



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

MAILA FERNANDA ROSA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRAGANÇA-PA
2019

MAILA FERNANDA ROSA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso

BRAGANÇA-PA
2019

MAILA FERNANDA ROSA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciado pleno em Pedagogia.

APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MARIA GORETE RODRIGUES CARDOSO
Orientadora - UFPA

PROFA. MS. MARIA HELENA RODRIGUES CHAVES
Examinador (a)

PROF. DR. ROGERIO ANDRADE MACIEL
Examinador (a)

Dedico este trabalho aos meus pais Marcos e Juceli, meus irmãos, meu esposo, minha filha e a toda minha família, que durante esses anos foram basilares para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus por me proporcionar momentos maravilhosos ao longo da minha vida, no âmbito pessoal, acadêmico, e, acima de tudo, por ter me dado força para que eu chegasse até o fim do curso de graduação.

Agradeço imensamente a minha professora e orientadora Maria Gorete Rodrigues Cardoso por todo conhecimento proporcionado através das vivências do PIBID, a confiança, as orientações (que foram muito produtivas) e empenho (sempre me disponibilizando materiais que me ajudassem a compreender melhor assuntos relacionados a minha temática) para elaboração deste trabalho. Foram dias incansáveis de produção que favoreceram meu crescimento acadêmico.

Aos meus sujeitos de pesquisa, por terem aceitado participar desta pesquisa e por me receber em suas salas de aula com entusiasmo, as experiências e contribuições a mim proporcionadas foram muito significativas para minha formação pessoal e meu trabalho.

Aos meus amigos da faculdade e companheiros de trabalhos por todo apoio, incentivo e ensinamentos compartilhados, principalmente ao Fabricio Gama, Deidiane Guimarães e Marcos Oliveira, amigos que foram importantes na reta final de curso de graduação. Por quatro longos anos muitas coisas aconteceram, houveram acontecimentos bons e aqueles considerados ruins, mas o melhor de ter passado por tudo isso, foi o aprendizado e lição que levarei para toda vida.

Os meus familiares, pessoas muito importantes nessa trajetória acadêmica, pois com um bebê para cuidar durante o curso tudo ficou mais difícil, pois a dor da ausência me acompanhou até o término da última disciplina, conciliar estudos e pesquisa com a rotina de mãe não seria possível sem aqueles que tanto me ajudaram, em especial aos meus pais Juceli e Marcos, que não mediram esforços para meu ingresso e prosseguimento na faculdade, me dando apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

À minha filha Luma, minha guerreira, por suportar as minhas ausências, e ao meu esposo Renan, que mesmo com as dificuldades enfrentadas não me deixaram desistir, sempre me dando apoio quando necessário.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Comecei realizando um sonho que não era meu, mas sim dos meus pais. Minha mãe e meu pai por não terem tido a oportunidade de ingressar a faculdade sempre tiveram o desejo

de ver os filhos na faculdade e por ser a primogênita, era minha obrigação cumpri-la. O curso de Pedagogia não minha primeira de opção de curso, tinha vontade de fazer Nutrição (na verdade tenho), mas como este não estava dentro da possibilidade dos meus pais, arrisquei pedagogia (por gostar muito de crianças e seria uma escolha de meus pais). Como dizem, tudo acontece no seu devido tempo, Deus tem planos que vão contra os nossos, mas não me arrependo não ter feito faculdade de nutrição, e sim agradeço.

O curso de pedagogia me proporcionou momentos maravilhosos, a cada estágio ofertado, as visitas e pesquisas realizadas sentia que estava no curso certo, e foram essas experiências que me formaram enquanto profissional e fizeram me apaixonar pela área da educação. E hoje estou aqui como graduanda e pronta para exercer a função que meu curso me proporciona, realizando agora um sonho que se tornou meu também.

