



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALFABETIZAÇÃO:
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA
EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO

CAMILA BESEN

Florianópolis

2018

Camila Besen

**ALFABETIZAÇÃO:
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA
EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora,
através do programa de geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Besen, Camila

Alfabetização: ensino de leitura e escrita em contextos de letramento / Camila Besen; orientadora, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, 2018.

48 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Alfabetização. I. Lapa de Aguiar, Maria Aparecida. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Camila Besen

**ALFABETIZAÇÃO:
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA
EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada em Pedagogia” e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 21 de novembro de 2018.

Profa. Dra. Patrícia Laura Torríglio
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC)
Orientadora

Profa. Dra. Rosângela Pedralli (LLV/CCE/UFSC)
Titular

Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro (EED/CED/UFSC)
Titular

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold (MEN/CED/UFSC)
Suplente

Aos meus amados pais, Adriano e Patrícia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me permitir persistir e chegar até aqui.

Aos meus amados pais, Adriano Besen e Patrícia Wiese Besen pela vida, pelo amor e pelas condições objetivas e afetivas que me fizeram concluir essa fase tão importante da minha vida. Sem vocês, eu não estaria aqui.

À minha irmã, Vanessa, tão importante em minha vida. Obrigada, por seu companheirismo e amor incondicional.

Ao meu noivo, Leonardo, por sua paciência, amor e cumplicidade. Obrigada por deixar tudo mais leve e tranquilo.

Aos meus avós, Adelson, Odete, Dilma e Bernardino (em memória), que mesmo sem saber, me deram forças para chegar até aqui.

À minha amiga, Ana Cristina Hawerth, que foi um presente da Pedagogia para minha vida, companheira de tantos trabalhos, alegrias e tristezas. Obrigada!

Às minhas amigas, Bruna, Bianca, Dandara e Carolina. Obrigada, por tornarem tudo mais fácil e feliz.

À minha grande amiga, parceira de caronas e conversas infinitas, Letícia.

Às minhas professoras do primário, que me inspiraram a ser professora, minha mãe Patrícia, Gisela e Silvia. Espero poder ser um pouco daquilo que vocês foram para mim.

Aos professores do curso de Pedagogia que me mobilizaram a pensar a educação de maneira mais sensível, contribuindo imensamente com a minha formação. Em especial, à minha querida professora orientadora, Maria Aparecida, a Cida, por seu carinho, sensibilidade e generosidade.

Às minhas queridas crianças, as quais tenho e tive o prazer de estar junto nas salas de aula por onde caminhei, obrigada por diariamente confirmarem a certeza de que estou onde sempre quis estar.

A todos, que de uma maneira ou de outra, me fizeram chegar até aqui. A alegria desse momento compensa todos os obstáculos enfrentados.

A vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria – moradores da ordem da fruição.

Por isso que Oswald de Andrade, no “Manifesto Antropofágico”, repetiu várias vezes: “a alegria é a prova dos nove, a alegria é a prova dos nove...”

Rubem Alves, 2018.

RESUMO

O trabalho suscita reflexões sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, evidenciando encaminhamentos metodológicos que possam viabilizar o ensino da leitura e da escrita. Trata de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como objetivos: compreender quais estratégias metodológicas podem ser assumidas como capazes de garantir o ensino da escrita e da leitura na perspectiva do letramento; aprofundar a concepção de alfabetização e letramento, recorrendo a autores estudiosos da história desses conceitos no Brasil; ensaiar algumas proposições que possam se constituir como possíveis estratégias metodológicas para o ensino da leitura e da escrita em contextos de letramento. A pesquisa se fundamentou em: Gontijo (2003 e 2013), Goulart (2000), Goulart e Souza (2015), Mortatti (2004), dentre outras referências. Conclui-se que é essencial a compreensão sobre concepções de alfabetização e letramento presentes na história brasileira como ponto de partida que possa favorecer críticas e reflexões sobre possíveis estratégias metodológicas. Quando consideradas pelos profissionais nos contextos em que estão inseridos e em relação às particularidades de suas crianças, essas práticas constituem-se como possíveis caminhos elaborados com e para a criança na efetivação de um ensino de leitura e de escrita em contextos que realmente façam sentido nas e pelas práticas sociais.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Criança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS HISTÓRICOS.....	19
3 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do meu caminho no curso de Pedagogia nutri um carinho especial pela atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹. Nesse sentido, o trabalho da professora alfabetizadora² sempre me mobilizou, instigando-me e, ao mesmo tempo, cativando-me. Acredito que esse interesse se deva ao fato de por muito tempo acompanhar minha mãe, professora nos anos iniciais por mais de vinte anos, em sua rotina como docente.

Ao chegar ao curso de Pedagogia, não encontrei nas primeiras fases suporte para avançar em minhas indagações em relação ao fazer da professora alfabetizadora. Hoje, finalizando minha formação inicial, compreendo que aquele momento era de construção de uma base importante para a compreensão dos fundamentos da educação. Entretanto, minha ansiedade pelo início da disciplina de Alfabetização (oferecida na quarta fase) aumentava a cada semestre. Quando finalmente o momento de uma aproximação mais direta com a temática chegou, minhas expectativas não foram totalmente atendidas e ainda mais indagações surgiram não apenas para mim, mas também para toda a turma. Diante desse panorama, busquei me mobilizar e passei a procurar por outras experiências que pudessem contribuir com meu avanço na área.

Assim, no primeiro semestre de 2017, iniciei minha participação em um Projeto de Leitura Compartilhada de Estudos e Aprofundamentos sobre a Alfabetização coordenado pela professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Nesse contexto, realizamos reflexões e discussões importantes sobre o ensino da leitura e escrita usando como base o livro de Magda Soares intitulado “Alfabetização: a questão dos Métodos”³. Acredito que a minha participação nesse projeto de extensão tenha sido fundamental para que meu interesse pela área da alfabetização se confirmasse. Semanalmente, com as discussões realizadas coletivamente, fui ampliando minhas experiências bibliográficas e desenhando com mais precisão o recorte que usaria como ponto de partida para meu futuro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Concomitantemente com minha participação neste projeto de leitura compartilhada, eu estava atuando como auxiliar em uma turma de quarto ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Antônio Carlos, na Grande Florianópolis. Assim, ao meu ver, consegui realizar uma relação mais efetiva entre os conhecimentos que eu estava acessando no projeto e aquilo que eu diariamente presenciava na sala de aula em que atuava. Com isso, as reflexões que eu

¹ Utilizei a 1ª pessoa do singular na parte introdutória desse TCC por se tratar de reflexões pessoais sobre a minha própria trajetória acadêmica. No decorrer do processo, passei a utilizar a 1ª pessoa do plural por considerar este trabalho elaborado em parceria.

² Considerando que a grande maioria dos profissionais que atuam na alfabetização de crianças são mulheres, neste trabalho optamos por nos referirmos a eles usando o gênero feminino.

³ SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016

estava realizando sobre os processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, tornavam-se cada vez mais reais e efetivos, aguçando-me um desejo verdadeiro de pesquisar ainda mais sobre a temática.

Considerando minhas experiências como auxiliar, somadas posteriormente ao estágio obrigatório – realizado em uma turma de segundo ano no Colégio de Aplicação (CA/UFSC) e, atualmente, como professora atuante em um Projeto de Apoio Pedagógico da mesma Rede de Ensino citada anteriormente (Antônio Carlos/Santa Catarina) com vistas à melhoria dos processos de escrita e leitura dos estudantes de idades que variam entre oito e doze anos, aliadas às leituras que venho realizando há algum tempo, percebo o quanto as estratégias metodológicas escolhidas, ou não, pelas professoras alfabetizadoras influenciam no processo de alfabetização das crianças. Dessa maneira, compreendo ainda que configurar esse processo em contextos de letramento possibilita aos educandos um estreitamento com as práticas reais de escrita e leitura, o que, conseqüentemente, gera sentido para aquilo que se está aprendendo.

Por isso, dentro desse contexto instigante, questiono-me sobre quais práticas metodológicas possibilitam efetivamente o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de letramento de modo a garantir que as crianças aprendam a ler e escrever de maneira autônoma e significativa? Compreendo, entretanto, que essa não é uma questão isolada de outros tantos fatores que levam as professoras alfabetizadoras a escolherem um ou outro caminho metodológico sendo assim possível levantar diferentes perguntas referentes aos processos de formação – inicial e continuada desses profissionais e o quanto isso influencia as escolhas relacionadas à alfabetização presentes nas salas de aulas. Questiono-me ainda sobre a importância da existência de condições objetivas nas escolas, como a disponibilidade de materiais adequados e de professoras com regimes de trabalhos condizentes com a complexa tarefa de ensinar a ler e escrever. Será que de fato, todos os profissionais que assumem turmas de alfabetização estão tendo acesso a constantes períodos de formação? A partir de meus estudos e experiências pedagógicas, compreendo que um processo de alfabetização competente e efetivo dependa também desses fatores.

Neste trabalho, não irei responder a todos esses questionamentos, mas, é a partir deles e de suas implicações que irei buscar me ater a uma questão eleita como central: **quais estratégias metodológicas podem ser assumidas como capazes de garantir o ensino da escrita e da leitura na perspectiva do letramento?**

Assim, parto do pressuposto de que existem caminhos que a professora alfabetizadora pode elaborar com e para a criança na efetivação de um ensino de leitura e de escrita em

contextos que realmente façam sentido. Essa pressuposição está baseada também nas experiências que acumulei em meu caminhar por diferentes instituições e que também foram evidenciadas em minha passagem pelo estágio obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizado, conforme mencionado anteriormente, no CA/UFSC. Na turma em que atuei, segundo ano, era nítido o encaminhamento da professora em tornar as atividades de alfabetização claras e aliadas a contextos de sentido. Assim, em nosso período de atuação, trabalhamos com o gênero discursivo bilhete e buscamos fundamentar todas as nossas estratégias nessa perspectiva, construindo com as crianças atividades como troca de bilhetes e a construção de um livro coletivo que reunisse todos eles. Ao final, em um processo de avaliação realizado por nós estagiárias, pela professora da turma e por nossa supervisora, concluímos que esse encaminhamento metodológico possibilitou que os objetivos que havíamos traçado fossem alcançados.

