



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**IRANEIDE DOS SANTOS SOARES**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES ÁREAS DO  
CONHECIMENTO PARA O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Salvador  
2014

**IRANEIDE DOS SANTOS SOARES**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES ÁREAS DO  
CONHECIMENTO PARA O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Monografia apresentada ao colegiado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação da Professora M<sup>a</sup> Noemi Pereira de Santana.

Salvador  
2014

**IRANEIDE DOS SANTOS SOARES**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES ÁREAS DO  
CONHECIMENTO PARA O PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Monografia apresentada ao colegiado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação da Professora M<sup>a</sup> Noemi Pereira de Santana.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup>. Noemi Pereira de Santana (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Katia Alves dos Santos

---

Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Laureci Ferreira da Silva

Dedico este trabalho ao meu companheiro Cristovão e aos meus filhos Gleidson e Christina, por terem respeitado os caminhos que resolvi trilhar na realização do objetivo de tornar-me Pedagoga.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter criado a Natureza em sua infinita beleza e por ter-me feito parte dela.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, desde o dia em que iniciei o meu processo de aprendizagem, ainda criança, na Escola Estadual Afrísio Vieira Lima, na cidade de Ipirá-BA, onde nasci, até o dia atuais em que concluo, com grande felicidade, a minha graduação. Portanto, agradeço a todos os professores da Universidade Federal da Bahia.

Agradeço à minha prima Maria, que foi a responsável por eu ter vindo morar nesta cidade e sempre me incentivou a lutar pelos meus objetivos.

Agradeço às minhas amigas Cristiane e Dulcinéia (in memoriam). Cristiane, por ser a minha confidente nos momentos de angústia e de alegria, sem fazer julgamento das minhas ações, sempre disposta a me ouvir e, Dulcinéia, por ter feito parte da minha vida durante quase 15 anos, incentivando-me sempre a retomar os estudos. Sei que se você estivesse aqui, estaria comemorando comigo essa conquista.

Agradeço à minha irmã Iranildes, também pedagoga, pela paciência de me ouvir ao telefone por longas horas de conversa, tanto nos momentos de alegria quanto nos momentos de tristeza, principalmente nesses dias de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Agradeço ao meu companheiro e aos meus filhos, por terem tido paciência nos momentos de escrita dos trabalhos acadêmicos e peço desculpas pelos momentos de ausência quando vocês precisavam de minha presença.

Agradeço à minha orientadora Noemi Santana, por me “passar” tanta tranquilidade durante o processo de elaboração desse trabalho. Suas palavras colocadas de forma suave e serena possibilitaram a conclusão dessa monografia. Sabia que, a cada encontro, novas palavras de incentivo seriam ditas. Obrigada, professora.

“[...] a alfabetização não termina com o domínio dos rudimentos da leitura e da escrita. É algo que acompanha o indivíduo por toda a vida. Inicia-se num primeiro olhar para as coisas do mundo, pela primeira pergunta realizada”. (FAZENDA, 2012, p. 95).

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir em que medida as diferentes áreas do conhecimento podem contribuir no processo de alfabetização e letramento das crianças para a inserção nas diferentes práticas sociais que visam o pleno exercício da cidadania. Para a realização deste trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa pautada em estudo bibliográfico e análise de documentos oficiais. Como suporte teórico, consultamos autores como Magda Soares, Vigotski, Edgar Morin, Ivani Fazenda, Paulo Freire, Irandé Antunes, Helena Copetti Callai, Ático Chassot, dentre outros, para melhor compreender como alfabetização e letramento envolvem os conteúdos das diferentes áreas.

**PALAVRAS CHAVE:** Alfabetização; Letramento; Ciclo; Interdisciplinaridade; sujeito histórico.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO ELEMENTOS IMPORTANTES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	14
1.1. Aspectos individuais e sociais do processo de alfabetização .....	16
1.2. Letramento.....	18
1.3. Alfabetização e letramento como práticas indissociáveis no primeiro ciclo do ensino fundamental I.....	19
1.4. Primeiro ciclo do Ensino Fundamental I .....	22
2. ALUNO COMO UM SER HISTÓRICO E ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	26
2.1. Alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar.....	29
3. AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	38
3.1 Geografia.....	43
3.2 História.....	47
3.3 Ciências Naturais.....	49
3.4 Arte.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS .....	60

## INTRODUÇÃO

Quando pensamos em educação, nos remetemos à questão Constitucional que diz que todos são iguais perante a Lei e, portanto, passíveis de direito e de deveres comuns. Um dos direitos dos cidadãos é o direito a educação; uma educação que possibilite aos cidadãos se apropriarem de conhecimentos que contribuam para que possam se inserir nas diferentes práticas sociais que visem ao pleno exercício da cidadania.

Se o objetivo da educação é formar o sujeito para o pleno exercício da cidadania, os componentes curriculares do Ensino fundamental I, especificamente o primeiro ciclo, que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, precisam contemplar não somente o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, mas também possibilitar a compreensão do ambiente natural e social em que está alicerçada a sociedade, através de um ensino-aprendizagem que possibilite a formação de atitudes e valores fundamentais na vida social.

Dessa forma, compreendemos que as diferentes áreas do conhecimento contribuem de maneira significativa para o processo de alfabetização e letramento. É importante salientar também, que, no que tange às ciências humanas, a educação tem por objetivo formar o sujeito na sua integralidade. Isso significa dizer que é preciso também possibilitar-lhe a apropriação da cultura, pois, somente assim, o homem será construtor da sua própria história, tornando-se um ser social e político.

Compreendendo o homem como um ser social e político, os conteúdos do primeiro ciclo devem ser pensados de maneira a possibilitar ao sujeito situações de ensino aprendizagem que tenham como ponto de partida a vivência de situações concretas. Quando a escola norteia o processo de ensino-aprendizagem apenas na perspectiva da alfabetização, possibilitando ao sujeito apenas a aquisição da leitura (decodificar) e escrita (codificar), deixa de lado as questões inerentes ao letramento e, neste caso, nega-se ao sujeito as possibilidades de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva

nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (PCN, 1997).

Pensando no sujeito cidadão passível de direitos e deveres, devemos pensar que as contribuições das diferentes áreas do conhecimento, no processo de alfabetização e letramento, são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo da escola pública, dando-lhes a possibilidade de torná-los sujeitos atuantes no processo de aprendizado e, conseqüentemente, sujeitos atuantes na sociedade.

A escolha desse tema, como objeto de estudo, não se deu de forma aleatória. Pelo contrário, surgiu a partir das vivências adquiridas quando participamos efetivamente do “Projeto Bons Vizinhos”, “Subprojeto Escola Alfabetizadora”, desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), atual Secretaria Municipal da Educação (SMED). No primeiro momento, o projeto contemplou dezesseis escolas municipais no ano de 2011, compreendendo o período de 30 de maio de 2011 a 21 de dezembro de 2011.

O objetivo do projeto era contribuir no processo de alfabetização e letramento dos alunos do 1º ano do primeiro ciclo da escola pública municipal. Para isso, cada estudante (monitor/bolsista) atuava junto à professora regente da turma, auxiliando os alunos durante a efetivação das tarefas propostas, observando e identificando as suas dificuldades. E, a partir destas observações, junto à professora regente, buscaram desenvolver atividades que possibilitassem aos alunos adquirirem habilidades relacionadas à leitura e à escrita, na perspectiva do letramento. No período que durou o projeto, havia momentos destinados aos estudos para que, através da leitura de textos, pudessemos pensar e desenvolver atividades que buscassem auxiliar os alunos a avançarem no processo de alfabetização e letramento, além de momentos destinados a reuniões com todos os participantes do grupo para trocarmos experiências e vivências do processo.

Entretanto, mesmo com os esforços empreendidos numa perspectiva de alfabetizar letrando, durante o desenvolvimento das atividades do projeto, pudemos perceber, conforme o *Relatório Final do Projeto Bons Vizinhos - Escola Alfabetizadora*, orientado pelas professoras Maria Izabel Souza Ribeiro e Marlene Oliveira dos Santos, que

na dinâmica da maioria das dezesseis escolas é que as aulas estavam centralizadas na Língua Portuguesa e na Matemática, para as demais disciplinas era reservado um tempo restrito em comparação com o tempo destinado para as atividades dessas áreas. (RIBEIRO e SANTOS, 2012, p. 11)

Foi observado também que, ao lançarmos mão de textos de outras áreas do conhecimento, estes, na maioria das vezes, serviam ao objetivo de trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa.

A partir disso, surgiu a questão que será objeto de estudo deste trabalho: De que forma as áreas do conhecimento podem contribuir com a aprendizagem significativa, considerando o sujeito como um ser histórico e social e objetivando a alfabetização e o letramento destes para o pleno exercício da cidadania?

Neste caso, o objetivo geral deste trabalho é refletir em que medida as diferentes áreas do conhecimento podem contribuir no processo de alfabetização e letramento das crianças para a inserção nas diferentes práticas sociais que visam o pleno exercício da cidadania.

Quanto aos objetivos específicos, trataremos dos seguintes aspectos: trazer reflexões acerca de alfabetização, letramento, alfabetização e letramento como práticas indissociáveis; apresentar o funcionamento do primeiro ciclo na escola pública; refletir acerca do aluno como ser histórico e que constrói história; abordar características da interdisciplinaridade e como ela deve permear o processo ensino/aprendizagem no primeiro ciclo; apresentar a importância das áreas do conhecimento, especificamente, Geografia, História, Ciências e Arte e, de como estas podem contribuir de forma significativa no processo de alfabetização e letramento para a formação da identidade do sujeito.

A concepção de pesquisa escolhida para nortear o trabalho é a pesquisa qualitativa, porque esta é uma das concepções que pode promover a reflexão e compreensão dos objetivos aqui propostos, uma vez que esses objetivos compreendem que a relação entre o sujeito e o meio envolve a intersubjetividade e se dá de forma indissociável, portanto, difícil de ser mensurada em números. A pesquisa foi feita por meio de levantamento bibliográfico, pautado em referências de diversos autores que corroboram a ideia do sujeito como ser histórico e social que interfere na sua própria

história, a partir do seu conhecimento de mundo e na construção de novos conhecimentos a partir das interações com o outro.

Dentro da concepção de pesquisa qualitativa, em que o método será o bibliográfico, optamos por escolher como modalidade de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a monografia. A monografia aqui foi entendida segundo Salomon (1972, p.207, apud, Marconi e Lakatos, 2012, p.155), como o “tratamento escrito de um tema específico que resulte de interpretação científica, com escopo de apresentar uma contribuição relevante ou original e pessoal à ciência”. A escolha dessa modalidade é importante, porque podemos fazer um trabalho organizado em informações, indagando os seus porquês e buscando suas respostas.

Através da monografia, podemos identificar ainda as relações que existem entre as informações através da bibliografia consultadas. Também é uma modalidade que pode ser utilizada tanto com o objetivo externo, a fim de dar um retorno social buscando esclarecer os fatos e comunicando às descobertas, quanto por um objetivo interno, buscando sanar as inquietações, tendo em vista o crescimento e a satisfação interior.

Para cumprir os objetivos deste trabalho, foram cumpridas as seguintes etapas:

- No primeiro momento buscamos fazer um levantamento dos documentos legais e de bibliografia que pudesse contribuir para a que os objetivos propostos em cada capítulo fossem cumpridos;
- Posteriormente, fizemos leituras de maneira sistemática e intensa buscando respostas aos objetivos específicos aqui mencionados;
- Por fim, depois de escrever e reescrever, construímos uma escrita final buscando atender aos objetivos fazendo correlações entre eles.

