir

1. O que é a Pedagogia dos Multiletramentos?
2. Pense em uma proposta de atividade em sala de aula ou um plano de aula que possa ser enquadrado na Pedagogia dos Multiletramentos.

Síntese do capítulo

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu a partir da observação de alguns pesquisadores, reunidos em Nova Londres (USA), de que há, nas sociedades modernas, uma multiplicidade de modalidades (escrita, oral e visual) nos textos e também uma diversidade cultural. Sendo assim, ao perceber que muitos textos congregam diversas modalidades/linguagens (escrita, oral e visual), a escola pre-

cisa trabalhar com os alunos a compreensão e a produção desses textos para que eles possam exercer as práticas sociais fora da escola com competência.

Além do mais, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve considerar as diversas culturas existentes nas sociedades a fim de ampliar o repertório cultural dos alunos e sensibilizá-los a respeitar o diferente. Nesses dois aspectos (a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural), o trabalho com a leitura e a produção textual são muito importantes para implementar a Pedagogia dos Multiletramentos, pois eles podem materializar ou divulgar algumas culturas. Nesse capítulo, apresentamos alguns exemplos de como trabalhar com textos para compreensão da multimodalidade e da diversidade cultural.

Saiba mais



Assista aos vídeos dos seguintes links nos quais a professora Roxane Rojo, referência sobre os estudos da Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil, discute sobre alfabetização, letramento(s) e multiletramentos.

<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>

<https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>

Referências



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979]2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018;

DIEB, M. O conceito de cultura em nossa sociedade e as práticas escolares (Aula 2). In: DIEB, M. **Escola, Cultura e Sociedade**: abordagem sociocultural e antropológica I. Fortaleza – CE: LPED / Instituto UFC Virtual, 2011.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

Capítulo

2

Alfabetização e letramentos na contemporaneidade

Objetivos

- Descobrir como as crianças aprendem a escrever através do conhecimento sobre os níveis de escrita pelos quais os aprendizes passam.
- Perceber que a aprendizagem individual da escrita deve ser ensinada através de práticas sociais.
- Compreender os conceitos de alfabetização e letramentos e seus desdobramentos na escola.

Introdução

Este capítulo foi dividido em três tópicos: *O processo de alfabetização*, *Letramentos* e *Alfabetizar letrando*. O primeiro tópico apresenta as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1995) nas quais as autoras relatam os níveis de escrita das crianças. Além do mais, discorreremos sucintamente o nível ortográfico com base em Morais (2002). Conhecer esses níveis é importante para termos noção do que a criança sabe, a fim de ajudá-la a passar para outro nível mais avançado.

No segundo tópico, intitulado *Letramentos*, mostramos que o processo de alfabetização, como uma aprendizagem individual, não é suficiente para que os indivíduos exerçam com competência as práticas fora da escola. Por essa razão, discutimos sobre o surgimento do termo letramentos, que é conceituado como práticas sociais com a leitura e a escrita. Neste item, ainda, informamos que o conceito de letramentos se modifica de região para região e com o passar do tempo, por isso apresentamos um conceito mais amplo que tem surgido devido ao avanço das tecnologias digitais nas sociedades modernas. Nesta nova definição, letramentos são práticas sociais exercidas pelos cidadãos através de diversas linguagens, tais como a oral, a escrita e a visual. Neste sentido, defendemos que o ensino de língua portuguesa deve ser pautado na ampliação do letramento dos alunos, pois estes devem saber usá-las nas diversas situações de interação social.

No terceiro tópico, intitulado *Alfabetizar letrando*, defendemos que a aprendizagem da língua portuguesa deve acontecer através de práticas sociais, ou seja, é necessário alfabetizar letrando. Para isso, devemos ensinar o código escrito através de textos que circulam nas sociedades, ou seja, a

escola deve criar situações reais para que os alunos leiam e produzam seus textos ou fazer simulações dessas situações. Apresentamos ainda exemplos de como é possível alfabetizar letrando, utilizando gêneros da literatura infantil e outros gêneros textuais não literários. Nesses exemplos, buscamos apresentar propostas lúdicas e que apresentam diferentes linguagens, a fim de mostrar que a alfabetização pode ser desenvolvida através práticas de letramentos com textos multimodais (escrito, oral e visual).

1. O processo de alfabetização

Caro(a) professor(a), saber ler e escrever são práticas muito importantes, pois, na atualidade, muitas atividades são mediadas por essas ações. Devido a essa importância, ensinar a ler e a escrever são atividades almejadas em todas as escolas brasileiras. Sendo assim, muitos estudos têm sido realizados com a finalidade de compreender qual a melhor estratégia que a escola deve seguir. Você sabia que até a década de 1980, os estudos relacionados à alfabetização se concentravam no ensino, ou seja, tentava-se descobrir qual o melhor método de alfabetização?

Com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), o foco saiu do ensino e centrou-se na aprendizagem das crianças, pois acredita-se que descobrindo como a criança aprende é mais fácil tentar ensinar essa competência. Em suas pesquisas, as referidas autoras descobriram que as crianças, para representar sua aprendizagem do objeto escrito, pensam antes de escrever e criam várias hipóteses em suas escritas. Você sabe porque é importante saber como as crianças aprendem? Em primeiro lugar, esse conhecimento nos faz respeitar suas escritas e compreender seus avanços. Em segundo lugar, sabendo como elas aprendem, descobrimos o que já sabem e, assim, podemos auxiliá-las a subir para níveis mais avançados. É importante ressaltar que as pesquisas citadas levam em conta somente questões de conhecimento e desconsideram aspectos motores, tais como treinamento para obter uma letra legível. Explicitaremos, a seguir, os níveis pelos quais as crianças passam, com base em Ferreiro (1995).

1.1. Primeiro nível

Ferreiro (1995) afirma que, no começo do primeiro nível, as crianças tentam diferenciar a escrita do desenho. Elas descobrem que se usam os mesmos tipos de linhas para desenhar ou escrever, mas que esses traços são diferentes em sua organização, pois, no desenho, as linhas procuram representar os objetos e, na escrita, as formas das letras não coincidem com as formas do desenho. Assim, para desenhar, usa-se a forma do objeto e para escrever

utilizam-se as linhas de outra forma. Desse modo, as crianças compreendem que, para escrever, não se deve imitar o que se quer dizer.

Nessa fase, a criança descobre que a escrita alfabética é arbitrária, ou seja, as letras não correspondem à forma do objeto. Outra descoberta desta fase é que a escrita é linear, pois segue o espaço da linha da esquerda para direita. Ressaltamos que, quanto mais contato as crianças tenham com objetos de cultura escrita, mais rapidamente, elas irão perceber as características de arbitrariedade e linearidade do sistema de escrita alfabético. Assim, no início desse primeiro nível, a descoberta mais importante é que a criança consegue distinguir os modos de representação icônico (desenho) e não icônico (escrita), ou seja, inicialmente, elas pensam que, para escrever é necessário desenhar (fase icônica) e, posteriormente, descobrem que as linhas da escrita são diferentes das linhas do desenho (fase não icônica), conforme nos mostram os exemplos a seguir:



Figura 7 – Nível I - Fase não icônica e fase icônica

Fonte: <http://cantinhocriativodalub.blogspot.com/2009/08/textos-e-artigos.html>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

Após diferenciar o desenho da escrita, as crianças precisam descobrir a relação entre as imagens e o texto escrito e percebem que “as letras são utilizadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo (inclusive os seres humanos, animais, etc.), que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes)” (FERREIRO, 1995, p. 26). No entanto, elas precisam descobrir como organizar essas letras de modo que representem o objeto, ou seja, quantas letras e como elas devem ser organizadas para dizer algo. Após

refletir sobre esses problemas, as crianças criam hipóteses para solucioná-los, que Ferreiro (1995) chama de princípios quantitativo e qualitativo. Com relação ao princípio quantitativo, a criança determina que um escrito deve ter, no mínimo, três letras. Desse modo, só pode ser lido/escrito aquilo que obedecer ao princípio da quantidade mínima (três letras) que a criança criou. No entanto, essa quantidade de letras pode variar entre os pequenos, ou seja, uns podem estabelecer menos, outros mais letras para esse princípio. Já o princípio qualitativo é a hipótese que a criança formula segundo a qual um escrito deve ter letras diferentes, ou seja, as letras de uma **palavra**⁶ não podem se repetir. Nesse nível, elas ainda pensam que a variação das letras dentro de uma mesma palavra é suficiente para escrever e que nomes diferentes não podem ser escritos com a mesma sequência. Vejamos a imagem 8, que representa a escrita de uma criança no primeiro nível.

⁶Estamos considerando palavra em um sentido amplo como qualquer unidade linguística com significado.



Figura 8 – Nível I – Princípios quantitativo e qualitativo

Fonte: <http://cantinhocriativodalub.blogspot.com/2009/08/textos-e-artigos.html>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

1.2. Segundo nível

Nesse nível, Ferreiro (1995) afirma que as crianças já estabeleceram que, se duas escritas são iguais (com as mesmas letras), não podem representar nomes diferentes. Sendo assim, elas continuam com seus princípios (quantitativos e qualitativos), mas criam novas hipóteses para esses princípios. Com relação ao princípio quantitativo, elas percebem que algumas palavras são escritas com mais letras e outras com menos letras e associam o tamanho, a quantidade e a idade dos objetos/seres ao número de letras das palavras. Assim, elas imaginam que objetos/seres pequenos possuem nomes menores e objetos/seres grandes têm nomes com mais letras; outra hipótese é que um grupo de objeto ou animais requer mais letras e um único objeto requer menos letras; ainda é possível que a criança pense que pessoas mais velhas precisam de nomes maiores e as mais jovens têm nomes com menos letras. Ainda

considerando o princípio quantitativo, segundo a referida autora, as crianças estabelecem um mínimo de três letras e o máximo de seis ou sete letras para ser uma interpretação significativa. Com relação ao princípio qualitativo, Ferreira (1995) declara que a criança procura soluções para seus questionamentos e encontra algumas hipóteses. Desse modo, se a criança não conhece muitas letras, ela varia somente uma ou duas letras ou altera a posição das letras para indicar nomes diferentes. No entanto, se ela possui um estoque maior de letras, ela utiliza letras diferentes para palavras diferentes, permanecendo com a mesma quantidade de letras. A imagem 9, a seguir, demonstra os princípios quantitativo e qualitativo do nível II.



Figura 9 – Nível II - Princípios quantitativo e qualitativo

Fonte: <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

É importante ressaltar que, no Brasil, a maioria dos estudos realizados têm considerado esses dois níveis de fase pré-silábica, pois o primeiro e segundo nível têm uma característica em comum: a ausência da consciência fonológica, ou seja, a criança não consegue perceber que a letra é uma representação do som da fala. Essa consciência fonológica só vai aparecer no terceiro nível. Além do mais, as fases podem ter outros nomes, no entanto, as características são as mesmas.



Saiba mais

Assista ao vídeo clicando no link ou na imagem abaixo no qual a professora Magda Soares explica como as crianças se comportam nos níveis I e II. Além do mais, ela mostra exemplo de como os professores devem proceder para ajudar os alunos para avançar.
<https://www.youtube.com/watch?v=a6vh8gxjY8E&app=desktop>



1.3. Terceiro nível

Segundo Ferreiro (1995), a principal característica deste nível é a fonetização, ou seja, a criança compreende que a escrita representa o som da fala. Ela compreende isso porque vai observando como se escrevem as palavras, especialmente, a escrita de seu nome e do nome de pessoas conhecidas. Nesse nível, ela elabora três hipóteses que vão gradativamente se modificando para que ela alcance um nível desejado de alfabetização: a hipótese silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

Na hipótese silábica, as crianças descobrem, pela primeira vez, uma solução satisfatória para a quantidade de letras de cada palavra. Assim, o número de letras nesse subnível, corresponde ao número de sílabas das palavras, ou seja, para cada pedacinho (sílabas) que ela pronuncia (som), ela atribui uma letra. Inicialmente, as letras da palavra podem não ter relação com o som, pois a criança pode usar as letras do seu nome ou outras que ela conhece. Como exemplo, podemos citar o objeto casa que ela pode escrever com quaisquer letras, como por exemplo, M e A. Nesse caso, essa hipótese é denominada de silábica sem valor sonoro. No entanto, elas vão descobrindo, também observando seu próprio nome e outros conhecidos, que as letras imitam o som das palavras e vão tentando imitá-las. Nessa tentativa, como a sílaba é pronunciada em um único som, elas pensam que, para cada sílaba só há um som e preferem usar as vogais, pois seu som é mais forte. Outra observação importante é que a criança pode colocar, em algumas palavras, letras sobrando e também podem representar uma frase usando uma letra

para cada palavra. Vejamos imagens (10 e 11) de escrita com e sem valor sonoro representando o nível silábico.



Figura 10 – Nível III - Silábico sem valor sonoro

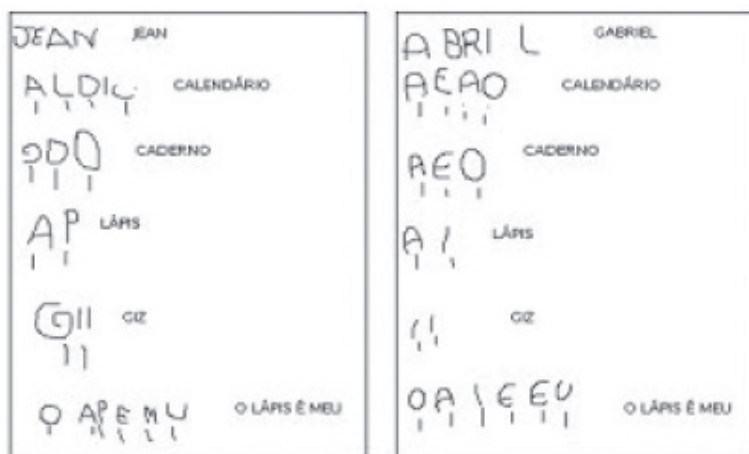


Figura 11 – Nível III - Silábico com valor sonoro

Fonte: <http://cantinhocriativodalul.blogspot.com/2009/08/textos-e-artigos.html>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

Ao observarem outros escritos e refletirem sobre eles, as crianças percebem que alguns sons (sílabas) são representados por mais de uma letra. Assim, sem abandonar a hipótese silábica (em que cada sílaba é representada por uma letra), elas vão representando outras sílabas com mais de uma letra, chegando à hipótese silábico-alfabética. Nessa hipótese, uma letra pode representar uma sílaba, enquanto outras sílabas são representadas por unidades sonoras menores (fonemas) em uma mesma palavra. Essa fase representa uma transição entre a hipótese silábica e a seguinte, que é a hipótese alfabética. Vamos observar a imagem 12, em que a criança escreve uma letra para algumas sílabas e mais de uma letra para outras sílabas.



Figura 12 – Nível III – Hipótese silábico-alfabética.

Fonte: <http://cantinhocriativodalui.blogspot.com/2009/08/textos-e-artigos.html>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

Finalmente, as crianças, ao chegarem à hipótese alfabética, compreendem que o sistema alfabético é representado pela fala, através de letras que representam sons. Assim, elas compreendem que as sílabas podem ter mais de uma letra. No entanto, não compreendem todas as peculiaridades ortográficas que só serão aprendidas com o acesso à cultura escrita e o ensino de regularidades e irregularidades da língua. Elas “entenderam, apenas, que a similaridade de som implica uma similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes” (FERREIRO, 1995, p. 32) e escrevem usando esse princípio. A partir desse nível, as crianças começam a compreender como funciona a escrita, mas ainda vão ter de resolver muitos problemas para escrever ortograficamente. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), apesar de mencionarem o nível ortográfico, não chegaram a pesquisar essa fase. Observemos a imagem 13 em que a criança se encontra na hipótese alfabética, mas ainda comete alguns desvios ortográficos.

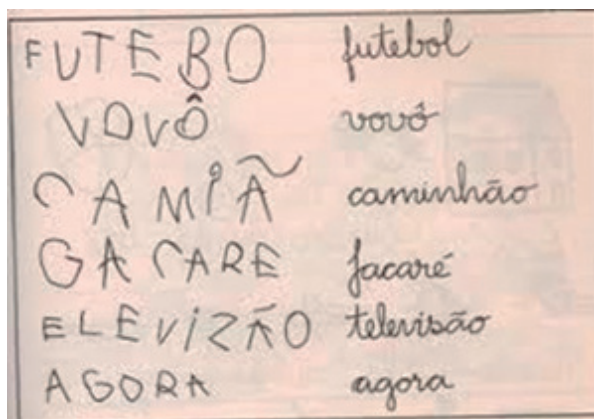
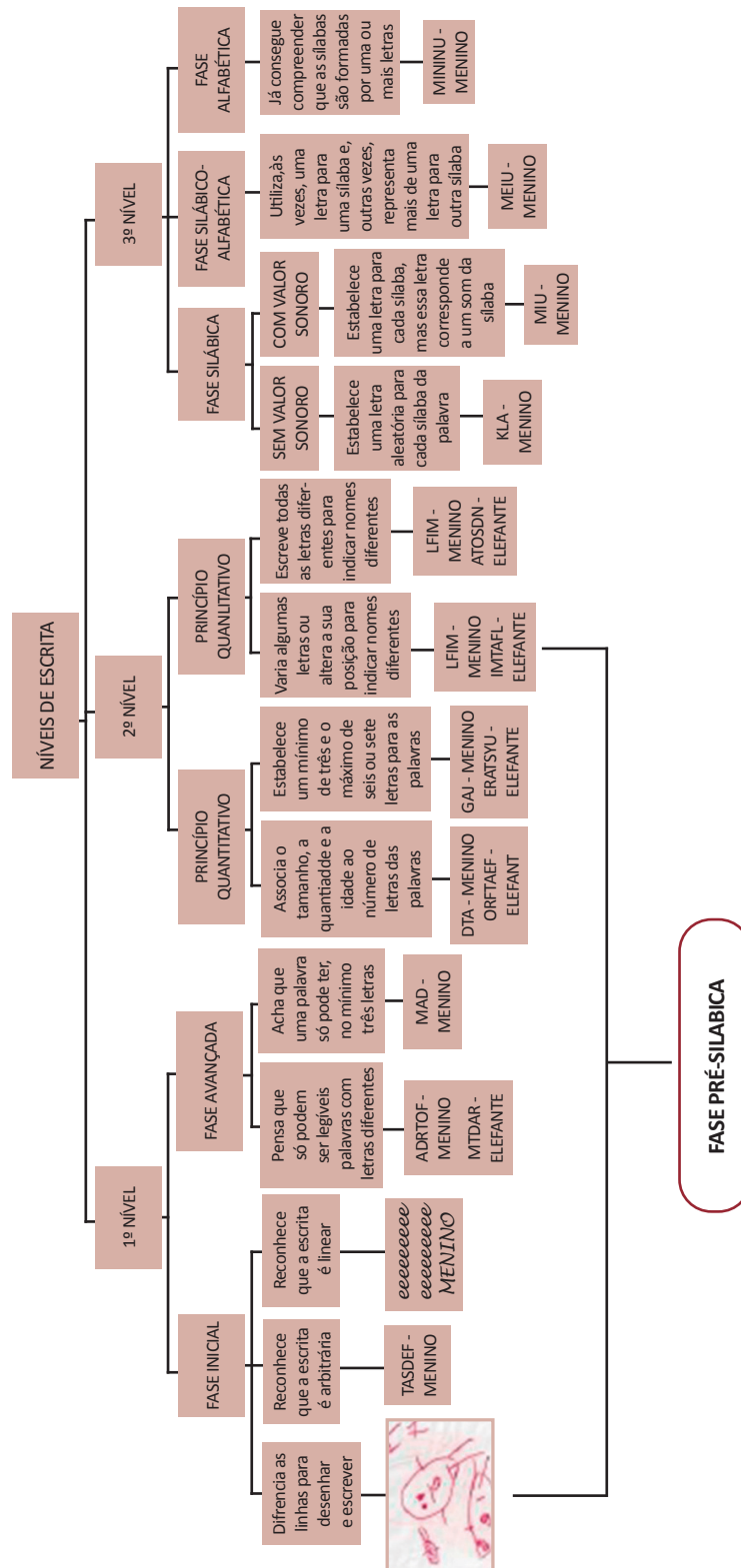


Figura 13 – Nível III – Hipótese alfabética

Fonte: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

Observe, professor(a), que é importante saber em qual nível a criança se encontra para auxiliá-la a passar de fase, bem como acompanhar o desenvolvimento das crianças em um período longitudinal, no entanto, é necessário saber que nem todas as crianças passam por todas as fases. Vejamos o organograma abaixo em que explicitamos os níveis de escrita com suas características e exemplos. Os exemplos se referem à palavra menino, no entanto, quando for necessária uma comparação, o primeiro exemplo está relacionado a menino e o segundo a elefante.

Organograma 1 – Níveis de escrita de crianças, segundo Ferreiro (1995)



Professor(a), perceba que a descoberta da fonetização, ou seja, que a escrita é uma representação da fala é muito importante para a aprendizagem da escrita, no entanto, os alunos precisam descobrir que nem sempre se escreve como se fala. Eles vão aprendendo esse aspecto com o acesso ao material escrito e através de ensinamentos de pessoas mais experientes. Quando descobrem, por exemplo, que pato se escreve com o e não com u, estão chegando a um estágio mais avançado que Morais (2002) chama de ortográfico. Observe que as dúvidas relacionadas à ortografia podem perdurar durante toda a vida dos indivíduos, no entanto, quanto mais eles leem mais possibilidades têm de escrever ortograficamente. O referido autor realizou estudos que revelam que várias atividades em sala podem ser úteis para que as crianças cheguem a esse nível e avancem gradativamente. No entanto, ele afirma que não há uma sequência de conteúdos ortográficos que possam ser estudados em cada série. Assim, cada escola seleciona, geralmente, com base no livro que adota, as normas ortográficas que serão ensinadas em cada série/ano.

O pesquisador ainda informa que a ortografia é uma convenção social, a fim de que a escrita seja um tipo de comunicação em que as pessoas possam unificar a forma como se escreve para que todos se entendam. Morais ainda aponta outro problema que é o fato de a escola mais avaliar os erros ortográficos cometidos pelas crianças do que ensiná-la como um objeto de reflexão e ainda complementa que não vê “nenhuma oposição entre adotar uma perspectiva construtivista e ensinar ortografia” (p. 24). Assim, percebemos que, quando a criança está na fase alfabética, ela escreve de acordo com o som, entretanto, quando tem contato com as normas ortográficas, percebe que, algumas vezes, a pronúncia da palavra se diferencia da escrita. Nesse sentido, começa a entender que a ortografia dita a forma “certa” e, consequentemente, é importante segui-la. Contudo, ela necessita do auxílio do docente para entender as normas ortográficas, pois, segundo Morais (2002, p. 21), no “sistema alfabético de nossa língua há muitos casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra (por exemplo, “seguro”, “cigarro”, auxílio)” ou em que uma mesma letra se presta para grafar mais de um som (por exemplo, “gato” e “gelo”)”. (SIC).