É importante registrar que não se trata da defesa de receitas ou métodos prontos que ao serem disponibilizados resolverão todos os problemas das turmas de alfabetização e de maneira mágica farão com que todas as crianças leiam e escrevam. Esse trabalho busca instaurar reflexões sobre possíveis estratégias metodológicas que, quando consideradas pelos profissionais nos contextos em que estão inseridos e em relação às particularidades de suas crianças, constituem-se como possíveis caminhos a serem construídos. Por isso, enfatiza-se aqui a defesa de um processo pedagógico que mesmo não acatando receitas prontas, considera fundamental uma base de discussão de concepções de alfabetização e de reflexões em torno de procedimentos teórico-metodológicos necessários para sistematizar a alfabetização, por não se tratar de um processo simples e que, por isso, requer de estudos constantes e um fazer docente que possua objetivos e estratégias claras e embasadas em determinadas concepções do que seja alfabetizar numa perspectiva de letramento.

Para tanto, apresentamos como **objetivo geral**: compreender quais estratégias metodológicas podem ser assumidas como capazes de garantir o ensino da escrita e da leitura na perspectiva do letramento.

E como **objetivos específicos**:

- Aprofunda a concepção de alfabetização e letramento, recorrendo a autores estudiosos da história desses conceitos no Brasil.
- Ensaiar algumas proposições que possam se constituir como possíveis estratégias metodológicas para o ensino da leitura e da escrita em contextos de letramento.

Assim, buscando contemplar tais objetivos, a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo e de revisão bibliográfica, teceremos reflexões sobre possíveis estratégias metodológicas para o ensino da leitura e da escrita em contextos de letramento, possibilitando, sobretudo, a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, assumidos aqui como primordiais para esse processo.

Para tal intento, organizamos esse trabalho em dois outros capítulos. O primeiro se propõe a trazer um histórico da alfabetização de modo a perspectivar os caminhos que esse tema educacional (a alfabetização) já trilhou no contexto brasileiro, elencando as concepções de alfabetização e letramento, consideradas importantes para o ensino de leitura e escrita. A partir dessa retomada histórica, buscamos explicitar a permanência de algumas concepções que ainda estão envolvidas nos processos de ensino da leitura e da escrita e que foram configuradas no século passado. Somado a isso também será possível compreender com mais precisão os caminhos que a alfabetização trilhou e ainda permanece trilhando no cenário educacional, conceituando assim, alfabetização e letramento.

Posteriormente, no segundo capítulo, teceremos reflexões teórico-metodológicas a partir de experiências docentes que estão reunidas no livro “Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais”⁴ registradas por professoras alfabetizadoras. Por meio desse exercício estamos nos propondo a ensaiar possíveis proposições/caminhos metodológicos para o ensino da leitura e da escrita, considerando a especificidade da perspectiva do letramento, bem como refletir sobre aquilo que foi construído por professoras reais, que estão na escola efetivamente alfabetizando as crianças. Com isso, nossa proposta se configura como uma aproximação daquilo que entendemos como alfabetização na perspectiva do letramento, tomando como base as práticas sociais de leitura e escrita ocorridas em contextos reais de escola.

⁴ GOULART, C.M.A. SOUZA, M. (Org.). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS HISTÓRICOS

Para compreendermos os caminhos que a alfabetização e mais recentemente o letramento vem percorrendo no campo educacional brasileiro, com base em Mortatti (2004), precisamos nos reportar ao período em que o Brasil foi conquistado pelos portugueses que passaram a explorar nossa terra e levar nossas riquezas para a Europa. Ao colonizarem nosso país, seus grandes objetivos eram, além da exploração, converter almas para a religião católica através da catequização dos indígenas que aqui viviam. Além disso, a agenda estava comprometida ainda com uma espécie de docilização das pessoas, buscando apagar os traços *nativos* que compunham a cultura indígena.

Segundo a autora, a partir de 1549, os padres jesuítas da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil para auxiliar a coroa portuguesa na cristianização dos indígenas. Para isso, os padres criaram escolas de ler, escrever e contar, cuja finalidade primeira era instruir, catequizar e “civilizar” os indígenas que habitavam as terras brasileiras e que eram vistos como tábulas rasas desprovidos de qualquer tipo de conhecimento válido. Em 1553, o padre José de Anchieta traduziu e gramaticou a língua tupi, a mais comum entre os nativos, e com isso foi criada uma espécie de língua geral que passou a ser usada nas escolas para ensinar os indígenas

Quanto aos processos de alfabetização, pode-se afirmar que existiam muitas pessoas que não sabiam ler nem escrever em nosso país, entretanto, como a cultura indígena, ágrafa, não possuía um sistema de escrita, as pessoas não se autodenominavam analfabetas, pois, sequer conheciam a existência do alfabeto e de práticas de escrita e leitura.

Esse cenário começa a se alterar no período Imperial com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, em 1759, à luz dos ideais iluministas que se expressaram nas reformas realizadas pelo Marquês de Pombal. Com isso, deu-se início a um processo de organização da instrução educacional pública cujo objetivo já não era mais preparar almas para a igreja católica. Nesse momento, o objetivo era formar o indivíduo para o Estado. Com as mudanças instaladas, as chamadas “aulas régias” passaram a se destacar, nos quais um professor (chamado de mestre-escola), que não possuía formação específica, reunia em sua casa um pequeno grupo de estudantes.

Ainda com base em Mortatti (2004), com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, a gratuidade do ensino primário foi garantida legalmente em 1827. Por meio dessa lei, ficou estabelecida a criação de escolas primárias destinadas a homens e mulheres livres. Ela

também regulamentou o método de ensino (monitorial-mútuo)⁵ bem como o recrutamento de professores. Posteriormente, novas discussões sobre a organização do ensino foram se concretizando impulsionadas pela problemática da instrução popular que estava se configurando com a paulatina libertação dos escravos e a intensa chegada de imigrantes às terras brasileiras. Entretanto, para a grande maioria das pessoas, aprender a ler e escrever continuava não sendo possível. As famílias, mais abastadas e que consideravam importantes esses aprendizados, realizavam esforços para que seus filhos se alfabetizassem.

É com a proibição do voto para analfabetos em 1881 (apenas homens tinham direito ao voto naquela época), que a problemática do ensino e aprendizagem das primeiras letras ganha destaque e impulso. A autora salienta que é importante destacar que os métodos usados para o ensino da leitura e da escrita estavam muito próximos a rudimentarmente ensinar as letras do alfabeto, dando muito mais ênfase à leitura do que a escrita. Para ler, os estudantes eram inseridos no método da soletração e da silabação. Podemos inferir que há indícios de que muitas práticas alfabetizadoras ainda se aproximam desses métodos.

Com a proclamação da República em 1889, a urgência de instalar um processo de escolarização mais competente e efetivo, como forma de transformar o chamado “atraso do império”, se acentuou. Assim, em 1892 foi realizada a reforma Caetano de Campos, que criou escolas normais para a formação de professores e controle do ensino primário. Nesse contexto, foram introduzidos os métodos intuitivos e analíticos⁶ para o ensino da leitura, além da inserção de materiais didáticos. Como o clima no país era de empolgação com o regime republicano, o ensino da escrita e sobretudo da leitura ganhou visibilidade.

É importante destacar que, por mais que algumas correntes defendessem o ensino simultâneo da leitura e da escrita, ler ainda era considerado mais importante. Mortatti (2004), aponta que,

Por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar com o pensamento de “outrem” expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra. A palavra “escrita” se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como “especialidades acessórias”, meios para alcançar a finalidade da leitura, e uma questão, ainda, de “higiene”. Para a aprendizagem inicial da escrita, o aluno usava ardósias e, posteriormente, cadernos de caligrafia, sendo também importante o tipo de carteira e a posição em que o aluno sentava para escrever. (MORTATTI, 2004, p.56).

⁵ Nesse método o objetivo era formar o maior número possível de alunos, ensinando vários estudantes ao mesmo tempo.

⁶ A título de ilustração sugerimos a leitura do texto: VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 18, p. 157-182, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 23 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.238>.

Percebemos, assim, que o ensino da escrita estava inteiramente atrelado a questões de técnica e de postura, não se evidenciando discussões ou a presença de um ensino ligado à função social do ato de escrever. Enquanto isso, o ensino da leitura era progressivo, caracterizando-se por se configurar em níveis no qual a “leitura silenciosa” seria o último deles.

Mesmo com as alterações descritas acima, o número de pessoas que não sabiam ler e escrever ainda era grande em nosso país. A Constituição Republicana de 1891 permaneceu excluindo os analfabetos das eleições com a justificativa de que assim, estava incentivando-os a buscar pela alfabetização. Esse fato, porém, os colocou em posição de buscar por si mesmos, como atos de virtude e vontade, o ensino da leitura e da escrita.

Mortatti (2004) enfatiza que prova disso, foi a reforma do ensino paulista realizada em 1920 por Sampaio Dória no qual uma intensa campanha contra o analfabetismo foi instalada. Como forma de ampliar o número de alfabetizados, a reforma reduziu a escolaridade primária de quatro para dois anos. Assim, o ensino da leitura e da escrita ganhou caráter de “educação popular” e com necessidade de que a escola passasse a demonstrar eficiência que seria medida através do número de matrículas e dos índices de aprovação no primeiro ano.