Este estudo se justifica na medida em que possibilita compreender que a formação do sujeito histórico social só será completa a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, conhecimentos estes que, na instituição escola, estão sistematizados por meio das diferentes áreas do conhecimento, e não apenas no ensino das disciplinas de Língua portuguesa e Matemática.

Esta monografia está apresentada da seguinte maneira:

- No capítulo 1, abordaremos aspectos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, além de aspectos relacionados ao funcionamento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I na escola pública municipal.
- No capítulo 2, faremos uma reflexão a respeito do sujeito como ser histórico e sua atuação sobre o seu processo de aprendizagem. Para isso, abordaremos aspectos ligados à interdisciplinaridade, fazendo reflexão acerca de como as áreas do conhecimento estão interligadas. Nesse caso, fazemos uma crítica à forma como a escola aborda o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de forma isolada, ou seja, a interdisciplinaridade também como prática que possibilite ao sujeito fazer relações dos assuntos abordados na escola com o seu conhecimento de mundo.
- No capítulo 3, abordaremos aspectos relacionados ao ensino aprendizagem das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto áreas que promovem a inserção do sujeito nas diferentes práticas sociais e não como áreas de conhecimento estáticas pautadas apenas em ensino de conteúdos. O foco maior, entretanto, será dado à forma como as áreas do conhecimento de Ciências, História, Geografia e Arte <sup>1</sup> podem contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem considerando o sujeito como um ser histórico, visando à construção da sua identidade.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, levando em conta os objetivos propostos, relacionados ao problema, identificando e tomando como base o referencial teórico adotado. Essas considerações estão pautadas nos aspectos abordados desde a introdução até os aspectos abordados no terceiro capítulo, buscando sintetizar as informações trazidas, no sentido de compreender aquilo que foi objeto de estudo do trabalho e suas contribuições para a formação do sujeito para o pleno exercício da cidadania.

---

<sup>1</sup> Grafado desta maneira segundo os PCN (1997) por se tratar da área curricular e, nos demais casos será grafado “arte”.

## **1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO ELEMENTOS IMPORTANTES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Neste capítulo, abordaremos algumas questões à respeito do processo de alfabetização, do letramento e, sobre o funcionamento do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Traremos reflexões com o objetivo de melhor compreendermos a importância do processo de alfabetização numa perspectiva de letramento para os alunos do primeiro ciclo.

Para cumprir o objetivo proposto, o primeiro passo é trazer a abordagem do documento das Organizações das Nações Unidas Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sob o título Alfabetização como Liberdade. O referido documento traz em seu texto que:

A alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma. É um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero. É uma ferramenta crucial em nosso trabalho para traduzirem em realidade as Metas do Milênio – acordadas pelos governos de todo o mundo como um guia para a construção de um mundo melhor no século 21. (UNESCO, 2003, p.16)

Quando o documento da UNESCO aborda em seu texto que “a alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma”, nos perguntamos como ela visa contribuir de forma significativa para que ocorra a formação do sujeito e, que, a partir dela, estes sujeitos possam exercer a cidadania de forma plena. O que sabemos é que muito se tem falado a respeito de alfabetização e letramento, porém, sempre ouvimos questionamentos como: alfabetização e letramento são processos idênticos ou são processos independentes? O que significa alfabetização e o que significa letramento?

Para responder aos questionamentos citados acima, é importante esclarecer que, do ponto de vista etimológico, conforme Soares (2008), “o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar á aquisição do alfabeto’”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2008, p. 15).

O problema relacionado à alfabetização surge exatamente quando se debate à respeito das habilidades de ler e escrever, porque somente a aquisição do alfabeto pelo sujeito não seria suficiente para que este se torne um escritor e leitor com competências e habilidades necessárias para se inserir nas diferentes práticas sociais.

O Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (2008) apresenta mais de um significado para as palavras *ler* e *escrever*. Para o verbo *ler*, temos as seguintes definições:

**1** Conhecer e interpretar através da leitura: *S. Ex.<sup>a</sup> não lia os jornais. vnt* **2** Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras: *A menina ainda não sabe ler. vtd e vnt* **3** Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito: *Cochilava, enquanto o professor lia o conto.* (p. 518)

Já para *escrever*, os significados são:

“**1** Representar por meio da escrita. *vtd* **2** Expressar-se por escrito em. *vtd* **3** Compor ou redigir (obra literária, científica, etc.). *vtd* **4** Dirigir bilhete, carta, etc. a alguém”. (p. 344-345)

Como mostramos nos destaques acima, *ler* e *escrever* são palavras que possuem mais de um sentido que, no caso da alfabetização, tanto é utilizado para significar o domínio da aquisição do alfabeto, que seria o ato de transformar os fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), quanto para, segundo Magda Soares (2008), definir o processo de compreensão/expressão de significados. Com base em Soares, o que podemos esclarecer é o fato de que:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2008, p. 16)

O processo de alfabetização implica muito mais que apenas transformar grafemas em fonemas e, fonemas em grafemas, porque sabemos que não escrevemos como falamos, tampouco falamos como escrevemos. O que podemos dizer é que:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e

deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2008, p.17).

Isso nos faz refletir acerca do fato de que o processo de alfabetização não é algo simples, como muitos acreditam. Não é apenas ensinar, fazendo com que a criança aprenda o alfabeto, é muito mais que isso. É preciso considerar todo o contexto em que se dá este processo de alfabetização.

### **1.1.Aspectos individuais e sociais do processo de alfabetização**

A alfabetização deve ser considerada também em seu contexto social e cultural. Por esses motivos, a alfabetização deve levar em conta as diferentes regiões do país e as práticas linguísticas que se distanciam muito da língua na modalidade escrita, no que tange não apenas à fonética e ao vocabulário, mas também à morfossintaxe. Esta diferença é marcante quando se compara o processo de alfabetização de crianças de segmentos populares em relação às crianças de classes sociais mais favorecidas. Enquanto, no primeiro caso, as crianças usam expressões linguísticas distantes da língua padrão estabelecida e têm pouco contato com materiais escritos principalmente com livros, no segundo caso, as crianças convivem em espaços acessíveis a livros, feiras, exposições e convivem com pessoas que possuem usos linguísticos mais próximos da língua prestigiada socialmente. Ressaltemos também, o fato de que as crianças de classes sociais mais favorecidas têm acesso à escola desde a mais tenra infância. Sobre esse aspecto, é interessante observar o que diz Soares (2008):

Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2008, p. 20)

Não podemos deixar de falar também que o processo de alfabetização deve considerar o conhecimento prévio do sujeito. Não se pode partir da premissa de que

este sujeito é uma “tábula rasa” e que somente a partir do acesso à escola, seu conhecimento começa a ser construído. Portanto, uma alfabetização que considere o educando como ser histórico desde a sua concepção deverá tomar como ponto de partida o conhecimento trazido pelo educando, a partir da sua palavra. Freire (2005, p. 21), para fundamentar seu método, traz a seguinte reflexão: “os alfabetizandos partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo”.

Mesmo sendo o método Paulo Freire voltado para a educação de jovens e adultos, os seus fundamentos são de grande valia para a compreensão do que seja alfabetização. É preciso dar voz e vez para que esses sujeitos se façam autores ativos no seu processo de alfabetização, tornando esse processo significativo.

Há ainda que se considerar o contexto político em que se dá o processo de alfabetização. Como a alfabetização não é um processo mecânico, apenas de ler e escrever, mas um processo que envolve atribuição de significados, devemos considerar que os sujeitos estão inseridos em uma sociedade construída ao longo de um processo histórico e chegam à escola vivenciando um pouco dessa história. Nesse sentido, é preciso alfabetizar numa perspectiva de desenvolver uma consciência crítica desde os primeiros anos de acesso à escola e, para que isso ocorra, Soares (2008) afirma que

uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (SOARES, 2008, p. 23)

Diante disso, é importante que a escola reconheça que o processo de alfabetização do sujeito deve acontecer não de forma mecânica, mas considerando todo o contexto. É urgente que a escola reconheça que as práticas de alfabetização façam sentido para o sujeito. No entanto, em geral, a escola não trabalha o processo de alfabetização nesta perspectiva. O que se vê, segundo Carvalho (2005), é que “praticamente todo o trabalho de alfabetização em nossas escolas (seja qual for o método adotado) parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo de decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente”. A referida autora, criticando esse pressuposto, é contundente ao afirmar que:

Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha, o que se aprende com a leitura: mas isso só será possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização. (CARVALHO, 2005, p.11)

É importante pensar que, se quisermos que os alunos compreendam a importância da aquisição da leitura e da escrita como possibilidade de inserção e interação nas diferentes práticas sociais, as atividades desenvolvidas com a finalidade de alfabetizar devem ser pautadas na perspectiva do letramento.

A partir das reflexões acerca do que é alfabetização e, partindo da compreensão de que um sujeito não é considerado alfabetizado somente com o domínio das letras do alfabeto, como dissemos anteriormente, mas, também, atribuindo sentido ao que ler e escreve, falaremos um pouco a respeito do que é o letramento.

## **1.2.Letramento**

Para Soares (2002, p. 18), letramento “é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora considera então duas dimensões do letramento: a individual e a social.

A partir do momento em que o sujeito aprende a ler e escrever (alfabetizado), o ideal é que ele utilize estas habilidades adquiridas para se envolver nas diferentes práticas sociais. Essas práticas que envolvem a leitura e a escrita possuem uma dimensão tanto individual quanto social que vão desde a elaboração de um simples bilhete, até a leitura e escrita de textos mais complexos. Para Soares (2008, p.30,) o letramento, “entendido como um estado ou condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade”.

Ainda em se tratando da dimensão individual do letramento, as habilidades que o sujeito desenvolve, no que tange à leitura e à escrita, possuem aspectos completamente diferentes um do outro. No caso do letramento, numa dimensão individual, o que se deve considerar é que este é um processo que envolve várias habilidades, bem como conhecimentos linguísticos e psicológicos que vão desde a

leitura das letras do alfabeto (unidade sonora) até, segundo Magda Soares (2008) as habilidades que envolvem o pensamento cognitivo e metacognitivo.

A dimensão individual do letramento deve possibilitar também que o sujeito consiga ler, compreender e inferir sobre os diferentes textos que circulam socialmente, mas, na verdade, o que ocorre, segundo a ótica de Rojo (2004), é o fato de que “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la”. Isso ocorre, segundo Rojo:

Porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. (ROJO, 2004, p. 1)

Explicados alguns aspectos que envolvem a dimensão individual do letramento, é interessante também que falemos um pouco da dimensão social do letramento. Conforme Soares (2002):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma 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 os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2002, p.37).

A partir do momento em que o sujeito adquire as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, numa perspectiva individual, este sujeito poderá fazer uso destas habilidades numa dimensão social de letramento, participando ativamente das diferentes práticas sociais da cultura escrita.

### **1.3. Alfabetização e letramento como práticas indissociáveis no primeiro ciclo do ensino fundamental I**

Até aqui trouxemos alguns aspectos em relação à alfabetização e ao letramento, no entanto, precisamos pensar também como estes processos devem permear o aprendizado da leitura e escrita dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I.