RESUMO

A alfabetização concebida como um sistema restrito de aquisição relacionado a somente ao ato de decodificar e codificar, começa a sofrer críticas e inquietar professores, que passam a compreender que somente saber ler e escrever não é suficiente para que as pessoas possam dar conta daquilo que as práticas letradas na sociedade atual exigem delas. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo compreender como se organizam e se desenvolvem as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Júlia Quadros Peinado. Dessa forma, buscando conhecer a concepção de alfabetização que orienta as práticas de professores alfabetizadores e perceber em que sentido estas se aproximam ou se distanciam da perspectiva epistemológica do letramento, bem como se relacionam com a proposta curricular da escola. A pesquisa concentra-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, para coleta de dados empíricos utilizou-se observação participante e aplicação de questionário a duas professoras do ensino fundamental, sendo 1º e 4º anos. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que as práticas das professoras estão articuladas a proposta curricular da escola, no entanto, suas práticas ao mesmo tempo que se aproximam do letramento, tendem a se distanciar, pois, o modelo antigo de alfabetização, concentrado somente na leitura e escrita ainda é muito presente no contexto escolar.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Práticas curriculares cotidianas.

ABSTRACT

Literacy, conceived as a restricted system of acquisition related only to the act of decoding and coding, begins to suffer criticism and disturb teachers, who come to understand that just knowing how to read and write is not enough for people to realize what literate practices in today's society require them. In this sense, the present study aims to understand how the practices of literacy are organized and developed in the early years of elementary school at the Municipal School of Elementary School. Julia Pictures Peinado. Thus, seeking to know the conception of literacy that guides the practices of literacy teachers and to understand in what sense these approach or distance from the epistemological perspective of literacy, as well as relate to the curricular proposal of the school. The research focuses on a qualitative approach of ethnographic nature, for collecting empirical data was used participant observation and questionnaires to two elementary school teachers, being 1st and 4th grade. The results of this research showed that the teachers' practices are articulated with the school's curricular proposal; however, their practices, while approaching literacy, tend to distance themselves, because the old model of literacy, concentrated only on reading and writing, writing is still very present in the school context.

Keyword: Literacy and literacy. Daily curricular practices.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização no contexto escolar por muitos anos fundamentou-se somente na aquisição da leitura e da escrita, sendo as práticas docentes influenciadas pelos métodos sintéticos (da parte para o todo) e métodos analíticos (do todo para a parte), ocorrendo sempre uma alternância na utilização desses dois métodos. Saber decodificar e codificar a palavra era o conhecimento julgado necessário para se considerar alguém alfabetizado.

À medida que a sociedade começa a passar por transformações mais aceleradas e dependentes dos conhecimentos escolarizados, os métodos de alfabetização utilizados pelos professores tornam –se restritos no contexto educacional, já que não davam conta das novas exigências colocadas para os sujeitos no sentido de interagir nos contextos cada vez mais letrados. Assim, a partir dos anos 80 o letramento surge para dar conta dessas novas demandas de aprendizagem no campo da linguagem e exigências colocadas para os sujeitos.

Assim, buscando perceber como as práticas dos professores tem enfrentado essas novas exigências de alfabetizar na perspectiva do letramento, como estão organizadas e em que sentido essas práticas de alfabetização são desenvolvidas nesse contexto escolar, que se busca reunir informações com o propósito de responder a seguinte questão: Como ocorrem as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e em que sentido estas se aproximam ou se distanciam da perspectiva do letramento?

Considerando os aspectos citados acima da alfabetização e do letramento, o estudo tem por objetivo compreender como se organizam e se desenvolvem as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental da E. M. E. F. Prof. ^a Júlia Quadros Peinado. Dessa forma, conhecer a concepção de alfabetização que orienta as práticas de professores alfabetizadores em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e perceber em que sentido estas se aproximam ou se distanciam da perspectiva epistemológica do letramento, bem como perceber como essas práticas se relacionam com o planejamento curricular da escola.

Os procedimentos metodológicos adotados estão embasados na abordagem qualitativa em uma perspectiva etnográfica. A abordagem qualitativa, está voltada trabalhar o universo dos significados, dos valores, das crenças e das atitudes, onde “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Acerca da pesquisa etnográfica, André (1995, p. 41) ressalta que esse tipo pesquisa permite uma aproximação direta com a escola, mais precisamente na sala de aula, com os sujeitos envolvidos na investigação, em que se busca “entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, [...] ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modo de ver e de sentir a realidade e o mundo”.