Neste mesmo início do século XX, intensas transformações sociais ocorreram, modificando a ordem social e econômica. Dessa forma, a reforma do ensino paulista inspirou outros estados brasileiros a fazerem o mesmo. Esses movimentos reformistas marcaram a entrada do movimento da Escola Nova⁷ em nosso país. A partir daquele momento, não bastava mais ensinar meramente a ler e escrever, era preciso educar a “inteligência, o coração e as mãos”, formando não apenas eleitores, mas cidadãos competentes.

Aliado a esse novo cenário, a Constituição Federal de 1934 estabeleceu novamente a obrigatoriedade e a gratuidade, em todo o país, do ensino primário com quatro anos de duração. Assim, as discussões sobre a universalização do ensino se ampliavam ao mesmo tempo em que novas concepções adentravam no cenário educacional do Brasil, no qual o aluno passava a ser visto como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, passaram a ser aplicados testes para medir a inteligência e maturidade acerca do aprendizado da leitura e da escrita.

As concepções relacionadas ao ensino da escrita também se alteraram. Assim, a escrita deixou de ser compreendida como uma questão puramente técnica, ligada à caligrafia, e passou

⁷ Idealizada pelo norte-americano John Dewey, o movimento da Escola Nova surgiu para contrapor-se aos ideais da chamada “educação tradicional”. Sua defesa era de que o aluno deveria ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, um grupo de educadores, liderado por Fernando de Azevedo assinou em 1932 o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, permanecendo entretanto, no terreno do romantismo (ROMANELLI, 1896), no qual estava perspectivada a ideia de educação como direito de todos e dever do Estado.

a ser vista como um instrumento de linguagem e comunicação. Era preciso ensinar o aluno a escrever legivelmente de forma que seus escritos pudessem ser entendidos por aquele que os lesse.

Enquanto isso, a leitura deixou de ser considerada um processo para compreender o pensamento alheio e passou a ser compreendida como um meio de ampliação das experiências e da mente. Para tanto, passou-se a defender a ampliação dos espaços de leitura, com o aumento na oferta de livros e a criação de novas bibliotecas. Entretanto, a leitura silenciosa, sem mexer os lábios, continuou sendo entendida como a ideal e a que deveria estar em foco no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ainda na perspectiva de Mortatti (2004), a década de 1930 representou um aumento expressivo no número de crianças matriculadas em escolas no nosso país. Porém, esse fato não implicou diretamente na redução do número de analfabetos, já que aqueles que reprovassem no primeiro ano não eram considerados alfabetizados. Assim, é importante destacar que foi no censo de 1950 que ficou definido que aquele que soubesse apenas escrever o seu nome era tido como analfabeto. Para ser considerado alfabetizado, era preciso demonstrar capacidade de ler e escrever um bilhete simples.

Essa virada no conceito de analfabeto/alfabetizado foi muito importante pois, definiu que a alfabetização era explicitamente um processo científico requerente de escolarização, no qual deveriam ser aprendidas simultaneamente as habilidades de leitura e escrita. Com isso, esse sentido da palavra alfabetização foi sendo disseminado pelas práticas escolares, pelos discursos e principalmente pelas cartilhas de alfabetização, que ganharam força.

Na década de 1960 a chamada “educação popular” foi significativamente alavancada através do trabalho do educador Paulo Freire que ampliou os conceitos de alfabetização, alfabetizado, analfabetismo e analfabeto. Com seus estudos, uma nova concepção de educação, compreendida por ele como prática de liberdade, como conscientização, foi criada. (SOARES,2017). Ele defendia, portanto, uma participação mais efetiva e consciente de cada cidadão na transformação da sociedade por meio de uma educação emancipadora.

Ainda nos anos 60, mais precisamente em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) além da Constituição Federal lançada em 1967 que tornou obrigatório o ensino de 1º grau com duração de oito anos. Nesse tempo, as transformações sociais seguiam em ritmo acelerado, e aliada a essa extensão do ensino, as camadas populares foram finalmente ocupando os espaços escolares. Entretanto, no que tange sobretudo a

alfabetização, o fracasso escolar persistiu, já que os estudantes das camadas menos privilegiadas não dominavam a norma culta a qual a escola estava acostumada a difundir e valorizar.

Assim, os problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita, aliado ao fato de que a partir de 1964 nosso país passou a viver sob o regime da ditadura militar, passaram a ganhar novas perspectivas sendo compreendidos mais fortemente também a partir da ótica de fenômenos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos.

Com a persistência do fracasso escolar, o Estado passou a defender uma proposta de educação compensatória na qual as diferenças deveriam tornar-se neutras, ficando a cargo da escola corrigir as deficiências dos estudantes das camadas populares. Com isso, os alunos passaram a ser culpados por seus fracassos. Entretanto, era a própria escola que não conseguia, e talvez ainda não consiga, frente a inúmeras variáveis (contexto socioeconômico de professores e estudantes, condições de trabalho e formação de professores, etc.), oferecer condições de qualidade para a permanência e o sucesso de seus estudantes.

Com a redemocratização do país, foram gestadas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Propostas Curriculares Estaduais e Municipais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e mais tarde para o ensino médio. Com esse conjunto de documentos e legislações, a alfabetização cada vez mais passou a ser articulada também com estudos e pesquisas acadêmicas acerca da temática.

A Constituição Federal de 1988, em vigor até hoje, manteve a gratuidade do ensino público e sua obrigatoriedade estendendo-a progressivamente para o ensino médio em um caráter de universalização do ensino. Além disso, tornou facultativo o voto aos analfabetos e se comprometeu a implantar medidas que erradicassem o analfabetismo.

Enquanto isso, a LDB de 1996, entre outras medidas, ampliou o conceito de educação, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA) e definindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio como a educação básica de nosso país.

Quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, muitas ideias acompanhadas de um intenso movimento de pesquisas acadêmicas relacionadas à alfabetização foram sendo desenvolvidas. A partir da década de 1980, muitos professores universitários passaram a dedicar-se à formação de professores da educação básica, discutindo e ampliando os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Iniciativas estaduais e nacionais também passaram a acontecer, visando melhorias nos índices de alfabetização da população. Podemos citar o Ciclo Básico instalado em São Paulo em 1983, que alterou o currículo e aumentou a carga horária das turmas de primeiro ano. Em

1988 “a proposta do Ciclo Básico incorporou uma nova teoria como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo” (MORTATTI, 2004, p.74).

O construtivismo, derivado dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas por Emília Ferreiro e demais colaboradores, tomado pelas ações voltadas à alfabetização, propôs-se a revolucionar os conceitos relacionados à alfabetização. Entretanto, diferente do que muitos acreditam, essa mudança não representou um novo método para realizar o ensino da leitura e da escrita e sim um questionamento sobre a centralidade do ensino no processo de alfabetização. O foco da pesquisa foi o *como* as crianças aprendem a ler e escrever. Segundo essa perspectiva, era considerado alfabetizado quem conseguisse compreender a base alfabética da língua escrita.

Nesse sentido, com base em Soares (2016), podemos afirmar que o construtivismo pode ser considerado uma radical mudança de paradigma na área da alfabetização, pois, a partir de sua ascensão, essa perspectiva concretizou-se em programas de formação de professores e em documentos que tratam de orientação metodológica e pedagógica. Ainda segundo a autora, essa “revolução conceitual” fez com que o pêndulo educacional passasse a se alterar entre os chamados métodos tradicionais e a “desmetodização” proposta pelo construtivismo. Entretanto, na atualidade, com o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita, a “questão dos métodos” foi reacendida nas discussões educacionais do país (SOARES, 2016)

É também na década de 1980 que, no âmbito das pesquisas acadêmicas, que a palavra letramento passa a surgir para conceituar algo a mais que a alfabetização. Nessa perspectiva, destacamos que nossa compreensão é de que alfabetização e letramento são processos que precisam caminhar juntos, mas que ao mesmo tempo necessitam ser considerados de acordo com as suas especificidades. Ao longo do texto, procuraremos esclarecer melhor essa questão. Antes disso, faremos um breve histórico do surgimento do conceito de letramento.

Assim, ainda segundo Soares (2017), é importante pontuar que essa invenção não acontece apenas no Brasil, mas simultaneamente na França com o chamado *illettrisme* e da *literacia* em Portugal. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra *literacy* já fazia parte dos dicionários desde o final do século XIX, mas foi também na década de 1980 que ela ganhou força e passou a ser o foco de diversas pesquisas. Em 1970, a Organização das Nações Unidas já havia recomendado que as avaliações internacionais relacionadas à alfabetização ampliassem seus parâmetros para além da medição de ler e escrever.

A autora enfatiza que mesmo emergindo simultaneamente em diferentes países, o conceito de letramento nesses lugares assume características totalmente diferentes. Nos chamados países desenvolvidos, como os Estados Unidos e a França, percebeu-se a necessidade de incluir os estudantes, que já dominavam o sistema alfabético, nas práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, nesses locais a alfabetização já era um processo consolidado e continuou sendo tratado de maneira independente pois, conforme evidenciamos anteriormente, trata-se de processos distintos. Diferente do Brasil, onde o conceito de letramento surge de maneira estritamente vinculada à alfabetização, como uma espécie de questionamento deste conceito o que faz com que ambos os processos passassem a ser tomados como sinônimos. Assim, percebe-se uma perda da especificidade da alfabetização, que por ser diferente do letramento, precisa ser considerada independentemente. Nessa perspectiva, Soares considera que,

[...] o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2017, p.40)

Dessa forma, considerando o cenário anunciado por Soares (2004), compreendemos que a alfabetização e o letramento são fenômenos com especificidades próprias, mas que precisam estar alinhados para que assim possamos efetivamente promover o ensino da leitura e da escrita. Para isso, entendemos ser necessário compreender o conceito de alfabetização “como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 11) que requer aprendizagens específicas, mas que, no sentido de uma alfabetização na perspectiva do letramento, deve acontecer permeado por práticas sociais de usos da leitura e da escrita evitando assim, processos puramente mecânicos e desassociados da realidade.