No início deste capítulo, quando se trouxe o significado etimológico de alfabetização como processo de aquisição do alfabeto e o desenvolvimento de habilidades que possibilita ao sujeito ler e escrever e o significado de letramento (trazido no tópico 1.2) como estado ou condição que adquire o indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita, devemos pensar que, no caso dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, as práticas de alfabetização e letramento devem ser indissociáveis.

Não há como pensarmos numa educação que primeiro estabeleça que é primordial conhecer as letras do alfabeto, para que, somente a partir daí, se possibilite ao sujeito o acesso aos diferentes textos que circulam socialmente. E, além disso, é urgente que os textos que visem o processo de alfabetização e letramento destes sujeitos sejam das diferentes áreas do conhecimento. Este entendimento pode ser reforçado pelas palavras de Freire, que afirmou que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2009. p.11).

Seria interessante que a escola tomasse como ponto de partida, a compreensão de mundo trazida pelo sujeito, para que, assim, ele compreenda que os atos de ler e escrever não são algo distante da sua realidade, mas algo próximo a ele, que possui um significado dado por ele e não um significado trazido pronto pela escola. Alfabetização não é o ato de decodificar palavras e frases, não é algo mecânico, ao contrário:

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2009, p. 19).

Freire (2009) explica, de maneira bastante esclarecedora, aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem do sujeito. Ele toma como exemplo o fato do alfabetizador e do alfabetizando pegarem uma caneta. No momento em que ambos têm o objeto caneta nas mãos:

Sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 2009, p. 19)

Tomemos como exemplo, para ilustrar as relações entre alfabetização e letramento, uma criança em idade pré-escolar que, ao receber de presente o objeto *bola*, é capaz de descrevê-lo, atribuindo-lhe características como: cor, tamanho, função, etc. Mesmo que essas características não sejam reais, ela atribui significados a partir daquilo que ela possui de conhecimento de mundo. É importante salientar que:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta” porque não aprendeu a ler e escrever, mas, já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2002, p. 24).

O que devemos compreender a partir das reflexões trazidas sobre alfabetização e letramento é que devemos pensar uma educação que possibilite, ao mesmo tempo, que o sujeito seja alfabetizado e letrado, sendo vistos como processos indissociáveis. No caso dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, mesmo quando estes alunos ainda não estão alfabetizados, é possível sim trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva de letramento sem, no entanto, perder de vista o processo de alfabetização. A alfabetização é importante para que o sujeito desenvolva as habilidades de leitura e de escrita e, com elas, fazer uso da sua autonomia, buscando cada vez mais avançar no seu processo de letramento em um mundo de múltiplos conhecimentos que foram e continuam sendo produzidos ao longo da história.

Feitas as devidas reflexões acerca do processo de alfabetização e letramento, como práticas indissociáveis, trataremos, a seguir, a respeito do ciclo no Ensino Fundamental I.

#### **1.4. Primeiro ciclo do Ensino Fundamental I**

O primeiro ciclo do ensino fundamental da escola pública agrega o primeiro, o segundo e o terceiro ano, considerando o ensino fundamental de nove anos, em que o aluno ingressa na escola aos seis anos de idade. Conforme resolução nº 012/2007 do Conselho Municipal de Educação (CME), o primeiro ciclo, anteriormente chamado de Ciclo de estudo Básico (CEB), será denominado ciclo de aprendizagem I, com duração de três anos e destinado a garantir a aprendizagem do sistema alfabético. Segundo a Resolução:

O Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal terá a duração de nove anos letivos, destinado o 1º ano às crianças de seis anos de idade, sendo os anos iniciais organizados em dois ciclos de aprendizagem, com a institucionalização da progressão continuada, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem dos alunos. (Resolução CME nº 012/2007)

A instituição do ciclo na escola pública é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394). No texto, em seu Art. 23º, fica evidente que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB. 9.394, 1996)

No caso da Rede Municipal de Salvador, o ensino público das crianças que correspondem ao primeiro ciclo é de responsabilidade do município, porque, segundo a Legislação, cabe aos municípios:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB. 9.394, 1996)

Segundo a LDB (1996), em seu Art.11º, parágrafo único, “os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

O texto da Resolução CME nº 012/2007 afirma que “o Ciclo de Aprendizagem I compreende três anos de escolarização, no qual deverá ser garantida ao aluno a aquisição da base alfabética em qualquer um dos anos”.

O primeiro ciclo também leva em consideração a idade do aluno. Enquanto o primeiro ano compreende a faixa etária de 6/7 anos, o segundo ano compreende a faixa etária de 7/8 anos. Por fim, o terceiro ano compreende a faixa etária de 8/9 anos.

O primeiro ciclo de aprendizagem é destinado à aprendizagem inicial da leitura e da escrita numa perspectiva de alfabetizar letrando. Neste primeiro ciclo também, os alunos terão uma progressão continuada do primeiro para o segundo ano, do segundo para o terceiro ano.

Somente no terceiro ano, se os alunos não alcançarem as habilidades mínimas necessárias previstas no diário de classe, serão retidos e, assim, desenvolverão as habilidades necessárias previstas para serem alcançadas. Segundo a Resolução CME nº 012/2007 no art. 7º, inciso 6º, “a progressão continuada dentro dos ciclos de aprendizagem deverá ser garantida aos alunos e apoiada por estratégias de atendimento diferenciado, no decorrer de todo o processo, exceto nos anos finais de cada ciclo - 3º e 5º anos”.

Os ciclos de aprendizagem são pautados em habilidades e competências que deverão ser alcançadas pelos alunos. As habilidades e competências que os alunos deverão alcançar, bem como os marcos de aprendizagem que direcionam o trabalho de alfabetização numa perspectiva de letramento no primeiro ciclo da escola pública, estão presentes nos documentos “Diário de Classe” e “Marcos de Aprendizagem”. No caso do diário de classe o professor além de marcar a frequência do aluno, marca as habilidades/competências que ele adquiriu em cada ano do ciclo.

Conforme Cruz e Albuquerque (2011), o ciclo foi inserido nas escolas municipais devido ao fato de:

No sistema escolar organizado em séries, apenas um ano era destinado à alfabetização e esse processo se dava por meio da aquisição de técnicas de ler e escrever, ou seja, ao final da 1ª série, cada aluno deveria codificar (transcrição gráfica da linguagem oral) e decodificar (transformação do escrito em som) com a finalidade de combater o fracasso que a escola seriada apresentava,

principalmente na 1ª série. Além disso, os alunos que não dominavam a leitura e a escrita em um ano eram considerados inaptos, devendo repetir esta série até desenvolverem essas habilidades, ocorrendo, muitas vezes, a repetência e a evasão escolar. (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2011, p.129-130).

Vale ressaltar que, considerando a concepção de aprendizagem que ocorre de forma processual, o sistema de ciclo não é simples de ser efetivado, pois é necessário rever a concepção de currículo e repensar toda uma lógica alicerçada na seriação em que a escola pautava suas práticas de ensino/aprendizagem, no desenvolvimento apenas de conteúdos conceituais de cada disciplina. A avaliação se dirigia a isso. Somente a partir da apropriação desses conteúdos, o aluno estava apto ou não para avançar para a série seguinte. O ciclo foi instituído com o objetivo, segundo Cruz e Albuquerque (2011), de:

[...] se buscar um novo modo de agir da escola que comportasse a nova perspectiva de currículo baseada em uma concepção do conhecimento na qual todos poderiam aprender em todos os momentos da vida e não só na escola, rompendo-se a lógica seriada baseada na hierarquia dos tempos escolares e centrada no domínio de cada matéria como requisito para mobilidade dentro do sistema escolar. (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2011, p.130).

É preciso pensar que, apesar de o sistema de ciclos partir do pressuposto de que as crianças deverão ter um maior tempo disponível para que se efetive o processo de apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento, este deverá cumprir os objetivos propostos ao final de cada ano, durante os três anos aos quais corresponde o primeiro ciclo. Nesse sentido, Cruz e Albuquerque (2011) chegam à conclusão de que é:

Necessário pensar em um esquema de aprendizagem que seja definido no nível de metas ao longo dos anos para que, independente do professor, e de sua rotatividade, sejam garantidos a alfabetização, o letramento e o avanço das crianças em tempo hábil. Seria interessante, nesse processo, ver o que as crianças já sabem, elaborar instrumentos diagnósticos observando o 'como' e o 'quando' avaliar, analisar os processos de construção dessas atividades, compreender sua função em alfabetizar e/ou letrar, como essas ações se efetivam e como os erros dessas ações são registrados e interpretados. (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2011)

É importante que, durante cada ano do ciclo, o processo de ensino-aprendizagem possibilite ao aluno a apropriação das habilidades e competências necessárias para que estes avancem. As avaliações diagnósticas devem ser pensadas não apenas para verificar o conhecimento do aluno, mas também para identificar o que não está

dando certo, o que pode ser melhorado durante o processo e, a partir disso, criar possíveis soluções que façam com que o aluno alcance o mínimo de habilidades e competências necessárias para a sua progressão no ciclo.

Para Cruz e Albuquerque (2011), há de haver um planejamento de atividades que promovam ensino/aprendizagem com objetivos claros e, que estes planejamentos estejam à disposição da escola, para que, no caso de substituição de professores, saibamos o que e como estava sendo feito, podendo ser retomados a qualquer tempo. Esse planejamento de atividades deve considerar o aluno como ser histórico que interage com o meio, aspecto que abordaremos no próximo capítulo.

## 2. ALUNO COMO UM SER HISTÓRICO E ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Antes de adentrarmos a questão do aluno como um ser histórico, é preciso esclarecer qual faixa etária corresponde ao ser criança, para não fazermos confusão e pensarmos que crianças são apenas aquelas que, no quesito escola, estão na educação infantil. A faixa etária que corresponde ao ser criança, segundo a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, compreende “a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Assim, os alunos que correspondem ao primeiro ciclo do podem ser considerados crianças.

Esclarecida a questão da faixa etária que corresponde ao ser *criança* perante a legislação, é importante salientar que todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem deve levar em consideração o sujeito como ser histórico. O processo da história do sujeito começa bem antes da sua concepção no ventre da mãe. Antes disso, existe toda uma história que envolve a vida dos seus familiares e antepassados, ou seja, antes do nascimento de uma criança, já há todo um conhecimento produzido ao longo da trajetória da humanidade e que continuará a ser produzido no decorrer da história.

É a partir do nascimento que a criança começa a ter contato com o mundo e, como tal, também já começa a construir sua história. Quando chega a hora de adentrar a escola, esta criança já possui uma vivência de mundo e, a partir disso, experimentará outras, por meio de novas relações sociais que serão estabelecidas nesse espaço. Portanto, quando falamos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, denominado ciclo de aprendizagem I, que compreende a faixa etária de seis a nove anos, vale ressaltar, conforme Vigotski (1998), que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética escolar [...] (VIGOTSKI, 1998, p.110).

Vigotski (1998) toma como exemplo o uso da aritmética, mas, observamos que o mesmo ocorre com todas as áreas do conhecimento. A criança, antes de adentrar a escola, já passou por experiências ligadas à História, Geografia, Artes, Ciências, Língua Portuguesa. O que acontece é que a experiência de mundo trazida pela criança à escola não está sistematizada, como ocorre nos componentes curriculares escolares em áreas de conhecimento específicas. Ela traz um conhecimento como um todo, interligado no mundo e na sociedade da qual é parte. Vigotski (1990) afirma que “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Tomemos como exemplo a questão das estações do ano, (primavera, verão, outono, inverno), a criança chega à escola com este conhecimento de mundo vivenciado por ela, esses conhecimentos podem ser correlacionados as disciplinas de geografia, história, ciências, matemática, artes, português. O interessante é que este conhecimento não seja correlacionado de forma fragmentada, é necessário que as atividades estejam pautadas na interdisciplinaridade, que veremos mais adiante no próximo deste trabalho.