Para o levantamento de dados empíricos com procedimentos de pesquisa etnográfica fez-se uso da observação participante. Que segundo Marconi & Lakatos (2003) é a participação do pesquisador com a comunidade/grupo, fazendo com que o observador vivencie as experiências na escola, “em que tudo aquilo que não é dito pode ser visto e captado pelo observador” (MINAYO, 2009, p. 63). Sendo essencial a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Os dados observados foram complementados pela aplicação de questionários abertos, em que se procurou conhecer a concepção e as práticas dos professores.

O interesse por esse tema surgiu a partir de práticas vivenciadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Júlia Quadros Peinado durante a participação como voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental*, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança.

A escola é uma das parceiras do subprojeto, e por estar em atividades de iniciação à docência em uma turma do 2º ciclo, a mesma foi escolhida para a realização da pesquisa, mas a necessidade de obter informações a respeito do 1º ciclo, fez se necessário que outra turma fosse selecionada, para que os objetivos propostos fossem respondidos. A pesquisa no campo empírico iniciou no mês de novembro, a partir do processo de aproximação e ambientação na escola e nas salas de aulas das professoras, e as observações voltadas para essa pesquisa ocorreram no dia 08 de maio com o termino no dia 30 de maio de 2019, obedecendo ao cronograma de investigação previamente estabelecido.

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras alfabetizadoras, uma atuante no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ciclo) e outra do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental (2º ciclo), para proteger suas identidades, as professoras serão denominadas por nomes fictícios, sendo Lúcia formada em Licenciatura plena em Pedagogia, com especialização em informática educativa, atuando há 10 anos na docência no município e

Ana, formada em Pedagogia e com 26 anos de experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente artigo encontra-se dividido em 4 seções. Na primeira seção objetivo apresentar uma breve incursão histórica apresentando as concepções teórico-metodológicas referente a Alfabetização no contexto brasileiro, com base nas contribuições teóricas de Soares (2009, 2012), Mortatti (2006, 2011), Franco e Raizer (2012), dentre outros.

Na segunda seção enfatizo que as mudanças exigidas no ato de ler e escrever em uma sociedade letrada, contribuíram para a ampliação da alfabetização na perspectiva do letramento. E para realizar o desenvolvimento desta seção utilizamos como aporte teórico Soares (2004, 2009, 2012), Albuquerque et al (2005), Street (1984), dentre outros.

Na terceira seção procuro descrever as concepções e práticas de alfabetização e letramento das professoras tecidas no cotidiano, bem como evidenciar a aproximação e distanciamento das práticas da alfabetização com a perspectiva do letramento. Para tal utilizamos como fundamentação teórica Certeau (1994), Cagliari (2009), Junckes (2013), entre outros.

Na quarta seção procuro ver as aproximações e como essas práticas de alfabetização e letramento das professoras se relacionam à proposta curricular da escola, e que currículos são produzidos no cotidiano da sala de aula. Para fundamentar esta seção utilizo Charlot (2000), Certeau (1994), Lunardi (2005), Oliveira (2003), Duran (2007) entre outros.

2 BREVE INCURSÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Esta seção objetiva apresentar uma breve incursão histórica sobre a alfabetização no contexto brasileiro, enfatizando as mudanças que contribuíram para a ampliação da compreensão do papel e da prática da alfabetização no processo de escolarização das novas gerações e de uma mudança de sentidos e metodologia da alfabetização, o que culmina com a emergência da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento em tempos mais recentes.

Ao realizar uma breve análise da concepção de alfabetização no contexto brasileiro, é possível identificar a crescente discussão sobre esta temática, particularmente no contexto atual. Assim, ao introduzir o estudo da história da educação no Brasil, Mortatti (2011) enfatiza que o acesso à educação até o final do século XIX era privilégio de poucos indivíduos, tendo em vista que a leitura e escrita praticamente não eram utilizadas no contexto

cultural da época. Ler e escrever começaram a ser estruturados, sistematizados e praticados pelos professores, a partir da universalização da escola.