No bojo de todo esse contexto, em 2006 a Lei 11. 274 (BRASIL, 2006) instituiu a ampliação do ensino fundamental que passou a ter duração de nove anos. Com isso, as crianças de seis anos passaram a ser matriculados no primeiro ano, ou seja, nas turmas de alfabetização. Houve, portanto, uma antecipação na entrada desses estudantes no ensino fundamental. Assim, as discussões sobre o período de transição entre a educação infantil e o primeiro ano se intensificaram e passaram a levantar questões como a necessidade de evitar um corte brusco entre as especificidades do espaço da educação infantil com aquilo que comumente acontece no ensino fundamental. Por isso, as recomendações de que a brincadeira esteja aliada a todo o processo de alfabetização, que marca o primeiro ano, são tomadas aqui como necessárias. Por não ser o objeto central deste trabalho, não aprofundaremos essa questão limitando-nos a

destacar apenas as inúmeras reflexões que essa antecipação promove no ensino da leitura e da escrita.

Com esse primeiro capítulo, ao destacar os caminhos históricos percorridos pelos conceitos da alfabetização e posteriormente do letramento, percebemos com mais clareza os encaminhamentos feitos para o ensino da leitura e da escrita ao longo do tempo. Com isso, é possível enfatizar o que chamamos, com base em Soares (2016) de pêndulo na educação, no qual ora estamos para um lado e ora para outro, faltando-nos talvez, um equilíbrio, uma necessária síntese para se pensar no ensino da apropriação do sistema alfabético para/nos usos sociais de leitura e de escrita.

Conforme destacamos, durante muito tempo a alfabetização foi vista apenas como uma questão de ensino, no qual buscou-se pelo método perfeito, aquele que daria conta de resolver todos os problemas. Como isso não acontecia, trocavam-se os métodos, mas os problemas persistiam, afinal entendemos se tratar de um processo muito mais complexo, que precisa considerar outros fatores como o contexto de cada criança, sua maneira de aprender e principalmente o quanto aquilo que está sendo ensinado faz sentido para ela. Entretanto, não podemos afirmar que essa concepção já foi superada, afinal, a questão dos métodos de alfabetização ainda gera intensos debates.

Como os problemas relacionados à alfabetização não foram, e ainda não estão superados, as perspectivas do construtivismo – que ainda segue sendo erroneamente difundida por muitos como um método, e a própria concepção de letramento, foram tomadas no Brasil como possíveis “salvadores” do fracasso no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, colocando-nos do outro lado do pêndulo, mais uma vez sem um equilíbrio. Assim, compreendemos ser necessário investir em práticas sistematizadas de ensino da leitura e da escrita, mas sem tomar um método como algo que cegamente precisa ser seguido. Nossa defesa é de um processo de alfabetização que esteja alinhado com a ideia de letramento, e que promova o ensino real tanto do conhecimento linguístico envolvido nesse aprendizado, quanto das práticas sociais onde ele ganha sentido.

Por isso, ao realizar esse resgate histórico, percebemos que muitas das práticas usadas no século passado, em que o contexto social era outro, ainda se mantêm vivas em muitas salas de aula, onde os professores, sem considerar o contexto no qual estão inseridos e as especificidades das crianças que o rodeiam, insistem em tratar a alfabetização a partir de um único método seguido cegamente. Entendemos, entretanto, que a questão do sucesso das práticas alfabetizadoras vai muito além da escolha de um método. Ela perpassa por outros tantos

fatores que se acentuaram inclusive com a entrada de crianças ainda menores nas turmas de alfabetização, fazendo com que fosse necessário considerar, por exemplo, a brincadeira como constitutiva do ser criança e de suas possibilidades de compreensão da cultura da qual faz parte. A escola, de um modo geral, ainda tem dificuldade de compreender que as crianças não deixam de ser criança ao entrar no espaço escolar!

Assim, o processo de alfabetização reafirma seu caráter de complexidade e mais uma vez se coloca como algo que requer pesquisa, estudo e formação íntegra de professores. No contexto da nossa sociedade, saber ler e escrever com desenvoltura, possibilita o acesso à cultura letrada em várias esferas sociais em que esta se faz necessária e por isso, pode ser entendido até mesmo como uma questão de poder. Por isso, destacamos novamente a importância do papel da professora alfabetizadora, que depende também de condições objetivas, em efetivamente promover a aprendizagem da leitura e da escrita inseridas em uma perspectiva de letramento.

Por meio das proposições e compreensões assumidas neste trabalho, teceremos no próximo capítulo reflexões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização, cujo objetivo é ensaiar possíveis caminhos e estratégias pedagógicas no contexto do ensino de leitura e escrita.

3 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

O processo de ensino de leitura e escrita é de fato extremamente complexo, requerendo, conforme já anunciado nesse trabalho, permanente formação de professores aliada a condições objetivas de trabalho e sobrevivência que permitam a efetiva aprendizagem dos estudantes. Com essas premissas, será possível que os professores tracem estratégias para promoverem a alfabetização das crianças dentro dos contextos escolares nos quais estiverem inseridos. A partir de nossa compreensão de uma alfabetização que aconteça na perspectiva do letramento, levantaremos nesse capítulo algumas reflexões teórico-metodológicas que podem se constituir como estratégias para o ensino de leitura e escrita.

Nossas reflexões serão baseadas e decorrerão daquelas que estão presentes no livro “Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais” organizado por Cecília M. A. Goulart⁸ e Marta Souza⁹ a partir dos relatos de professoras alfabetizadoras atuantes em escolas públicas. A obra possui oito capítulos que tratam de diferentes dimensões do ensino da leitura e da escrita relacionando-os com aquilo que as professoras vivenciam em sala de aula. Além disso, o livro possui também registro de atividades e encaminhamentos pedagógicos adotados pelas profissionais. Assim, esse material permite que o leitor se aproxime muito do contexto real das salas de alfabetização. Portanto, para aqueles que têm a tarefa de ensinar a ler e escrever, esta obra acaba se tornando um importante referencial de apoio.

Segue o sumário do livro como forma de ilustrar o que foi anunciado:

⁸ É mestre e doutora em Letras/Linguística Aplicada pela PUC-Rio. É professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando nos cursos de Pedagogia e pós-graduação em Educação, além de ser professora aposentada da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

⁹ Doutora em Educação pela UFF, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando no curso de Pedagogia e na especialização com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- COMEÇANDO A CONVERSA: “O QUE SE APRENDE,
MAIS, É SÓ A FAZER OUTRAS MAIORES PERGUNTAS” 7
Cecilia M.A. Goulart e Marta Souza
1. AS CRIANÇAS. QUEM SÃO AS CRIANÇAS? 15
Adriana Santos da Mata
2. A LINGUAGEM NA VIDA, A VIDA NA LINGUAGEM!
AFINAL, QUAL A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO
INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO? 27
Maria Cristina Corais e Alessandra Iguassú da Fonseca
3. ALFABETIZAR: POR ONDE COMEÇAR?..... 45
Angela Vidal Gonçalves
4. COM QUANTOS PAUS SE FAZ UMA CANOA?
CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS NA VASTA CULTURA
ESCRITA E NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO..... 57
Cecilia M.A. Goulart
5. “ELES NÃO SABEM PARTICIPAR, PROFESSORA!”
FAMÍLIA E ESCOLA: COMO TECER OS FIOS DESSA
DELICADA RELAÇÃO? 69
Ana Lúcia Espíndola e Érika Menezes de Jesus
6. “MAS EU NÃO SEI LER!”: REFLETINDO SOBRE
O ENSINO DE LEITURA 83
*Beatriz Donda, Cláudia Cristina dos Santos Andrade,
Inez Helena Muniz Garcia e Vanêsa Vieira Silva de Medeiros*
7. “SE É PRA SER, QUE SEJA A MELHOR”: A CULTURA
LETRADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS 99
Carla Sass

No contexto desse trabalho não será possível realizar uma análise do livro inteiro, por isso decidimos escolher dois capítulos os quais consideramos estar mais próximos daquilo que

nos propomos a realizar. Dessa forma, optamos pelo quarto capítulo intitulado “Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização” e também pelo sexto chamado “Mas eu não sei ler! Refletindo sobre o ensino de leitura’. Como apontam os títulos, os capítulos tratam com mais ênfase da escrita e da leitura respectivamente, e, por isso, estão mais alinhados com os objetivos deste trabalho.

Entretanto, consideramos importante apontar que os demais capítulos que compõem a obra são extremamente importantes para o desenvolvimento do processo de alfabetização, pois, destacam aspectos como: as especificidades do ser criança, a relação entre educação infantil e a alfabetização, as estratégias para o princípio do ensino da leitura e da escrita, o importante vínculo entre família e escola e por fim, a cultura letrada das professoras alfabetizadoras. Todas essas discussões influenciam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, deixamos registrada novamente a sugestão para que os profissionais envolvidos com a alfabetização conheçam o livro.

O capítulo quatro intitulado “Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização” foi escrito por Cecília M. A. Goulart, uma das organizadoras do livro. Nele, a autora apresenta a sala de aula como espaço aberto para o mundo e para a cultura letrada, alertando para o fato de as crianças chegarem à escola sabendo o valor social que a escrita possui. Aqui, vale ressaltar o quanto esse aspecto é muitas vezes desconsiderado pelas professoras que acabam partindo do “zero” com as crianças, sem ao menos ouvi-las para buscar pistas daquilo que elas já sabem.