Considerando o conhecimento trazido pelo aluno quando chega à escola, é necessário buscar formas de, junto aos alunos, pensar sobre a importância destes para uma formação que vise o pleno exercício da cidadania. Pensar sobre a importância desse conhecimento

[...] coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.30).

Quando Freire (1996) aborda a questão de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, ele sinaliza que não é apenas ouvir o que o aluno tem a dizer, e sim buscar instigá-lo, desafiá-lo, através do papel de mediador que cabe ao professor. O professor deve ter em mente que o papel dele no espaço escolar é o de mediar aquilo que o aluno traz do seu conhecimento de mundo aliando-o aos conteúdos curriculares e vice-versa. É através desta mediação, muitas vezes pautada na oralidade, devido ao fato de que o aluno está em processo de aquisição da leitura e da escrita, que se torna importante

possibilitar a ele o acesso aos diferentes conhecimentos produzidos ao longo da história.

Devemos compreender o processo de mediação na perspectiva trazida por D' Ávila (2008). Segundo a autora:

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro pólo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas – como a mediação sociopolítica que pratica a escola/ o fenômeno educativo face aos alunos que se formam – às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. O professor, na sua arte de ensinar, media essas relações mais amplas, assim como as relações que se fazem presentes no exercício diário do magistério, naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento. (D' ÁVILA, 2008, p. 24)

Tomemos como exemplo o conteúdo sobre a água, que faz parte do conhecimento de mundo trazido pelo aluno à escola. O professor fará o papel de mediador e conduzirá a discussão, fazendo com que os alunos se apropriem de aspectos do tema, que podem ou não ser desconhecidos, tais como o suor, constituição dos órgãos do corpo, sangue, higiene, vegetais, rios, mar, etc.. A partir disso, podem ser gerados vários outros conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento e o aluno terá a oportunidade de aprender, num ambiente criado com o objetivo de alfabetizar letrando.

Considerar o aluno como ser histórico é possibilitar a ele o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade durante o decorrer da história, conhecimento este que o aluno somente terá acesso a partir do entendimento por parte da escola de que todas as áreas do conhecimento são importantes na construção de um saber que vise ao pleno exercício da cidadania. E mais:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 123).

Não cabe somente ao educador o papel de mediador dos conhecimentos produzidos ao longo da história, isso também é papel da escola como instituição social. De acordo com Freire (1996):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p. 123-124)

É urgente pensar em um processo de ensino-aprendizagem que respeite os diferentes sujeitos presentes na escola. Um dos meios para que haja este respeito é partindo da premissa de que todo o conhecimento trazido pelo aluno é importante.

O aluno não pode achar que somente o saber escolar é importante, quando isto ocorre, a tendência do aluno é ficar passível, esperando que o conhecimento chegue “pronto” até ele. O ideal é que os alunos sejam ouvidos sempre, porque, a partir disso, eles compreenderão que a escola é um lugar de troca de saberes que lhes proporcionarão uma ampliação e apropriação de novos conhecimentos que lhes possibilitarão a inserção nas diferentes práticas sociais.

Um processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de alfabetizar letrando, deve possibilitar o acesso do sujeito às diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, como abordaremos a seguir.

## **2.1. Alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar**

Ao pensarmos no processo de alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar, estamos defendendo as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento que constituem as disciplinas do currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Seria interessante que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos desse ciclo fosse pautado em conteúdos que buscassem desenvolver vários aspectos dentro do contexto.

Para compreendermos melhor o que quer dizer a palavra *interdisciplinaridade*, vale analisá-la do ponto de vista morfológico. Conforme Assunção (2013):

O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo – *inter* – e de um sufixo – *dade* – que, ao se justaporem ao substantivo – *disciplina* – nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: *inter*,

prefixo latino, que significa *posição* ou *ação intermediária*, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto). Por sua vez, *dade* (ou *idade*), sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra *disciplina*, núcleo do termo, significa a *epistemé*, podendo também ser caracterizada como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou, ainda, um regime de ordem imposta ou livremente consentida. (ASSUNÇÃO, 2013, p. 30)

Ao falarmos de interdisciplinaridade, tomamos como referência para este trabalho a conceituação trazida por MEMP Ferreira (2013, p.27). Para a referida autora, “a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento”.

Quando abordamos as contribuições das diferentes áreas do conhecimento no processo de alfabetização e letramento como forma de possibilitar ao sujeito a inserção nas diferentes práticas sociais, devemos pensar em uma interdisciplinaridade que, segundo os PCN (1997, p. 31), “[...] questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas”.

Ao promovermos abordagens dos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar, os alunos estariam sendo convidados a participarem de um processo de ensino-aprendizagem que não se finda com o estudo de aspectos relacionados apenas a esta ou àquela disciplina, mas aspectos inter-relacionados entre as diferentes disciplinas e que fazem parte de todo um conhecimento histórico produzido pela humanidade, considerando o saber prévio do aluno, cujo objetivo maior seria o de promover uma alfabetização e letramento que visem à formação de um sujeito que se insira nas diferentes práticas sociais.

Há de se pensar que o processo de ensino/aprendizagem das disciplinas de forma isolada não visa contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos para o pleno exercício da cidadania. Para validar essa afirmação, recorreremos ao que é trazido por Morin (2012). Segundo o autor:

Na escola primária, nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas em vez de reunir e integrar.

Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seu conjunto. (MORIN, 2012, p.15)

Quando abordamos determinados conteúdos na perspectiva apenas desta ou daquela disciplina, estamos retirando o conteúdo do contexto e, portanto, restringindo a possibilidade de aprendizagem significativa acerca do mesmo. Ou seja, quando o sujeito necessitar lançar mão do conhecimento em diferentes situações, encontrará dificuldades por não ter uma visão maior do todo e sim de apenas um aspecto. Para Morin (2012, p. 15) “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”.

Nas práticas de ensino-aprendizagem que ocorrem de forma disciplinar, o conhecimento poderá ser perdido no meio do processo, por não levar em consideração as relações entre as diferentes disciplinas no contexto, tornando-se, conseqüentemente, um ensino desvinculado da prática social, isolado e sem sentido. Em decorrência disso, os conhecimentos fragmentados, segundo Morin (2012, p. 17), “não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios da nossa época”.

Quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar, é válido trazer a compreensão de que objetivo da educação não é transmitir um grande número de conhecimentos ao aluno, mas, segundo Durkheim (1980), “o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. (DURKHEIM, 1980, p, 38, apud MORIN, 2012, p.47)

Um dos problemas que se apresenta com o ensino-aprendizagem na perspectiva disciplinar e que faz com que a educação não cumpra o objetivo citado no parágrafo acima é o fato de que, segundo Ferreira MEMP (2013):

A civilização da qual somos parte, tem-nos apresentado a natureza como algo separado de nós. Forjou em nossas mentes uma concepção de mundo onde os fatos, os fenômenos, a existência se

apresentam de forma fragmentada, desconexa, cuja consequência é a angústia, a incompreensão da totalidade, o medo, o sofrimento. (FERREIRA MEMP, 2013, p.23).

Esse é um dos motivos para que busquemos um ensino-aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. Desta forma, estaremos contribuindo para o entendimento do lugar dos alunos no mundo enquanto seres históricos. É preciso um ensino interdisciplinar que possibilite o entendimento de que fazemos parte da natureza e, como tal, sujeito às causas e consequências. Desta forma, segundo Assunção (2013, p.31) “na ação unificadora do conhecimento resgata-se na dialética homem-mundo a possibilidade de serem educadas as novas gerações numa outra perspectiva”

Se pensarmos ainda que o objetivo desse ciclo é alfabetizar letrando, não podemos realizar o processo de ensino/aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, somente a partir do momento em que o sujeito estiver lendo (decodificando) e escrevendo (codificando). É preciso que o sujeito tenha acesso aos conhecimentos produzidos socialmente para que o letramento seja alcançado. Nesse sentido, o acesso a esse conhecimento das diferentes áreas poderá ser promovido de forma interdisciplinar, buscando sempre uma interação entre os conteúdos e o conhecimento de mundo trazido pelo sujeito. Para Fazenda (2012, p.91) “a interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer”.

Um processo de ensino-aprendizagem a partir de práticas que busquem a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento é necessário para a formação do sujeito cidadão. Quando compartimentamos os saberes, segundo Morin (2012), estamos limitando a capacidade do sujeito de contextualizá-los e integrá-los, devido ao fato de que essa capacidade é qualidade fundamental da mente humana e, como tal, deve ser desenvolvida e não cerceada. Quando o sujeito não desenvolve essa capacidade, chega a um ponto de não conseguir integrar os conhecimentos para nortear e conduzir sua própria vida, os conhecimentos serão utilizados apenas para fins de uso técnico. O sujeito deve compreender a partir do ensino/aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar como aborda Ferreira SL (2013, p. 41) “que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros”.

Sobre a importância do ensino/aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar, podemos pensar ainda, a partir da reflexão trazida por Peña (2013); que:

O conhecimento adquirido por meio dos conteúdos específicos das diferentes disciplinas na escola deve passar o ter de aprender, o saber sistematizado, fragmentado, isolado do todo, da vida. Esse conhecimento adquirido pelo homem deve trazer-lhes satisfação de apropriar-se de mais saber, para poder se entender, entender o outro, entender o mundo. (PEÑA, 2013, p.72)

A interdisciplinaridade deve ser pensada também a partir da compreensão que o processo de ensino/aprendizagem se dá através das interações com o outro e com o meio. O processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar que considere o sujeito da aprendizagem como ser histórico permite, segundo Freire (2005, p.82), que os alunos desenvolvam “[...] o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mais como uma realidade em transformação, em processo”.

Para Morin (2012), mais importante do que acumular saberes é saber atribuí-los sentido e saber ligá-los. Para que isso ocorra, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem esteja pautado em propostas que motivem a curiosidade dos alunos, de forma que, segundo os PCN (1997, p.30), “as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania”.

Nessa situação vale lembrar acerca do papel fundamental do professor: o papel de mediador que orienta, instiga e encoraja os alunos na construção de conhecimentos que possibilitem a inserção nas diferentes práticas sociais.

Segundo Luckesi (2011, p. 151), para que a inserção nas diferentes práticas sociais se dê de forma satisfatória, “é preciso que o conhecimento adquirido seja iluminativo da realidade, é preciso que ele revele os objetos como são em seus contornos, em suas conexões objetivas e necessárias. Só assim teremos conhecimento”.

Um processo de ensino-aprendizagem que busque iluminar a realidade é possível através do trabalho de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar. Isso ocorre porque será possibilitado ao aluno o acesso aos diferentes aspectos relacionados a um mesmo conteúdo dentro de diferentes áreas de conhecimento. Quando se

trabalha de forma interdisciplinar, ainda que o aluno, por exemplo, não compreenda aspectos do conteúdo na perspectiva da História naquele momento, ele poderá compreendê-lo melhor na perspectiva de Ciências Naturais, ou da Geografia.