De acordo com Morais, os “erros” cometidos pela criança são resultados da grande complexidade que traz nossa língua, dificultando, assim, a escrita de um principiante que ainda desconhece as normas ortográficas. No entanto, essas dificuldades vão aos poucos sendo vencidas no decorrer do processo da escrita. As crianças não aprendem sozinhas a maneira certa de escrever, é preciso a intervenção de pessoas capazes de ensinar-lhes a melhor forma de aprender, sempre refletindo sobre sua escrita. Nesse sentido, elas passam por uma fase em que começam a entender que não se escreve da mesma forma

como se fala, pois, Morais (2002, p.18) lembra que, “na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas”. Vejamos a imagem X que representa a escrita de uma criança bastante avançada no nível ortográfico.

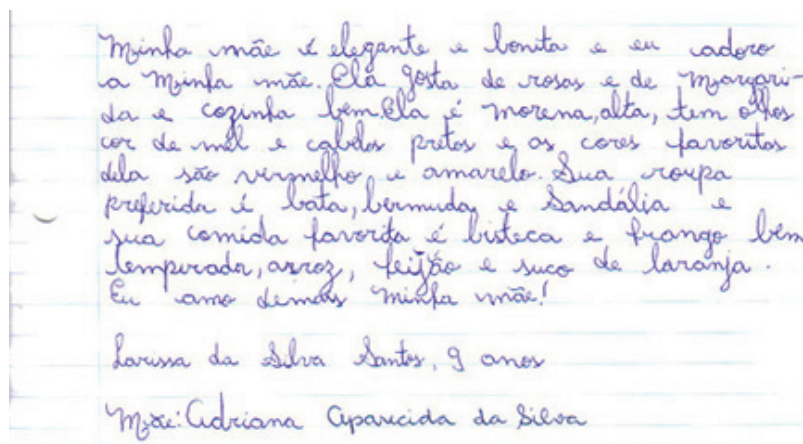


Figura 14 – Nível ortográfico

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/912647-criancas-fazem-homenagem-no-dia-das-maes-veja-textos.shtml>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

Após explicitados os níveis de escrita das crianças, é necessário ressaltar algumas implicações que serão melhor detalhadas no tópico seguinte sobre letramentos. Sendo assim, consideramos que as atividades planejadas para auxiliar as crianças a passar de um nível para outro não devem considerar palavras soltas, que não estejam inseridas em um contexto e que não façam parte de uma prática social de escrita. Isso significa que as crianças avançam de nível através de estratégias que a escola pode proporcionar, textos através dos quais os alunos possam compreender que eles não servem somente para atividades escolares, mas para sua inserção na sociedade.

Para refletir

1. Apresente as características dos três níveis de escrita, com base em Ferreiro (1995). Não esqueça de que o nível três possui três subníveis.
2. Descreva como é a escrita de uma criança que chegou ao nível ortográfico.

2. Letramentos

Conforme vimos, no tópico anterior, a alfabetização é o procedimento que se desenvolve para que o aluno se aproprie da escrita e está relacionada ao trabalho docente na instrução dos indivíduos. Desse modo, a alfabetização é a aprendizagem do uso de códigos do alfabeto, habilitando o aprendiz à leitura e à escrita, ou seja, levando-o à aquisição do alfabeto num processo de representação de fonemas (sons da fala) em grafemas (palavra escrita) e

vice-versa. Sendo assim, alfabetizar é adquirir as habilidades de codificar a língua escrita (escrever) e decodificá-la (ler), ou seja, alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabetizado” (SOARES, 2000, p 31). Durante muito tempo, ser alfabetizado era suficiente para o indivíduo ser considerado capaz de exercer práticas de leitura e escrita, no entanto, muitas mudanças têm ocorrido nas sociedades modernas. Essas mudanças, advindas das constantes transformações nas sociedades letradas, têm requerido dos cidadãos novas exigências relacionadas à leitura e à escrita.

Sob essa perspectiva, o termo alfabetização, amplamente difundido no país para designar as habilidades individuais de leitura e escrita, não contempla mais essas demandas sociais exigidas nessas sociedades. A palavra alfabetização sofreu um esvaziamento de sentido, ao longo dos anos, pois poucas vezes foi utilizada, no Brasil, no sentido de promover a cidadania das massas, mas para definir o conhecimento mínimo do código, a fim de instrumentalizar o indivíduo para atuar na força de trabalho. Desse modo, surge o termo letramento para designar as práticas que os indivíduos exercem com a escrita, mesmo aqueles que não são alfabetizados. A necessidade de se considerar os usos sociais da escrita surgiu pela percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos reais e significativos e não somente a partir de suas habilidades individuais.

Para começarmos a falar de letramento, é necessário informar que seu conceito se modifica temporalmente e geograficamente. Isso significa que, com o passar do tempo e as transformações sociais, o conceito muda. Além do mais, sociedades diferentes podem ter demandas diferentes relacionadas às práticas sociais com a linguagem, o que faz com que o conceito de letramentos possa ser diferente em dois lugares. Essas mudanças foram percebidas através de estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas sobre os processos de ler e escrever e suas implicações psicológicas e sociais. Esses estudos trazem resultados que, muitas vezes, se modificam no tempo e no espaço, conforme seu contexto de produção. Iniciamos essa discussão afirmando que o conceito de letramento(s), para muitos estudiosos, está atrelado às práticas sociais com leitura e escrita de textos verbais/escritos.

Nesta perspectiva, para Soares (2000, p. 36), letramento significa que o indivíduo, além de saber ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar, também consegue exercer práticas sociais de leitura e escrita no seu cotidiano e consegue ler e interpretar diversos gêneros textuais, pois, a apropriação da leitura e da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever, já que “aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade””. A referida autora ainda acrescenta que

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta (...), ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2000, p. 37).

Sendo assim, ressaltamos que o ensino da língua portuguesa não pode ser pautado em atividades de repetição e reescrita de letras, palavras e frases sem sentido para as crianças. Esse ensino precisa ter relação com os textos com os quais elas se deparam fora da escola, ou seja, deve ser contextualizado. Nesse sentido, a ampliação do desenvolvimento da língua portuguesa na escola deve ser pensada para que as crianças desempenhem seu papel social, utilizando a língua nas diversas atividades sociais. Nesse contexto, Soares (1999) afirma que é preciso partir para o ensino que desperte o desejo pela leitura, a curiosidade, a criatividade e a criticidade dos alunos, de forma que compreendam a importância de se fazer uso social da leitura e da escrita, tornando-se uma pessoa letrada, pois o indivíduo letrado não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita respondendo adequadamente às demandas sociais.

Nessa visão, o letramento é um fenômeno social e “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2000, p. 72). Assim, as práticas de letramentos se manifestam em muitas atividades cotidianas nas sociedades modernas, especialmente, naquelas em que os recursos tecnológicos são avançados, como é o caso do Brasil. Ações que parecem simples e outras mais complexas são exemplos de práticas de letramentos, tais como encontrar o endereço de um amigo, adicionar pessoas em suas redes sociais, como Facebook e WhatsApp, pegar um ônibus para ir a algum lugar ou elaborar uma apresentação para um seminário. Nas sociedades letradas, é inquestionável a exigência de diferentes níveis de letramentos, demandando dos indivíduos o uso da escrita em diversos contextos e isso tem como consequência o desenvolvimento do país.

É importante ainda ressaltar que, segundo Soares (2000), as práticas de letramentos podem ser classificadas em duas perspectivas: uma progressista e outra revolucionária. A primeira perspectiva relaciona-se ao uso efetivo da escrita para a vida em sociedade, ou seja, usa-se a escrita para interagir com as outras pessoas, para se informar, para se divertir etc. Assim, a escola, ao mesmo tempo em que deve incentivar o aprimoramento de uma competência individual no uso da escrita, também deve engajar os indivíduos para uma competência social, haja vista os materiais escritos serem produzidos para

um leitor real, o que requer um escritor que saiba para quem está escrevendo e com que finalidade. Dessa forma, as crianças e jovens vão perceber que a escrita não é produzida somente para o professor ler e corrigir.

Já na segunda perspectiva (evolucionária), a escrita, conforme Soares (2000, p. 78), é utilizada para revolucionar, ou seja, “transformar as relações e práticas sociais injustas”. Essa segunda perspectiva não tem ganhado força no Brasil, tendo em vista que parece estarmos ainda em busca de fenômenos mais básicos, como combater o analfabetismo e/ou conseguirmos que os alfabetizados consigam fazer usos mais elementares da escrita em seus contextos sociais. Consideramos que não pode haver uma concepção social do letramento em sua versão mais forte - a revolucionária - na qual os indivíduos usam a escrita para mudar a sociedade sem que se perpassasse pelas dimensões mais fracas. Assim, a dimensão revolucionária requer que os indivíduos possuam, além de habilidades individuais de escrita, também habilidades sociais progressivas nas quais a escrita é utilizada para práticas sociais mais básicas, como uma sobrevivência na sociedade.

Além do mais, os docentes, de um modo geral, têm a intenção de transformar o mundo através da disseminação do conhecimento que é considerado como poder. Nesse sentido, nessas duas dimensões, os indivíduos praticam eventos de letramentos que, para Kleiman (1995, p. 50), são “as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Vejamos algumas imagens que mostram indivíduos exercendo práticas de letramentos.

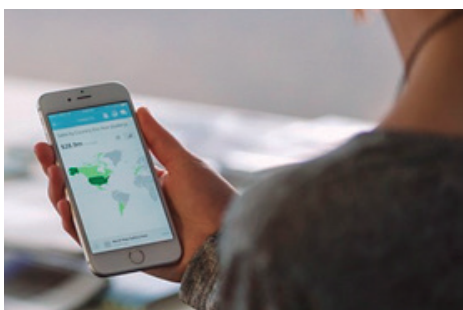


Figura 15.1
Indivíduos exercendo práticas de letramentos⁷



Figura 15.2

⁷Fontes da imagem 15, que foram acessadas em outubro de 2018.

Figura 15.1 – <https://pixabay.com/pt/telefone-celular-pessoa-celular-801946/>.

Figura 15.2 – <https://pxhere.com/pt/photo/978382>.

Figura 15.3 – <https://pixabay.com/pt/menino-leitura-estudando-livros-286240/>

Figura 15.4 – <https://br.depositphotos.com/search/pessoa-lendo-receita.html?sh=da4166e30225f93bfff62c45d86d4fcaa&qview=217625312>

Figura 15.5 – <http://www.culturaambientalnasescolas.com.br/noticia/meio-ambiente/campanha-contra-dengue-nas-escolas>



Figura 15.3



Figura 15.4



Figura 15.5



Figura 15.6

Como percebemos na figura 15, as práticas de letramentos se manifestam em muitas atividades diárias nas sociedades desenvolvidas, tais como informar-se através do celular, ir às lojas e ler as caixas de brinquedos, ler para entreter-se ou informar-se, seguir uma receita, fazer campanha contra a dengue e contra a violência doméstica, dentre outras. Analisando as imagens, observamos que algumas atividades (15.1, 15.2, 15.3 e 15.4) são exercidas para inserção social, mas não implica, primeiramente, em usar a escrita para transformação social. Essas práticas se enquadram em práticas de letramentos na perspectiva progressista.

No entanto, a imagem em que o garoto faz campanha contra a dengue (15.5) e a outra que propaga uma sociedade que não aceita a violência contra a mulher (15.6) representam uma tentativa de busca de uma sociedade mais informada sobre saúde e mais justa, ou seja, as atividades foram exercidas para transformação social. Nessas práticas, identificamos letramentos na perspectiva revolucionária. Percebemos, ainda, que, com a inserção das tecnologias digitais, as atividades com a escrita se multiplicaram devido, principalmente, às necessidades de comunicação a distância entre os usuários e de informação para atualização, além da procura por entretenimento. Algumas dessas necessidades são permeadas pela escrita e exigem de seus usuários competência para ler e produzir mensagens escritas com o intuito de uma melhor interação nessas sociedades.

Até aqui, professor(a), vínhamos considerando como práticas de letramentos os usos que os cidadãos fazem com a escrita. No entanto, você já deve ter percebido que os textos que circulam nas sociedades modernas não possuem somente a escrita. Desse modo, dá para perceber que o conceito de letramentos apresentado anteriormente não contempla mais as práticas atuais com as diversas linguagens. Considerando essas questões, apesar de sabermos que a escola tem de ensinar a ler e a escrever através de práticas sociais de leitura e escrita, compreendemos que, atualmente, os textos que circulam nas sociedades estão permeados por elementos visuais (imagens estáticas e dinâmicas) e orais se harmonizando para dar-lhes sentido.

Mesmo sabendo que essas modalidades já se harmonizavam desde a invenção da escrita, compreendemos que essa multimodalidade se intensificou com a inserção das tecnologias digitais nas sociedades modernas. Assim, muitas práticas de letramentos se modificaram com essas tecnologias, possibilitando estudos com esses dois objetos (letramentos e tecnologias), por pesquisadores de diversas áreas, devido a uma série de transformações trazidas para os diversos setores sociais. Agindo dessa forma, os professores podem, segundo a BNCC, “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Considerando as questões levantadas anteriormente, compreendemos que a escrita não é mais a única âncora que sustenta o conceito de letramentos, pois são diversas as práticas sociais com as linguagens que se harmonizam para produzir sentidos. Sendo assim, consideramos aqui um conceito mais amplo de letramentos com base em Cavalcante Jr. (2003, p. 26) que tem como base as pesquisas americanas e os estudos de Paulo Freire. Deste modo, para ele, letramentos são concebidos como “um processo de leitura diária do mundo – o mundo interior e exterior de cada ser humano – e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos”, tais como a sonora, a corporal, a literária, a espacial, a espiritual, a visual e a multiforme. Sendo assim, em sociedades tecnológicas, como o Brasil, o conceito de letramentos tem se ampliado e admitido outras formas de linguagens.

As crianças e jovens de hoje estão conectadas com o mundo digital e acostumadas a utilizar as tecnologias digitais, harmonizando várias linguagens para compreender e produzir seus textos. Assim, consideramos que os alunos vão se deparar, no mercado de trabalho ou mesmo em importantes concursos, como o ENEM, com atividades mediadas pelas tecnologias que congregam várias linguagens, ou seja, os textos multimodais. Vejamos o vídeo a seguir em que se explica conceitos de textos multimodais e apresenta exemplos:



Figura 16 – Vídeo sobre textos multimodais

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qMS7cSU4Gw8>

Acesso em 20 de junho de 2018

Observando o vídeo, percebemos que os textos multimodais são aqueles que congregam duas ou mais modalidades/linguagens, tais como a escrita, o oral e as imagens (estáticas ou dinâmicas). O vídeo também mostra que a noção de texto se ampliou, já que, antes contemplava somente a escrita, e hoje falamos de textos orais e multimodais. O próprio vídeo a que você assistiu é um exemplo de texto multimodal, pois explica um conteúdo utilizando imagens animadas, texto escrito e sons. Reconhecemos que nossas crianças e jovens interagem com esses textos multimodais frequentemente e com competência, o que pode ser considerado um certo grau de letramento.

No entanto, esses sujeitos se deparam com muitas informações que devem ser avaliadas, pois elas estão invadindo os lares sem pedir permissão. Ao fazer uma busca na internet ou mesmo sem solicitar, nos deparamos com muitas notícias falsas que têm o intuito de disseminar alguns interesses de pessoas ou grupos. Considerando essa questão, atualmente, avaliar se as informações são verdadeiras ou falsas é considerado um grau elevado de letramento. Nesse sentido, a presença do professor para auxiliar os alunos a descobrir o que podem colocar na rede é essencial.

Para refletir

Apresente dois conceitos para letramentos: um em que a escrita é a âncora do conceito e outro conceito mais amplo que considera outras linguagens. Qual a diferença entre alfabetizar e letrar?

3. Alfabetizar letrando

O desenvolvimento do processo de alfabetização deve se dar através de práticas sociais de escrita e não através de letras, palavras ou frases soltas, ou seja, para ensinar a ler e escrever letras, palavras ou frases deve-se fazer isso com textos que circulam na sociedade. Isso significa que a alfabetização será mais eficaz se as crianças forem alfabetizadas através do processo de letramento(s). Assim, esses dois processos interdependentes são muito importantes para tornar as crianças competentes nos usos que se fazem da linguagem dentro e fora da escola.

Sabemos que, para alfabetizar letrando, é necessário que se trabalhe em sala de aula com conteúdos que explorem os diversos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, desde o mais simples ao mais complexo, como bilhete, notícias, contos de fada, receitas de culinária, placas de trânsito, etc, pois, segundo Santos e Albuquerque (2007, p. 89),

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

Portanto, entendemos que a prática de alfabetização não pode ser separada da prática de letramento, pois são processos que devem ser realizados simultaneamente para que, além de alfabetizado, o aluno seja também letrado para desenvolver melhor seu papel na sociedade. Assim, compreendemos que é necessário alfabetizar as crianças letrando-as, a fim de que estas possam aprender a codificar (escrever) e decodificar (ler) através de usos sociais da escrita. Vejamos o vídeo a seguir que apresenta uma entrevista com a pesquisadora Magda Soares na qual ela, ao circular por uma escola, conceitua letramentos e mostra como os professores planejam atividades para alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que ampliam o nível de letramento desses alunos.



Figura 17 – Entrevista com Magda Soares

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM&list=PL-u9mZQZ4wu__x-eNF466j7osdhvDbQQ0. Acesso em: 20 de junho de 2018.

Professor(a), o vídeo a que você assistiu nos apresenta aspectos relevantes do processo de alfabetizar letrando. Inicialmente, a professora Magda Soares nos informa que esse processo deve iniciar na Educação Infantil e ter continuidade no Ensino Fundamental. Além do mais, ela explica que é necessário saber em que nível de alfabetização e de letramento a criança se encontra para dar continuidade a esse processo criando situações para tal. Em seguida, Soares conceitua letramento como as práticas sociais exercidas através da leitura e da escrita e afirma que as crianças devem se apropriar do sistema alfabético e ortográfico da língua em um contexto de letramento, ou seja, lendo e escrevendo em situações reais.

Além disso, a pesquisadora ainda mostra, no vídeo, como o professor pode oportunizar a aprendizagem dos alunos. No exemplo que ela apresentou, os docentes podem lançar mão da leitura de histórias, que estimula a criatividade dos alunos e, através dessas histórias, o docente pode trabalhar palavras e frases, contextualizando-as. Percebemos, assim, que esse trabalho se diferencia do que fazíamos há algum tempo atrás em que realizávamos somente a contação de histórias. A pesquisadora ainda explica que, no processo de letramento, é importante apresentar os elementos do livro, tais como capa, autor, ilustrador, editora, imagens, articulando-os com o texto escrito, dentre outros. A explicitação desses elementos faz com que os discentes percebam o livro como um objeto cultural, sendo importante ainda que ele seja manuseado, explorado, cheirado.

A entrevista com Magda Soares continua com repórter e autora passeando pela escola e mostrando as atividades de alfabetização e letramento que os discentes produziram. Nesse momento, Soares fala sobre a ludicidade

que o processo de alfabetização e letramento requer, mostrando exemplos de atividades de trava-línguas que os professores planejaram. Outro exemplo demonstrado é o trabalho produzido com a história Dona Baratinha, recontada por Ana Maria Machado. A partir do trabalho realizado com o referido conto, os alunos do terceiro ano recontaram a história e produziram outros gêneros textuais, tais como convite, mapa e receita de bolo, que se articulavam com a obra de Ana Maria Machado. A autora conclui ressaltando a importância desse processo de alfabetização e letramento, que se inicia na Educação Infantil e deve continuar durante todo o processo de educação, indo até a vida profissional.

Considerando que os textos literários atraem muito as crianças, a leitura de histórias é uma boa opção para chamar a atenção dos alunos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental I. Assim, considerando que as escolas do Estado do Ceará possuem os livros editados para o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) em versão digital e impressa, o docente poderá escolher uma das obras da coleção, como por exemplo, o livro *O desfile dos bichos*, cuja capa se encontra a seguir, e fazer a leitura do livro para os alunos. É importante também que eles tenham contato com a obra para tocar, folhear e ver as imagens. Além do mais, uma conversa prévia sobre os personagens pode contribuir para despertar o interesse dos alunos. Após a contação, é necessário também que o professor converse com os alunos sobre a história, refletindo sobre os personagens e suas ações.



Figura 18 – Capa do livro *O desfile dos bichos*

Clique no link a seguir e terá acesso ao livro em pdf ou power point

Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0BzSYQxmEEjQScHRsNnlTOHdtaXc>. Acesso em: 08 de julho de 2018

As atividades propostas anteriormente podem ser consideradas como práticas de letramento, mas, apesar de serem importantes para alfabetizar as crianças, somente o que foi sugerido acima não garante que os alunos irão aprender a escrever. Assim, é preciso que o professor planeje outras estraté-

gias para que as crianças avancem nos níveis de escrita em seu processo de alfabetização. Desse modo, a criação de um jogo ou brincadeira com palavras do livro pode ajudá-los a conhecer algumas palavras e avançar nos níveis de alfabetização. Uma ideia é fazer um dominó com palavras e imagens contidas no livro, conforme se pode ver na imagem 18.

É importante que estas palavras sejam escolhidas de acordo com o nível dos alunos, aliás o professor pode fazer dominós diferentes para crianças com níveis diferentes. Assim, ele pode dividir a turma pelos níveis e entregar um dominó para cada grupo de acordo com o nível daquela equipe. No entanto, é importante que os docentes ajudem os alunos que ainda não estão no nível alfabético a descobrir o som das sílabas e das palavras. Veja, a seguir, um modelo de dominó de palavras com sílabas simples (com apenas duas letras - uma consoante e uma vogal), criado a partir do livro *O desfile dos bichos*.