Nesse sentido, compreendemos, em consonância com a autora, que o mundo da escrita é extremamente vasto e, por isso, é difícil escolher por onde começar a alfabetizar. A sugestão apontada no capítulo para esse início é começar pelas crianças, seus conhecimentos sobre a escrita e as práticas sociais que ela envolve, suas vidas e os seus desejos. Para isso, é preciso realizar momentos de interação e diálogo com a turma, por meio de rodinhas, momentos de entrevista, nos quais elas serão questionadas se já viram alguém escrevendo ou lendo, se querem e porque querem aprender a escrever e ler... entre outros questionamentos que irão aparecendo à medida que as conversas forem avançando.

É importante destacar que os momentos de conhecer as crianças que compõem nossa turma de alfabetização também se constituem conforme vamos realizando outras atividades além das entrevistas ou conversas. A construção de um calendário, de crachás ou ainda de uma lista com o nome de cada estudante da turma, cartaz com os aniversariantes, desenhos, entre tantas outras, também proporciona que conheçamos melhor cada uma delas. Nesse contexto, a

autora aponta a importância de organizarmos a sala para que materiais como as letras móveis, revistas e jornais estejam sempre disponíveis. É importante ainda, que outros suportes como livros, embalagens, capa de DVD, gibis... também integrem a sala de aula para que passem a fazer parte da rotina escolar. Assim, as crianças poderão, sempre que quiserem, pegar esses artefatos para concretizarem suas hipóteses e se expressarem.

A organização espacial da escrita no papel é outra questão importante que a autora destaca neste capítulo. Em relação a isso, é fundamental que o professor questione as crianças sobre: Onde começamos a escrever? Embaixo? Em cima? O que devemos fazer? Com que letra começa a palavra escola? Muitas vezes, na condição de alfabetizadoras, compreendemos que as respostas para essas questões parecem ser naturais e até óbvias para as crianças. Entretanto, é preciso desnaturalizar esse processo e entender que é fundamental apresentar as convenções, por mais que pareçam simples. Além disso, as crianças, ao ingressarem nas turmas de alfabetização, imaginam que a escrita se trata de uma transcrição daquilo que falamos. Entretanto, a língua portuguesa não se constituiu dessa maneira e por isso, é preciso lidar com essas duas ordens distintas, a da língua oral e da língua escrita. Mais uma vez, o tempero para resolver essa questão será a interação efetiva entre o professor e as crianças. Afinal “é por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas” (GOULART, 2015, p. 58).

No que tange a estratégias metodológicas, a autora aponta a importância de que o professor organize atividades significativas que envolvam as letras móveis. Por exemplo, as crianças deverão usá-las para escrever, da sua maneira, algum combinado que foi estabelecido pela turma. As cópias, muito comuns nas salas de alfabetização, também precisam ter sentido. Assim, a autora sugere que as crianças criem uma lista no caderno com títulos de histórias que elas já conhecem; copiem um recado para a família; realizem a cópia de uma parlenda para ler... entre outras cópias que sejam significativas e que principalmente possuam alguma função social, afinal escrevemos com alguma intenção e com determinado objetivo.

Outro ponto muito importante é a necessidade constante e diária de que as crianças observem atos de leitura e escrita. Aqui, podemos levantar a relevância da escolha de bons textos para que eles sejam apresentados e trabalhados com as crianças. Por isso, compreendemos ser importante alertar as professoras sobre essa questão, principalmente no que se refere a opção por “textos” *cartilhados* que não passam de uma lista de orações justapostas, sem qualquer elemento que permita a continuidade ou o encontro de sentido naquilo que se lê. Com relação a isso, Soares nos alerta que,

É natural, que, ao escrever, os alunos tendam a obedecer esses “modelos”; a isso os levam as próprias condições de produção de texto na escola: é comum pedir-lhes que escrevam a partir de um desenho e que usem as “palavras treinadas”. A consequência é que, em geral, todas as “composições” da turma sejam extremamente semelhantes, e, como os “textos” dos livros de iniciação à leitura, não passem de uma lista de orações sem unidade temática, sem coerência, sem coesão (SOARES, 2017, p. 83).

Com a escolha de textos, repletos de sentido, e que circulem socialmente, a professora alfabetizadora deve, segundo a autora, ensinar a ler buscando instigar as crianças a procurarem por pistas nos materiais escritos que ajudem a compreender a história. O professor pode questionar a turma fazendo perguntas como: esta história é sobre o quê? Como você sabe? Quem será que a escreveu? E com as respostas das crianças, outros questionamentos irão surgir. A partir da escolha do texto e da conversa com a turma, é possível propor exercícios, brincadeiras e jogos que estimulem e provoquem a inteligência infantil.

Outra possibilidade para o trabalho com textos, que são fundamentais para a compreensão da escrita, é colocá-lo em uma cartolina, escrevendo-o com letras maiores para que possam ser vistas por toda a turma. Assim, o professor pode realizar inicialmente uma leitura fluente e ao final conversar com as crianças sobre o que foi lido. Depois, é possível fazer uma leitura didática, apontando as palavras, destacando qual a letra inicial, enfatizando os espaços entre elas... (CARVALHO, 2015).

Reafirmamos aqui a importância de escolhermos bons textos para o trabalho com as crianças. Além disso, é importante que toda a turma crie uma espécie de intimidade com os materiais escritos, estando eles disponíveis na sala de aula. A prática da leitura-deleite, ou leitura por fruição, é considerada por nós fundamental para que essa intimidade se constitua. Trata-se da leitura de um livro para que as crianças, e também o professor, deleitem-se com o momento, sem necessariamente precisar haver alguma atividade didática relacionada a ela. Assim, estaremos apresentando aos alunos a leitura como fruição estética.

Nessa perspectiva, é importante compreender que as crianças estão a todo momento buscando por pistas que as ajudem a ler e escrever e as professoras, nesse processo, atuam como colaboradores, provocando-as com boas perguntas, falas e orientações (GOULART, 2015).

Ao passo que o processo de alfabetização vai se constituindo, as professoras, em geral, passam ansiosamente a buscar por evidências que comprovem que as crianças estão aprendendo a ler e escrever. Em relação a isso, a autora aponta que essas “provas” aparecem de várias maneiras. Elas costumam surgir com as observações que o próprio professor faz da turma, à medida em que ele percebe: crianças que vão lendo aos pouquinhos palavras escritas; crianças

que começam a falar silabando para descobrir qual letra deve ser usada; crianças que enfatizam determinados sons das palavras, aprofundando a decomposição da estrutura sonora; crianças dialogando com os colegas sobre como escrever determinada palavra; crianças constituindo relações entre as palavras que já conhecem com aquelas que ainda são desconhecidas. Essas são apenas algumas das situações em que é possível perceber o avanço das crianças no processo de alfabetização, afinal, outras tantas podem aparecer.

Quando o professor identifica essas evidências, ele percebe também aquelas crianças que ainda precisam do que a autora chama de “atenções especiais”. Ela sugere que a cada dia o professor dedique uma ou duas dessas atenções para observar melhor o que determinada criança já sabe, no que ela precisa avançar, quais suas possibilidades, entre tantas outras questões específicas que permeiam o processo de alfabetização. Essa proximidade com as crianças, muitas vezes individualmente, é imprescindível para o sucesso do aprender a ler e escrever. Além dessas “atenções especiais” realizadas pelo professor, é possível também convocar as crianças para que se ajudem mutuamente.

Em relação ao processo de escrita, uma das queixas mais frequentes é a de que as crianças estão “comendo” algumas palavras. Nesse contexto, a autora nos aponta que no início da alfabetização, é difícil para os estudantes coordenarem a preocupação com as letras que devem ser usadas, com a caligrafia e também com o controle do texto que está sendo feito. Assim, de tão envolvidas que as crianças estão com o seu processo de escrita, elas acabam esquecendo de algumas letras ou palavras. Compreendemos que a resolução desse problema acontece por meio do aumento da experiência com a escrita à medida que diferentes conhecimentos vão interagindo e permitindo que essas questões sejam solucionadas. Mais uma vez, vale ressaltar a importância do papel do professor, que, conforme anunciado anteriormente, deve dialogar permanentemente com as crianças, questionando-as e dando boas sugestões. Os momentos de “atenção especial” podem ajudar nesse processo.

Quando assumimos um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, precisamos compreender que a escrita deve se colocar dentro de sua função social. Assim, é pertinente que as crianças sejam desafiadas a escreverem cartas, bilhetes, e-mails, receitas, listas... entre tantas outras possibilidades que as coloquem dentro de um contexto de escrita com função, para alguém. Conforme evidenciamos anteriormente, é de fundamental importância que a sala de aula seja um ambiente que mobilize a produção escrita e que as próprias professoras escolham bons textos, como literaturas conhecidas pelas crianças – parlendas, canções, poemas, arte, para serem trabalhados com as crianças. Dessa forma, acreditamos ser possível estruturar

um processo de alfabetização que alcance sucesso e efetivamente permita que as crianças aprendam a ler e escrever.

Além da escrita, a leitura é outra faceta da alfabetização que se destaca no espaço escolar. Por isso, a partir de agora realizaremos uma análise reflexiva sobre o sexto capítulo do livro “Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais” intitulado “Mas eu não sei ler! Refletindo sobre o ensino de leitura”, escrito pelas professoras alfabetizadoras Beatriz Donda, Cláudia Cristina dos Santos Andrade, Inez Helena Muniz Garcia e Vanêsa Vieira Silva de Medeiros.

Nesse capítulo do livro citado, as autoras tecem reflexões teóricas sobre o ensino da leitura ao mesmo tempo em que destacam estratégias metodológicas possíveis para as turmas de alfabetização no contexto do ensinar a ler. O próprio título do capítulo já recorre a uma situação muito comum no contexto das crianças que estão se alfabetizando: não conseguir ler é muito frustrante para elas. Esse cenário nos indica aquilo que já expomos anteriormente neste trabalho: as crianças chegam à escola sabendo o valor social que a escrita e a leitura possuem. Portanto, não saber ler significa para a criança estar afastada de uma atividade socialmente importante, fazendo com que ela não consiga participar plenamente dos acontecimentos que permeiam a sociedade.