Quando, ao contrário, trabalhamos o objeto do conhecimento apenas na perspectiva disciplinar, corremos o risco, segundo Morin (2012, p.106), de que o objeto da disciplina seja percebido “[...] como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciados, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte”.

Considerando que o sujeito faz parte de um processo histórico, que começa a construir a sua história e seu aprendizado a partir de suas vivências desde o dia do seu nascimento, como foi dito no início deste capítulo, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo deve ser pensado segundo os PCN (1997, p. 41), a partir de uma abordagem que lance mão de:

[...] métodos e atividades que ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos [...] (PCN, 1997, p. 41)

No entanto, é preciso considerar, ainda segundo os PCN (1997), a faixa etária e os limites das possibilidades dos alunos, bem como a complexidade das situações propostas.

Quando afirmamos que é possível um ensino-aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar no primeiro ciclo, tomemos como exemplo a abordagem trazida pelos PCN (1997), segundo o qual uma disciplina pode ser trabalhada de forma inter-relacionada à outra. No documento, é sugerido que:

A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, pressupõe uma inter-relação entre essas disciplinas, tanto nas problematizações quanto nos conteúdos e procedimentos. Com a área de Ciências também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas determinações na vida dos homens devem ser

estudados. Sem perder de vista as especificidades de cada uma das áreas, o professor pode aproveitar o que há em comum para tratar um mesmo assunto sob vários ângulos. (PCN, 1997, p. 88-89).

O que percebemos através do que foi proposto pelos PCN é que as áreas do conhecimento no primeiro ciclo podem ser abordadas de forma interdisciplinar. Não é necessário fragmentar o conhecimento a ponto de o ensino-aprendizagem das disciplinas ocorrer de forma isolada. Isso porque na faixa etária que compreende este ciclo, as crianças chegam à escola com um conhecimento de mundo como um todo e não compartimentado, fracionado. A escola precisa se valer disso. Para Morin (2012, p. 37) “todo conhecimento para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto”.

Vale ressaltar que, ao promovermos um processo de ensino-aprendizagem pautado nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, não podemos perder de vista que estes foram produzidos ao longo da história da humanidade. Sendo assim, eles carregam em si diferentes visões de mundo, da mesma maneira que os alunos chegam à escola trazendo diferentes vivências. O processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar segundo Luckesi (2011) deve considerar que:

As visões de mundo que estão contidas nos conteúdos também são assimiladas pelos educandos, na medida mesma em que assimilam os conteúdos. Os livros didáticos, os textos contêm em si determinados valores, ou modos de ver o mundo, que são assimilados junto com os conteúdos. Os educadores deverão estar atentos criticamente a esses valores, de tal forma que possam discuti-los com os educandos. Caso não sejam identificados e discutidos, são assimilados ingenua e acriticamente pelos educandos, conformando suas personalidades. São visões de família, pátria, trabalho, economia, religião, relação homem/mulher, relação entre etnias etc.” (LUCKESI, 2011, p.147).

A abordagem trazida no parágrafo acima nos faz compreender que o processo de interdisciplinaridade não possibilita apenas a compreensão dos conteúdos através da inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento. Fato é que ao trabalharmos os conteúdos que foram construídos ao longo da história da humanidade, os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental poderão desenvolver segundo Luckesi (2011, P. 147) “convicções, morais, sociais, políticas [...]” tão importantes para o pleno exercício da cidadania.

Vale lembrar que essas convicções abordadas por Luckesi estão em consonância com as abordagens trazidas pela LDB (1996), na introdução deste trabalho. Uma

educação para o pleno exercício da cidadania, segundo a LDB (1996), deve possibilitar a formação de atitudes e valores, tais como os laços de solidariedade humana e fortalecimento dos vínculos familiares, dentre outros.

O desenvolvimento destas convicções também é abordado pelos PCN (1997). Para o referido documento, isso é possível porque:

A análise crítica dos diferentes materiais usados em situações didáticas, discutindo-os em classe, contrapondo-os a outras possibilidades e contextualizando-os histórica, cultural e socialmente, favorecerá evidenciar os valores que expressam, mostrando as formas como os fazem. Isso é mais interessante do que simplesmente rejeitá-los quando negativos, porque favorece o desenvolvimento da capacidade de analisá-los criticamente, de tal forma que os alunos, na medida de suas possibilidades e cada vez mais, os compreendam, percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito dos valores que elegem para si. (PCN, 1997, p.36)

Para que os alunos desenvolvam uma reflexão com base na criticidade, novamente se faz necessário o papel mediador do professor. É de suma importância que esse papel do professor, que busca mediar a partir da reflexão crítica acerca dos valores intrínsecos nos conteúdos, segundo os PCNs (1997), não perca de vista que a complexidade das abordagens deve respeitar a faixa etária e as possibilidades dos alunos, como já foi dito anteriormente. A questão de respeitar a faixa etária e as possibilidades dos alunos pode ser pensada a partir do entendimento abordado por Luckesi (2011). Para esse autor:

Quando o conteúdo apresenta um nível de dificuldade não assimilável, o educando não aprende. O conteúdo novo proposto para a aprendizagem deve ser mais avançado que o estágio em que o educando se encontra, porém não tão novo de forma que o educando não tenha como assimilá-lo. Se o educando não possuir os mecanismos de assimilação do conteúdo proposto, não possuirá os meios necessários para penetrar nesse novo conhecimento e, por isso, não aprenderá, o que significa que o estímulo do ensino ultrapassou as suas possibilidades de assimilação, por isso tornou-se impossível ter acesso a ele. Então, o ensino terá de trazer algo de novo para os educandos, mas uma novidade suficientemente dosada de tal forma que seja assimilado. (LUCKESI, 2011, p.153)

Por este motivo, no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar os conteúdos devem partir do conhecimento prévio dos alunos. Ele não pode apenas ser instituído sem considerar a realidade dos mesmos, reafirmando que, quando se aborda o conhecimento de um objeto a partir das

diferentes áreas do conhecimento, está se possibilitando ao aluno um entendimento de que esse conhecimento pode ser adquirido a partir de diferentes olhares.

Diante do exposto, consideramos que é possível sim um trabalho pautado na interdisciplinaridade pelo fato de que, nas séries iniciais, as áreas do conhecimento estão geralmente sob a responsabilidade de um único professor. Esta responsabilidade sobre as diferentes áreas do saber torna-se um facilitador na busca das inter-relações entre os conteúdos, respeitando o conhecimento prévio dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a inserção nas diferentes práticas sociais.

Dessa forma, no capítulo seguinte falaremos das contribuições das diferentes áreas do conhecimento no processo de alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar.

### 3. AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo utilizaremos a expressão “inter-relação” entre as áreas do conhecimento, isso porque, no capítulo 2, ao analisarmos a morfologia da palavra interdisciplinaridade, vimos que o sufixo *inter* é entendido como reciprocidade, interação. Interação, por sua vez, que se dá entre o sujeito e o objeto inseridos em um meio. Quando falarmos sobre a contribuição das diferentes disciplinas no processo de alfabetização e letramento, abordaremos os aspectos relacionados a cada uma, sempre fazendo inter-relações com as outras.

Foi dito na introdução que a problemática deste trabalho apresentou-se devido às inquietações que foram surgindo durante o “Projeto Bons Vizinhos/Escola Alfabetizadora”, quando foi observado que a escola destinava um tempo maior e dava ênfase ao ensino das disciplinas de Língua portuguesa e de Matemática nas séries iniciais do Ensino fundamental, em detrimento às demais.

Pensando nesta problemática, é interessante sabermos o que a legislação nos traz a respeito da organização do currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a LDB 9.394/96, em seu Art.26º:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 9.394/96)

Ainda no que tange o Art. 26º inciso 1º, no que se refere à organização curricular, a LDB aborda que “os currículos a que se refere o “caput” devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Ou seja, a legislação traz a obrigatoriedade do estudo de Língua Portuguesa e de Matemática, entretanto a legislação traz também a obrigatoriedade dos estudos em outras áreas do conhecimento.

Não queremos de forma alguma desvalorizar o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nas escolas. A questão é que se pensarmos no aluno como ser histórico

e que estes alunos estão inseridos no ciclo de aprendizagem I, cujo objetivo é alfabetizar letrando, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática precisam cumprir este objetivo. Entendemos que a Língua Portuguesa e a Matemática são tão importantes quanto as demais.

Precisamos compreender que mesmo em se tratando do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática percebe-se a falta de contextualização. Segundo Antunes (2003), a partir de:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo das palavras e da frase descontextualizada. (ANTUNES, 2003, p.19).

Abriremos aqui um parêntese para dar como exemplo uma atividade proposta aos alunos do terceiro ano do primeiro ciclo em uma escola pública na qual, cumríamos estágio curricular. Ressaltamos que, não pretendemos emitir juízo de valor as práticas de alfabetização do educador; Usaremos o exemplo apenas para ilustrar que o processo de ler e escrever implica muito mais que a aquisição do alfabeto, implica conhecimento de mundo do educando, implica o letramento.

A atividade consistia em colocar V ou F no início de cada palavra. O fato é que havia uma gama de palavras no quadro, sendo que uma nos chamou a atenção, pois poderia ser grafada tanto com V quanto com F. No quadro estava escrito com giz branco: \_\_\_\_eia. A palavra poderia ser Veia ou Feia. O que iria possibilitar um ou outro entendimento seria o contexto em que a palavra poderia estar inserida para que, dessa forma, os alunos pudessem fazer as suas inferências e, assim, resolver a partir daquilo que interpretou e compreendeu.

Segue exemplo de outra atividade que nos chamou a atenção:

Passe para o plural:

Casa\_\_\_\_\_

Escola\_\_\_\_\_

Menino\_\_\_\_\_

Aluno\_\_\_\_\_

Maçã\_\_\_\_\_

Palhaço\_\_\_\_\_

O que percebemos é que a atividade proposta poderia estar inserida em um contexto, para que dessa forma pudesse cumprir o objetivo de uma educação para a inserção nas diferentes práticas sociais.

Esse contexto poderia ser possibilitado a partir da inserção das palavras em frases para que, desta forma, o aluno, ao se deparar com o todo, fosse percebendo que, ao modificar as palavras para o plural, ocorrem modificações em outras palavras.

Segundo o Art. 27º da LDB, os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão considerar a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Para que essa difusão de valores se dê de forma eficaz, o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos deveriam se pautar em conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, considerando o conhecimento prévio do aluno, este como ser histórico.

Por exemplo, corre ainda, no caso de Língua Portuguesa, quando trabalhamos com textos de outras áreas, selecionar palavras para serem classificadas (substantivos, adjetivo) ou modificadas (flexão de gênero e número), sem fazer com que o aluno relacione a palavra ao contexto, identificando sua função e importância no texto. Ou seja, o texto é sempre usado como pretexto para se trabalhar a Língua Portuguesa, acarretando no aluno uma aprendizagem muitas vezes desprovida dos valores tratados pela LDB, abordados no parágrafo anterior.

Vale ressaltar que os valores fundamentais ao interesse social de que trata a LDB não podem ser pensados apenas dentro do contexto escolar, porque, segundo Antunes (2003):

A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições sociais da vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados. (ANTUNES, 2003. p. 20).

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola deveria ser pensado a partir da visão de que a língua é uma construção que se deu e se dá ao longo de um processo histórico. É preciso pensar que, numa dimensão histórica, a língua:

[...] deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social, como uma

prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, p. 21).