Figura 19 – Dominó de palavras do livro *O desfile dos bichos*

Fonte: Acervo da autora deste material

As atividades sugeridas anteriormente podem levar os alunos a serem alfabetizados através do letramento. As crianças participam da contação de histórias, uma prática social muito antiga que pode auxiliar os alunos a gostar de ler e também a interpretar textos, e aprendem a decodificar palavras através do jogo de dominó, outra prática social lúdica que proporciona o trabalho em grupo. É importante ainda ressaltar que, na construção do dominó, cada palavra e cada imagem devem ser repetidas sete vezes, o que contribui para que as crianças possam memorizar o som e a letra correspondente a cada sílaba. Ressaltamos que os livros de literatura infantil são importantes objetos que harmonizam as diversas linguagens (escrita, visual, oral) e percebemos ainda que as tecnologias digitais têm intensificado essa harmonização, pois é cada vez mais comum encontrarmos livros digitais que são interativos e cujas imagens (muitas vezes, animadas) complementam o sentido do texto escrito.

Professor(a), já deve ter percebido a importância da cultura escrita nas sociedades modernas e o papel da escola no ensino da leitura e da escrita. No entanto, também já deve ter notado que, com a inserção das tecnologias digitais nessas sociedades, os textos escritos se articularam a outras linguagens mais harmoniosamente. Dessa maneira, ao alfabetizar letrando, os docentes precisam considerar textos multimodais, ou seja, que articulam diversas modalidades (escrita, oral e visual). Sendo assim, a escola atual precisa considerar essa diversidade e o uso dessas tecnologias em suas atividades, pois conforme a Base Nacional Comum Curricular,

uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (BRASIL, 2018, p. 67).

Como exemplo do que o professor pode fazer, apresentamos, a seguir, a imagem de um livro disponível no site do Discovery Kids, no qual o aluno pode ouvir a história e também participar de sua criação. Para aparecer a página seguinte do livro, a criança precisa clicar na imagem à direita que completa o espaço em branco da história. Assim, ao ler o livro, o aluno tem a oportunidade de ampliar seu nível de letramento multimodal, ou seja, exercer práticas sociais em que se articulam diversas linguagens.



Figura 20 – Livro multimodal e interativo

Disponível em: <https://www.discoverykidsplay.com.br/jogos/ler-e-uma-brincadeira/>. Acesso em: 21 de abril de 2018.

Para refletir:

Como deve ser o ensino da escrita em que se alfabetiza letrando?

Produza uma proposta de aula para alfabetizar letrando. Não esqueça de colocar na proposta a série para a qual a proposta foi pensada, o conteúdo e o objetivo da aula, a metodologia a ser utilizada e as referências que você utilizou.

Síntese do capítulo



As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1995) revolucionaram os estudos sobre alfabetização quando mudaram a perspectiva do ensino para a aprendizagem. Anteriormente, as pesquisas estavam concentradas em descobrir qual o melhor método de alfabetização, no entanto, não se sabia como as crianças aprendiam.

A partir das descobertas das referidas autoras, chegou-se à conclusão de que as crianças passam por níveis de escrita antes de compreender a arbitrariedade do código escrito. Assim, os professores devem conhecer esses níveis para auxiliá-las a avançar em cada etapa. No entanto, para que essa aprendizagem seja eficaz a fim de que os alunos interajam através da escrita nas sociedades, o ensino de escrita não deve ser encarado como uma aprendizagem somente individual.

Nesse sentido, se as crianças aprendem a ler e a escrever através de letras, palavras e frases soltas, elas não compreenderão que a escrita foi criada para interação social. Para compreender a função da escrita, é preciso que os alunos se alfabetizem através de práticas sociais de leitura e escrita de textos, sejam escritos ou multimodais.

Saiba mais



O livro *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*, organizado por Carmi Santos e Márcia Mendonça pode ser baixado gratuitamente. O capítulo seis, intitulado *Alfabetizar letrando* (da p. 95 a 109), apresenta questões teóricas sobre alfabetização e letramento e duas propostas práticas de como alfabetizar letrando. Clique na imagem da capa do livro para ter acesso ao livro.

Referências



- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018;
- CAVALCANTE Jr., F. S. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramentos múltiplos. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SANTOS, Carmi; ALBUQUERQUE, Eliana. **Alfabetizar letrando**. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. **Português**. Uma proposta para o letramento. Manual do professor. São Paulo: 1999.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª edição, 2ª reimpressão: Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

Capítulo

3

A leitura e a escrita na atualidade

Objetivos

- Compreender os conceitos de leitura, a fim de entender que as ações dos professores estão atreladas a uma das concepções.
- Conceber a leitura como interação verbal e conhecer estratégias que os bons leitores utilizam para que possam ensinar aos alunos.
- Conhecer os aspectos motores, cognitivos e sociais demandados na aprendizagem da escrita, a fim de ensiná-los aos alunos.

Introdução

Professor(a), após conversarmos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e o processo de alfabetizar letrando, vamos discutir um pouco sobre a leitura e a escrita quando os alunos já se encontram alfabetizados para que possamos auxiliá-los na ampliação do nível de letramento. Para isso, este capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro, intitulado *Concepções de leitura*, apresentamos três definições de leitura e mostramos exemplos de atividades em cada concepção. Neste item, apesar de compreendermos que a leitura tem uma concepção mais ampla, pois congrega textos escritos, orais e visuais, damos maior ênfase à leitura do texto escrito. Por adotarmos a leitura como uma interação verbal, apresentamos algumas estratégias para ensinar a ler. Além do mais, consideramos que o leitor, nessa concepção, é ativo, pois, ao ler, possui objetivos, ativa conhecimento prévio e desenvolve estratégias que auxiliam a compreensão. Sendo assim, este leitor realiza um trabalho cognitivo e social no processo de leitura. Com relação ao trabalho cognitivo, apresentamos algumas características da memória que podem auxiliar os docentes a compreender seu funcionamento e ajudar os alunos nesse processo.

O segundo tópico, intitulado *Compreendendo e ensinando estratégias de leitura*, objetiva apresentar algumas estratégias realizadas por bons leitores para que os professores possam conhecê-las e ensinar aos discentes essas ações. Inicialmente, conceituamos estratégias de leitura e, posteriormente, mostramos a necessidade de conhecer o que os bons leitores fazem para imitarmos. Em seguida, apresentamos algumas estratégias utilizadas por leitores proficientes, tais como previsão, confirmação, inferência, dentre outras. Com relação à previsão, que é o ato de adivinhar o que vem posteriormente no texto, mostramos que essa estratégia é muito eficaz e auxilia na rapidez do

ato de ler. Além do mais, mostramos, através de exemplos, que o leitor prevê o que vem depois, mas confirma se sua previsão foi adequada, estratégia denominada de confirmação. Em seguida, explicitamos a inferência, que consiste em apreender o que não está explícito no texto com base em pistas que o autor fornece.

Já o terceiro tópico, intitulado *Concepções de escrita*, apresenta reflexões sobre o ensino de escrita na escola, demonstrando que, para ensinar a escrever, é preciso considerar aspectos motores, cognitivos e sociais. Com relação às habilidades motoras, explicamos como as atividades de coordenação motora fina, realizadas, principalmente, na Educação Infantil, preparam os alunos para realizar os traçados das letras. Assim, mostramos alguns exemplos de atividades que podem ser feitas com os discentes para desenvolver esse aspecto. Já as habilidades cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua (ortografia, gramática, vocabulário e gêneros textuais) e conhecimentos sobre o mundo. Além do mais, no processo de escrita, devemos considerar os aspectos sociais, tais como finalidade do texto, interlocutores, gêneros textuais e a situação de comunicação, que devem ser levados em conta no ato da produção. Relatamos, ainda, brevemente, sobre a escrita como produto e como processo.

1. Concepções de leitura

Professor(a), vamos iniciar esse tópico indagando sobre o que é ler na atualidade. Você já deve saber que o ensino de leitura de textos escritos é uma das principais metas do Ensino Fundamental e deve saber também que muitas crianças têm dificuldades nesse aspecto. É importante saber, ainda, que, apesar de o ensino da leitura não ser objetivo da Educação Infantil, essa etapa inicial na escola é muito importante para preparar os alunos para a leitura. Se na Educação Infantil os discentes tiverem acesso a muitos materiais escritos e compreenderem suas funções, se passarem a se deleitar com as histórias infantis e a brincar com textos que atraem os pequenos, tais como parlendas, trava-línguas, adivinhas, poderão sentir que a palavra escrita também serve para divertir. Desse modo, as práticas de letramentos devem iniciar na Educação Infantil, mesmo antes de os alunos aprenderem a decifrar o código, conforme nos informou Magda Soares, no vídeo a que você assistiu na aula 2.

No entanto, professor(a), precisamos compreender que a leitura de textos escritos requer dois processos: a decodificação e a compreensão. Quando explicamos, no capítulo 2 (2 – O processo de alfabetização), os níveis de escrita pelos quais as crianças passam e quando a docente prepara atividades para que elas passem de um nível para outro, estamos, na verdade, muito mais preocupados com a decodificação. Esse processo é uma parte muito

importante para a aprendizagem da leitura, mas não é suficiente. Ele consiste em juntar letras e sílabas para formar palavras que podem se associar a outras palavras para formar frases. Essas frases reunidas podem ser consideradas textos. Quando alguém consegue repetir as palavras de um texto, mas não sabe o que texto quis repassar, apenas consegue decodificá-lo, mas não o compreende, ou seja, ainda não podemos dizer que esta pessoa sabe ler.

No entanto, sabemos que este indivíduo já alcançou um degrau muito difícil de galgar. A partir desse momento, a escola deverá planejar muitas atividades através de textos para que os alunos percebam a importância da leitura para a inserção social. Os indivíduos também podem compreender que podemos nos divertir com esse elemento cultural (a escrita) tão importante nas sociedades modernas, que podem estar materializado nos livros, nas paredes, em papéis avulsos, nos dispositivos eletrônicos, dentre outros suportes da escrita.

Professor(a), apesar de a escola, com toda razão se preocupar mais com ensino da leitura de textos escritos, sabemos que, na atualidade os textos estão permeados de outras linguagens e a escola não pode se esquivar da ação de ensinar a ler esses textos para que esse leitor possa ser crítico em qualquer situação com a qual se depara. Sobre essa questão, vejamos o que Santaella (2012, p. 10) declara:

Podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. [...] também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

Compreendemos a preocupação da escola com o ensino do texto escrito porque este é arbitrário, ou seja, não imita o objeto representado, pois é uma invenção/convenção da sociedade e, por isso, precisa ser ensinado. Já a linguagem oral é aprendida mais naturalmente com a interação entre indivíduos e as imagens são, muitas vezes, representações da realidade. No entanto, quando há uma mescla dessas linguagens, o indivíduo precisa saber que uma complementa o sentido da outra para formar sentido e, se separarmos cada linguagem, o texto, na maioria das vezes, não terá o sentido esperado.

Vamos falar um pouco sobre o que é leitura de textos escritos e perceber que essa definição mudou com o passar dos anos. Com essa percepção, temos de reconhecer que a escola adota uma ou outra concepção e que as ações do professor estão embasadas no que ele concebe como leitura (COSCARELLI; CAFIERO, 2013). Durante muito tempo, pensava-se que a leitura estava ligada somente ao texto escrito e ler era captar as ideias do autor, ou seja, acreditava-se que o leitor simplesmente tinha de compreender o que o

autor escreveu. Essa concepção centra toda a responsabilidade no autor e desconsidera o leitor e o texto. Ele (o autor) é quem detém o sentido do texto e o papel do leitor era somente captar suas ideias.

Assim, perguntas, tais como “o que o autor quis dizer com esse trecho” era muito recorrente. Podemos comprovar que essa concepção não vigora com o fato de que um mesmo texto pode ser lido por dois leitores diferentes, com conhecimentos diferentes e suas compreensões podem se diversificar. Sendo assim, segundo Coscarelli e Cafiero (2013, p. 19), “não há garantias de que o leitor vai chegar ao que “o autor quis dizer”. Não se pode ter certeza de que sua interpretação daquele texto corresponde realmente ao que o autor pensou”. No período em que essa concepção estava vigente, os textos literários cânones eram a tradição de leitura na escola, pois os autores consagrados deveriam ser imitados e lidos por serem considerados os melhores escritores. Vejamos a seguinte tirinha que comprova que um texto pode ser interpretado de modo diferente pelos leitores/ouvintes:



Figura 21 – Tirinha na qual autor e receptor não têm a mesma interpretação

Fonte: <http://temtudo.br.blogspot.com/2008/12/tirinhas-muito-engraadas.html>

Certamente, a menina que estava vendendo o refrigerante não conhecia o sentido da palavra torcer naquele contexto (enroscar a tampa) e, por isso, reagiu de modo estranho porque, para ela, torcer era somente vibrar. Outras crianças que já viram o gesto de abrir uma garrafa torcendo a tampa, mesmo que não saibam expressar este significado de torcer, conseguiriam abrir a garrafa de forma correta.

Considerando uma segunda concepção, ler era captar as palavras do texto. Nessa definição, assim como na anterior, o leitor era considerado passivo porque seus conhecimentos não eram considerados, pois ele somente deveria decodificar o que estava escrito. No entanto, para afirmarmos que os alunos sabem ler é necessário que haja compreensão. Assim, pedir para os alunos lerem em voz alta era uma prática muito comum nessa época. Se os discentes conseguissem oralizar o que estava escrito era considerado um leitor. Nessa ação de ler em voz alta, muitas vezes, cada aluno só lia um parágrafo, o que já era suficiente para ter uma boa avaliação, mesmo o docente sabendo que ele não compreendeu a visão geral do texto. Nessas duas concepções, segundo Coscarelli e Cafiero (2013, p. 15), a língua é considerada “um conjunto de regras que funciona sempre do mesmo modo, independentemente de seus falantes e do contexto em que eles atuam”. Nas duas concepções mencionadas, as atividades de interpretação de textos estão muito voltadas para localizar informação explícita. Consideramos que essa estratégia é muito importante, mas os alunos devem ir além das informações que estão no texto para compreendê-los.

Em uma concepção mais atual, que devemos adotar na escola, a leitura é considerada uma interação entre autor e leitor, via texto. Nessa concepção, o leitor não é alguém que apenas recebe as informações passivamente, pois traz para leitura seus conhecimentos e age conscientemente ou inconscientemente para a compreensão. Nesse sentido, concordamos com Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16) quando afirmam que “o leitor passa a ser concebido como sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros”. Assim, percebermos que ler/compreender não é somente captar as ideias do autor/produzidor do texto, nem somente decifrar o código que está escrito.

Para que a compreensão aconteça, muitos outros elementos devem estar presentes para se compreender um texto, tais como os conhecimentos do leitor/ouvinte/receptor, os objetivos do texto e de quem o recebe e a situação que envolve a leitura. Desse modo, sabemos que, para as crianças compreenderem os textos escritos, é necessário decifrar as palavras, no entanto, com o tempo, esse conhecimento vai sendo agregado a outros que elas vão adquirindo a partir da leitura de diversos gêneros textuais e da ajuda do professor. Essa concepção está de acordo com as pesquisas de Ferreiro (1995), apresentadas no capítulo dois, nas quais a autora descobriu que as crianças trazem seus conhecimentos adquiridos com a interação com o objeto escrito e também com o outro. Vejamos o seguinte esquema que tenta resumir essa concepção:



Figura 22 – Esquema para leitura como interação verbal

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade sociocognitiva, ou seja, exige trabalho cognitivo e social. Com relação ao aspecto cognitivo (relacionado ao conhecimento) do leitor, ler exige habilidades, tais como ativar o conhecimento prévio, inferir, dentre outros. Já o conhecimento social diz respeito à interação entre autor e leitor e aos objetivos que o leitor tenta alcançar ao se propor a ler um texto (COSCARELLI; CAFIERO, 2013). Por esta razão, consideramos que os textos a serem trabalhados com crianças no início da alfabetização devem apresentar muitas palavras que elas conheçam para que possam ativar o conhecimento prévio, a fim de facilitar a leitura. No entanto, outros conteúdos devem ser inseridos para os pequenos, com a finalidade de que eles tenham a oportunidade de conhecer coisas novas. Dessa forma, compreendemos que, se o professor conhecer os níveis de escrita da criança, explicados no capítulo anterior, poderá planejar estratégias para que os alunos aprendam a decodificar, no entanto, outras metodologias precisam ser realizadas para que eles aprendam a compreender.

Vejamos um pouco como se dá o trabalho cognitivo do leitor no que diz respeito à sua memória. Você já ouviu falar que a rapidez é importante na leitura? Mas por que é importante rapidez na leitura? Essa rapidez não está relacionada com uma leitura atropelada, sem que o leitor faça a pontuação adequada, no entanto, segundo Smith (1989), isso tem a ver com a capacidade que nosso cérebro tem para guardar informações. O autor nos informa que quando lemos,

as informações que coletamos do texto, primeiramente, passam pela memória de curto prazo (MCP), que é responsável por guardar toda informação lida antes que ela se transforme em algo significativo para o indivíduo.

Essa memória guarda a informação literal que foi lida até essa informação se transformar em algo que faça sentido para o leitor. No entanto, a MCP tem uma capacidade reduzida, pois somente é capaz de guardar em média sete itens (podendo ainda ser capaz de guardar dois a menos ou a mais). Nesse sentido, se tivermos uma criança no início da alfabetização que lê compassadamente cada sílaba, essa unidade (a sílaba) será o que faz sentido para a criança. Vejamos um exemplo: um pequeno leitor, no início da alfabetização, tenta ler o título do seguinte livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.



Figura 23 – Título de livro para uma criança ler

Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/menina-bonita-do-laco-de-fita-col-barquinho-de-papel-nova-ortografia-3663978.html>. Acesso em: ago. / 2018.

A leitura acontece lentamente na qual a criança lê todas as sílabas sem parar em nenhum nome, da seguinte forma: me – ni – na bo – ni – ta do la – ço de fi – ta. Se a criança não dá uma pausa de uma palavra para outra, o número de itens que entra na memória de curto prazo é equivalente a doze itens/sílabas, pois, como o aluno só consegue identificar, inicialmente, as sílabas, essa é a unidade que faz sentido para ele no momento dessa leitura. Sendo assim, se MCP só tem capacidade para guardar até nove itens que fazem sentido, ela, certamente, não armazenou todas as sílabas e, por isso, a criança não

lembra mais do que leu no início do título. Desse modo, se perguntarmos o que ela leu, é possível que lembre somente das últimas sílabas para tentar formar palavras, pois as primeiras sílabas já saíram da memória para dar lugar a outros itens/sílabas. Outro fator que faz o aluno esquecer do que leu é que os itens que chegam à MCP passam muito pouco tempo armazenado lá para entrada de novos itens ou saem porque o conteúdo desaparece após um curto espaço de tempo. Então, professor (a), sabendo dessa informação, já compreendemos que o problema não está na falta de atenção da criança, mas em uma característica do cérebro de todos os indivíduos.

Mas o que devemos fazer para auxiliar as crianças no início da alfabetização a ler com mais rapidez? No exemplo citado, em que o aluno lê o título do livro, podemos pedir para que ela pare após decifrar as sílabas de cada palavra e tente repetir cada sílaba formando uma palavra. Nesse sentido, ao ler me – ni – na, ela terá apenas três itens para lembrar e será mais fácil chegar à conclusão de que está lendo o termo menina. Ao conseguir decodificar a palavra, os três itens/sílabas se transformaram em apenas um item significativo (menina), sendo agora um único item na MCP.

Sabendo qual o sentido da primeira palavra, esse item, que se transforma em algo significativo para o leitor, passa para a memória de longo prazo (MLP) onde permanece e não será esquecido. Uma vez na memória de longo prazo, o aluno pode iniciar o mesmo processo com as outras palavras. Quando ele estiver mais experiente, o docente pode incentivá-lo a realizar essa ação de voltar para descobrir o significado não mais com uma única palavra, mas com um bloco de palavras combinadas para que a leitura fique mais rápida, como, por exemplo, menina bonita e depois do laço de fita. Vejamos outro exemplo. Tente ler os seguintes itens:

virar brincando copo de

Para permanecer lembrando essa sequência de palavras, provavelmente, você tenha de repeti-la várias vezes para que essas quatro palavras aleatórias voltem novamente para MCP, pois seu tempo de duração lá é muito curto. No entanto, se essas palavras forem agrupadas de outra forma e passarem a fazer sentido, dificilmente, teremos de ler mais de uma vez para compreender. Esse grupo de palavras é o título de uma reportagem da revista Ciência Hoje para Crianças e foi organizado da seguinte forma:

Brincando de virar copo

Nessa forma de organização, as palavras formam um único elemento significativo a ser inserido na MCP e, facilmente, reproduzimos na memória uma brincadeira em que as pessoas estão virando copos. Se você ler a repor-

tagem que está disponível no site da revista (<http://chc.org.br/artigo/brincando-de-virar-copos/>. Acesso em: ago./2018), fica ainda mais fácil, pois essa informação deixa de ter quatro itens e passa a ser um único elemento significativo. Mas, se crianças em início de alfabetização, precisarem fazer um fatiamento para não sobrecarregar a MCP, podemos dividir esse título em dois blocos (brincando de / virar copo).