Considerando os estudantes que ainda não conseguem ler, as autoras destacam as memórias de um menino em processo de alfabetização que “tentava decodificar as palavras, revelava saber algumas sílabas, mas não compreendia o que queria dizer aquele amontado de letras”. Entretanto, as professoras apontam que quando essa mesma criança era desafiada a apresentar uma história para a turma, ele o fazia de maneira brilhante baseado nas leituras que ouvia permitindo que ele compreendesse o texto mesmo sem conseguir lê-lo ainda.

Esse recorte está ligado à compreensão que possuímos em relação à importância da leitura realizada pelo professor em sala de aula. Mesmo que a turma, ou boa parte dela, ainda não domine a leitura, ouvir um leitor experiente contribui imensamente para o seu processo de aprendizagem. Assim, retomamos outra questão já destacada neste trabalho: a relevância de momentos como a leitura-deleite, ou leitura por fruição, no espaço da sala de aula. É fundamental que as crianças tenham acesso livre e constante a materiais escritos de qualidade.

Além disso, quando uma criança nos diz angustiada que não sabe ler, é preciso que tomemos consciência do importantíssimo papel da leitura em nossa sociedade. Para isso, as autoras nos convidam a imaginar-nos em uma situação de incompreensão de uma informação que está escrita em um idioma que não dominamos. Com isso, nossa primeira reação, assim

como a das crianças que ainda não dominam a língua escrita, é de total impotência e angústia, fazendo com que busquemos estratégias para de alguma maneira conseguir compreender minimamente o que está escrito.

Portanto, as autoras destacam uma importante premissa: a de que a competência leitora garante aos indivíduos um lugar social e para além disso, “é na relação com o *outro*, pela interação com seu grupo social, que a criança se constitui leitora” (DONDA, et al, 2015, p. 84). Dessa forma, é imprescindível que muito além de ensinar a codificar e decodificar palavras, nós, na condição de quem ensina a ler e escrever, possamos proporcionar vivências para que as crianças efetivamente sejam inseridas em práticas sociais de escrita e leitura.

Assim como as autoras, compreendemos que há um conjunto de conhecimentos ligados à aprendizagem da leitura, que perpassa também pelo ensino das letras, da maneira com que elas funcionam juntas, das sílabas, mas estes são apenas aspectos de uma das facetas do processo de alfabetização e de constituição de leitores. Entretanto, existem outros saberes tão importantes quanto compreender como se organiza a linguagem escrita. O que é imprescindível é que a professora alfabetizadora compreenda que se tratam de conhecimentos que precisam ser mediados. Não se trata, portanto, de uma aprendizagem inata ou natural, ela precisa ser efetivamente mediada por um adulto experiente. Em relação a essa questão, Gontijo aponta que,

[...] o desenvolvimento dessa linguagem [escrita] não reproduz a história da linguagem oral e que a linguagem escrita não é simplesmente a transcrição da fala em símbolos alfabéticos, ou seja, o domínio da linguagem escrita ‘não se reproduz à técnica da escritura’. Se assim fosse, escreve Vigotski, no mesmo momento em que a criança assimilasse o mecanismo da escritura da linguagem escrita, estando a linguagem oral bem desenvolvida, a criança a traduziria em signos sem ter grandes dificuldades. No entanto, conforme mostra o autor, a linguagem escrita é uma função especial da linguagem que se diferencia da linguagem oral tanto na estrutura quanto no funcionamento (GONTIJO, 2003, p.105).

Nessa perspectiva, fica reafirmada a importância de um trabalho sistematizado e objetivo por parte das professoras alfabetizadoras, partindo do pressuposto de que a linguagem escrita é, de fato, uma função especial da linguagem e que por isso, requer uma mediação específica – compreendida por nós dentro de uma perspectiva de alfabetizar em contextos de letramento.

No que tange à formação leitora das crianças no contexto do processo de alfabetização, eixo em destaque no capítulo do livro aqui analisado, as autoras enfatizam que é fundamental que os estudantes sejam diariamente desafiados a lerem textos com sentido, para que seja

exigido muito mais do que a mera “decodificação” da relação fonema-grafema. Além disso, trazer para a sala de aula textos que as crianças já conhecem faz com que elas precisem ativar um número muito maior de conhecimentos, envolvendo também seus saberes sobre o mundo e sobre o próprio texto. Quando já estão próximas do material escrito proposto pelo professor, as crianças desenvolvem estratégias como a inferência e a antecipação, usando pistas para desvendar as palavras.

Nesse sentido, compreendemos ainda que é fundamental que a professora alfabetizadora, além de trazer textos já conhecidos pelas crianças, amplie seus repertórios, aproximando-as de outros materiais de qualidade. Para que essa aproximação se efetive, Soares orienta que,

[...] não basta que a história seja lida, é necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão, a partir do título, das ilustrações, que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão, de inferência, que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes (SOARES, 2017, p. 143)

Por meio dessas estratégias, aliadas a outras tantas, as crianças se aproximarão de novos textos. Mas, é fundamental o professor permitir que os estudantes criem uma espécie de intimidade com os materiais escritos, proporcionando aos seus alunos a possibilidade de levar livros para casa e que depois contem à turma sobre a história lida, por exemplo. Além disso, a leitura deve ocupar um lugar de destaque na sala de aula e não, como comumente acontece, ser usada como mero preenchimento de um tempo livre que por acaso acabou sobrando. Portanto, compreendemos que os momentos de leitura precisam compor diariamente o planejamento do professor, permitindo que as crianças a percebam de maneira efetiva e de fato, se tornem leitoras ativas e assíduas, encontrando prazer nos momentos de leitura.

Para que o ensino da leitura se estruture no contexto das turmas de alfabetização, as autoras elegem quatro premissas:

- a. É possível ler sem saber ler;
- b. A leitura se faz somente quando há sentido;
- c. As estratégias de leitura são constituídas à medida que a criança lê (ou, aprendemos a ler, lendo);
- d. As práticas de leitura escolares são mais produtivas quando se aproximam das práticas sociais de leitura (DONDA, et al, 2015).

Cada uma delas aponta diferentes estratégias metodológicas baseadas em pressupostos teóricos que se alinham com as práticas que elas defendem. Essa é uma questão que tomamos aqui como fundamental para o trabalho do professor, afinal, é importante que tenhamos de maneira equilibrada nossas defesas teóricas com aquilo que praticamos com as crianças na sala de aula.

O primeiro pressuposto que as autoras nos apontam intitulado “é possível ler sem saber ler”, permite, segundo elas, que as professoras alfabetizadoras escolham os textos que serão usadas não pelo seu nível de facilidade ou de dificuldade, mas sim pelos desejos e possibilidades infantis. Portanto, não é preciso esperar que os estudantes aprendam a ler para dar a eles a oportunidade de optar pelos materiais escritos que usarão. Quando desde o início colocamos as crianças nessa posição de destaque, estamos valorizando-as e incentivando a lerem mesmo ainda não dando conta de fazê-los sozinhas.

Nesse contexto, as autoras destacam uma de suas memórias como professoras na primeira semana de aula da turma de alfabetização, compartilhando o fato de terem usado, logo nos primeiros dias, o texto “O Caderno” que compõe uma das músicas de Toquinho. Como algumas crianças estavam usando pela primeira vez um caderno pautado, a música as fazia desejar encherem aquele material com palavras.

Por meio desse registro, percebemos a importância de despertar nas crianças o desejo por aprender a ler e escrever, fazendo com que elas se sintam autorizadas a tentarem. Sem esse entusiasmo, o processo certamente se dará de maneira muito mais dificultosa.

As autoras, a partir desse primeiro pressuposto, indicam que são variadas as estratégias a serem desenvolvidas pelo professor a partir de atividades de ensino de leitura. Elas afirmam que existem, de maneira geral, três categorias de materiais escritos que integram a rotina escolar: aqueles que a criança conseguirá ler sozinha fazendo, portanto, uma leitura autônoma; os textos que são lidos para elas, como as notícias e os contos; e aqueles textos que lemos coletivamente. “Nesses momentos, as que já conseguem ler sozinhas fazem a leitura autônoma; as que não leem com autonomia, mas possuem alguns conhecimentos, descobrirão palavras e sentidos; as que ainda estão reconhecendo as letras encontrarão o correspondente sonoro ao símbolo gráfico” (DONDA, et al, 2015, p.87). Entretanto, o que é fundamental é que os textos disponibilizados às crianças sejam significativos. Com isso, garantimos o segundo pressuposto apontado pelas autoras: a leitura se faz somente quando há sentido.

Além da importância da escolha dos textos, já destacada neste trabalho, é fundamental que o texto seja estudado pelas crianças, lido, relido, usado nas brincadeiras e ilustrado. Ele precisa virar uma espécie de amigo dos nossos estudantes. Podemos colá-lo no caderno para levar para casa e mostrar para a família, escrevê-lo em um cartaz... são muitas as possibilidades que farão sentido quando os textos trazidos para dentro da sala forem significativos.

Em relação a isso, as autoras sugerem, por exemplo, o trabalho com parlendas, que de maneira geral, podem ser lidas mesmo por aqueles que ainda não dominam a leitura. Em uma nova retomada de memórias, as professoras compartilham o trabalho com a parlenda do “Dedo mindinho” que quase todas as crianças conhecem. Dessa forma, o prazer da brincadeira acompanha o processo de análise e trabalho com o texto, fazendo com que os estudantes se sintam animados com a atividade. O professor, nesse momento, pode questionar a turma: “Quem já conhecia este texto? Como se brinca? Do que ele fala?”.