Para Antunes (2009), as questões relacionadas ao uso da língua não são apenas questões linguísticas, são questões políticas, históricas, sociais e culturais, portanto, não podem ser resolvidas apenas com o processo de ensino-aprendizagem fora de um contexto, desconsiderando o sujeito como ser histórico. Sobre isso, vale destacar também, o que dizem os PCN (1997) de Língua Portuguesa a respeito do processo de leitura e de escrita:

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. Por exemplo, para o desenvolvimento de uma proposta de produção de um diário sobre uma viagem imaginária, é importante que se leiam diferentes materiais: textos informativos sobre como se pode chegar ao lugar escolhido, como é a fauna e a flora da região, qual a localização geográfica do continente, qual o clima, quais roupas são adequadas para o trajeto, qual o tempo de duração da viagem e o meio de transporte escolhido, etc. Também é importante que se leiam textos como os encontrados num diário, para aprender como são escritos, caso a classe tenha conhecimento insuficiente do gênero para produzi-lo. (PCN, 1997, P. 70).

O que percebemos, a partir do que propõem os PCN, é que não é só possível, mas necessário, lançar mão de diferentes textos das diferentes áreas do conhecimento que circulam socialmente, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa o aluno, tendo a possibilidade de acessar textos das outras áreas, pode, com isso, avançar no seu processo de letramento, a partir das inter-relações entre as diferentes áreas.

Como vimos, ainda que o currículo escolar esteja dividido em áreas do conhecimento, podemos conduzir o processo de ensino aprendizagem destas áreas de forma inter-relacionadas, trazendo textos, relacionando-os sempre a uma área e a outra, considerando o conhecimento de mundo trazido pelo sujeito.

Da mesma maneira, como podemos partir de textos de outras áreas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com o objetivo de alfabetizar letrando, podemos fazer em relação ao ensino-aprendizagem de Matemática. A Matemática

deve ser pensada como conhecimento que foi produzido pela humanidade ao longo da história, portanto:

É fundamental que no ensino de matemática não se parta de modelos, demonstrações ou regras, pois tais procedimentos limitam todo o conhecimento que o aluno pode produzir e sua capacidade de pensar, refletir e desenvolver um discurso próprio. Portanto, em vez de ditarmos regras e modelos a serem seguidos, devemos criar em sala de aula, situações de aprendizagem em que os alunos cheguem a formular e entender as regras. (SCHASTAI e PEDROSO, 2010, p. 2)

O ensino-aprendizagem de Matemática poderá tomar como ponto de partida aquilo que o aluno traz de conhecimento de mundo e das suas relações cotidianas com diferentes práticas sociais que envolvem esta área do conhecimento, tais como os valores dos alimentos e materiais de limpeza adquiridos pela família, as contas de água e luz, a numeração dos calçados, bem como das peças do vestuário que utilizamos no dia-a-dia, idade dos membros da família, etc. Neste momento, cabe ao papel do professor mediador, aquele sobre o qual já falamos, um professor que busque mediar este saber trazido em relação ao saber escolar e às outras áreas do conhecimento, para que, dessa forma, o aluno reflita acerca de que os conhecimentos matemáticos não são estáticos, eles mudam conforme as situações que surgem nas diferentes práticas sociais. Sobre isso, vale ressaltar que:

É a partir dessas situações cotidianas que os alunos constroem hipóteses sobre o significado dos números e começam a elaborar conhecimentos sobre as escritas numéricas, de forma semelhante ao que fazem em relação à língua escrita. (PCN, 1997, p.48).

Por exemplo, quando se aborda a questão dos valores matemáticos dos alimentos e materiais de limpeza indispensáveis à nossa sobrevivência, podemos fazer correlações com as áreas de ciências, no que tange às questões da alimentação, de higiene pessoal e do ambiente para uma vida saudável. Esse é apenas um exemplo dentre tantos outros que poderiam ser citados para ilustrarmos a questão do conhecimento matemático que pode ser trabalhado em consonância com conhecimentos de outras áreas.

A respeito do conhecimento de mundo trazido pelo aluno à escola, os PCN (1997) da área de Matemática afirma que:

As crianças que ingressam no primeiro ciclo, tendo passado ou não pela pré-escola, trazem consigo uma bagagem de noções informais

sobre numeração, medida, espaço e forma, construídas em sua vivência cotidiana. Essas noções matemáticas funcionarão como elementos de referência para o professor na organização das formas de aprendizagem. (PCN, 1997, p. 45)

Essa afirmação dos PCN está em consonância com o que Vigotsky (1998, p.110) afirma e que foi citado no capítulo 2. O referido autor aborda “[...] que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola [...]”.

Segundo os PCN (1997) é necessária a compreensão de que:

Falar sobre Matemática, escrever textos sobre conclusões, comunicar resultados, usando ao mesmo tempo elementos da língua materna e alguns símbolos matemáticos, são atividades importantes para que a linguagem matemática não funcione como um código indecifrável para os alunos. (PCN, 1997, p. 46).

Não nos deteremos acerca de como deve ser o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo em relação aos conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática. O que dissemos até aqui teve o intuito de provocar uma reflexão acerca de como é e de como poderia ser o processo ensino-aprendizagem dessas duas áreas do conhecimento. Não basta apenas destinar um maior tempo a essas disciplinas. No caso dos alunos do primeiro ciclo, é necessário que esse processo esteja pautado no entendimento do sujeito como ser histórico e que os conteúdos sejam trabalhados dentro de um contexto e que se busque inter-relacionar aspectos das diferentes áreas do conhecimento.

Dito isto, passaremos a falar sobre como a Geografia, a História, as Ciências e as Artes podem contribuir de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

### **3.1 Geografia**

Tratando o aluno como ser histórico, há de se considerar que ele faz parte de um espaço. Há de se pensar que o ensino-aprendizagem de Geografia é algo que possibilitará ao sujeito uma melhor compreensão do espaço geográfico de que faz parte. Segundo Oliva (2001) devemos pensar:

Que a função de qualquer disciplina não é o entendimento de seu objeto de estudo, e sim *a partir dele colaborar para a compreensão do todo*. A geografia por meio do seu objeto de estudo – o espaço

geográfico – pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla. (PCN, 1997, p.46)

Quando o autor aborda a geografia como uma disciplina que possibilita ao sujeito o entendimento de uma realidade de forma mais ampla, devemos compreender que é a partir daí é possível um processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, pensada a partir da inter-relação entre as áreas do conhecimento.

No entendimento dos PCN (1997), a Geografia:

Tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção do seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que diferencia e aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. (PCN, 1997, p.67)

Talvez haja perguntas questionando como os alunos que estão em fase de alfabetização e que ainda não possuem o domínio da leitura e da escrita poderão compreender a geografia e construir conhecimentos acerca dessa, sendo ela uma área que engloba não um, mas vários aspectos do espaço geográfico. Para responder a este questionamento não podemos perder de vista que o aluno chega à escola com conhecimento de mundo e o professor, segundo os PCN (1997), deve tomar como referência para a organização do trabalho, o espaço vivido e a paisagem local. Os PCN reforçam a ideia de que o sujeito chega à escola trazendo uma bagagem de conhecimentos oriundos das suas vivências no grupo social ao qual pertence e, quanto a isso, registra que:

É fundamental também que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação. (PCN, 1997, p. 87)

Mas vale ressaltar que não é suficiente buscar apenas saber o conhecimento prévio do aluno, é preciso criar um ambiente propício à troca de informações, ao diálogo,

ao acesso a elementos novos, para que, dessa maneira, novos conhecimentos sejam agregados àqueles já existentes, numa perspectiva de inter-relação com as outras áreas do conhecimento. Ou seja, é interessante proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem em que os alunos consigam avançar para além daquilo que sabem e construam novos conhecimentos.

Mesmo que os alunos ainda não estejam alfabetizados e nem tenham desenvolvido competências de leitura e de escrita, podemos lançar mão de atividades que envolvam o desenho, bem como de textos que poderão ser lidos pelo professor. Para os PCN (1997, p.88) “desenhar é uma maneira de se expressar características desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria geografia”. Isso ocorre porque ao desenhar os alunos passam a desenvolver noções de distância, direção e proporção que, mais tarde, serão utilizadas no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à linguagem cartográfica. Essas noções que poderão ser desenvolvidas a partir do desenho podem ser trabalhadas em conjunto, por exemplo, com a área de matemática.

Uma importante razão para que se estude o espaço no qual estamos inseridos é que, segundo Callai (2003):

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo. (CALLAI, 2003, p.84)

Portanto, as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ainda que não estejam alfabetizadas, podem e devem ter acesso aos diferentes textos da área de geografia que circulam socialmente para que, desde as séries iniciais, os processos de alfabetização e letramento estejam pautados em conhecimentos que visem atender às demandas individuais e sociais. Uma das demandas individuais, por exemplo, é construir uma identidade que possibilite reconhecermos sujeito que pertence a um lugar no mundo. Segundo Callai (2003), quando buscamos compreender o lugar em que vive, permitimos ao sujeito conhecer a sua própria história. Isso ocorre, segundo o referido autor, porque:

Cada lugar tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção, na vivência diária dos homens que habitam no lugar, do grau de consciência das pessoas como sujeitos de um mundo em que vivem, e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. (CALLAI, 2003, p.119-120).

Ainda segundo esse autor, ao se promover o ensino-aprendizagem de Geografia aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental numa perspectiva de alfabetizar letrando, vale ressaltar que:

A nossa diferença como cidadãos de um determinado lugar é que nos leva à construção da identidade do lugar, embora esta identidade não seja do lugar em si, mas das pessoas que vivem ali e que produzem um espaço com características próprias, com suas marcas e diferenciações internas. (CALLAI, 2003, p.120).

O processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência a paisagem local, poderá, por exemplo, partir de atividades que possibilitem lançar mão da observação do trajeto que o aluno faz de casa à escola e, posteriormente, avançar para o estudo do meio. Conforme os PCN (1997):

O trabalho com imagens e as representações dos lugares são recursos didáticos interessantes pelos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos. (PCN, 1997, p.88)

A partir da compreensão do sujeito como ser histórico é preciso proporcionar a esse o estudo da Geografia como possibilidade de entendimento da sua própria história, através do estudo do lugar e da paisagem. Possibilitar também a apropriação de conhecimentos da área para que estes sujeitos possam participar das diferentes práticas sociais que são exigidas cada vez mais em uma sociedade pautada na globalização.

Um ensino de geografia no primeiro ciclo, tomando como base o estudo do lugar e da paisagem, numa perspectiva de construção da identidade, deve considerar que esses elementos fazem parte de um processo histórico.

Para entendermos melhor o estudo do lugar e da paisagem dentro do processo histórico, falaremos um pouco das contribuições da História no processo de alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo.

### 3.2 História

O ensino-aprendizagem de História contribui para a compreensão das transformações ocorridas na sociedade em que se vive e, não somente isto, os PCN (1997) abordam que:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCN, 1997, p.26).

A questão de identidade pelo olhar da História, segundo os PCN (1997), é algo importante, uma vez que possibilita ao sujeito o entendimento das relações sociais, qual a participação e qual o seu lugar em determinado grupo social. Isso se dá a partir da compreensão do passado de seu grupo em consonância com a compreensão da história da população do país e do mundo. Vale ressaltar que a história do sujeito começa a ser construída antes mesmo do seu nascimento.