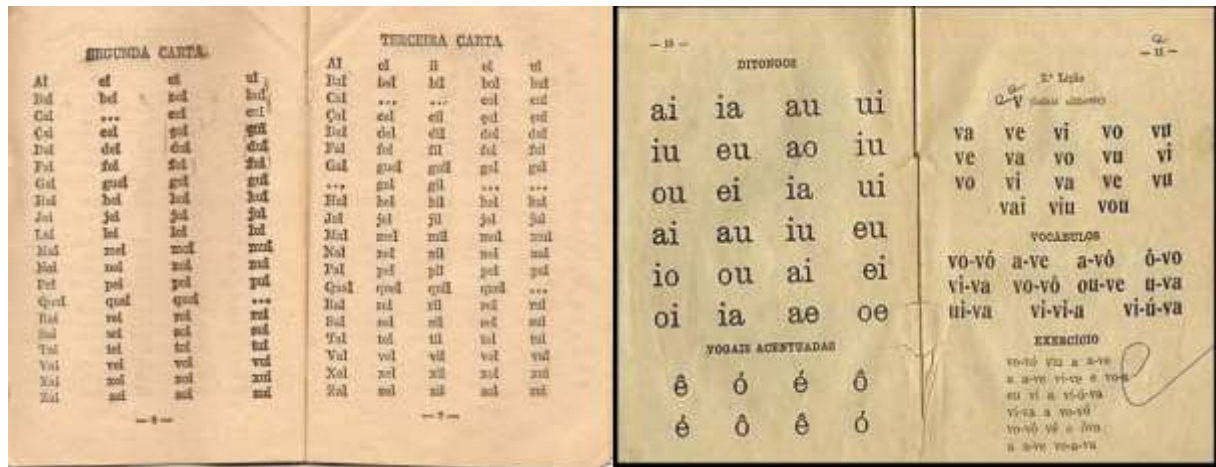
Mortatti (2006) ao discutir concepções acerca da alfabetização, dividiu-as em quatro fases, que foram cruciais de 1876 até os dias atuais. A primeira fase deste período denominada de metodização do ensino da leitura perdurou de 1876 a 1890. A autora ressalta que

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Para Franco e Raizer (2012) a segunda fase foi denominada como a institucionalização do método analítico, nesse período houve grandes disputas dos métodos de leitura e escrita, no qual vigorou a utilização das cartilhas. Mortatti (2006, p. 8) afirma que, “ao longo desse momento, já no final da década de 1910, o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”, bem como o uso das primeiras cartilhas do século XIX, que foram basilares para o planejamento de aulas de alfabetização dos professores.

Acerca das cartilhas de alfabetização estruturadas para trabalhar tanto o método sintético, quanto o método analítico, identifica-se que a organização das cartilhas de marcha sintética, os procedimentos usados eram aqueles “que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo)” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307), também conhecidos como processos de soletração e silabação, como mostra a imagem a seguir:

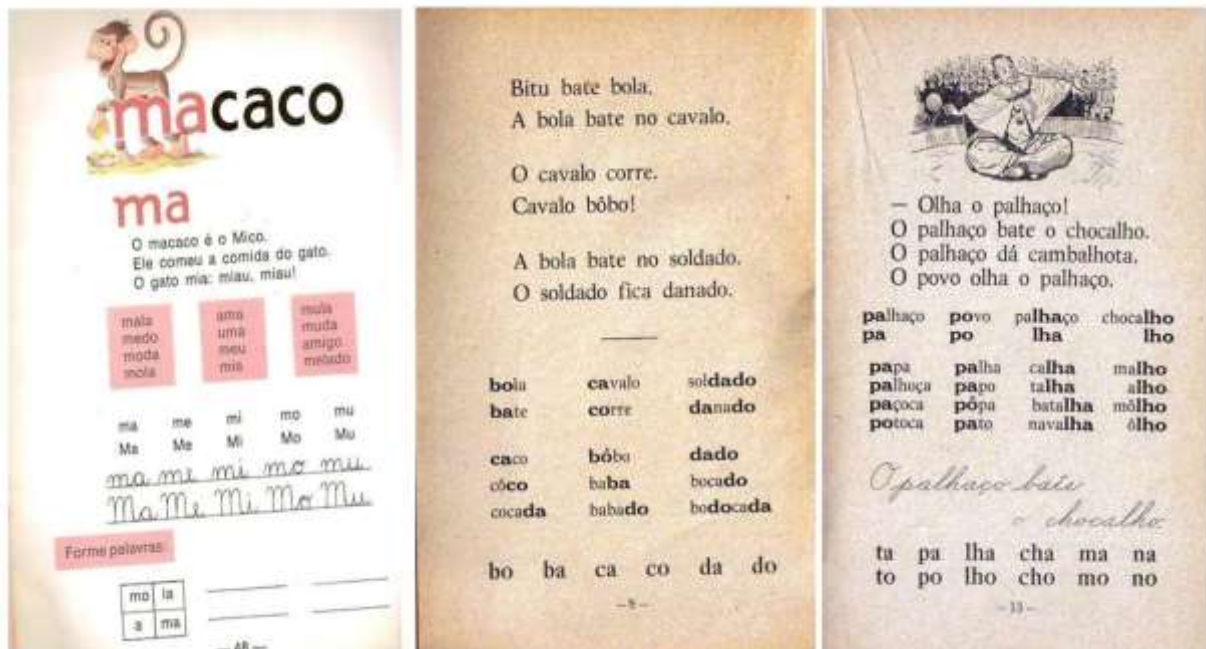
Figura 1 – Cartilha baseada no método sintético



Fonte: Anos Dourados: Imagens & Fatos¹

As cartilhas do método de marcha analítica, ao contrário, são apresentadas inicialmente as palavras, as frases ou os textos, portanto partia-se das “unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte)” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307), sendo denominados como processos de palavração e sentencição, como exemplificado na imagem abaixo:

Figura 2 – Cartilha baseada no método analítico



Fonte: Espaço Educar²

¹ Disponível em: <http://www.anosdourados.blog.br/2011/11/imagens-escola-livros-escolar-cartilha.html?m:1>. Acesso em: 13/08/2019.

No decorrer do tempo, mudanças nos âmbitos sociais, culturais, políticos e econômicos, propiciaram que outras concepções fossem “criadas, recriadas, inventadas e reinventadas”, tendo como principal objetivo de “atender à necessidade de ensinar as crianças a ler e escrever” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p.56). Portanto, a terceira fase foi designada por Mortatti (2006) de Alfabetização sob medida, definida entre 1920 e 1970.

Neste período, a alfabetização no Brasil, “[...] era entendido como o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível ao nível de maturidade alcançada pelas crianças” (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p.8). Em que, a classificação e agrupamento das crianças ocorria de acordo com seu nível de maturação, em que eram distinguidos por classes forte, para os considerados inteligentes e classes fracas para os que possuíam dificuldades (BORDIGNON; PAIM, 2017).

Soares (2012, p. 13) analisa que a cada mil crianças que adentravam na 1ª série na época, “[...] apenas 449 chegavam à 2.ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressavam na 1.ª série, apenas 438 chegavam à 2.ª série”. Logo, chegou-se aos anos 1980 com pouco ou nenhum crescimento nesses dados. Desse modo, iniciou-se a organização por ciclos no Brasil, em que “[...] a 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido à 2.ª série” (SOARES, 2012, p. 14).

O fracasso da escola no processo de alfabetização dos educandos passou a ser amplamente questionado na década de 1980, no qual essa situação desencadeou no surgimento da quarta fase intitulada desmetodização do ensino. Nesse sentido, a desmetodização do ensino da leitura e da escrita, de certo modo, causaram interferências nas práticas curriculares dos professores nesse dado momento, tendo em vista que a utilização das cartilhas e dos métodos tracionais eram muito utilizados. Conforme sustenta Mortatti (2006, p. 10), foi nesse período que

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980

²Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html?m:0>. Acesso em: 13/08/2019.

inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

Assim, de acordo com Franco e Raizer (2012) o construtivismo passou a ser incorporado nas práticas pedagógicas em todo o Brasil, sendo percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Nesse período os métodos de alfabetização até então utilizados passaram a ser amplamente criticados, pois revelou-se que as crianças se apropriavam da escrita em contato com diferentes gêneros textuais. Desse modo, em meio a essas novas concepções de alfabetização, que emerge outro fenômeno no contexto educacional, chamado de letramento.