As autoras evidenciam a necessidade de colocarmos as crianças para brincarem com os textos que oferecemos a elas. Por meio da parlenda do “Dedo mindinho”, por exemplo, podemos pedir que os estudantes identifiquem, em pequenos trechos do texto, onde está escrita a palavra “dedo”, permitindo que as crianças descubram e nos mostrem. Com isso, elas percebem que começa com a letra D. Com isso, solicitamos a elas que encontrem novas palavras na parlenda que também se iniciem com a letra D e as pintem. É com esses momentos de brincadeira com o texto que vamos fazendo com que a turma se anime e ative diferentes conhecimentos para perceber como as palavras são escritas.

Outra possibilidade é pedir que duas crianças, por exemplo, digam cada qual uma palavra presente no texto que estamos estudamos. A partir dessas palavras o professor pode começar uma história e pedir que a turma a continue (CARVALHO, 2015)

O que gostaríamos de enfatizar é a necessidade da brincadeira no contexto das turmas de alfabetização. Afinal, é no brincar que a criança se constitui sujeito e inicia ali inúmeras aprendizagens. Comumente percebemos que ao chegarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as professoras deixam de tratar os estudantes como crianças, esquecendo, portanto, das suas especificidades, e olham para elas como meros alunos que precisam se enquadrar na rigidez tradicional da escola. Borba (2007, p. 35), destaca que

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de

novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. [...] o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

No processo de alfabetização, consideramos, dentro de uma perspectiva do letramento, defendida neste trabalho, que é preciso construir nossas práticas dentro do contexto dos usos sociais da escrita e da leitura entrelaçado com a brincadeira que constitui o ser criança. Dessa maneira, fazendo com que os nossos estudantes brinquem com os textos e assim se sintam animados para investigá-los, acreditamos que estaremos mais próximos da efetivação do ensino da leitura e da escrita.

As autoras apresentam ainda três categorias, ou possibilidades, de atividades que podem nortear o trabalho com a leitura. São elas: Lendo sozinha, ouvindo o professor ler e lendo com o grupo.

A primeira possibilidade para o ensino da leitura, lendo sozinha, nos remete aos sentidos que o leitor vai tecendo junto dos seus conhecimentos, sentimentos e desejos. As autoras enfatizam que para que as crianças se constituam leitoras é fundamental que elas tenham liberdade para expressar aquilo que compreenderam sobre a leitura que fizeram. “A reflexão sobre o que se lê e como se lê é o principal motor desse aprendizado” (DONDA, et al, 2015).

Portanto, em consonância com as autoras, compreendemos e mais uma vez enfatizamos neste trabalho a importância de proporcionar às crianças bons textos, textos com sentido e significado que permitam a elas costurarem reflexões. Se pelo contrário, optarmos por materiais escritos que se constituem, como nos afirma Soares (2017), como um conjunto de orações justapostas desprovidos de sentido, dificilmente construiremos esse tipo de constituição leitora defendida aqui.

Os momentos de leitura individual, indicados pelas autoras, são caracterizados como aqueles momentos em que a criança lê de frente para um texto, sem ajuda, atribuindo sentido para o texto, usando das mais diversas estratégias disponíveis, como a antecipação, inferência, decodificação e conferência. Assim, para conseguir ler de maneira autônoma, o estudante precisa dominar totalmente, ou parcialmente, essas estratégias.

Para ilustrar, as autoras compartilham a seguinte situação:

Ana, de 6 anos, está tentando ler a parlenda “Dedo mindinho”. Ela sabe a parlenda de cor, mas ainda não estabelece todas as relações entre grafemas e fonemas. Assim, quando perguntamos “onde pode estar escrita a palavra vizinho”, Ana vai apontando com o dedo, enquanto diz a parlenda em voz alta, e infere que “vizinho” é a quarta palavra, porque começa com a letra V. Assim, a antecipação do que está escrito permite que ela faça inferências a partir dos conhecimentos de que dispõe, ampliando-os (DONDA, et al, 2015, p. 90).

Por meio desse recorte, retomamos um pressuposto anunciado há pouco: a criança aprende a ler, lendo. Como Ana sabe o texto de cor, ela pode ir fazendo inferências permitindo que ela deduz o que está lendo. Além disso, o fato de ser um texto conhecido, favorece o processo inicial de alfabetização, aliado a uma escrita que faz sentido para a criança, possibilita que essa situação se desenvolva.

Outra atividade destacada pelas autoras é desafiar as crianças a lerem o nome de seus colegas de turma. Esse é um exercício cotidiano, que pode ser feito na roda inicial logo que as crianças chegam à sala. Como estratégias, as autoras elegem algumas maneiras:

1. Os crachás com nomes são apresentados a todas as crianças, e elas explicam como descobriram os seus próprios nomes e dos colegas, explicitando, assim, as pistas que elas utilizaram;
2. Os crachás podem ser distribuídos aleatoriamente, desafiando cada uma das crianças a descobrir o nome que receberam;
3. Os crachás podem ser agrupados para que as crianças descubram os nomes dos amigos do outro grupo;
4. Uma criança diferente a cada dia, entrega o os respectivos crachás para todos os colegas. (2015, p.90)

Conforme evidenciado nas estratégias que as autoras indicam, é fundamental que as crianças tenham oportunizados momentos para compartilharem com os colegas sobre como fizeram para descobrir o que estava escrito, permitindo que esses conhecimentos possam ser usados pelos colegas também. Portanto, nessa condição de professoras alfabetizadoras, devemos construir esses espaços com nossas crianças.

Por meio dessas reflexões que vão sendo compartilhadas, as crianças elaboram, mediadas pelo professor, a aprendizagem das correspondências entre letra e som, desenvolvendo ao mesmo tempo estratégias para leitura. Entretanto, concordamos com as autoras quando elas destacam que apenas esses momentos coletivos não darão conta de garantir que a criança faça todas as reflexões que a permitirão aprender a ler. Portanto, é preciso que atividades diferenciadas e individuais também façam parte da rotina escolar das turmas de alfabetização.

Textos como poemas, parlendas e trava-línguas, por exemplo, podem ser objeto de leitura individual que posteriormente seguirão para um momento coletivo de socialização. Assim, a professora pode propor que as crianças, a partir de tiras ou palavras soltas, reconstruam o texto lido. Ou ainda pode ser realizado um “caça-palavras” solicitando que os estudantes circulem, pintem ou sublinhem determinadas palavras.

Por meio desse brincar com o texto, o professor pode ainda propor que a turma descubra uma palavra “escondida” ou contida dentro de outra. Por exemplo: Qual palavra está “escondida” nas seguintes palavras: BARBA – ACABAR – BARBADO. Resposta: BAR (CARVALHO, 2015).

À medida que as crianças vão avançando, o professor pode utilizar outros gêneros, como as piadas e os contos. As autoras ainda sugerem que a turma organize a “cadeira do leitor”: a criança escolhe um dos textos que já foi coletivamente trabalhado e o ensaia para ler em voz alta para toda a turma. Com essa atividade, o professor pode, dependendo das necessidades de cada criança, pedir que o estudante tente ler o mais rápido possível, falando a frase inteira e evitando silabações. Além disso, podemos questionar à criança sobre o sentido de uma frase quando ela encontra uma palavra até então desconhecida.

Nesse processo de constituir leitores em nossa sala de aula, nós, professoras, também vamos refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Esse fato é fundamental para que olhemos com atenção e sensibilidade para as crianças que ainda estão aprendendo a ler.

Outra possibilidade para o trabalho com a leitura, destacada pelas autoras, é “ouvindo o professor ler...”, em que nós, alfabetizadoras, assumimos esse importante papel de ler para as crianças. Com essa atitude, podemos ensinar sobre o conjunto de atitudes que compõem o ato de ler: a postura do corpo, a atenção, a entonação, o prazer constituído... assim, não se trata de ler apenas com uma finalidade didática ou até moral; lemos para as crianças para permitir que elas viajem pelo mundo imaginário, que suspirem com histórias de amor ou ainda que se emocionem com histórias de dor. Podemos criar, recriar, inventar, imaginar infinitas histórias e compartilhá-las com nossos estudantes. “Durante essas leituras, oferecemos às crianças a oportunidade de ampliar o seu universo cultural, conhecendo lugares, pessoas, épocas e costumes diferentes”. (2015, p.93)

As autoras enfatizam a importância do professor como modelo de leitor experiente para as crianças, permitindo que elas se aproximem do texto e se atentem aos significados de algumas palavras que apresentam similaridades, por exemplo. Para que esses momentos de

leitura do professor se tornem efetivamente uma possibilidade de aprendizagem para as crianças, as autoras elegem algumas premissas:

- a) É importante que o professor conte às crianças o porquê da escolha daquele texto;
- b) O professor não deve buscar fins didáticos ou moralizantes na história que for contar para a turma;
- c) Devemos proporcionar a escuta de textos de diferentes gêneros e autores;
- d) Podemos compartilhar com as crianças os sentimentos que nos passaram durante a leitura daquela história;
- e) Após a leitura, deve ser proporcionado às crianças um espaço para discussão coletiva, no qual elas possam expressar suas opiniões sobre o que foi lido;
- f) É fundamental que o professor tenha claro o seu objetivo com aquela leitura, evitando usar esses momentos para apenas acalmar a turma ou ocupar o tempo disponível (2015, p.93)

É também a partir da leitura do professor que as crianças vão criando intimidade com os materiais escritos, aproximando-se deles e se entusiasmando a investigá-los. Portanto, novamente registramos aqui a importância dessa prática compor a rotina escolar das crianças em fase de alfabetização.