Quando falamos no estudo da História como forma de construção da identidade, podemos citar como exemplo a Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e de cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A partir do estudo da cultura afro-brasileira e indígena, os alunos poderão estudar a história dos seus antepassados e qual a contribuição desses povos na construção da história do Brasil, dentre outros aspectos e, dessa maneira, construir a sua identidade alicerçada no entendimento dessa história.

Segundo os PCN (1997), é importante trabalhar questões relacionadas à identidade, porque:

Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que

vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados. (PCN, 1997, p.27)

Através do estudo da história do grupo ao qual pertencem, os alunos poderão entender a sua história e o seu lugar no mundo. Com a apropriação desses conhecimentos se tornarão cidadãos com possibilidades de se inserir nas diferentes práticas sociais, pautadas no respeito ao outro e suas diferenças. O ensino aprendizagem de História possibilita a construção dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, trazidos pela LDB (1996) na introdução deste trabalho.

Como ocorre em geografia, os conteúdos a serem trabalhados na área de História dever partir, como trazem os PCN (1997, p. 35), “da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos”.

Vale ressaltar, mais uma vez, que como os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental I estão em processo de alfabetização e, portanto:

Deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais — fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano —, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros. (PCN, 1997, p.39)

Dessa forma, é possível trabalhar aspectos relacionados ao processo de alfabetização numa perspectiva de letramento. Para que isso ocorra é necessária a ação mediadora do professor. Ação que, segundo o PCN (1997), consiste em:

Introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens. (PCN, 1997, p.39)

O ensino-aprendizagem de Geografia e História no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I deve ocorrer de forma correlacionada, porque, segundo Moreira (2012), essas áreas do conhecimento:

“[...] surgem, pois, de um mesmo processo, o da identificação dos fenômenos, porém em ordem de distinta qualidade: a geografia estuda os fenômenos no espaço e a história no tempo – por isso diferentes e separadas, mas com a mesma origem”. (MOREIRA, 2012, p.21)

Por exemplo, não é possível estudar o bairro e suas características sem falar da origem desse bairro e das mudanças que ocorreram ao longo do tempo, nas diferentes épocas. O estudo dessa maneira possibilita ao aluno localizar-se no tempo e no espaço, fazendo com que entenda sua história e construa sua identidade.

Os alunos devem ter acesso ao conhecimento relacionado à história no passado, para uma maior compreensão da história no presente e, com estes conhecimentos, se tornarem sujeitos ativos nas diferentes práticas sociais que visem uma história futura, contribuindo de forma atuante para um mundo melhor e mais justo para todos.

Considerando que o ensino-aprendizagem de História e de Geografia se dá no entendimento de que somos seres históricos parte integrante da natureza, no próximo tópico abordaremos questões relacionadas ao estudo das Ciências Naturais.

### **3.3 Ciências Naturais**

O exemplo citado no capítulo 1, em que o aluno chega à escola com um conhecimento prévio acerca das estações do ano, ainda que não seja de forma sistematizada, serve para explicitar o porquê de se promover o ensino-aprendizagem de Ciências Naturais no primeiro ciclo. As estações do ano ocorrem devido aos fenômenos naturais e, considerando que os alunos do primeiro ciclo são da faixa etária que correspondem ao ser criança, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), podemos pensar que uma das características dessa faixa etária é a curiosidade. A partir disso é preciso lançar mão de atividades que agucem a curiosidade dos sujeitos a respeito dos fenômenos naturais, possibilitando assim a construção de conhecimentos pautada no respeito a natureza e todas as suas formas de vida.

Precisamos promover um ensino de Ciências Naturais que vise contribuir de forma significativa nos processos de alfabetização e letramento para que, dessa forma, os alunos consigam se inserir nas diferentes práticas sociais.

Para Chassot (2006):

A nossa responsabilidade maior no ensinar Ciência é procurar que nosso alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos. Sonhamos que, com o nosso fazer Educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformações – para melhor – do mundo em que vivemos. (CHASSOT, 2006, p.31)

No entendimento dos PCN (1997):

Os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. (PCN, 1997, p.31).

Tanto a abordagem trazida por Chassot (2006) quanto a abordagem trazida pelos PCN (1997), estão em consonância com o objetivo da alfabetização para a construção de um mundo justo, próspero e saudável trazido pelo documento da UNESCO, no início do capítulo 1. Ressaltando que essa alfabetização da qual falamos se dá na perspectiva do letramento.

Mas como pensar em ensinar ciências para alunos que estão no processo de alfabetização e que ainda não dominam a leitura e a escrita?

Da mesma forma que o ensino-aprendizagem nas áreas de Geografia e de História pode ocorrer ainda que o aluno esteja em processo de alfabetização, o mesmo ocorre com o ensino-aprendizagem de Ciências. Não é imprescindível que o aluno saiba ler e escrever para dar início ao seu processo de ensino/aprendizagem na área de Ciências Naturais. Isso ocorre porque, segundo os PCN (1997):

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever. (PCN, 1997, p. 45).

Assim como é importante o ensino/aprendizagem de Geografia e de História como modo de contribuir para a formação da identidade do sujeito, reconhecendo-se como ser histórico, é importante o ensino-aprendizagem de Ciências Naturais por ser uma área que, segundo os PCN (1997), colabora para a compreensão do mundo e suas transformações e busca situar o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo. Para que esse entendimento ocorra:

A história das idéias científicas e a história das relações do ser humano com seu corpo, com os ambientes e com os recursos naturais devem ter lugar no ensino, para que se possa construir com os alunos uma concepção interativa de Ciência e Tecnologia não-neutras, contextualizada nas relações entre as sociedades humanas e a natureza. A dimensão histórica pode ser introduzida na séries iniciais na forma de história dos ambientes e das invenções. (PCN, 1997, p.27)

No entanto, o ensino de Ciências Naturais deve ser pautado em significados para além de conceitos prontos trazidos pela escola, devendo considerar o saber prévio do aluno. Quando o processo de ensino/aprendizagem ocorre desta maneira, segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 9), constitui “um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”.

Para que o ensino-aprendizagem da área de Ciências Naturais contribua, de forma significativa, na inserção das diferentes práticas sociais, devemos ter em mente uma compreensão de que é preciso lançar mão dos conteúdos desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Isso se faz necessário porque, segundo os PCNs (1997, p. 23), “a criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro”.

Os conteúdos a serem trabalhados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, visando ampliar as possibilidades dos alunos de se inserir nas diferentes práticas sociais, segundo os PCNs (1997), estão distribuídos em 3 blocos: ambiente, ser humano e saúde e recursos tecnológicos. Quanto às atividades que podem ser desenvolvidas a partir desses blocos, podemos trazer como exemplos as sugeridas por Lorenzetti e Delizoicov (2001). Para esses autores, é possível:

O uso sistemático da literatura infantil, da música, do teatro e de vídeos educativos, reforçando a necessidade de que o professor

pode, através de escolha apropriada, ir trabalhando os significados da conceituação científica veiculada pelos discursos contidos nestes meios de comunicação; [...] articulando-os com aulas práticas; visitas a museus; zoológicos, indústrias, estações de tratamento de águas e demais órgãos públicos; organização e participação em saídas a campos e feiras de Ciências; uso do computador da Internet no ambiente escolar. (LORENZETTI E DELIZOICOV, 2001, p.9)

Como vimos, o ensino/aprendizagem de Ciências Naturais possibilita ao aluno, assim como o ensino-aprendizagem de Geografia e História, um maior entendimento acerca do mundo em que vivem e, munidos deste entendimento ser um sujeito atuante nas diferentes práticas sociais.

Não podemos esquecer que a apropriação de conhecimentos da área de Ciências Naturais contribui para uma melhor compreensão da relação homem e natureza, não uma compreensão de que a natureza está à disposição do homem, mas uma compreensão do homem como parte integrante dessa natureza.

O homem como parte integrante da natureza vivencia muito do que a natureza tem a lhe oferecer, para isso utiliza os sentidos da visão, tato, paladar, olfato e audição. Dessa maneira, tudo pode ser percebido e sentido, daí a importância de se estudar Arte no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Assunto que abordaremos a seguir.

### **3.4 Arte**

Desde quando nasce a criança já começa a desenvolver uma percepção do ambiente em que vive e, à medida que cresce, se insere nas diferentes práticas sociais. Com isso, segundo Rezende e Ferraz (1993, p.41), “gradativamente ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a-dia”.

Quando a criança chega à escola já possui uma bagagem social e cultural pautada em experiências visuais e sonoras, que foram possibilitadas através do contato com objetos do dia-a-dia, com a natureza, com o uso das tecnologias, etc. Isso possibilita o entendimento de que:

É na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, de feiúra etc. Esta elaboração se faz de maneira ativa, as crianças interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência.

Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações sócio-culturais, como sucede com as artísticas, estéticas, e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando idéias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações. (REZENDE e FERRAZ, 1993, p.42).

O ensino/aprendizagem de Arte deve possibilitar, conforme a LDB (1996), o desenvolvimento cultural dos alunos. Arte é uma área tão importante quanto as outras áreas do conhecimento e, como tal, possui especificidades. Quando se possibilita uma educação em arte, propicia-se ao aluno, segundo os PCN (1997):

O desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN, 1997, p.19)

Os conhecimentos relacionados à Arte, assim como nas outras áreas foram e são construídos pela humanidade ao longo da história. Portanto, são importantes para a construção da identidade do aluno. Quando isso não ocorre, o aluno:

[...] tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PCN, 1997, p.19)

Mas como possibilitar o ensino-aprendizagem de Arte no primeiro ciclo do Ensino Fundamental?

Pode-se tomar como ponto de partida o lugar e a paisagem, conteúdos abordados em Geografia, em que o aluno poderá, a partir do desenho, expressar seu olhar e o seu sentimento em relação às suas vivências enquanto sujeito inserido em uma sociedade. Como aborda os PCN (1997, p.36), o aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante.

É possível também pensar em atividades, a partir daquelas propostas no ensino-aprendizagem de Ciências Naturais, com o uso da literatura infantil, da música, do teatro, do faz de conta, etc.

Se as práticas de ensino-aprendizagem considerarem que o aluno já chega à escola com um conhecimento de mundo, pressupõe-se, segundo Ferraz e Cortez (1993), que:

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano, tanto da natureza quanto da cultura como um todo. Assim é bastante enriquecedor solicitar que as crianças levem para a escola, por exemplo, elementos que se refiram a um determinado assunto de arte a ser trabalhado. O professor também deverá fazê-lo. Dessa maneira, havendo interesse em trabalhar a percepção das formas e seus elementos (como texturas, cores), pode-se colecionar da natureza – flores, folhas, gravetos, pedras etc. – ou de materiais produzidos pelo homem – como tecidos, pedaços de papéis, rótulos, embalagens, fotografias, ilustrações, objetos de uso cotidiano, sons, canções, e outros – que serão reunidos na classe como material auxiliar para a aula de Arte. (FERRAZ E CORTEZ, 1993, p. 49)

A Arte pode contribuir de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Podemos lançar mão de textos, tais como trava-línguas, parlendas, contos, cirandas, jogos, amarelinhas, dentre outros. Para os PCN (1997, p. 50), “essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem.”