No parágrafo anterior, afirmamos que, quando a informação que está na MCP faz sentido para o leitor, ela passa para a memória de longo prazo (MLP). Mas, qual a função dessa MLP? Segundo Smith (1989), a memória de longo prazo é outro espaço no cérebro dos seres humanos com uma capacidade maior do que a MCP e sua função é armazenar as informações que o leitor dispõe e que se tornam aprendizagem, ou seja, tudo que você aprende fica na MLP. Observe que algumas informações ficam um pequeno tempo na memória de curto prazo e quando são compreendidas vão para MLP, mas outras informações chegam à primeira memória e desaparecem para sempre porque o leitor não conseguiu atribuir sentido a elas. Vejamos alguns esquemas que nos ajudarão a compreender a função dessas memórias:

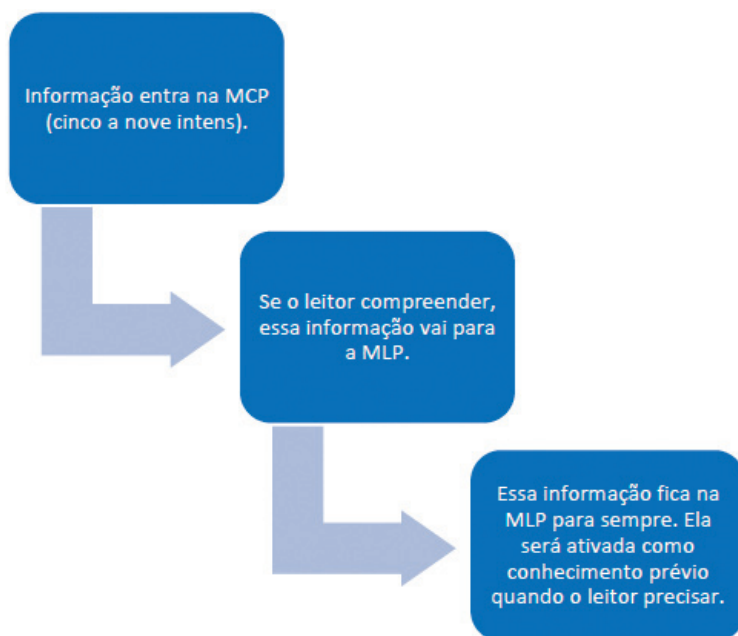


Figura 24 – Função da Memória de Curto Prazo e Memória de Longo Prazo

Fonte: Elaborado pela autora

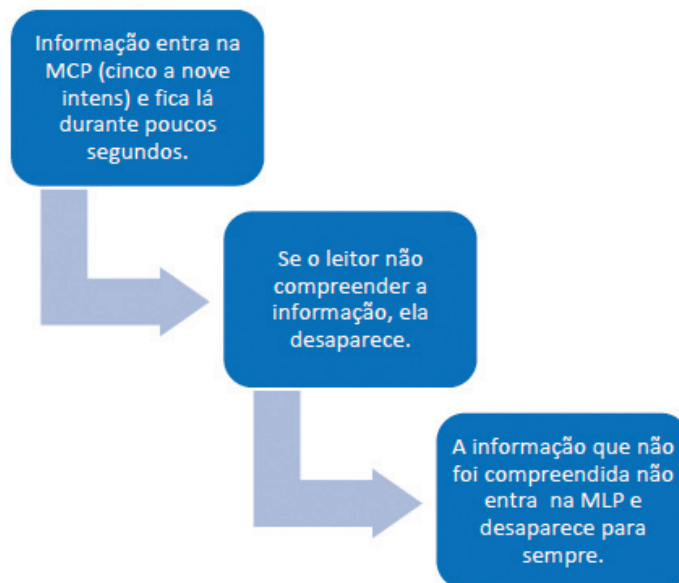


Figura 25 – Função da Memória de Curto Prazo e Memória de Longo Prazo

Fonte: Elaborado pela autora

Professor(a), observe que os itens que entram na MLP são aqueles que fazem sentido, por exemplo, quando o aluno está no início da alfabetização e só consegue juntar sílabas para formar palavras simples, essa (a sílaba) é a unidade de significação. No entanto, quando ele já consegue decodificar palavras, essas passam a ser os itens significativos. Para leitores mais experientes, a informação de um parágrafo que ele leu e entendeu passa a ser um único item de significação que entra na MCP e passa para MLP.

Como já demonstramos anteriormente, os textos da sociedade contemporânea estão permeados de outras linguagens e a escola não pode desconsiderar essa multiplicidade de linguagens na sociedade. Nessa mesma perspectiva, a BNCC também compreende que a leitura vai além de ler textos escritos quando afirma que a 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, 2018, p. 69). Assim, percebemos que, nessa concepção de leitura, cabe as diversas linguagens (escrita, oral, visual). Nesses textos, assim como nos textos escritos, são deixados de explicitar algumas informações que o leitor pode recuperar com base em conhecimentos prévios. Vejamos o exemplo a seguir.



Figura 26 – Texto visual em que o leitor precisa ativar conhecimento prévio para compreender

Disponível em: <https://esporte.uol.com.br/futebol/copa-do-mundo/2018/album/2018/07/15/nao-foi-so-ney-mar-os-craques-que-viraram-meme-na-copa.htm?mode=list&foto=1>. Acesso em: ago. / 2018.

Aqueles que acompanharam a Copa do Mundo de 2018, na Rússia, e suas repercussões, certamente, vão olhar para essa foto e rir. Isso acontece porque esse leitor ativou de sua memória os conhecimentos prévios sobre o comportamento do jogador da seleção brasileira Neymar Jr. No entanto, quem não acompanhou a copa e não viu os diversos comentários sobre o fato de Neymar tentar simular várias faltas caindo no chão, muitas vezes, sem necessidade, não irá compreender o texto visual.

Nessa imagem, aparece o jogador sendo sustentado por duas rodinhas que são colocadas em bicicletas para que as crianças que estão aprendendo a andar de bicicleta não caiam. Para entender esse texto, o leitor ativa conhecimentos prévios: sobre o mundo (quando recupera a informação de que as rodinhas ajudam a não cair); sobre o assunto (quando lembra do comportamento de Neymar caindo várias vezes e das diversas críticas que ele recebeu na imprensa e, principalmente, nas redes sociais). Esse exemplo comprova o fato de que ler não é somente captar as informações que o autor quis repassar ou captar o que está no texto. Concebendo a leitura em uma dessas concepções, diríamos somente que o texto traz um jogador usando rodinhas de bicicletas e não identificaríamos o efeito de humor pretendido.

Para refletir

1. Tente definir, com suas palavras, três concepções de leitura apresentadas neste tópico.
2. Discorra sobre a importância da memória no processo de leitura.

2. Compreendendo e ensinando estratégias de leitura

Professor(a), considerando a concepção de leitura como interação verbal, sabemos que os leitores são ativos e trazem para leitura seus conhecimentos. Por serem ativos, utilizam estratégias para sua compreensão, mas o que seria estratégias de leitura e como ensiná-las aos alunos? Sobre a definição de estratégias de leitura, podemos iniciar afirmando que, durante o ato de ler, o leitor pensa e realiza algumas ações, conscientemente ou não, com o objetivo de compreender o texto. Todas essas ações que o leitor faz são consideradas estratégias de leitura. Conhecendo algumas dessas estratégias, o professor pode ensinar aos discentes algumas maneiras de compreender melhor os textos, pois, segundo Coscarlli e Cafiero (2013), o que a escola faz, muitas vezes, é pedir para que os alunos leiam para avaliá-lo, mas não ensina a ler após a decodificação.

Algumas estratégias se tornam automáticas com o tempo e nem percebemos que as praticamos, por isso elas são chamadas de estratégias cognitivas, ou seja, são praticadas sem pensarmos nelas. Como exemplos, podemos citar as práticas de juntar letras, sílabas e palavras para formar frases e, consequentemente, textos. Fazemos isso tão rapidamente que nem nos damos conta que estamos realizando essa ação para decodificar os signos da língua. No início da alfabetização, os professores se empenham em ensinar aos alunos essa estratégia, mas quando eles compreendem como isso acontece, ela passa a ser cada vez mais automática. A partir daí, é necessário que o docente ensine outras estratégias para que os alunos cheguem à compreensão, pois “se conseguirmos identificar como os bons leitores agem e se pudermos ensinar essas ações aos leitores iniciantes, certamente contribuiremos para que eles tirem mais proveito da leitura” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 25).

Vamos iniciar abordando a estratégia de previsão, que é utilizada por bons leitores. Na leitura, fazemos isso o tempo todo, apesar de, muitas vezes, nem percebermos. Isso significa que, ao lermos, não olhamos fixamente para todas as letras ou palavras, pois, com base no conhecimento que temos sobre a língua, vamos adivinhando o que vem pela frente para que a leitura se torne mais rápida. Como exemplo, podemos citar a seguinte frase: O gato gosta *de* leite. Aposto que a maioria de vocês não percebeu que a preposição *de* foi escrita com *b*. Isso aconteceu porque sabemos que o verbo gostar sempre exige essa preposição e, por isso, o olho não viu essa palavra porque o cérebro a antecipou.

Outro fato que constata a previsão na leitura é quando estamos lendo um texto e substituímos uma palavra por outra bem diferente, mas com significado semelhante. Isso já aconteceu com você? Por exemplo, estamos lendo um texto e aparece a seguinte frase: O vidro da janela ficou estilhaçado, pois a bola foi arremessada com muita força pelo _____. Algumas vezes, nossa mente lê garoto quando, na verdade, a palavra que o autor escolheu foi menino. Vejamos outro exemplo que comprova a estratégia de previsão. Tente ler o seguinte texto:

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e a última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma bagunça total, que você ainda pode ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo. Só de bloco!

Disponível em: <http://blog.brasilacademico.com/2010/03/8-exercicios-para-o-seu-cerebro.html>. Acesso em: jun. / 2018.

Posso apostar, professor(a), que você conseguiu ler o texto, o que comprova que não olhou para todas as letras e palavras e fez várias adivinhações. Outro fato que fez você ler esse texto é porque as palavras são conhecidas e você já as leu várias vezes em outros textos. Isso significa que quanto mais textos os alunos leem, mais conhecimentos vão adquirindo e ficando mais proficientes. No entanto, em entrevista à revista Super Interessante, o linguista Matt Davis, do departamento de Ciência Cognitiva da Universidade de Cambridge, Inglaterra, afirmou que essa mensagem é um spam, pois as pesquisas realizadas na referida universidade demonstram que não são as primeiras e últimas letras das palavras que vemos. Veja o link da reportagem: <https://super.abril.com.br/ciencia/e-vrddae-que-pdoeoms-ler-uma-fasre-ebmarahadla/>. Mas professor(a), se nós não lemos o texto inteiro, se fazemos previsões, não é possível que nossa leitura possa ser comprometida porque a previsão não corresponde com o que está no texto? Sim, mas, além de prevermos, também confirmamos nossas previsões, isto é, nós antecipamos o texto, mas depois confirmamos se a antecipação se confirma.

Além dos conhecimentos que nos permitem prever letras ou palavras, também fazemos previsões sobre fatos que aparecem nos textos. As previsões são realizadas porque temos diversos conhecimentos, adquiridos através de leituras, televisão, momentos culturais, tais como teatro, cinema, visita a museus etc, interação com outras pessoas, dentre outras atividades. Sendo assim, se as crianças participarem de diversas atividades, tais como leituras, interações com outras crianças e adultos, momentos culturais etc, elas vão adquirindo mais conhecimentos e, assim, farão mais previsões, uma estratégia de bons leitores. É importante ressaltarmos que quanto mais o aluno lê, mais conhecimentos ele vai adquirindo sobre a língua, sobre textos e sobre conhecimentos do mundo. No entanto, no início da alfabetização, os alunos devem ler textos com frases curtas e que tenham, de preferência, palavras conhecidas para que eles possam ir adivinhando e a leitura se torne mais rápida. Vejamos um exemplo que comprova as previsões e as confirmações.

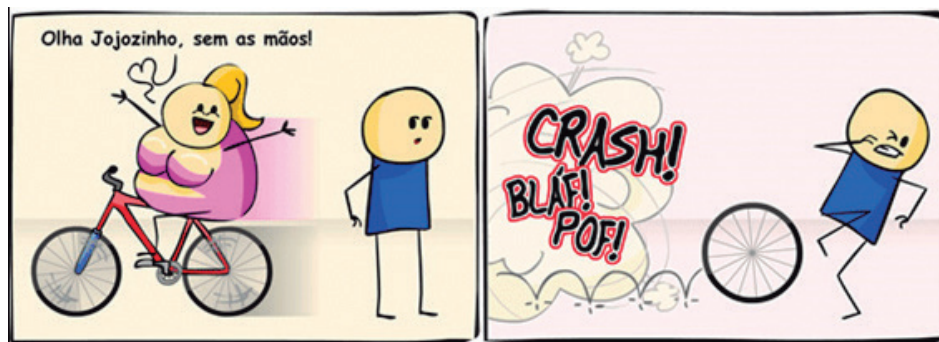


Figura 27 – Texto no qual fazemos previsões

Disponível em: <http://lindainescouto.blogspot.com/2013/04/tirinhas-engracadas.html>. Acesso em: jul/2018

Nesse texto, percebemos que a compreensão será mais eficaz se unirmos as informações do texto escrito e das imagens. No primeiro quadrinho, só é possível sabermos que a Jojozinha está chamando a atenção do menino se acessarmos o texto escrito. Já no segundo quadrinho, apesar de não vermos, prevemos que Jojozinha caiu e, provavelmente, se machucou, tomando como base as imagens.

Vemos agora a continuação desse texto no seguinte quadrinho:



Figura 28 – Texto escrito e visual

Disponível em: <http://lindainescouto.blogspot.com/2013/04/tirinhas-engracadas.html>. Acesso em: jul/2018

Nesse quadrinho, percebemos o garoto preocupado com a situação e podemos prever algumas ações que poderão acontecer no próximo quadrinho. O que você acha que vai acontecer, professor(a)? Tente fazer previsões. Depois, veja o seguinte quadrinho para descobrir se suas previsões foram confirmadas.



Figura 29 – Continuação do texto escrito e visual

Disponível em: <http://lindainescouto.blogspot.com/2013/04/tirinhas-engracadas.html>. Acesso em: jul/2018

Então, professor(a), você antecipou o conteúdo de um texto multimodal e, posteriormente, confirmou se suas previsões se confirmaram. Acho que a maioria de vocês pensou que a preocupação do garoto era com a Jojozinho, quando, na verdade, ele estava desanimado porque ela quebrou sua bicicleta, o que pode ser percebido ao ler a última frase do texto. Podemos observar que várias estratégias foram acionadas para compreensão desse texto. Inicialmente, localizamos informações que estavam explícitas tanto no texto escrito quanto no visual.

Além de localizarmos informações explícitas, fizemos inferências sobre as informações do segundo quadrinho com base em pistas que o texto (visual) nos forneceu. Já no terceiro quadrinho, localizamos as informações do texto. Em seguida, fizemos previsões sobre o comportamento do menino. Após a previsão, verificamos as informações do texto e percebemos que nossas previsões não foram confirmadas. Nesse sentido, observamos que muitas estratégias de leitura que realizamos com textos puramente escritos também são feitas em textos multimodais, o que confirma o fato de que há uma continuidade e não uma ruptura na leitura de textos escritos e/ou multimodais.

Outra estratégia muito utilizada na leitura é a inferência, que consiste em ativar conhecimentos que não estão no texto, mas são importantes para sua compreensão. Para fazer inferências, o leitor se baseia em informações fornecidas pelo autor, ou seja, o texto dá pistas para que o leitor compreenda. Isso acontece porque, na produção de textos, o escritor não precisa detalhar todas as informações porque ele sabe que seu leitor recupera conhecimentos já adquiridos, isto é, algum conhecimento que é compartilhado pelos atores da comunicação pode ser subentendido. Essa é uma das razões que faz com que a leitura seja compreendida como um processo de interação verbal, pois seu leitor não recupera somente o que o autor escreveu, ou seja, ler não é somen-

te captar o que está no texto ou as ideias do leitor. Para entender melhor o que é inferir, vejamos o seguinte miniconto, assinado pelo pseudônimo Quartzo Rosa e classificado em um concurso literário deste gênero:

Título: Infância perdida

Sua vidinha era fácil não! Enquanto outras da sua idade faziam tarefas escolares, passeavam no shopping, desfilavam mochilas da Barbie, brincavam no parque e dormiam cedo, ela brincava na rua, altas horas, com seu uniforme diário: microssainha, meia-calça furada, saltos altos carcomidos... E a bolsinha vermelha.

Fora engolida pela boca escancarada do sistema.

Disponível em: <http://autoressaconcursosliterarios.blogspot.com/2013/05/os-20-minicontos-classificados.html>. Acesso em: ago. / 2018.

No texto anterior, podemos recuperar muitas informações que estão explícitas, tais como as roupas e calçados que a personagem do texto usa, onde ela “brincava” e em que período do dia. Percebemos também que o autor faz uma comparação de sua vida com a de outras pessoas de sua idade. No entanto, algumas informações não estão explícitas, mas podem ser recuperadas com base nas pistas que o autor forneceu e no nosso conhecimento prévio. Por exemplo, você consegue descobrir, professor(a), em qual fase da vida essa personagem se encontra? Que informações do texto lhe fornece pistas para sua resposta?

Observe que não aparece explicitamente no texto, mas conseguimos identificar que a personagem é uma criança ou uma pré-adolescente, pois nosso conhecimento de mundo, adquirido através da observação em shoppings, novelas, filmes, nos permite reconhecer os lugares e os acessórios (mochilas da Barbie) de meninas nessas idades. No entanto, a personagem desse conto se veste de forma diferente. Podemos inferir, como base nas informações sobre roupas e acessórios dela e no horário em que está na rua que a personagem é uma garota de programa. Essa inferência também é confirmada pela frase final do miniconto (Fora engolida pela boca escancarada do sistema).

Com relação às inferências realizadas pelos alunos, Dell’Isola (2001) constatou que esse processo é influenciado pelo contexto sociocultural do aluno, ou seja, dependendo da cultura em que o discente está inserido, um mesmo texto pode ter interpretações diferentes. No caso do exemplo acima, um leitor que não conhece o contexto da prostituição pode não perceber que a personagem do miniconto se trata de uma garota de programa e interpretar o texto somente como crianças de classes sociais diferentes.

Professor(a), com a experiência, os leitores vão aprendendo outras estratégias que podem auxiliar na compreensão, ou seja, quando ele identifica um problema na leitura, elabora um plano para resolvê-lo. O que o leitor faz é considerado uma estratégia, que pode ser ensinada na escola. Assim, o professor poderá ensinar os alunos a identificar as ideias principais do texto, circular palavras-chave, estabelecer os objetivos da leitura, observar o texto por completo antes de iniciar a leitura, reler um trecho se perceber que não compreendeu, fazer anotações nas margens, buscar o significado de palavras desconhecidas, dentre outras estratégias.

Para refletir

1. Por que é importante conhecer as estratégias de leitura?
2. Apresente a diferença entre previsão e inferência.

3. Concepções de escrita

Professor(a), para início de conversa, vamos refletir um pouco sobre a importância do ensino da escrita na escola. Então, pense por que é importante o ensino da escrita na escola. Tente lembrar quantos textos você leu nas últimas vinte e quatro horas. Se você leu é porque alguém o escreveu. Você teve de escrever algum texto? Imagine as diversas atividades cotidianas que são pautadas pela escrita, sejam no trabalho, na comunicação diária, na organização da vida pessoal, no lazer. Imagine também o poder que a escrita pode atribuir a quem desempenha bem esse ato.

Considerando sua importância social, pensemos na necessidade de sabermos escrever para termos êxito em diversas atividades do cotidiano. No entanto, é interessante nos perguntarmos porque é tão complicado o ensino-aprendizagem da escrita. Provavelmente, porque o ato de escrever requer algumas habilidades que dizem respeito a aspectos motores, cognitivos e sociais.

Os aspectos motores são aqueles relacionados à capacidade de desenvolver um movimento. Na Educação Infantil, muitas atividades de coordenação motora são realizadas com as crianças. Essas atividades são classificadas em coordenação motora grossa e coordenação motora fina. As primeiras são aquelas que os alunos realizam movimentando os ossos e os músculos maiores e têm como objetivo desenvolver movimentos como andar, rastejar, dançar, praticar esportes, dentre outros, a fim de participar e ser aceito em atividades sociais nos diversos ambientes, principalmente, na escola. Já a coordenação motora fina, que nos interesse mais de perto aqui, envolve os ossos e músculos menores, tais como os encontrados nos dedos

e tem como finalidade trabalhar movimentos mais delicados. Mas o que isso tem a ver com a aprendizagem da escrita?

Na Educação Infantil, os alunos fazem várias atividades de coordenação motora fina que vão preparando-os para realizar os traçados das letras. Sendo assim, percebemos que as atividades que auxiliam no processo motor da escrita iniciam bem antes de os alunos começarem a escrever e reconhecer as letras. Atividades como recortar, brincar com massa de modelar, ligar pontos, desenhar, picotar papel, dentre outras, trabalham a coordenação motora fina para quando os alunos iniciarem o traçado das letras facilitar seus movimentos com o lápis. Vejamos, no seguinte esquema, atividades de coordenação motora fina relacionadas ao processo inicial da escrita que podem ser realizadas para desenvolver esse processo:



Figura 30 – Atividades de coordenação motora fina

Fonte: Elaborado pela autora deste material

Agora, vejamos um exemplo para ilustrar um ensino de escrita que considera somente o aspecto motor.



Figura 31 – Exemplo de ensino de escrita que considera somente o aspecto motor

Disponível em: <https://www.asomadetodosafetos.com/2016/05/melhores-tirinhas-da-mafalda.html>. Acesso em: jul. / 2018.

Você já ouviu falar na Mafalda? Ela é uma criação do cartunista argentino Quino, muito popular na América Latina e na Europa por sua inquietude e sua posição crítica com as coisas do mundo. Na tirinha da imagem 31, ela está inconformada com o ensino repetitivo e sem criticidade. Observando o texto, percebemos que a professora ensina aos alunos frases em que todas as palavras têm sílabas com a letra m e depois pede para eles repetirem as frases em casa. Fica claro pela fala da Mafalda que os discentes apenas repetem o que a docente diz e não houve nenhuma situação que provocasse a produção daquele “texto”, ou seja, é uma produção totalmente fora de contexto.

Por ser uma escrita de frases soltas, ela não tem sentido para os estudantes, o que pode ser percebida na fala da Mafalda. Percebemos também que fica difícil encaixar as frases em um gênero textual. Se essas frases fossem produzidas em um gênero textual e dentro de uma situação comunicativa, como por exemplo, um cartão que os alunos produzissem por ocasião do Dia das Mães, seria considerada um texto e não um amontoado de frases soltas. Esse tipo de produção desconsidera aspectos cognitivos e interacionais e dá ênfase à repetição e memorização de palavras, desconsiderando a criatividade dos alunos, que não é autor do texto, mas apenas alguém que repete o que os outros escreveram.