Por fim, as autoras indicam a terceira possibilidade para o trabalho com a leitura intitulada por elas como “lendo com o grupo...”. Nesta categoria, as professoras consideram que existe uma relação entre os sujeitos que aprendem a ler com o objeto, ou seja, com aquilo que se lê. Nesse contexto, a leitura passa a ser vista como um processo de desejo e de busca – essa busca é, inclusive, de si mesma, em uma perspectiva de leitura que transforma os indivíduos. Nesse sentido, a criança busca um significado, um sentido, ela interpreta o que lê porque deseja saber o quê, o porquê de como algo acontece ou deixa de acontecer.

O fato é que essa experiência, tomando aqui, como as autoras, a experiência segundo Larrosa (2011) como “aquilo que me passa”, de finalmente aprender a ler, transforma não só a criança que o faz, mas todos ao seu redor. Nesse momento, recordo-me de uma experiência pessoal, neste ano, durante minhas atividades como professora em um Projeto Municipal de Apoio Pedagógico (PMAP) no qual atuo conforme já mencionado neste trabalho. No início de minhas atividades recebi um menino, integrante de uma turma de segundo ano, que conforme o relato de sua professora “simplesmente não aprendia a ler”. Com o passar das semanas, em nossos encontros, fomos construindo uma relação de proximidade com a leitura e a escrita, levando-o a efetivamente brincar com os textos. O resultado é que há poucas semanas esse

menino conseguiu ler suas primeiras palavras. Depois que isso aconteceu, na semana seguinte em que nos encontramos, lembro dele me dizendo com os olhos brilhando: “Professora, ontem eu consegui ler na sala e todo mundo viu!”

Por meio dessa experiência, confirmo aquilo que fomos tecendo ao longo deste trabalho e também de minha formação como professora que deseja atuar em turmas de alfabetização: é preciso, é fundamental, que nós, professoras, acreditemos verdadeiramente que as crianças, todas elas, são capazes de aprender. E quando isso acontece, como com o menino da minha turma que aprendeu a ler, esse aprendizado não afetou apenas a vida dele, mas também a minha vida profissional. Foi com isso, que eu aprendi que realmente ensinar a ler e escrever não é fácil, e depende muito mais do que a nossa vontade, é preciso conhecimento e sensibilidade, mas, é possível, é verdadeiramente possível ensinar a ler e escrever a qualquer pessoa.

Assim como as autoras, que encerram o capítulo aqui analisado considerando que “tornar-se leitor, leitora (...) é uma operação de transformação subjetiva, um saber-fazer que se aprende ao longo da experiência”, compreendemos também que esse é um processo de muito diálogo, muita brincadeira, muito ir e vir, e que principalmente esse processo é um caminho, um caminho que se faz caminhando.

Por meio das análises aqui tecidas, buscamos refletir sobre algumas possibilidades para o ensino da escrita e da leitura que estão presentes no livro “Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais” e que ao mesmo tempo se somaram com aquelas que fomos construindo ao longo de nossa trajetória de professoras e pesquisadoras do tema.

Com base nas compreensões que aqui explicitamos, os rumos que a educação nacional vem tomando, nos preocupa. O cenário atual, que conta, por exemplo, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo implantada nas redes de ensino do país, busca, em um Brasil tão desigual e diferente, traçar o processo de alfabetização em uma perspectiva homogênea de aquisição de competências. Em relação a isso, por não ser o objeto central deste trabalho, deixamos aqui algumas perguntas para que o leitor possa questionar-se: que competências são essas que estão sendo tomadas como ideais para todas as crianças de nosso país? Por que essas competências e não outras? A quem, ou a o que, as aquisições das competências ali estabelecidas querem servir?

Consideramos que essas reflexões em torno da BNCC precisam estar presentes nas escolas e na vida das professoras. As ações oriundas desta Base, e outras tantas medidas que vem sendo impostas a educação nacional, impactam profundamente o nosso trabalho com as crianças.

Por fim, as reflexões que aqui iniciamos, obviamente não estão esgotadas. Acreditamos, porém, que as propostas metodológicas que evidenciamos podem ser tomadas pelas professoras alfabetizadoras como um ponto de partida, um começo, já que muitas vezes, quando assumimos uma turma de alfabetização, sentimo-nos inseguras e sem saber por onde começar. Por isso, reiteramos a necessidade de começar pelas crianças, por seus desejos, pelos seus conhecimentos prévios, pela brincadeira que as constitui sujeitos. Que possamos, junto com as crianças, fazer do processo de alfabetização algo possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que construímos até aqui, reafirmei a certeza do quanto os estudos sobre alfabetização e letramento se fazem necessários para que de fato, possamos avançar nas metodologias adotadas nas salas de aula, aproximando-nos daquilo que defendemos ao longo deste trabalho: um processo de ensino de leitura e escrita que se aproxime das práticas sociais desses atos.

Por meio do resgate histórico aqui promovido, baseado nos estudos de Mortatti (2004) foi possível conhecer melhor os caminhos que a alfabetização e o letramento já percorreram, e ainda percorrem, em nosso país. Assim, notamos o quanto algumas práticas, provenientes do século passado, persistem nas estratégias metodológicas usadas pelas professoras alfabetizadoras. A questão dos métodos, por exemplo, segue gerando intensos debates há muitos anos no Brasil. Nesse contexto, o que percebemos em nosso cenário educacional é a espera por um método milagroso, uma espécie de receita, que alfabetizará todas as crianças ao mesmo tempo.

Nessa mesma perspectiva, o que constatamos é uma ineficiência de métodos, que de maneira geral, chegam às professoras alfabetizadoras de forma muito vertical, como uma imposição. Em contrapartida, nossa defesa é a da necessidade da construção de estratégias metodológicas baseadas em concepções fundamentadas teoricamente e aprofundamento de estudos. Portanto, não se trata de um “fazer por fazer”. Aqui registramos a compreensão de precisamos sim de um método, mas que ele não será algo que vem pronto para que apenas sigamos. Trata-se de um método como conjunto de procedimentos pautados no contexto no qual estamos inseridos e naquilo que as crianças já sabem e desejam aprender (SOARES, 2017).

O levantamento histórico aqui realizado, mostrou que por muito tempo, e que de certa forma ainda se mantém assim, as concepções de alfabetização foram se alterando, como um pêndulo, para se adequarem a interesses externos. A ineficiência dessas propostas é clara, pois, na atualidade, ainda não conseguimos alfabetizar, dentro de uma perspectiva de letramento, todas as crianças. Nesse sentido, podemos destacar ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 e que se encontra em processo de implantação nas redes de ensino e nos questionarmos: o que, de fato, a BNCC vem propor para a alfabetização das crianças? Ela considera a ampla diversidade cultural, social e econômica que caracteriza o nosso país e que no processo de ensino da leitura e escrita se mostra tão exacerbadamente? Acredito que seja

necessário refletir sobre isso, pois, como nos apontam os caminhos históricos percorridos, certamente essa nova proposta implicará mudanças nas nossas salas de aula.

Assim, a pergunta norteadora que orientou este trabalho - **quais estratégias metodológicas podem ser assumidas como capazes de garantir o ensino da escrita e da leitura na perspectiva do letramento?** Fez-nos refletir também sobre as políticas educacionais que chegam às escolas, geralmente sem nenhum tipo de consulta prévia, e suas implicações para o processo de alfabetização.

Em meio a esse panorama, buscamos expor e analisar algumas propostas metodológicas para o processo de alfabetização elaboradas por professoras reais que atuam em escolas públicas e que estão contidas no livro “Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais” (2015) organizado por Cecília Maria Aldigueri Goulart e Marta Souza. Por meio desse exercício, refletimos sobre a importância de aliar nossas estratégias com os usos sociais da leitura e da escrita.

Dessa forma, compreendemos que o processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento, precisa estar pautado nas crianças, na busca por verdadeiramente conhecê-las, na brincadeira, no diálogo e na sensibilidade. Como professoras, devemos permitir que elas descubram o prazer de aprender a ler e escrever percebendo qual a função desses conhecimentos no mundo em que vivemos.

Por fim, entendemos que as reflexões sobre essa temática não se encerram por aqui, pelo contrário, elas se ampliam e nos mobilizam a seguir estudando. Assim, termino esse período tão importante da minha formação com uma frase que ouvi da professora Maria Aparecida em um de nossos encontros durante o Projeto de Leitura Compartilhada no ano passado: “o caminho se faz caminhando”¹⁰. E é caminhando que eu pretendo seguir!

¹⁰ Esse é um enunciado corriqueiro, bastante usado, mas que tem sua origem em um verso do poema “Cantares” de um grande poeta castelhano – Antonio Machado (1875-1939). No original «se hace camino al andar», (<https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BORTOLOTTI, Nelita; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **A alfabetização e o dialogismo: encontros com a palavra na vida.** Perspectiva, Florianópolis, v.33. n. 1, 161-178, jan./abr 2015.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Alfabetização: Ensino do Sistema de Escrita em contextos de letramento.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2015.

ALVES, Rubens. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ARENA, Dagoberto Buim. **As letras como unidades históricas na construção do discurso.** Cad. Cedes, Campinas, v.33, n. 89, p. 109-123, jan. –abr. 2013.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: out.2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: out.2018.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://mec.gov.br/>>. Acesso em: out. 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 12. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

DONDA, Beatriz, ANDRADE et. al. “Mas eu não sei ler!: Refletindo sobre o ensino da leitura. In: GOULART, C.M.A. SOUZA, M. (Org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.** Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

_____. **Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos:** reflexões sobre as proposições do ministério da educação. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan.-abr. 2013.

GOULART, Cecília Maria. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola.** Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 157-175, julho/ 2000.

GOULART, C.M.A. SOUZA, M. (Org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

MACHADO, Antonio. **Cantares.** Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares> acesso em: 23 out.2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. III, núm. 5, 2009, p. 91-114.

_____. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil.** 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 18, p. 157-182, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.238>.