Ao lançarmos mão dessa forma de ensino-aprendizagem de Arte, poderão ser feitas inter-relações com as áreas de Língua Portuguesa, buscando identificar, por exemplo, as semelhanças e diferenças das estruturas textuais, com a Matemática, no que tange, por exemplo, o jogo de amarelinha que envolve números, com a História, pelo fato de alguns dos jogos e textos da tradição oral serem passados de geração a geração dos diferentes povos em diferentes culturas, com a Geografia, por exemplo, nos contos, de que lugares foram trazidos, como viviam ou vivem esses povos. Ou seja, um processo na perspectiva interdisciplinar, considerando que o conhecimento é produzido socialmente.

Os PCN (1997) reforçam a ideia de que a arte acontece nas relações sociais do dia-a-dia, isso ocorre porque:

A arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. (PCN, 1997, p.37)

Diante do exposto, consideramos que é possível um ensino-aprendizagem de Arte pautado nas diferentes manifestações culturais e artísticas. É preciso uma compreensão, ao se promover o ensino-aprendizagem de Arte, de que a arte está em todos os elementos que nos rodeia. Ela não é algo distante, inatingível. É algo feito pelo sujeito e para o sujeito nas diferentes culturas que formam a sociedade. Podemos perceber e sentir a arte em todos os elementos que fazem ou são parte de nossa vida. Mas, para que se desenvolva esta percepção, a Arte deve ser possibilitada desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I como meio de contribuição da compreensão e leitura de mundo do sujeito.

Diante do exposto, consideramos que todas as áreas do conhecimento contribuem de forma significativa para a construção da identidade do aluno e conseqüentemente para a inserção nas diferentes práticas sociais como exercício pleno da cidadania. A construção dessa identidade, a partir do acesso aos diferentes textos que circulam socialmente, faz parte da dimensão individual e social do letramento. Individual porque, a partir do acesso aos textos das diferentes áreas, o aluno poderá lançar mão das habilidades que envolvem o pensamento cognitivo e metacognitivo, através da oralidade, por exemplo, para desenvolver estratégias que possibilitem o aprendizado social, porque o acesso aos diferentes textos permitirá ao aluno desenvolver uma condição social que reconheça sua inserção na cultura, suas relações com o outro, ou seja, possibilita um novo modo de viver em sociedade como foi abordado por Soares (2002), ao falar do processo de alfabetização, a partir de práticas de letramento, abordadas no capítulo 1.

Podemos refletir também que, ao possibilitar o acesso a textos das diferentes áreas, o aluno poderá compreender o uso e função desses materiais, fazendo com que se torne de certa forma letrada como afirma Soares (2002), e também citado no capítulo 1. O acesso a esses textos possibilitam, ainda dentro do sistema de ciclos, cujo objetivo é alfabetizar letrando, que, ainda que não tenham sido alfabetizados, pelo fato de que os alunos aprendem em todos os momentos da vida, a progressão continuada ocorrerá com os alunos compreendendo a função social da leitura e da escrita, haja vista que o processo de alfabetização está sendo abordado numa perspectiva de letramento. Aqui, vale ressaltar que é necessário ter registrado o que os alunos já sabem, para, no ano seguinte, sejam desenvolvidas atividades que considerem este saber e busquem avançar para o desenvolvimento de habilidades e

competências de leitura e de escrita. O registro é importante porque, mesmo que ocorram mudanças relacionadas aos professores ou a escola, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser retomado a partir do que já foi alcançado.

O ensino-aprendizagem das disciplinas que compõem o currículo escolar dos alunos do primeiro ciclo pode ter seu processo pautado no ensino aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar, sem com isso se perderem as características inerentes a cada uma. Isso tudo é possível, a partir da contextualização do objeto de estudo, respeitando o saber prévio do aluno. Esse saber prévio nos remete a questão de alfabetização abordada por Freire (2009) e que considera que a leitura de mundo precede a leitura da palavra escola e Vigotski (1998) afirma que as situações de aprendizado com as quais a criança se depara na escola têm sempre uma história prévia, aspectos abordados nos capítulo 1 e capítulo 2, respectivamente.

Este saber prévio é possibilitado através da interação do sujeito com o meio, portanto, também um processo interdisciplinar, não um processo que rompa com o currículo elaborado de forma disciplinar, mas um processo que busque interligação entre os conteúdos das diferentes áreas visando atingir o objetivo que propõe o ensino a partir do sistema de ciclos. O objetivo de alfabetizar letrando.

Após discorrer sobre como as diferentes, entretanto interligadas áreas do conhecimento, contribuem no processo de alfabetização dos alunos do primeiro ciclo, passaremos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu de uma inquietação de como deveria ser o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento para o pleno exercício da cidadania, a partir das contribuições das diferentes áreas do conhecimento que considerassem o sujeito como ser histórico. Nesse sentido, a partir dos estudos que fizemos de diferentes autores e dos documentos legais, podemos considerar o sujeito faz parte de uma sociedade e, mesmo antes de chegar escola, já tem acesso a diferentes conhecimentos produzidos socialmente e, portanto, estes conhecimentos precisam ser valorizados, desenvolvidos, sistematizados, independente do sujeito saber ler (decodificar) e escrever (codificar), isso tudo com a mediação do professor. Estes conhecimentos irão possibilitar ao sujeito do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de forma contextualizada, ou seja, irá possibilitar o letramento.

Ao abordarmos que as diferentes áreas do conhecimento contribuem de forma significativa nos processos de alfabetização e letramento, não estamos querendo romper com o currículo disciplinar. Isso porque, neste trabalho, abordamos que todo conhecimento é produzido socialmente no decorrer da história. Assim, buscamos compreender que o currículo organizado de forma disciplinar é também o resultado de um processo histórico e que não pode ser rompido abruptamente. Entretanto, pode ser, como todo conhecimento produzido socialmente, transformado. Isso quer dizer que, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo, não devemos abordar conteúdo das diferentes áreas de forma isolada. Se o conhecimento está na sociedade, ele faz parte de um contexto, eles estão interligados. O processo de ensino-aprendizagem visando à alfabetização numa perspectiva de letramento deve ser promovido dentro desse contexto, buscando sempre inter-relacionar aspectos das diferentes áreas. Dessa forma, nas diferentes situações em que a prática social requerer, o sujeito poderá lançar mão dos conhecimentos adquiridos na perspectiva que melhor atender a sua demanda. Quando o processo de ensino-aprendizagem lança mão dos conteúdos apenas enfatizando aspectos de uma determinada área, os conhecimentos adquiridos terão sua utilização limitada nas diferentes práticas sociais.

Pensando nos conhecimentos construídos pelo sujeito como possibilidade para a inserção nas diferentes práticas sociais, considerando-o como ser histórico, não é possível a concepção de um processo de ensino-aprendizagem em que o sujeito somente tenha acesso aos textos das diferentes áreas a partir do momento em que se encontre alfabetizado. Ao contrário, para que o processo de alfabetização se dê de forma eficaz, precisa ser pensado a partir de práticas de letramento, práticas que só podem ser pensadas considerando a diversidade de conteúdos das diferentes áreas trabalhados de forma inter-relacionada.

Para isso acontecer, não devemos perder de vista o foco de um processo importantíssimo como é o da alfabetização, principalmente em relação aos alunos do primeiro ciclo. A alfabetização desses alunos é importante para que sejam desenvolvidas habilidades de leitura e escrita, porém, se estas habilidades não forem pensadas a partir de práticas de letramento, terão pouca eficácia para o pleno exercício da cidadania.

A alfabetização para o pleno exercício da cidadania parte da premissa de que as áreas do conhecimento devem ser abordadas numa perspectiva interdisciplinar, a partir das inter-relações entre os conteúdos das diferentes áreas. Com isso os alunos compreenderão que os conteúdos não pertencem apenas a esta ou aquela disciplina, pertencem ao todo, estão inseridos em um contexto, foram produzidos no decorrer do processo histórico e, portanto, não é algo abstrato. É algo que existe e faz parte de suas vidas e que poderá ser utilizado diante das diferentes práticas sociais. Quando o aluno compreende que as áreas do conhecimento estão interligadas, ele passa a compreender o seu lugar no mundo, enquanto ser histórico. Esse resgate é possível a partir de um ensino- aprendizagem que dê voz e vez aos alunos, tomando como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos o saber prévio desse aluno. Nesse caso, o papel fundamental do professor é mediar o processo, sempre buscando resgatar a dialética homem-mundo, porque é nessa dialética que se dá o processo de aprendizagem.

Importante ressaltar que o processo de interdisciplinaridade visa promover a alfabetização e letramento, portanto, devemos ter o cuidado ao abordar os textos das diferentes áreas visando à construção de conhecimentos acerca de Língua Portuguesa. As palavras precisam ser trabalhadas em seu contexto. Quando isso

não ocorre, a construção desses conhecimentos se dá de forma isolada e, portanto, desprovida da dimensão social do letramento. O mesmo ocorre com os conhecimentos matemáticos, eles precisam ser contextualizados e partir do conhecimento prévio dos alunos para que tenham sentido para eles.

Podemos concluir, a partir das abordagens trazidas, que é possível um processo ensino-aprendizagem que tome como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno, as suas vivências, sem deixar de avançar em novos conteúdos. Esse processo se dá em sua totalidade e não como um exercício mecânico de leitura e escrita. Essa totalidade é entendida como a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, que se dá através do papel mediador do professor. Enfim, um processo de alfabetização numa perspectiva de letramento visando à formação para o pleno exercício da cidadania deve considerar que os alunos são seres históricos e, que os conteúdos abordados nas diferentes áreas são também fruto do processo histórico.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. In: \_\_\_\_\_ **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009. p 19-31.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 22/11/2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 05/11/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 15/12/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Matemática: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 15/12/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia: ensino de primeira à quarta série**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 19/12/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de Geografia. In: **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 19/12/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Ciências naturais: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 10/12/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Arte: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 12/12/2013.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 26/12/2013.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 20/12/2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de geografia**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CARLOS, Ana Fani A. (org.) **A geografia em sala de aula**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Repensando o Ensino)

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5ª ed. 2ª impr. – São Paulo: Ática, 2005.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção educação em química)

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. **Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.

D' AVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** – Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 50 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ( Coleção Leitura)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisas bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. .7 ed. – 7 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 03. Número 1. Junho 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. (Dicionários Michaelis)

MORIN, Edgar. Tradução. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 20<sup>a</sup> ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2<sup>a</sup> reimpr. da 2. ed. – São Paulo: Brasiliense, 2012. – (Coleção Primeiros Passos; 48)

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 4)

RIBEIRO, Maria Izabel Souza; SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Relatório final do Projeto Bons Vizinhos Escola Alfabetizadora**. Relatório da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE, CENP, 2004. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004.

SALVADOR, SECULT. **Resolução CME Nº 012/2007**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/LOCAL/resolucao%20012-2007.PDF>>. Acesso em: 10/12/2012. (referência incompleta)

SANTOS, Ana kátia Alves dos. **Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2010. (Coleção PIBID Pedagogia- UFBA; v.1)

SHASTAI, Marta Burda; PEDROSO, Sandra Maria Dias. **A resolução de problemas numa perspectiva metodológica**. 2010. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1573-8.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. , 2<sup>a</sup> reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. , 5. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNESCO, MEC. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

VIGOTSK, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; In: Michael Cole *et al*. Tradução: José CIPOLLA NETO, J. ; BARRETO, L.; AFECHE, S. 6<sup>a</sup> ed. – São Paulo; Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)