Após explicitar os aspectos motores da escrita, vamos discutir um pouco sobre questões cognitivas do processo de escrita. Esses aspectos são aqueles relacionados aos conhecimentos que o autor do texto deve ter ou deve adquirir para, no ato da produção textual, eles serem acionados. Esses

conhecimentos estão relacionados à língua e ao mundo (enciclopédico). Veja-mos o seguinte esquema que apresenta os conhecimentos cognitivos:

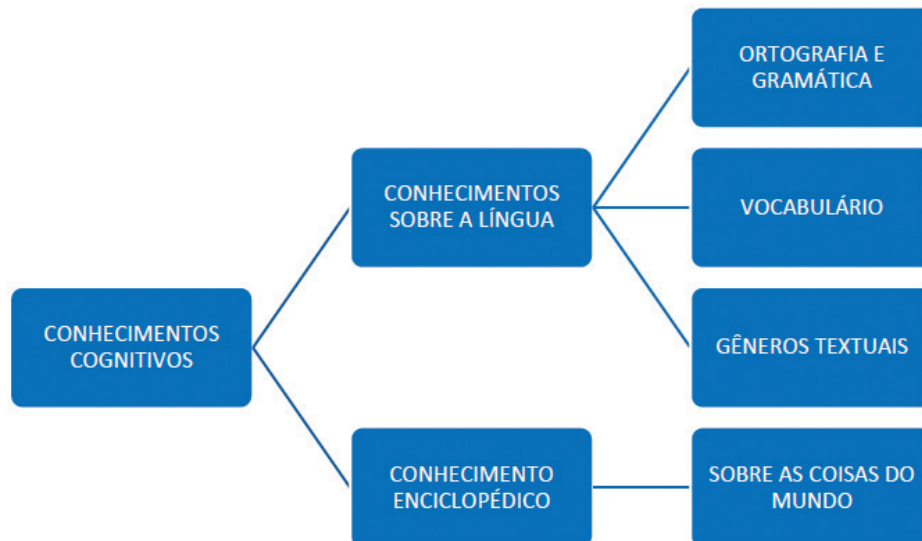


Figura 32 – Aspectos cognitivos da escrita

Fonte: Elaborado pela autora deste material

Com relação aos conhecimentos sobre a língua, o produtor terá de aprender diversos aspectos da língua em que o texto será escrito. Esses aspectos giram em torno da ortografia, da gramática, do vocabulário do idioma e dos gêneros textuais. Esses conhecimentos são adquiridos através de contato com outras pessoas, leituras e textos didáticos que ensinam sobre como expressar-se na língua materna. Eles também são importantes para que o leitor possa compreender a mensagem, pois uma falha em qualquer um desses componentes pode mudar o sentido do texto. Veja como nos dois exemplos a seguir os cartazes com problemas ortográficos dificultaram a comunicação:

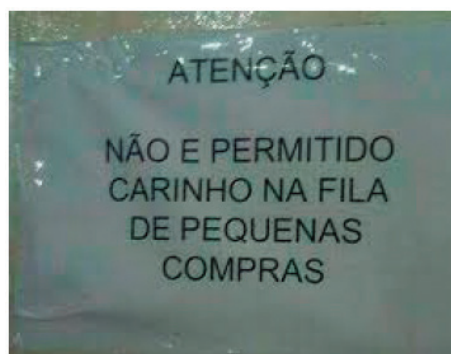


Figura 33 – Cartazes com desvios ortográficos

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2013/09/14/erros-em-placas.htm>. Acesso em: jul. de 2018.

Nos dois cartazes, a intenção do produtor do texto não foi alcançada porque a falha na ortografia da língua portuguesa gerou uma interpretação completamente diferente para o leitor. No primeiro exemplo, um cartaz colocado próximo a uma caixa de mercantil intentava deixar o espaço das filas da caixa mais livre. No entanto, ao trocar carrinho por carinho, o cartaz “proibiu” gestos de carinho nas filas. Esse texto tem ainda como consequência um problema mais sério que é o de falta de autoridade para instituir uma “lei” como essa, pois um estabelecimento comercial não pode proibir beijos e abraços, por exemplo, desde que eles não atentem ao pudor.

Já o segundo exemplo, que pretendia vender água de coco (líquido da fruta do coqueiro), ofereceu aos clientes cocô (fezes). Será que esse estabelecimento ganhou muito dinheiro vendendo esse produto? Acho que não! Percebemos, analisando os exemplos, o quanto a norma ortográfica é importante para que a interação através da escrita seja efetuada de forma adequada, pois se cada cidadão brasileiro pensar que pode escrever da forma como achar melhor, a comunicação será dificultada. Além do mais, os conhecimentos sobre os gêneros textuais também são importantes para uma boa produção, pois o tempo todo interagimos através de práticas materializadas nesses gêneros. Assim, quando um professor solicitar uma produção textual do aluno, este deve saber qual gênero deve escrever. Nesse sentido, ao ensinar produção textual, o docente deve apresentar o gênero que ele deseja que seus alunos produzam, apresentando suas características, seu objetivo, os locais onde aquele gênero circula e quem são os seus possíveis leitores.

No entanto, professor(a), precisamos reconhecer que somente os conhecimentos sobre a língua (ortografia, gramática, vocabulário, gêneros textuais) não são suficientes para que o aluno tenha êxito em suas produções textuais. Imagine que a escola está trabalhando em um projeto sobre o meio ambiente no qual os alunos devem escrever textos (contos, cartazes, poemas, notícias, dentre outros) para serem publicados no blog da instituição. Nesse caso, o discente necessita conhecer alguns fatos e acontecimentos sobre o tema para acioná-los e produzir seus textos. Sendo assim, para escrever bons textos, temos de possuir conhecimento enciclopédico, ou seja, sobre fatos e acontecimentos do mundo. Mas como adquirimos esses conhecimentos?

Existem várias formas de adquirir esses conhecimentos, por exemplo assistindo a filmes, documentários e telejornais, conversando com pessoas. Outra forma de adquirir conhecimento de mundo e da língua é através da leitura, que é praticada em todas as disciplinas, o que torna todos os professores responsáveis por esse ato. O leitor de vários gêneros textuais vai desenvolvendo seu senso crítico, formando opiniões próprias e encontrando novos valores, pois esse ato faz com que o leitor descubra a vida para além

das paredes da escola, compreendendo o mundo e compreendendo-se nesse mundo. Sendo assim, compreendemos que o ato de ler é muito importante para a produção textual (oral, escrita e visual), no entanto, ressaltamos que ele não é suficiente para que os alunos aprendam a escrever.

Além dos aspectos motores e cognitivos, a escrita também demanda conhecimentos relacionados a questões sociais, ou seja, é preciso considerar que a escrita sempre depende de um contexto sociocomunicativo. Isso significa que, na produção escrita, sempre devemos considerar questões, tais como o propósito comunicativo do texto, o interlocutor e a situação em que o texto acontece. Essas questões irão orientar a escolha do gênero que será escrito. Assim, quando a produção escrita na escola é considerada sob o aspecto interacional, os alunos precisam estar cientes de que todo texto é considerado uma situação em uso da linguagem, ou seja, deve-se escrever em situações reais.

No entanto, quando não é possível uma situação real, a escola deve, pelo menos, simular essa situação para que o discente aprenda a produzir textos que lhes serão, posteriormente, solicitados. Com relação aos propósitos comunicativos, ressaltamos que toda ação de linguagem tem um objetivo e isso não deve ser diferente nas produções textuais solicitadas na escola. Se todo texto produzido fora da escola tem um objetivo, por que essa instituição nem sempre informa aos alunos os propósitos dos gêneros que eles irão escrever? Isso acontece, muitas vezes, porque as questões sociais foram, durante muito tempo, desconsideradas pela escola e, como consequência, os textos produzidos pelos alunos eram apenas uma repetição de outros textos. Assim, vejamos quais seriam as finalidades de alguns gêneros que possivelmente possam ser escritos por alunos do Ensino Fundamental:

Tabela 1

LISTA DE GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS OBJETIVOS	
Gêneros	Objetivos
Lista de compras, lista telefônica	Auxiliar a memória
Convite de aniversário ou outros eventos	Convidar amigos para uma festa
Cartaz	Informar algo ou convencer alguém a fazer algo
Manual de instruções, receitas	Ensinar a fazer algo
Tirinhas, Histórias em quadrinhos, contos, músicas, fábulas.	Divertir o leitor
Propagandas	Vender um produto ou uma ideia

Fonte: Elaborado pela autora

Além do propósito comunicativo, ao escrever textos, precisamos saber para quem estamos escrevemos, pois essa informação definirá o quê e como devemos produzir o texto. Todo texto é escrito para alguém ler mesmo que esse alguém seja o próprio escritor, como é o caso de listas de compras, lembretes, agendas, diários, poemas que ficam guardados, dentre outros gê-

neros. Tendo a informação de quem será nosso interlocutor, selecionamos somente as informações que sejam suficientes para aquela interação, pois sabemos que conhecimentos compartilhamos e, assim, excluimos conteúdos que o receptor já possui. Nesse caso, acontece, segundo Koch e Elias (2014), uma negociação entre os sujeitos.

Outro elemento relacionado ao aspecto interacional é a situação comunicativa do texto. Essa situação engloba alguns elementos já relatados aqui, tais como os interlocutores (autor e leitor), os objetivos do texto e o gênero textual escolhido para aquela situação, por isso, iremos nos referir somente à situação espaço-temporal do texto. Para compreendermos a situação comunicativa, é preciso reconhecermos que a produção escrita deve ser considerada em uma situação real de uso, ou seja, escrevemos para um leitor real, com objetivos definidos e selecionamos um ou mais gêneros textuais para atingir esse objetivo. Sendo assim, a situação comunicativa é esse momento, em algum lugar e em algum espaço no qual tomamos essas decisões. No entanto, o espaço aqui vai além do físico, pois deve ser considerado o lugar social ou papel que cada participante ocupa naquela interação. Analisemos o que uma criança produziu quando foi solicitada a escrever como se sente na escola, para entendermos melhor essa questão:

Como me sinto na sala de aula

Na sala de aula eu me sinto muito Bem
[não legível] muito e falo pouco.
na escola tem um recreio muito Bom tem futebol
e outras brincadeira diferente. na escola eu e outros
alunos aprendi muitas coisas boas
lá na escola não tem muita briga
minha escola não tem violensia
minha professora ela é muito boa
sabe de uma coisa da escola eu como todos os alunos
aprendemos um monte de coisas diferente
na hora da saída nos saímos em fila muito Bonita
e assim em ordem de tamanho mão para traz
boca calada na escola todo mundo aprende a escrever é na escola
viu como a escola é boa

Este texto foi retirado de: LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Para escrever esse texto, a criança não foi informada sobre quem seria seu leitor, no entanto, ela sabe que a professora será sua única interlocutora e, por isso, tenta fazer uma boa imagem de si e da escola. Isso significa que, ao escrever, selecionamos as informações pensando em quem vai ler o texto e também sabemos que este pode ser mais ou menos informal dependendo do

possível leitor. A criança da produção anterior sabe o que a professora quer que ela escreva e produz seu texto pensando naquilo que seria interessante dizer.

O objetivo do texto também não foi informado para o aluno, mas este sabe que está escrevendo para ser avaliado pelo(a) professor(a). É importante ressaltar que todo gênero textual tem um objetivo, no entanto, muitas vezes, a escola exige que os discentes escrevam textos sem que o propósito seja informado, ou seja, produções textuais sem finalidades, somente para avaliar os alunos. Com relação à situação de comunicação, ou seja, o momento real do uso do texto, esclarecemos que a produção foi exigida na escola por alguém que tem a autoridade e que vai avaliar essa produção. Quem escreve o texto sabe dessa autoridade e seleciona as palavras com base no conhecimento dessa situação.

Professor(a), agora que você já conhece um pouco sobre os aspectos motores, cognitivos e sociais relacionados ao processo de escrita, vou lhe contar uma história. Mais de uma vez, participando de formação de professores, ouvi relatos de colegas que mencionavam o seguinte: “Tenho alunos que sabem escrever, mas não sabem ler”. A primeira vez que ouvi esse relato fiquei muito curiosa, pois não conseguia entender esse fato. Não compreendia porque sei que a aprendizagem da leitura e da escrita podem acontecer ao mesmo tempo ou a leitura é anterior à escrita. Depois de ouvir o relato mais de uma vez e pedir maiores detalhes, o(a) professor(a) me informou que o aluno conseguia copiar o texto da lousa e “escrever” em seu caderno, mas não conseguia “ler” o que estava “escrevendo”. Com essa explicação, entendi que o aluno sabia “desenhar” as letras, mas não sabia o que aquele código significava. O que você acha que é a escrita para esses(as) professores(as)? Será que eles(as) estão considerando todos os aspectos do ato de escrever? Tenho certeza de que você compreende que a criança citada ainda não consegue escrever e que a concepção de escrita dos(as) professor(as) é que escrever é “desenhar letras”, pois ela considera somente o aspecto motor desse ato.

Sabendo que aspectos estão relacionados ao ato de escrever, vamos resgatar um pouco do ensino de escrita na escola e tentar compreender um pouco mais as dificuldades que enfrentamos para escrever. Será que quando estudávamos na Educação Básica todos esses aspectos (motores, cognitivos e sociais) eram considerados? Assim, como na leitura, o ensino de escrita também passou por mudanças nos últimos tempos e as escolas vêm trabalhando para modificar suas estratégias, a fim de se adaptar às mudanças que ocorreram na educação como um todo.

Segundo Koch e Elias (2014), inicialmente, o ensino da escrita tinha foco na língua, ou seja, no texto, pois considerava-se que, para escrever bem, somente era preciso conhecer as regras gramaticais e ter um bom vocabulário. Sendo assim, as pesquisadoras declaram que, para essa concepção, o autor e o leitor simplesmente precisariam conhecer o código para que a comunicação

fosse efetivada, ou seja, o primeiro codificava (escrevia) o texto e o segundo decodificava (lia). Como consequência desse pensamento, vimos o ensino de português, durante muito tempo ser pautado em regras gramaticais, pois acreditava-se que isso era suficiente para os estudantes aprenderem a escrever.

Seguindo uma nova concepção de linguagem, concebida como a representação do pensamento, as referidas autoras afirmam que o ensino de escrita passa a ter foco no escritor, pois acreditava-se que escrever seria colocar no papel tudo que se pensa. Para essa concepção, segundo as referidas autoras, o escritor controla suas ações e não tem dificuldades, pois este expressa seu pensamento sem levar em conta o leitor e o contexto de produção. Sabemos que escrever não é somente retirar as ideias da cabeça e colocá-las no papel, pois, muitas vezes, você já deve ter se deparado com algumas ideias em seu pensamento e tentado escrever, mas a folha de papel em branco não muda de cor. Sendo assim, é preciso conhecer mais sobre a escrita para ensinar os alunos esse processo tão difícil. Nessas duas concepções, você deve ter percebido que, no ensino da escrita, não se considera o processo, mas apenas o produto final.

Certamente, professor(a), algum docente já lhe solicitou que você fizesse uma redação, fornecendo-lhe apenas um tema e dizendo se você deveria escrever uma descrição, uma narração ou uma dissertação e a recebeu ao final da aula. Com o passar do tempo e muitas pesquisas realizadas sobre a linguagem, foi-se descobrindo que a escrita é um processo que requer muitos fatores (motores, cognitivos e sociais) e que sua essência é a interação, ou seja, todo texto é escrito para alguém, tem uma finalidade e está engajada em uma situação de comunicação. Isso significa que cada vez que o docente solicitar que um aluno escreva algo, é necessário informar esses elementos: leitor (real ou possível), objetivo do texto, gênero textual, o contexto da situação (espaço-temporal e o lugar que os interlocutores ocupam).

Nessa concepção, por se considerar a escrita como um processo, os alunos precisam saber que esse processo é composto por várias etapas, tais como planejamento, organização das ideias, escrita propriamente dita e revisão, que podem ser ensinadas na escola.

Para refletir

1. Discorra, sucintamente, sobre os aspectos relacionados à escrita (motores, cognitivos e sociais).
2. Diferencie o ensino da escrita na escola quando é considerado um produto e quando é ensinado como um processo.

Síntese do capítulo



Este capítulo buscou introduzir questões relacionadas ao ensino de leitura e de escrita, a fim de que os professores compreendam que esse ensino passou por algumas modificações. Assim, apesar de termos discutido brevemente definições de leitura e escrita já ultrapassadas, demos ênfase às concepções vigentes para auxiliar os docentes na realização deste trabalho. Refletindo sobre a leitura como um ato de interação verbal, explicitamos que o leitor é um ser ativo, pois interage com o objeto escrito e com o autor.

Nesse processo, ele realiza um trabalho cognitivo e social, definindo os objetivos de leitura, ativando conhecimento prévio e desenvolvendo estratégias para a compreensão do texto. Demonstramos também que as estratégias podem ser ensinadas, por isso, é importante sabermos o que fazem os bons leitores para os imitarmos.

Com relação ao ensino de escrita, demonstramos que este foi considerado, durante algum tempo, como um produto, no qual o docente solicitava a redação e recebia somente o produto final, sem explicar como os alunos deviam proceder. No entanto, a partir de estudos e pesquisas nessa área, descobriu-se que a escrita é um processo que deve ser ensinado na escola, através do qual estão relacionados aspectos motores, cognitivos e sociais.

Referências



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018;

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Leituras sobre leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DELL'ISOLA, R. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler es escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Capítulo

4

As tecnologias digitais no ensino de leitura

Objetivos

- Compreender a importância da ludicidade na escola para despertar nas crianças o gosto pela leitura.
- Perceber a importância das tecnologias digitais nas sociedades modernas para as práticas sociais com a linguagem.
- Entender como a ludicidade, muitas vezes, proporcionada pelas tecnologias digitais, pode favorecer o aprendizado da leitura e da escrita.
- Compreender elementos característicos dos jogos digitais para que eles possam ser utilizados em outras atividades escolares.

Introdução

Professor(a), vamos continuar nossa conversa sobre os multiletramentos e a aquisição da leitura e da escrita? Após discutirmos um pouco sobre a alfabetização e o letramento e sobre como facilitar a aprendizagem desses componentes na escola, vamos inserir mais alguns elementos importantes nesse processo: as tecnologias digitais e a ludicidade. Para tanto, este capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro, intitulado *Letramento digital*, discute, brevemente, as mudanças ocorridas nas sociedades modernas com a popularização das tecnologias digitais e os impactos disso nas práticas sociais com as linguagens. Em seguida, apresentamos conceitos de letramento digital, demonstrando que alguns elementos, além da escrita, estão presentes nessas práticas. Além do mais, para argumentarmos a importância do uso das tecnologias digitais na escola, explicamos que as experiências de leitura e escrita no papel auxiliam as práticas na tela e vice-versa.

No segundo item, denominado *Ludicidade e tecnologias digitais*, discutimos a importância de ensinar a gostar de ler, a fim de os alunos criem o hábito da leitura. Para tanto, argumentamos que este trabalho deve iniciar na Educação Infantil e deve ser realizado através de atividades lúdicas. Nesse sentido, a fim de ajudar os professores na seleção de textos, apresentamos alguns aspectos importantes que levam os alunos ao interesse pela leitura, tais como o respeito à escolaridade, à realidade e ao nível socioeconômico dos alunos. Em seguida, refletimos sobre o fato de que os alunos devem perceber a necessidade da leitura em suas práticas diárias. Defendemos, ainda, o uso das tecnologias digi-

tais como recursos produtivos para estimular o gosto pela leitura. Sendo assim, exemplificamos com algumas atividades através dessas ferramentas.

No terceiro tópico, intitulado *Jogos digitais*, defendemos os jogos digitais como recursos que podem auxiliar a aprendizagem. Para tanto, discutimos o fato de os jogos e brincadeiras tradicionais estarem perdendo espaço para as ferramentas tecnológicas, o que nos faz reconhecer que estamos em uma cultura digital. Sendo assim, a fim de a escola considerar a cultura dos alunos, argumentamos que eles podem ser utilizados para estimular o gosto pela leitura. No entanto, consideramos necessário que o professor avalie os jogos de que ele dispõe, a fim de saber se atendem aos objetivos pedagógicos pretendidos e se não contêm conteúdos violentos. Em seguida, apresentamos um jogo digital e buscamos reconhecer os elementos que se engajam para exercer fascínio entre crianças e jovens. Informamos ainda que esses elementos podem estar presentes em outras atividades, até mesmo naquelas sem recursos digitais.

1. Letramento digital

Professor(a), as últimas décadas foram marcadas por intensos avanços tecnológicos que mudaram a vida dos cidadãos, muitas vezes, obrigando-os a se adaptarem a essa nova realidade. Nesse sentido, podemos constatar que as tecnologias estão ao nosso redor, alterando as práticas sociais em diversas áreas. Essas ferramentas provocaram mudanças nos processos de construção do saber, no modo como cada um considera a escola e na maneira de pensar, conhecer e apreender o mundo. Além do mais, você já deve ter percebido que muitas ações praticadas atualmente são realizadas através das tecnologias digitais e que essas ferramentas se modificam e evoluem, transformando, assim, nossas práticas muito rapidamente. Devido a esse crescente uso das tecnologias digitais por parte dos indivíduos, criou-se um termo para qualificar essas práticas, o letramento digital.

Se considerarmos um conceito mais restrito de letramento que significa estado ou condição de alguém que faz uso social da leitura e da escrita no papel e pensarmos esses usos através das tecnologias digitais, podemos pensar o termo letramento digital como definido por Soares (2002, p. 151). Para a referida autora, letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”, causando mudanças sociais, cognitivas e discursivas. Ainda segundo Soares (2002, p. 151), tendo a tela como suporte textual, encontramos significativas mudanças na forma de ler e escrever, pois,

o texto no papel é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente- da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela-o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi- seqüencial acionando links ou nós que vão trazendo telas numa sequência, numa multiplicidade de possibilidades sem que haja uma ordem predefinida.

Professor(a), analisando essa citação de Soares, reconhecemos que os textos criados para serem exibidos nos dispositivos eletrônicos, se apresentam de uma forma diferente do texto impresso no papel, pois o que encontramos na superfície da tela é apenas uma parte do texto e o leitor vai selecionando seus textos, que, muitas vezes, estão atrás de um link. Lévy (1999, p. 56) chama esse texto na tela de hipertexto e o conceitua como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade na frente ao leitor”. Sendo assim, no **hipertexto**⁹, o leitor manipula o texto, iniciando a leitura por onde desejar e lê o que quiser sem prejuízos para a sua compreensão, experimentando, assim, práticas de 79

que se diferenciam da leitura no papel.

Nessa experiência, muitas vezes, os blocos de leitura são independentes, ou seja, um link não depende do outro para ser compreendido. O leitor também se torna autor, tendo a liberdade de expressar seus conhecimentos e opiniões sobre os mais diversos assuntos abordados, como nas salas de bate-papo, nos fóruns, nos comentários ou através de e-mail que pode ser enviado para o autor. Sendo assim, segundo Soares (2002), a escola não pode desconsiderar esse tipo de letramento que é tão praticado pelas crianças e jovens e que dá ao aluno certa autonomia no exercício da sua aprendizagem, pois este escolhe o caminho que quer percorrer para desenvolver sua leitura e escrita. Com isso, não estamos querendo afirmar que a leitura do hipertexto é melhor ou pior do que a do texto impresso.

Muitas discussões já foram realizadas no Brasil para diferenciar texto no papel de hipertexto ou para afirmar suas similaridades. O importante aqui é reconhecer que as experiências que os leitores adquirem com o texto no papel são muito importantes para compreensão do hipertexto e vice-versa. Desse modo, há uma complementaridade nos dois processos de leitura. Vejamos a imagem do site de Eva Furnari, uma escritora infantil que encanta os pequenos leitores com sua linguagem criativa e seus desenhos que falam:

⁹Alguns autores consideram que todo texto é um hipertexto, pois, mesmo nos textos impressos, o leitor pode iniciar a leitura por onde desejar e as notas de rodapé podem ser consideradas como links. Também podemos considerar a presença de elementos não verbais em textos impressos.

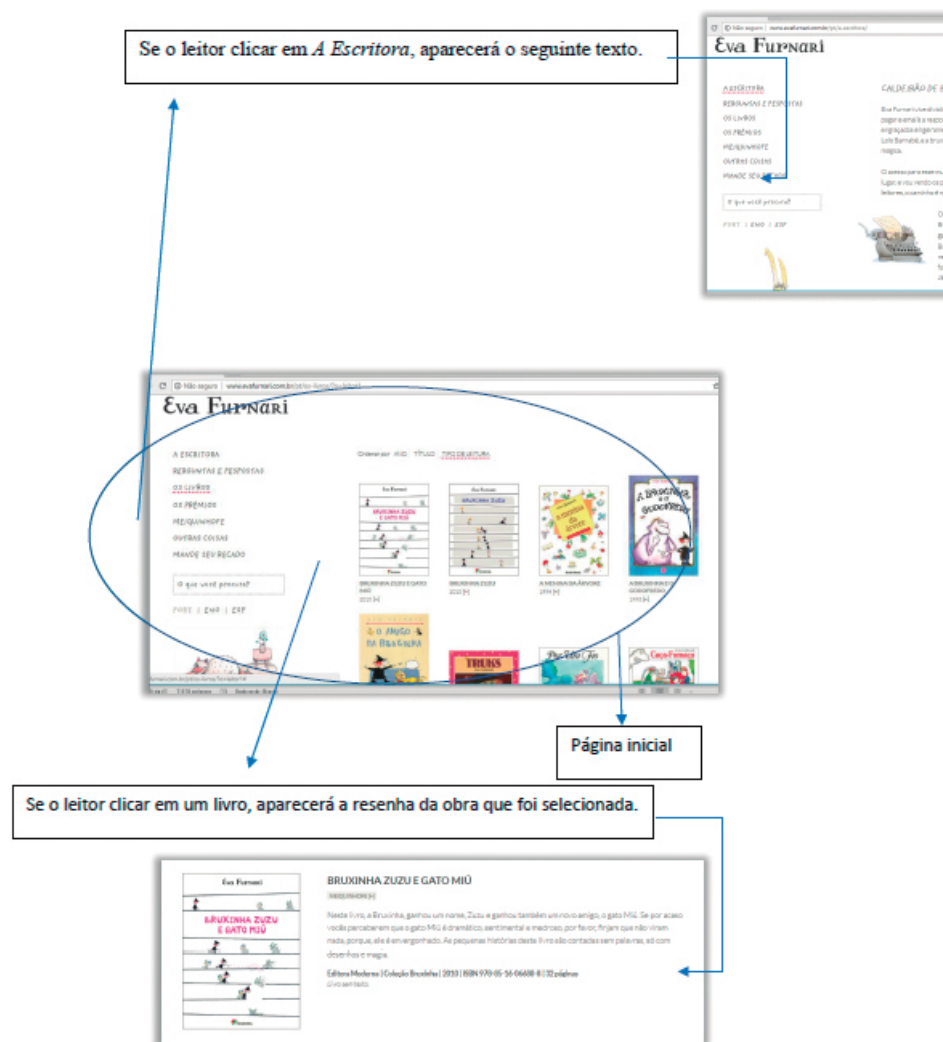


Figura 34 – Site da escritora Eva Furnari

Fonte: Adaptado de <http://www.evafurnari.com.br/pt/os-livros/>. Acesso em: setembro de 2018.

Ao observarmos o site de Eva Furnari, percebemos que o leitor escolhe o que vai ler na ordem que desejar e o que se apresenta na tela é apenas uma lista de assuntos (representado por textos escritos ou imagens), como se fosse um sumário. Além do mais, a página se configura com elementos verbais (texto escrito) e elementos não verbais. Sendo assim, ao exercer práticas de letramento digital, o indivíduo se depara com textos que utilizam códigos verbais e não verbais, como imagens, desenhos, vídeos, cores, sons, atividades e brincadeiras, que, em alguns momentos, vão substituir os símbolos gráficos ou vão se harmonizar com estes para a compreensão dos sentidos.

Para Coscarelli (2005), as crianças também vão conhecendo e aprendendo a usar outros ícones básicos que são importantes na hora de digitar

como, formato da letra, o tamanho, consulta no dicionário eletrônico, antônimos e sinônimos etc. Sendo assim, o letramento digital não deve ser considerado somente como uma prática de leitura e escrita na tela, pois outros elementos, além da escrita, estão presentes para constituição de sentidos. Esse termo implica práticas sociais com as tecnologias digitais que harmonizam diversas linguagens, possibilitando uma leitura multilinear na qual o usuário pode escolher o início, o meio e o fim do texto a ser lido, através dos links dispostos na tela.

Além do mais, ele pode contribuir com o texto por ter a possibilidade de acrescentar, o que requer uma maior interação entre autor e leitor. É também muito importante ensinar aos alunos que a internet possui um mundo de informações e que, para encontramos os dados desejados, precisamos filtrá-los, pois, ao buscar uma informação, o sistema nos fornece aquelas que foram mais acessadas, que nem sempre são as melhores. Nesse sentido, avaliar o que está na rede é uma tarefa essencial e demonstra alto grau de letramento digital. Vejamos, na imagem a seguir, que elementos devem ser trabalhados com os alunos para desenvolver seu letramento digital.

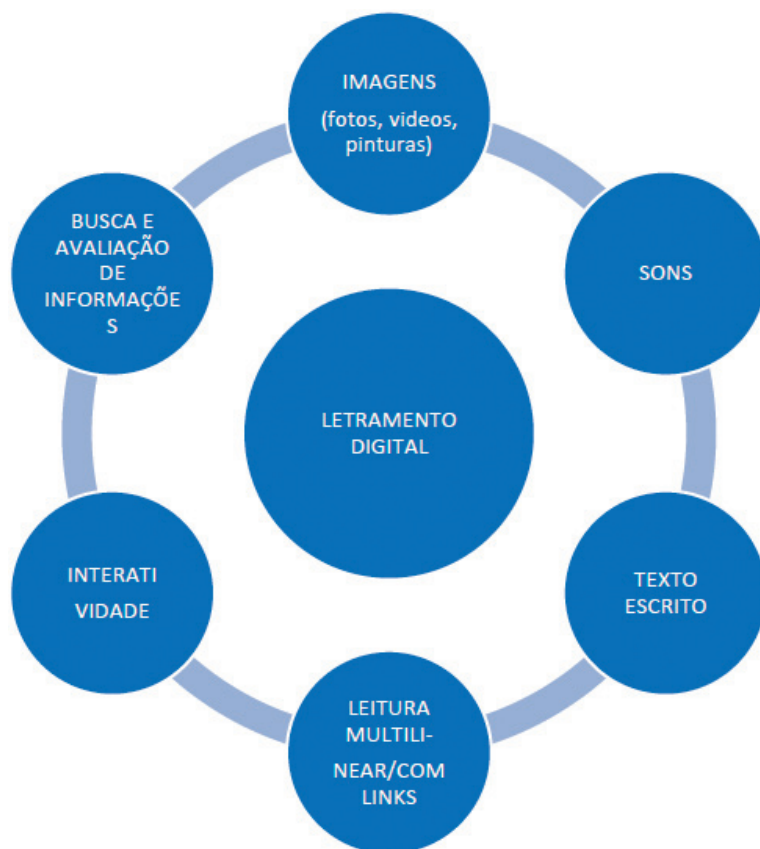


Figura 35 – Elementos do letramento digital

Fonte: Elaborado pela autora deste material

Considerando o exposto, acreditamos que o uso do computador como recurso pedagógico pode contribuir para o ensino, pois dispõe de inúmeras funções que facilitam a aprendizagem e uma grande infinidade de conteúdo ao alcance das mãos, o que não se permite mensurar a dimensão da aprendizagem a ser adquirida por cada um. Nesse sentido, Coscarelli (2005, p. 28) afirma que “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar seus questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos”.

A autora ainda defende o uso da informática na escola e os benefícios que ela pode trazer através do uso adequado de suas ferramentas, como sendo um ato de inclusão digital, ou seja, o uso dessa ferramenta pode levar muitos alunos a “lugares” onde eles não podem chegar por conta de sua condição social. Para a referida pesquisadora, cabe à escola incluir o aluno nesse universo, pois “não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade” (COSCARELLI, 2005, p. 32).

No entanto, é necessário esclarecermos que o computador e a internet não devem ser utilizados para o professor repassar conteúdos mecânicos e descontextualizados. Para que de fato ocorra o letramento digital, é necessário o uso dessas ferramentas através de exercícios contextualizados, pois a internet dispõe de vários gêneros textuais que são utilizados no cotidiano das pessoas. Como exemplo, podemos citar o e-mail, os diários eletrônicos, a construção de minicontos interativos, a leitura de histórias interativas, dentre outros. Freitas (2010) discorre sobre esses desafios educacionais afirmando que:

[...] a escola está deixando de ser o único lugar da legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo. Diante desse desafio, muitas vezes, os docentes adotam uma posição defensiva e, às vezes, até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades (FREITAS, 2010, p. 341).

Portanto, com a chegada do uso do computador como suporte de leitura e escrita, cada vez mais as instituições responsáveis pelo ensino devem preparar os professores e oferecer possibilidades para os mesmos desen-

volverem práticas de letramento digital para que haja a inclusão dos alunos nesse universo tecnológico, pois sabemos que as ferramentas digitais, tais como computadores, tablets e celulares fazem parte do cotidiano da maioria das crianças. Sendo assim, a escola, como a principal instituição de ensino e aprendizagem dessas crianças, não pode desconsiderar o uso e os benefícios que essas ferramentas podem propiciar.

Nesse sentido, acreditamos que é imprescindível formar professores para trabalhar com ferramentas tecnológicas digitais em sala de aula. Essa formação não deve ser voltada somente para discussão de teorias sobre o uso das ferramentas tecnológicas, mas deve aliar a teoria à prática, a fim de que os docentes possam compreender como usar essas ferramentas didático-pedagógicas de forma adequada. Sendo assim, as escolas e os professores de língua portuguesa precisam buscar formas de utilizar o computador e a internet em suas aulas, deixando de lado metodologias inadequadas, em que a única ferramenta utilizada é o livro didático e os conteúdos trabalhados são mecânicos e descontextualizados, e partindo para uma prática de alfabetizar letrando.

Consideramos que, para trabalhar o letramento digital, o docente deve ir além do texto escrito e agregar outras linguagens, tais como imagens (animadas e inanimadas), sons, cores, etc. Nesse contexto, percebemos que o texto, considerado aqui como um instrumento de interação entre autor e leitor, adquire uma concepção mais ampla. Assim, concebemos o texto, conforme Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16) “constituído tanto por palavras, frases e períodos, quanto por recursos não verbais como as imagens, as cores e o design gráfico, que compõem seu leiaute”.

Para a autora, o texto é um projeto que se realiza a partir de conhecimentos, objetivos e planos e intenções do escritor e se transforma em possibilidades de sentidos quando o leitor mobiliza seus próprios conhecimentos, objetivos, planos e intenções. Sendo assim, defendemos que a escola, como agente de transformação, deve considerar os vários elementos que as tecnologias digitais proporcionam a fim de ampliar o letramento digital de seus alunos para que estes possam exercer com competência suas práticas através das tecnologias digitais. Nesse sentido, as atividades digitais trazem grandes benefícios para o ensino da Língua Portuguesa e despertam no aluno o desejo de aprender a ler e a escrever, por ser considerada uma forma lúdica e atraente de ensino. Isso se confirma quando observamos alunos com dificuldades na leitura e na escrita procurando estratégias para conseguir seu objetivo mesmo diante das dificuldades com relação ao código escrito.

Compreendemos, portanto, que o uso das tecnologias digitais nas práticas sociais é um caminho sem volta e, por isso, a escola deve promover a inclusão de seus alunos no universo digital para que estes possam agir ade-

quadamente nas diversas situações de interação. Como a relação entre as tecnologias e as crianças e jovens está se estabelecendo cada vez mais cedo, pois estes as utilizam nos estudos, na comunicação com os pares, na produção e divulgação de fotos e filmes e no uso para jogos, a escola precisa trabalhar o uso adequado dessas ferramentas.

Para isso, é necessário não somente acessar a informação, mas transformá-la em conhecimento, além de avaliá-la, pois a informação está chegando para os indivíduos, mesmo que estes não a busquem. Essa avaliação se faz necessária porque as redes sociais são, atualmente, importantes instrumentos de divulgação de muitas informações falsas, o que dificulta o trabalho da escola. Nesse sentido, essas ferramentas deixam de ser utilizadas como consumo de tecnologias e passam a ser instrumentos de apropriação de informações, produção de conhecimentos e acesso à cultura. Com um trabalho dessa natureza, as tecnologias digitais passam a ser um excelente aliado aos demais materiais utilizados em sala de aula, tais como livros didáticos, caderno etc.

Tomando consciência da importância que as tecnologias têm para os alunos e compreendendo que é necessário um trabalho com seu uso, os docentes devem reconhecer que uma nova postura é necessária nesse contexto, pois os alunos já compreenderam que o professor não é mais o grande detentor do conhecimento.

Para refletir

Com base no que você leu, tente formular um conceito de letramento digital que contemple os elementos presentes nessas práticas.

2. Ludicidade e tecnologias digitais

Professor(a), você já percebeu que, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os alunos são muito ativos e gostam de aulas dinâmicas, o que exige do docente muita criatividade? É fácil observar que, quando os alunos realizam atividades em que eles se movimentam ou mexem com sua criatividade, a aprendizagem é mais sólida. Além do mais, quando as atividades trazem recursos que atraem os alunos, como teatro, contação de histórias, tecnologias digitais, percebemos um maior envolvimento das crianças. Nesse sentido, como podemos dinamizar as aulas utilizando recursos lúdicos para auxiliar os alunos na sua aprendizagem? O que podemos fazer para que esses recursos possam ativar o gosto pela leitura e escrita das crianças? Vejamos uma tirinha que representa como uma criança leitora se sente ao ler. O que pode ter acontecido para que a criança da imagem 36 sinta o interesse pela leitura e fique assim tão concentrada?



Figura 36 – Criança lendo concentrada

Disponível em: <http://professoragracinhapinto.blogspot.com/2015/10/charge-viajando-pela-leitura.html>.

Acesso em: ago. / 2018.

Quando alguém gosta de ler é isso que a leitura representa: uma viagem. Através dela, podemos conhecer novos mundos, novas pessoas, o passado, o presente, o futuro... Você acha, professo(a), que é possível formar alunos leitores? Quando devemos iniciar as atividades para que isso aconteça? Qual o papel da escola? Neste tópico, abordaremos algumas questões pertinentes ao hábito e, conseqüentemente, o gosto pela leitura. Inicialmente, ressaltamos que ensinar a ler é muito importante na escola, no entanto, ensinar a gostar de ler é talvez mais importante do que ensinar a ler. Reforçamos que toda a escola (da Educação Infantil ao Ensino Médio) deve ter como meta estimular o gosto pela leitura.

Sabemos que é lendo diversos gêneros discursivos que os alunos vão se tornando autônomos e, para que isso aconteça, o hábito da leitura deve ser uma meta da escola em toda a Educação Básica. Desse modo, a leitura deve ser uma atividade diária na escola, desde os primeiros anos da Educação Infantil. No entanto, é importante observar que os alunos até três anos não conseguem passar muito tempo concentrados e, por isso, nessa fase, as histórias lidas, contadas ou dramatizadas pelos professores devem ser curtas para que eles não fiquem inquietos. Sendo assim, para que essas atividades não fiquem enfadonhas e repetitivas, os professores devem criar estratégias lúdicas para que os alunos se divirtam enquanto leem ou ouvem as histórias. Neste caso, o gosto pela leitura terá como consequência o hábito de ler, pois esta atividade será um momento de viajar para outros mundos desconhecidos, conhecer outras pessoas e outras realidades.

Infelizmente, muitos de nossos alunos não se entusiasmam com a leitura de textos literários, que são escritos com o objetivo de atribuir prazer. Sendo assim, o que podemos fazer para que os livros ou outros suportes de leitura se tornem objetos pelos quais os alunos tenham apreço e se deleitem com o texto? Considerando a enorme quantidade de atividades interessantes que as crianças e adolescentes praticam e que concorrem com os livros, tais como assistir TV, navegar na internet, jogar online ou offline, jogar vídeo games, pra-

ticar esportes, etc, precisamos utilizar estratégias lúdicas para que os alunos percebam na leitura mais uma atividade que lhes proporcione prazer. Para isso, a Educação Infantil e o Ensino Médio Fundamental I são excelentes fases para que os pequenos se encantem com a literatura infantil e descubram que a leitura pode levá-los a mundos encantadores. No entanto, consideramos que, se na Educação Infantil esse trabalho não foi realizado, em outras fases da educação, ainda é possível fazer com que crianças e jovens sintam esse prazer em ler.

Como a escola, na maioria das vezes, é o único local onde os alunos, especialmente os da escola pública, veem livros, cabe ao professor(a) a tarefa de despertar as crianças e jovens para essa atividade de uma forma lúdica, na qual a leitura deve ser, antes de mais nada, fonte de prazer. Sendo assim, a atividade de leitura não pode ser algo mecânico com textos fragmentados sobre os quais se fazem meia dúzia de perguntas de interpretação e gramática, parecendo, assim, um trabalho improvisado. Seria ideal se em casa essa atividade fosse estimulada e, até mesmo antes de frequentar a escola, a criança tivesse contato com a leitura, tendo os livros como brinquedos. Porém, como a maioria dos alunos de escolas públicas não tem na família um estímulo para criar o hábito de leitura, cabe à escola incentivar esse gosto. Para comprovar que a leitura pode ser fonte de prazer, vejamos o gráfico 1, construído a partir da pesquisa Retratos da Leitura, realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro. O referido gráfico retrata as principais motivações para ler um livro.

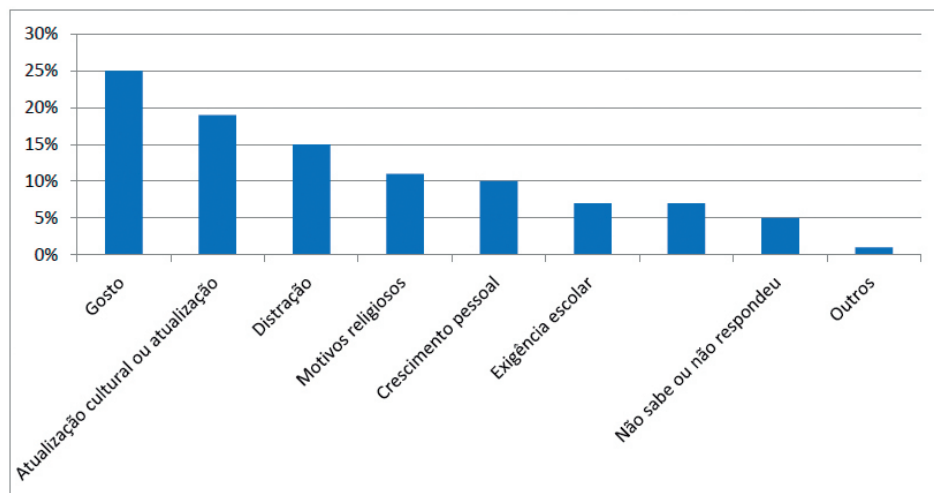


Gráfico 1 – Motivos para ler um livro

Fonte: Construído a partir da pesquisa Retratos da Leitura

Percebemos, através do gráfico 1, que o gosto é a principal motivação para ler um livro, sendo a preferência de 25% dos entrevistados. Isso ainda pode ser somado aos 15% que afirmam que leem por distração. Considerando que o prazer da leitura é a principal motivação para formar o hábito da leitura,

ra, apresentaremos algumas considerações sobre aspectos relacionados aos interesses de leitura das crianças e jovens, a fim de auxiliar os professores na seleção de textos para as atividades de leitura que contribuam para despertar o prazer em ler.

A escolaridade dos estudantes deve ser considerada para a seleção de textos que os alunos devem ler. Nesse aspecto, não estamos considerando a série/ano em que o aluno se encontra, mas o seu nível intelectual, pois sabemos que, em uma mesma série/ano, encontramos discentes com níveis de leitura bem diversificados. Dessa forma, a leitura não deve estar além ou aquém deste nível, pois quando a linguagem é muito difícil, ler torna-se um ato incompreensível e enfadonho. Já quando o texto é muito simples e não faz os alunos pensarem, eles acham que não estão enriquecendo intelectualmente. Esse aspecto nos faz refletir sobre as escolas que adotam um único livro paradidático para todos os alunos, o que faz com que este livro agrade a alguns, mas não seja interessante para outros.

Outro aspecto a ser considerado é a realidade dos alunos, pois quando estes não têm o hábito de leitura, os textos indicados devem estar em harmonia com a sua realidade ou necessidades momentâneas para que eles possam se identificar, ou seja, deve-se considerar os interesses socioculturais dos alunos. Quando o leitor se encontra no que lê, a leitura torna-se fácil, familiar e divertida, pois este vai acionando seu conhecimento prévio e captando o texto. Sendo assim, se os professores estiverem informados das atividades culturais, esportivas e de lazer de seus alunos e procurarem textos que tratem dessas atividades, estarão estimulando o gosto pela leitura. Porém, a leitura não deve ficar somente na realidade do aluno, ela também deve trazer novos horizontes para que o aluno perceba que se pode conhecer o mundo e criar vida nova através deste ato. Para que isto aconteça, quando o leitor estiver um pouco mais experiente, deverá entrar em contato com diversos gêneros textuais, especialmente, os da literatura que visam à diversão.

Há ainda o nível socioeconômico para o qual o professor deve estar atento, pois este pode proporcionar ou dificultar o hábito de leitura. Se, por exemplo, em casa, o discente não possui um local adequado para que as atividades de leitura se desenvolvam, é necessário que a escola crie um espaço para essa atividade. É necessário também que a biblioteca esteja sempre aberta para os que não dispõem de livros em casa. Além do mais, os momentos de leitura em sala de aula devem ser diários e não devem ser repetitivos para que não se tornem enfadonhos. Sendo assim, os professores devem diversificar os momentos de leitura, fazendo contações e leituras de histórias, dramatizações, trazendo filmes que foram produzidos a partir de livros etc. Assim, os momentos de leitura no cotidiano da sala de aula poderão germinar

¹⁰Sinopse do livro disponível no site da editora: "Na casa de Meena havia livros por toda parte, pois os pais dela amavam os livros. E Meena odiava todos eles. Um dia o gatinho de Meena derrubou uma pilha de livros infantis. De repente, das páginas dos livros saem personagens e animais que invadem a sala e fazem uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico leva Meena a conhecer o fantástico mundo da literatura." Disponível em: <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/a-menina-que-odiava-livros/>. Acesso em: outubro de 2018.

uma semente que poderá brotar em outros momentos e locais.

É importante ressaltar que, algumas vezes, o gosto pela leitura se inicia a partir do hábito de ler ou de alguma necessidade, como aconteceu com Meena, personagem do livro *A Menina que Odiava Livros*¹⁰, de Manjusha Pawagi. Vejamos o vídeo, produzido a partir da referida obra, que nos mostra porque Meena precisou ler os livros:



Figura 37 – Vídeo criado a partir do livro *A Menina que Odiava Livros*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q>. Acesso em: ago/2018.

Essa história conta como Meena se apaixonou pelos livros. Muitas vezes, acontece com nossas crianças o mesmo que aconteceu com a personagem. Tudo começa por uma necessidade: ela não queria ler aqueles livros, no entanto, mesmo contra sua vontade, teve de começar a ler. Isso mostra que o gosto pela leitura, muitas vezes, só se inicia pelo hábito de ler. Para criar o hábito, essa atividade deve ser diária e deve considerar aspectos já mencionados anteriormente.

Muitas atividades podem ser realizadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental para tornar as aulas lúdicas e fazer as crianças aprenderem se divertindo. No entanto, sabemos que muitas brincadeiras infantis estão sendo substituídas pelas tecnologias que ocupam muito espaço na vida de crianças e adolescentes. Sendo assim, esses recursos podem ser bastante produtivos para inserir essa ludicidade na educação. Já que as tecnologias digitais atraem as crianças e elas, muitas vezes, não gostam de ler ou escrever, podemos planejar atividades que as façam brincar com essas ferramentas e, ao mesmo tempo, se divertirem.

Por vivemos em uma época marcada pelas tecnologias que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, seja no âmbito da comunicação, no meio social ou no econômico, consideramos que, na educação, isso não pode ser diferente. Dessa forma, argumentamos que os recursos utilizados

pelo professor há duas décadas devem ser diferentes daquelas usados atualmente. Observamos que, com as tecnologias, o professor pode buscar novas maneiras de ensinar, tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas, pois elas nos fornecem várias ferramentas que podem ajudar de forma significativa o processo de aprendizagem e, principalmente, a ampliação do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando essas transformações e os grandes desafios que os professores têm enfrentado nesse processo nos anos iniciais, principalmente, no desenvolvimento da leitura, cabe ao professor buscar meios para encontrar a mediação entre esses recursos tecnológicos e os conteúdos pedagógicos trabalhados em sala de aula, a fim de transformar a sua metodologia de ensino.

Vejamos, a seguir, um exemplo de como a brincadeira com um livro online pode auxiliar. Preparamos, através de um livro impresso, uma leitura interativa no computador. Os discentes devem lê-lo através da tela de um computador, no entanto, há, em cada página do livro, uma frase que está embaralhada e o aluno deve clicar no trecho correto para passar para próxima página. O livro faz parte do acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do Governo do Estado do Ceará, e a brincadeira foi criada no projeto de pesquisa Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital (PREDLED), financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e coordenado por Regina Cláudia Pinheiro, autora deste material.



Figura 38 – Brincando com livro digital

Fonte: Atividade digital construída no projeto PREDLED, utilizando o livro do PAIC

Considerando o apreço que os discentes têm pelas tecnologias digitais, resolvemos adaptar este livro para que o aluno interaja com esse objeto em um ambiente digital. Nessa atividade, o aluno deve ler cada página, no entan-

to, só pode passar para outra folha quando acertar a frase que está embaralhada, clicando no item correto. Assim, os alunos podem ir criando o hábito de ler e, conseqüentemente, despertando para o gosto pela leitura.

No entanto, é importante ressaltar que, para ler esse livro, os discentes já devem ter um nível de leitura um pouco avançado para que eles não fiquem cansados e não consigam chegar até o final. Porém, uma possibilidade para os estudantes com mais dificuldades é o professor ler a história para a turma e eles tentarem ler somente as frases que estão abaixo do texto, a fim de acertar qual a correta. Esta brincadeira foi pensada a partir do site do canal infantil Discovery Kids, que apresenta alguns livros online interativos. Esses livros podem ser encontrados no seguintes endereços: <https://www.discoverykidsplay.com.br/jogos/ler-e-uma-brincadeira/> <https://www.discoverykidsplay.com.br/jogos/ler-e-uma-brincadeira-2/> Acesso em junho de 2018). Como podemos observar, as tecnologias digitais podem ser fortes aliadas no processo de estímulo à leitura, pois elas atraem as crianças e jovens.

3. Jogos digitais

Já há muito tempo, os jogos são recursos utilizados na escola, pois eles, segundo Kishimoto (1994), são promotores da aprendizagem e do desenvolvimento, aliados ao ensino. Nesse contexto, a autora considera que o desenvolvimento de atividades lúdicas como alternativas no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização é propício para um trabalho mais dinâmico e criativo, a fim de que o conhecimento seja mais prazeroso e significativo. Desse modo, o jogo, por ser uma ferramenta lúdica para a criança, facilita o processo de aprendizagem de uma forma diferente, fazendo com que o professor consiga dinamizar a sua metodologia de ensino.

No entanto, os jogos e brincadeiras tradicionais vêm perdendo espaço nas sociedades cada vez mais tecnológicas. As brincadeiras de roda, os jogos de tabuleiro (dama, ludo, trilha etc), os jogos de faz-de-conta, dentre outros estão sendo substituídos por videogames, aplicativos de celulares e tablets e outros dispositivos eletrônicos. Essas transformações mostram que está ocorrendo uma mudança na cultura dos jogos e brincadeiras que estão ficando mais tecnológicos. Considerando essas mudanças, as instituições de ensino podem instituir projetos que considerem essas novas culturas para aproximar o aprendizado das práticas culturais dos alunos. Apesar de reconhecermos que os jogos e brincadeiras já vêm sendo utilizados na educação há algum tempo, percebemos que, com o advento das tecnologias digitais, há um interesse crescente dos pesquisadores, professores e programadores pelos jogos educativos digitais, já que os alunos têm utilizado muito esses recursos fora da escola. Sendo assim, alguns jogos digitais têm sido construídos com

conteúdos escolares para tornar a aprendizagem mais divertida.

Considerando que as escolas ensinam a ler, mas algumas delas têm tido dificuldades para ensinar a gostar de ler, sugerimos que as atividades precisam ser lúdicas para as crianças não acharem que ler é uma atividade enfadonha e só serve para as práticas da escola. Sendo assim, essa instituição tem o desafio de encontrar ferramentas que contribuam para o melhor desenvolvimento e estímulo da prática da leitura e escrita. Levando em consideração que vivemos na era das tecnologias, na qual as atividades de ler e escrever são exigências cotidianas em vários setores sociais, percebemos que os jogos educacionais digitais podem ser uma dessas ferramentas, pois seu uso tem crescido entre os usuários das tecnologias nas diversas classes sociais e faixas etárias.

Sendo assim, a educação tem procurado aproveitar essas ferramentas em seu processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando, especificamente, do ensino de língua portuguesa, já encontramos alguns jogos digitais disponíveis na internet que podem ser usados para esta finalidade. Pesquisas comprovam que eles têm a capacidade de despertar na criança um maior divertimento, ao ser trabalhado como auxílio para o desenvolvimento da aprendizagem. Com os jogos educacionais digitais, podemos fazer com que a criança enxergue a leitura e a escrita como algo prazeroso, que lhe desperte curiosidade para um mundo que vai além das paredes da sala de aula.

Acreditando no potencial dos jogos educativos digitais, podemos identificar na prática contribuições que eles podem oferecer como sendo uma dessas ferramentas para o auxílio no desenvolvimento da alfabetização das crianças nos anos iniciais. No entanto, percebemos que alguns jogos que estão disponibilizados na internet são descontextualizados, por isso, é necessária uma análise por parte do professor antes de usá-los com os alunos. Sendo assim, consideramos que trabalhar com jogos digitais em sala de aula, como um auxílio educativo, é importante, no entanto, temos de destacar que eles, muitas vezes, apresentam-se de forma inadequada, pois é necessário que sejam inseridos dentro de um contexto. Não se trata de usar o jogo sem um fim educativo; a ideia é inseri-los como uma ferramenta para o professor utilizar em sua prática pedagógica. Sobre essa questão, Coscarelli, Ribeiro e Cafiero (2011, s/p.) relatam que:

[...] os jogos educacionais precisam estar pedagogicamente embasados, ou seja, necessitam de uma orientação teórica de ensino-aprendizagem. Essa distinção nos faz entender que há jogos concebidos para fins educacionais e jogos que, embora não tenham sido desenvolvidos para tal, podem ser usados com finalidades pedagógicas.

A declaração dessas autoras nos mostra que o jogo a ser trabalhado em sala de aula deve estar relacionado ao conteúdo. Nesse sentido, caberá ao professor identificar de quais jogos digitais ele poderá fazer uso, de acordo, com as suas necessidades e metodologia educacional para que possa alcançar os resultados almejados. Na interação com os jogos educativos digitais, os discentes organizam seus pensamentos, pois, ao resolver os desafios encontrados nesses recursos, eles desenvolvem funções relacionadas aos conhecimentos. No entanto, ao selecionar jogos digitais para seus alunos, os docentes devem estar atentos para o fato de que algumas dessas ferramentas trazem conteúdos violentos e, por isso, uma conversa de conscientização com os discentes é necessária. Algumas vezes, essa violência intrínseca de alguns jogos digitais e o receio de que alguns alunos fiquem dependentes das tecnologias faz com que alguns docentes não acreditem no potencial desses recursos. No entanto, é preciso compreender que há materiais com grande potencial pedagógico, assim como podemos encontrar jogos digitais que devem ser evitados.

Os jogos digitais trazem alguns elementos que se integram para exercer fascínio sobre crianças e jovens. Sendo assim, apresentaremos quais são esses elementos com base em Ribeiro Jr., Munhoz, Camiotto e Oliveira (2017). O primeiro elemento é ação que permite um jogador controlar o sistema, ou seja, ele interage com o jogo, tornando-se, assim, protagonista e coautor do jogo. Outro elemento que atrai é o nível de complexidade das tarefas. Desse modo, compreendemos que elas devem começar com níveis mais fáceis e ir aumentando seu nível para que o aluno sinta que está aprendendo e evoluindo em seu desenvolvimento. No entanto, sabemos que o docente, ao selecionar um jogo, deve verificar se este é adequado ao nível de conhecimento do aluno para que ele não desanime, caso não consiga avançar nas etapas.

O objetivo do jogo também é um elemento que faz com que o jogador se engaje, pois ele quer atingir o objetivo para ganhar o jogo. Esses objetivos podem estar distribuídos nos níveis, o que faz com que cada nível tenha um objetivo diferente para que o jogador chegue à meta final que é ganhar o jogo. Além desses elementos, também podemos citar a imersão. É esse elemento que faz com que o jogador saia da realidade e entre no mundo de faz-de-conta do jogo. Nesse momento, muitas vezes, ele “incorpora um personagem e vivencia experiências que não são típicas do seu cotidiano” (RIBEIRO JR.; MUNHOZ; CAMIOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Percebemos, atualmente, que crianças e adolescentes estão vivenciando a cultura digital e reconhecemos que a escola, a fim de acompanhar a Pedagogia dos Multiletramentos, não deve desconsiderar essa cultura. Sendo assim, reconhecemos uma mudança nas práticas pedagógicas. Nessa cultura digital, os jogos/games são ferramentas muito atrativas, o que pode ser comprovado

com o avanço na indústria brasileira de games que tem crescido muito nos últimos anos. Além do mais, segundo a pesquisa **Game Brasil**¹¹, realizada em 2018, 75,5% dos brasileiros jogam jogos eletrônicos. Dentre estes, 84% dos participantes afirmam jogar em celulares, 46% dizem que jogam em console (aparelhos de videogames) e 45% usam o computador. Esses números demonstram que os jogos têm se tornado uma prática social de muitos cidadãos e como prática social têm contribuído para a ampliação do letramento digital de muitos alunos. Sendo assim, consideramos que as escolas não devem desconsiderar essas práticas que, muito rapidamente, ganharam a atenção das pessoas.

Como os games/jogos estão ganhando espaço nas atividades cotidianas dos cidadãos, criou-se um termo para designar esse fenômeno: a gamificação, expressão utilizada para atividades que contenham elementos de jogos. Segundo Fardo (2013, p. 13), a gamificação consiste “no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos games fora do contexto de um game, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema”. Sendo assim, o professor pode utilizar a gamificação até mesmo em atividades que não usam as tecnologias digitais. Esses elementos contribuem para engajar as pessoas, pois “o desejo maior é tentar engajar as pessoas em um mesmo objetivo, através de uma competição saudável que gere mais e mais motivação” (MARTINS; NERY FILHO; SANTOS; PONTES, 2014, p. 3). Mas, quais são esses elementos dos jogos que engajam tanto as pessoas? Fardo (2013) elenca características dos games que podem ser utilizadas em outras atividades. Vejamos os elementos com suas respectivas descrições.

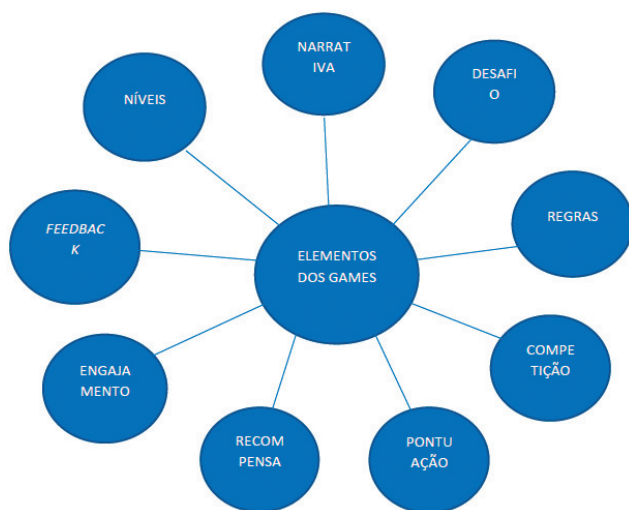


Figura 39 – Elementos dos games, segundo Fardo (2013)

Fonte: Adaptado das informações de Fardo (2013)

Agora, vejamos a descrição de cada elemento dos jogos, conforme Fardo (2013).

¹¹Disponível em: <https://br.ign.com/brasil/61785/news/pesquisa-indica-que-755-dos-brasileiros-consomem-jogos-eletr>. Acesso em: setembro de 2018.

Tabela 2

DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS DOS GAMES	
Narrativa	História que promove a imersão do jogador no jogo.
Níveis/Fases	Divisão do jogo em partes, geralmente, com dificuldades que vão aumentando.
Desafio	Objetivos que o jogador deve alcançar.
Regras	Restrições ou limitações impostas pelo jogo; instruções do jogo.
Feedback	Resposta a uma ação do jogador, que possibilita imediatamente uma confirmação ou reavaliação das escolhas realizadas.
Competição	Relacionamento entre jogadores ou times, que promove a busca por ser o melhor. Pode-se também competir consigo mesmo numa busca por superação.
Engajamento	O que motiva o jogador a jogar.
Recompensa	Benefício adquirido após uma ação bem-sucedida ou conclusão de uma missão.
Pontuação	Pontos ou outro tipo de ganho que o jogador vai adquirindo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fardo (2013)

Vejamos agora um jogo construído no projeto de pesquisa Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital (PREDLED), coordenado pela professora Dra. Regina Cláudia Pinheiro, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O referido jogo foi pensado para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I e pretende fazer com que os alunos brinquem com o trava-língua, tentando repeti-lo algumas vezes para sentir sua língua travar. Após os alunos brincarem com a linguagem do trava-língua, eles devem tentar completar as palavras do texto com as sílabas corretas, a fim de treinar a leitura de palavras iniciadas com a letra P.

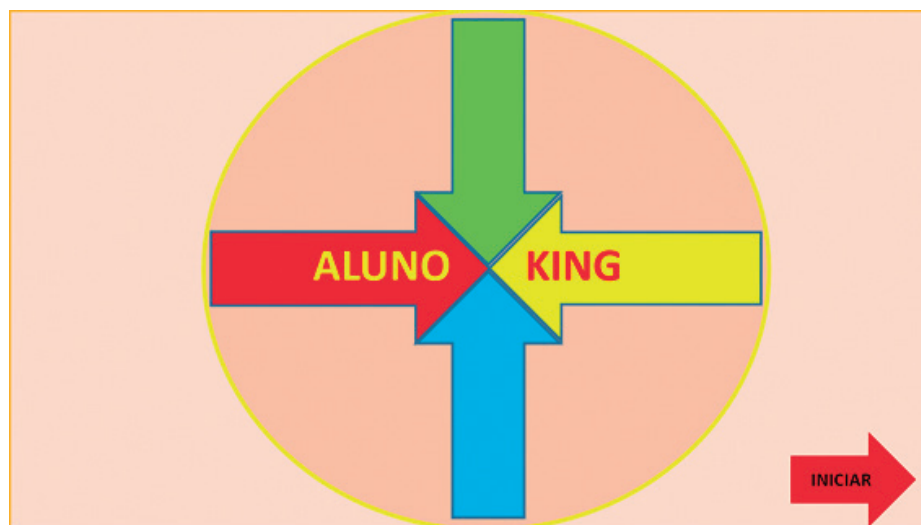


Figura 40 – Jogo Aluno King
Fonte: Banco do projeto PREDLED

Ao jogar o Aluno King, é possível perceber algum dos elementos da gamificação. Vamos tentar identificar quais são esses elementos? Na análise do

jogo, vamos também dar algumas dicas de como podemos aproveitar esses elementos em outras atividades. Antes de iniciar o jogo Aluno King, o discente é convidado a se inserir no jogo através do chamamento de Renato, um aluno do 1º ano que o chama para jogar e o explica o que deve fazer para ganhar o jogo, conforme percebemos nas imagens a seguir.



Figura 41 – Apresentação da narrativa e das regras do jogo

Fonte: Banco do projeto PREDLED

Percebemos que o convite de Renato faz o jogador se sentir na mesma série. Além do mais, ao explicar as regras do jogo e conceituar trava-língua através de uma linguagem infantil, Renato tenta seduzir o aluno para que ele se sinta imerso na narrativa do jogo. Informa ainda que o jogador ganhará moedas e vidas, que é a recompensa após uma ação bem-sucedida, conforme percebemos na imagem 42 a seguir:



Figura 42 – Recompensa do jogo Aluno King

Fonte: Banco do projeto PREDLED

Neste jogo, cada vez que o aluno acerta uma sílaba dentro de um nível, ele ganha uma moeda e cada nível que ele supera ganha uma vida. As moedas e as vidas são a recompensa que o aluno ganha dentro dos níveis e ao passar de nível. O Aluno King tem quatro níveis, que vão aumentando de dificuldade gradativamente, a fim de contemplar alunos com mais ou menos dificuldades em leitura. O fato de o aluno ir adquirindo essa pontuação faz com que ele tente cada vez mais avançar e trave uma competição consigo mesmo,

com a finalidade de passar de nível, buscando superar-se. Assim, o aluno se sente desafiado a alcançar seu objetivo que é passar de nível para ganhar a coroa e se tornar um aluno king. As imagens 43 e 44, a seguir, mostram os feedbacks quando o aluno consegue passar os quatro níveis e ganhar a coroa.

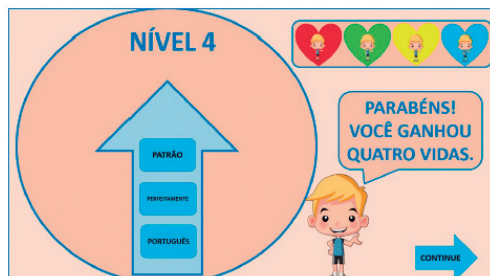


Figura 43 – Feedback ao alcançar os quatro níveis

Fonte: Banco do projeto PREDLED



Figura 44 – Feedback ao concluir o jogo

Fonte: Banco do projeto PREDLED

As imagens 43 e 44 mostram feedbacks positivos que o jogo fornece quando o aluno pratica uma ação correta. Os feedbacks são respostas imediatas às ações do jogador. No caso do Aluno King, cada vez que o aluno clica na sílaba correta, Renato (o garoto que acompanha o jogador durante todo o jogo) o parabeniza e informa se ele ganhou moedas ou vidas. Ao final, quando o aluno ganha as quatro vidas, ou seja, o discente conseguiu acertar os quatro níveis, o aluno é coroadado e parabenizado por ter chegado ao final. No entanto, quando ele clica em uma sílaba que não corresponde ao final da palavra, o jogo fornece um feedback negativo, mas o encoraja a tentar novamente, conforme percebemos na imagem 45.



Figura 45 – Feedback negativo

Fonte: Banco do projeto PREDLED

Todos os elementos apresentados anteriormente contribuem para que o jogador se engaje no jogo, motivando-o a continuar e não desistir. Além do mais, as imagens, os gifs (imagens animadas), o leiaute das páginas, as palavras de encorajamento, as cores (que se modificam a cada nível) também são importantes para que o aluno deseje continuar no jogo e queira avançar mais. É também importante ressaltar que as palavras utilizadas no jogo devem ser lidas anteriormente ao se trabalhar o trava-línguas. Esse gênero textual brinca com as palavras, o que o torna divertido, fazendo com que os pequenos gostem de tentar ler o texto sem travar a língua.

Nesse sentido, a mediação do professor é importante para ler o texto com os alunos e os encorajar a observar com se escrevem as palavras, que serão utilizadas no jogo. É importante também deixar os alunos brincarem com o trava-língua, tentando ler o texto rapidamente várias vezes. Consideramos, portanto, que a aprendizagem de um gênero textual (trava-língua) e a escrita de palavras através de um jogo pode ser divertido. Além do mais, o uso das tecnologias digitais, que por si só, já atrai as crianças torna o aprendizado mais lúdico.

Para refletir

Pense nos elementos da gamificação e prepare uma atividade para seus alunos que contenham alguns desses elementos.

Obs: Não precisa ser uma atividade com tecnologias digitais, pois a gamificação é justamente o uso dos elementos dos games em outras atividades.

Referências



FREITAS, M. T. A. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, p. 335-352, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autentica, 2005.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais. In: **Anais da 6ª Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación, LACLO 2011**. Montevideu, Uruguai: Lacro, 2011. v. 1. p. 1-9.

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V.; **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

FARDO, Marcelo. A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINS, T. M.O; NERY FILHO, J.; SANTOS, F. V.; PONTES, E. C. A gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In: **Anais X Seminário Jogos Eletrônicos, Educação, Comunicação**, 2014.

RIBEIRO Jr. P.; MUNHOZ, R.; COMIOTTO, T. OLIVEIRA, L. Do jogo ao game: considerações teóricas e articulações entre game e aprendizagem. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. Vol. Extr., Nº 13, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2008.

ANEXO A

Cinderela

Irmãos Grimm

Era uma vez um homem muito rico, cuja mulher adoeceu. Esta, quando sentiu o fim aproximar-se, chamou a sua única filha à cabeceira e disse-lhe com muito amor:

-Amada filha, continua sempre boa e piedosa. O amor de Deus há de acompanhar-te sempre. Lá do céu velarei sempre por ti.

E dito isto, fechou os olhos e morreu.

A menina ia todos os dias para junto do túmulo da mãe chorar e regar a terra com suas lágrimas. E continuou boa e piedosa. Quando o inverno chegou, a neve fria e gelada da Europa cobriu o túmulo com um manto branco de neve. Quando o sol da primavera o derreteu, o seu pai casou-se com uma mulher ambiciosa e cruel que já tinha duas filhas parecidas com ela em tudo.

Mal se cruzou com elas a pobre órfã percebeu que nada de bom podia esperar delas, pois logo que a viram disseram-lhe com desprezo:

- O que é que esta moleca faz aqui? Vai para a cozinha, que é lá o teu lugar!!!

E a madrasta acrescentou:

- Têm razão, filhas. Ela será nossa empregada e terá que ganhar o pão com o seu trabalho diário.

Tiraram-lhe os seus lindos vestidos, vestiram-lhe um vestido muito velho e deram-lhe tamancos de madeira para calçar.

- E agora já para a cozinha! - disseram elas, rindo.

E, a partir desse dia, a menina passou a trabalhar arduamente, desde que o sol nascia até altas horas da noite: ia buscar água ao poço, acendia a lareira, cozinava, lavava a roupa, costurava, esfregava o chão...

À noite, extenuada de trabalho, não tinha uma cama para descansar. Deitava-se perto da lareira, junto ao borralho (cinzas), razão pela qual puseram-lhe o apelido de Gata Borralheira.

Os dias se passavam e a sorte da menina não se alterava. Pelo contrário, as exigências da madrasta e das suas filhas eram cada vez maiores.

Um dia, o pai ia para a cidade e perguntou às duas enteadas o que queriam que ele lhes trouxesse.

- Lindos vestidos - disse uma.

- Joias - disse a outra.

- E tu, filhinha, Gata Borralheira, o que queres? - perguntou-lhe o pai.

- Um ramo verde da primeira árvore que encontrares no caminho de volta.

Terminada a compra, ele comprou os vestidos para as enteadas e as jóias que tinham pedido e no caminho de regresso cortou para a filha um ramo da primeira árvore que encontrou. De uma Oliveira.

Ao chegar em casa, deu às enteadas o que lhe tinham pedido e entregou à filha um galho de oliveira, árvore que produz azeitonas. Ela correu para junto do túmulo da mãe, enterrou o ramo na terra e chorou tanto que as lágrimas o regaram. Começou a crescer e tornou-se uma bela árvore.

A menina continuou a visitar o túmulo da mãe todos os dias e certa vez ouviu uma bonita pomba branca dizer-lhe:

- Não chores mais, minha querida. Lembra-te que, a partir de agora, cumprirei todos os teus desejos.

Pouco depois o rei anunciou a todo o reino que ia dar uma festa durante três dias para a qual estavam convidadas todas as jovens que queriam casar-se, a fim de que o príncipe herdeiro pudesse escolher a sua futura esposa.

Imediatamente as duas filhas da madrasta chamaram a Gata Borralheira e disseram-lhe:

- Penteia-nos e veste-nos, pois temos que ir ao baile do príncipe para que ele possa escolher qual de nós duas será a sua esposa.

A Gata Borralheira obedeceu humildemente. Mas quando viu as duas luxuosamente vestidas, desatou a chorar e suplicou à madrasta que também a deixasse ir ao baile.

- Ao baile, tu??? - respondeu ela - Já te olhaste ao espelho?

A madrasta, face à insistência da Gata Borralheira, acrescentou, ao mesmo tempo que atirava um pote de lentilhas para as cinzas:

- Está bem! Se separares as lentilhas em duas horas, irás conosco.

A menina saiu para o jardim a chorar e lembrando-se do que a pomba lhe tinha dito, expressou o seu primeiro desejo:

- Dócil pombinha, rolinhas e todos os passarinhos do céu, venham ajudar-me a separar as lentilhas.

- Os grãos bons no prato, e os maus no papo.

Duas pombinhas brancas, seguidas de duas rolinhas e de uma nuvem de passarinhos entraram pela janela da cozinha, e começaram a bicar as lentilhas. E muito antes de terminarem as duas horas concedidas, separaram as lentilhas.

Entusiasmada, a menina foi mostrar à madrasta o prato com as lentilhas escolhidas. - Muito bem. – disse a madrasta, com ironia - Mas que vestido vais usar? E além disso, tu não sabes, dançar. Será melhor ficares em casa.

Desconsolada, a Gata Borralheira começou a chorar, ajoelhou-se aos pés da madrasta e voltou a suplicar-lhe que a deixasse ir ao baile.

- Está bem. - disse ela com cinismo - Dou-te outra oportunidade.

E voltou a espalhar dois potes de lentilhas sobre as cinzas.

- Se conseguires escolher as lentilhas numa hora, irás ao baile.

A doce menina saiu a correr para o jardim e gritou:

- Dóceis pombinhos, rolinhas e todos os passarinhos do céu, venham ajudar-me a separar as lentilhas.

- Os grãos bons no prato, e os ruins no papo.

De novo, duas pombas brancas entraram pela janela da cozinha, depois as pequenas rolas e um bando de passarinhos, e pic-pic-pic escolheram-nas e voaram para sair por onde entraram.

A menina logo correu e mostrou à madrasta as lentilhas escolhidas, mas de nada lhe serviu.

- Deixa-me em paz com as tuas lentilhas! Vais ficar em casa e pronto! Ponto final! E cest fini. pronuncia-se: Cé finî).

Virou-lhe as costas e chamou as filhas.

Quando já não havia ninguém em casa, a Gata Borralheira foi junto ao túmulo da mãe, debaixo da oliveira, e gritou:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para eu me vestir.

A pomba que lhe tinha oferecido ajuda, apareceu sobre um ramo e, estendendo as asas, transformou os seus farrapos num lindíssimo vestido de baile e os seus tamancos em luxuosos sapatos bordados a ouro e prata.

Quando entrou no salão de baile, todos os presentes se admiraram perante tamanha beleza. Mas as mais surpreendidas foram as duas filhas da madrasta que estavam convencidas que seriam as mais belas da festa. Porém, nem elas, nem a madrasta ou o pai reconheceram a Gata Borralheira.

O príncipe ficou fascinado ao vê-la. Tomou-a pela mão e os dois começaram o baile. Durante toda a noite esteve ao seu lado e não permitiu que mais ninguém dançasse com ela.

Chegado o momento de se despedirem, o príncipe ofereceu-se para acompanhá-la, pois ardia de desejo por saber quem era aquela jovem e onde morava. Mas ela deu uma desculpa para se retirar por momentos e aproveitou para abandonar o palácio a correr e deixar em baixo de uma árvore o seu formoso vestido e os sapatos.

A pomba, que estava à sua espera, pegou neles com as suas patinhas e desapareceu na escuridão da noite. Ela vestiu o vestido cinzento, o avental e os tamancos e, como de costume, deitou-se junto à chaminé e adormeceu. No dia seguinte, quando se aproximou a hora do início do segundo baile, esperou até ouvir partir a carruagem e correu para junto da árvore:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para me vestir.

E de novo apareceu a pomba e a vestiu com um vestido ainda mais lindo que o da noite anterior e calçou-lhe uns sapatos que pareciam de ouro puro. A sua aparição no palácio causou sensação maior ainda do que da primeira vez. O próprio príncipe, que a esperava impaciente, sentiu-se ainda mais deslumbrado. Pegou-lhe na mão e, de novo, dançou com ela toda a noite.

Ao chegar a hora da despedida, o príncipe voltou a oferecer-se para acompanhá-la, mas ela insistiu que preferia voltar sozinha para casa. Mas desta vez o príncipe seguiu-a. De repente, parecia que tinha sido engolida pelo chão. Em vez de entrar em casa, a jovem Gata Borralheira, de vergonha, escondeu-se atrás de uma frondosa oliveira que havia no jardim. O príncipe continuou a procurá-la pelas redondezas, até que decepcionado regressou ao palácio.

A Gata Borralheira abandonou então o seu esconderijo, e quando a madrastra e as filhas chegaram ela já tinha tirado as vestes faustosas (bonitas) e posto os seus trapos velhos.

No terceiro dia, quando o pai fustigou o cavalo e a carruagem se afastou com a sua esposa e filhas, a menina aproximou-se de novo da árvore e disse:

- Arvorezinha. Toca a abanar e a sacudir. Atira ouro e prata para me vestir.

E a pomba, uma vez mais, trouxe-lhe um vestido de sonho, de seda com aplicações de suntuoso chale e uns sapatos bordados a ouro para os seus pequeninos e delicados pés. E depois, colocou-lhe sobre os ombros uma capa de veludo dourado.

Quando entrou no salão de baile, a belíssima Gata Borralheira foi recebida com uma exclamação de assombro por parte de todos os presentes.

O príncipe apressou-se a beijar-lhe a mão e a abrir o baile, não se separando dela toda a noite.

Pouco antes da meia-noite, a jovem despediu-se do príncipe e pôs-se a correr. O príncipe não conseguiu alcançá-la mas encontrou na escadaria uns sapatinhos dourados que ela tinha perdido durante a sua precipitada fuga. Apanhou-o e apertou-o contra o coração.

Na manhã seguinte, mandou os seus mensageiros difundirem por todo o reino que se casaria com aquela que conseguisse calçar o precioso sapato.

Depois de todas as princesas, duquesas e condessas o terem inutilmente experimentado, ordenou aos seus emissários que o sapato fosse provado por todas as jovens, qualquer que fosse a sua condição social e financeira.

Quando chegaram à casa onde vivia a Gata Borralheira, a irmã mais velha insistiu que devia ser ela a primeira a experimentar e, acompanhada pela mãe que já a imaginava rainha, subiu ao quarto, convencida que lhe servia. Mas o seu pé era demasiado grande. Então a mãe, furiosa, obrigou-a a calçá-lo à força, dizendo-lhe:

- Embora te aperte agora, não te preocupes. Pensa que em breve serás rainha e não terás que andar a pé nunca mais.

A jovem disfarçou a dor que sentia e subiu para a carruagem, apresentando-se diante do filho do rei.

Embora ele tenha notado de imediato que aquela não era a bela desconhecida que conhecera no baile, teve que considerá-la como sua prometida. Montou-a no seu cavalo e foram juntos dar um passeio. Mas, ao passar diante de uma frondosa árvore, viu sobre os seus ramos duas pombas brancas que o advertiram:

- Olha para o pé da donzela, e verás que o sapato não é dela...

O príncipe desmontou e tirou-lhe o sapato. E ao ver como o pé estava roxo e inchado, percebeu que tinha sido enganado. Voltou à casa e ordenou que a outra irmã experimentasse o sapato.

A irmã mais nova subiu ao quarto, acompanhada da mãe, e tentou calçá-lo. Mas o seu pé também era demasiado grande.

E a mãe obrigou-a a calçá-lo à força, dizendo-lhe:

- Embora te aperte agora, não te preocupes. Pensa que em breve serás rainha e não terás que andar a pé nunca mais.

A filha obedeceu, enfiou o pé no sapato e, dissimulando a dor, apresentou-se ao príncipe que, apesar de ver que ela não era a bela desconhecida do baile, teve que considerá-la como sua prometida. Montou-a no seu cavalo e levou-a a passear pelo mesmo sítio onde levara a sua irmã. Ao passar diante da árvore onde estavam as duas pombas, ouviu-as de novo adverti-lo:

- Olha para o pé da donzela, e verás que o sapato não é dela...

O príncipe tirou-lhe o sapato e ao ver que tinha o pé ainda mais inchado que a irmã, percebeu que também ela o tinha enganado.

- Aqui vos trago esta impostora. E dai graças a Deus por não ordenar que sejam castigadas. Mas se ainda tendes outra filha, estou disposto a dar-vos nova oportunidade e eu mesmo lhe calçarei o sapato.

- Não. Não temos mais filhas - disse a madrasta.

Mas o pai acrescentou:

- Bem, a verdade é que tenho uma filha do meu primeiro casamento, a qual vive conosco. É ela que faz a limpeza da casa e por isso anda sempre suja. É a Gata Borralheira.

- As minhas ordens dizem que todas as jovens sem exceção devem experimentar o sapato. Tragam-na à minha presença. Eu mesmo lho calçarei.

A Gata Borralheira tirou um dos pesados tamancos e calçou o sapato sem o menor esforço. Coube-lhe perfeitamente.

O príncipe, maravilhado, olhou bem para ela e reconheceu a formosa donzela com quem tinha dançado.

- A minha amada desconhecida! - exclamou ele - Só tu serás minha dona e senhora.

O príncipe, radiante de felicidade, sentou-a ao seu lado no cavalo e tomou o mesmo caminho por onde tinha ido com as duas impostoras. Pouco depois, ao aproximar-se da árvore onde estavam as pombas, ouviu-as dizer:

- Continua, Príncipe, a tua cavalgada, pois a dona do sapato já foi encontrada.

As pombas pousaram sobre os ombros da jovem e os seus farrapos transformaram-se no deslumbrante vestido que ela tinha levado ao último baile.

Chegaram ao palácio e de imediato foi celebrado o casamento. Quando os habitantes do reino souberam da forma como o malvado e desnaturado pai, a madrasta e as duas filhas tinham tratado aquela que agora era a sua adorada princesa, começaram a desprezá-los de tal modo que eles tiveram que abandonar o país.

A princesa, fiel à promessa feita à mãe, continuou a ser piedosa e bondosa como sempre e continuou a visitar o seu túmulo e a orar debaixo da árvore, testemunha de tantas dores e alegrias.

Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borralheira_cinderela. Acesso em: agosto de 2018.

ANEXO B

Cinderela moderna

Wanda Wenceslau

Cinderela vivia com sua mãe num apartamento confortável perto da estação Santana do metrô. Suas únicas preocupações eram: ir ao colégio e pesquisar o que iria fazer no próximo final de semana. Toda noite quando a mãe chegava do trabalho perguntava o que ela tinha feito, e lá vinha ela com uma porção de reclamações. Era o barulho das crianças do prédio, era a falta de mesada para ir ao shopping, era reclamações e mais reclamações, a mãe já não suportava mais. Tudo piorou num final de semana que a mãe foi viajar. A jovem Cinderela se achando dona do pedaço, convidou a turma para uma festinha no apê. Adivinha! Foi muito mais gente do que o previsto e a Cindy (assim as colegas a chamavam) perdeu o controle da situação, o apartamento foi praticamente destruído! Sofás manchados, armários quebrados, piso arranhado, cortinas e tapetes rasgados e manchados, um verdadeiro caos. Quando a mãe dela chegou de viagem ficou possessa e mandou que ela fosse morar com o pai. Ela exultou! Era isso mesmo que ela queria, lá ela teria a liberdade sonhada.

O pai meio a contragosto levou-a para a casa. Arrumou um quarto para ela nos fundos da casa, visto que os dormitórios já tinham donas que não queriam abrir mão deles, eram as filhas de sua madrasta, Isabel e Isadora.

A partir desse dia, Cinderela perdeu as regalias que tinha com sua mãe, passou a lavar e a passar a própria roupa e a cozinhar para si. As enteadas do seu pai não gostavam dela e não queriam a sua amizade, assim ela passou a conversar com o gato e o cachorro da casa. Isabel e Isadora saíam todo dia para o shopping e compravam roupas finas e caras, enquanto Cinderela tinha que se arranjar com a mesada que seu pai lhe dava.

O pai não lhe fazia companhia, nunca estava presente, sempre trabalhando além do horário para sustentá-las .

Um dia o pai chegou com uma boa notícia: o filho do dono da empresa estava formando-se em engenharia e iria dar uma festa para comemorar a formatura e também o seu aniversário.

As irmãs ficaram empolgadíssimas, era a oportunidade que esperavam para dar o golpe do baú e continuarem com suas vidas ociosas e sem perspectivas. Correram logo para as compras , procurando por belas roupas e sapatos.

Cindy começou a pesquisar preços, com sua mesada não ia poder comprar roupas de grife assim como as irmãs comprariam.

Reclamava ao gato:

-Não sei o que fazer, tenho que ir a essa festa e não tenho uma boa roupa, será que alguém pode ajudar-me?

O gato miava e lambia-se, não tinha noção do que a menina falava.

Uma senhora que passava pela rua, ouviu os lamentos de Cinderela e chamou-a.

_Tenho exatamente o que precisas, venha a minha casa.

Chegando lá a mulher lhe mostrou várias roupas lindas, pois era modista de uma famosa confecção.

_Posso emprestar-te uma destas roupas mas terás que devolvê-la antes da meia noite

Cinderela dava pulinhos de alegria, pegou a mais bela roupa e foi para casa esperar a hora da festa.

Isabela e Isadora estavam todas emperiquitadas ao lado da madrasta, quando Cinderela chegou na festa num táxi que a trouxe e logo foi embora.

Todos olharam para aquela bonita moça que chegava, até o aniversariante ficou encantado com ela.

Todos dançaram e se divertiram muito, porém ,perto da meia noite o rapaz chamou a todos para anunciar que tinha achado a mulher de sua vida.

Era uma amiga que conheceu na faculdade e que também estava se formando, que era uma moça meiga, delicada e trabalhadora e que iriam casar-se em breve.

Ao ouvir isso, Cinderela percebeu que não iria tirar vantagem e que já estava chegando a meia noite ,correu para devolver a roupa a senhora .Quis passar ligeiro pela porta ,enganchou a roupa na maçaneta e rasgou-a, foi descer as escadas, torceu o pé e perdeu o sapato.

Conclusão, teve que trabalhar para a senhora da confecção até descontar o preço do sapato e das roupas , suas irmãs preguiçosas também tiveram que ralar , pois sem o golpe do baú ficava difícil pagar as prestações das roupas de grife e a madrasta foi ser manicure num salão de beleza, já que o marido de tanto trabalhar para sustentar as preguiçosas , ficou doente e perdeu o emprego.

Moral da história: Arregaça as mangas, estuda, trabalha e corre atrás do prejuízo, que até os contos de fada já não são mais os mesmos!

Sobre a autora

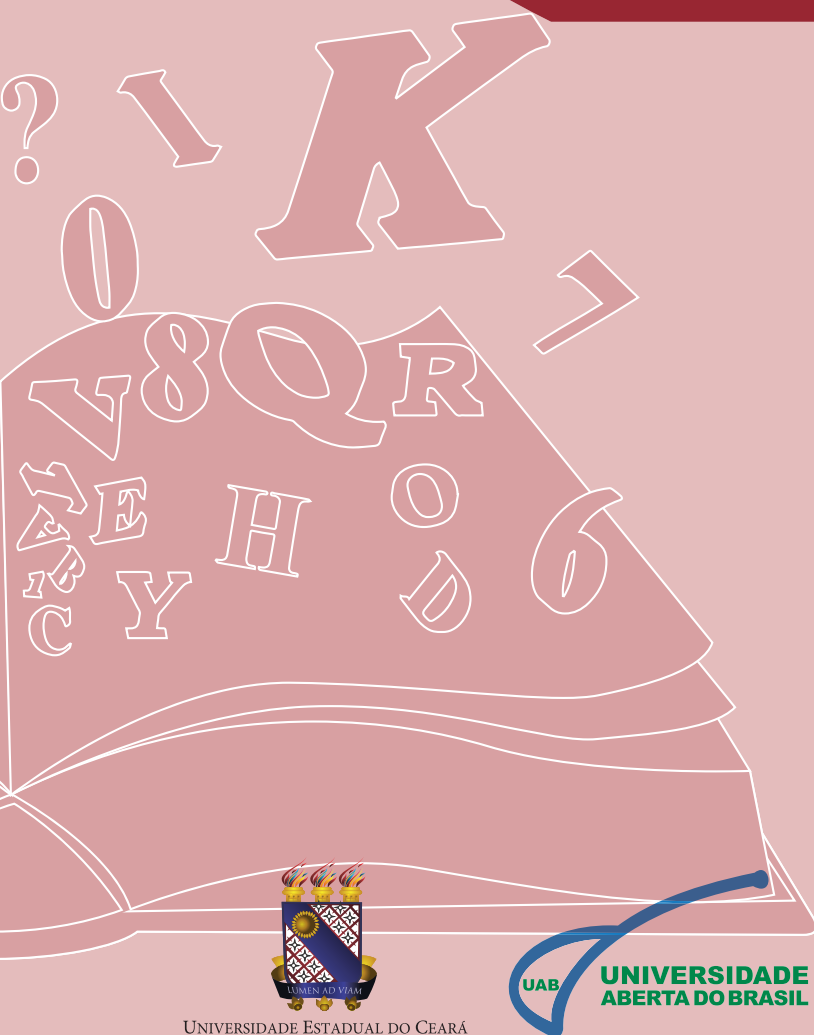
Regina Cláudia Pinheiro: é professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns (Unidade da Universidade Estadual do Ceará no Campus de Tauá-CE). É graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e concluiu seu mestrado e doutorado em Linguística pela mesma universidade. Seus estudos estão relacionados aos usos das tecnologias digitais para o ensino e/ou aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente, realiza estágio Pós-Doutoral no qual desenvolve pesquisas sobre o uso dos jogos digitais educativos para aprendizagem da leitura.



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