Ressaltando que “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto” (SOARES, 2009, p. 31), de tornar o sujeito capaz de ler e escrever, que a palavra letramento surge por volta dos anos 80, tendo em vista que “novas palavras são criadas, ou as velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 2009, p. 19).

Soares (2009) enfatiza que a expressão letramento surge no contexto educacional, no momento em que há necessidade de enfrentar uma nova realidade social referente a aquisição da língua escrita, em que não basta apenas saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso do ler e escrever. A autora destaca ainda que, para corresponder as exigências feitas pela sociedade no que tange a leitura e escrita torna-se cada vez mais necessário, e um fato que sinaliza essa mudança é a alteração no critério de verificação de analfabetos e alfabetos do censo, em que,

[...] durante muito tempo considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples? [...] Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler e escrever um “bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença de codificar em língua escrita, isto é, já evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever (Soares, 2009, p. 21).

Desse modo, para Dias (2007, p.16) “estar alfabetizado não se reduz ao domínio das primeiras letras, envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Portanto, “à medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas o adaptam e

corrigem segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais” (STREET, 2014, p.94). Nessa perspectiva, busca-se, a partir do próximo tópico, tecer conceitos da alfabetização implicadas na perspectiva do letramento.

3 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A alfabetização concebida como um sistema restrito de aquisição relacionado a somente ao ato de decodificar e codificar, começa a sofrer críticas e inquietar professores, que passam a compreender que somente saber ler e escrever não é suficiente para que as pessoas possam dar conta daquilo que as práticas letradas na sociedade atual exigem delas. Nesse sentido, é imprescindível compreender o caminho percorrido para que as práticas letradas fossem inseridas no contexto escolar.

Assim, as pessoas que não dominavam o sistema alfabético, bem como aqueles que não possuem habilidades de leitura e escrita, e os que tiveram baixo nível de escolarização, eram considerados analfabetos. Termo esse, que no Brasil está associado as práticas discriminatórias e preconceituosas (RIBEIRO,2003).

Nesse sentido, Soares (2009, p. 20) aponta que antes, o principal desafio a ser encarado era apenas o analfabetismo, em que,

O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo.

A autora também ressalta que

A medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntricas), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades [...] (SOARES, 2009, p. 46).

Assim, para explicar a nova exigência da sociedade com relação às práticas letradas, surgiu a palavra letramento, haja vista que no contexto de sua emergência era necessário um

nome novo para o novo fenômeno que ainda não havia sido percebido, pois os objetos, as ideias e os movimentos criados só passam a existir a partir do momento em que são nomeados.

De acordo com Magda Soares, o termo letramento foi visto a primeira vez no livro de Mary Kato denominado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”³, de 1986. Posteriormente, a palavra reaparece em 1988, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”⁴ de Leda Verdiani Tfouni, que aborda a distinção entre alfabetização e letramento e recentemente a palavra tem sido tema de vários livros, como “Os significados do letramento”⁵ de Ângela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”⁶ de Leda Verdiani Tfouni, anteriormente mencionada, ambos publicados em 1995 (SOARES, 2009).

A partir daí o termo letramento tem sido visto com bastante frequência em trabalhos acadêmicos. A palavra letramento é uma tradução da língua inglesa Literacy, que “designa o estado ou condição daquele que é literate” que caracteriza “a pessoa que domina a leitura e a escrita”. A autora destaca ainda que há uma diferença entre “saber ler e escrever, ser alfabetizado, [...] ser letrado” (SOARES, 2009, p. 36), pois

A pessoa que aprende a ler e escrever - que se torna *alfabetizada* - que passa a fazer uso da leitura e escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Entretanto, cabe enfatizar que por mais que o sujeito seja analfabeto, é incorreto dizer que o mesmo é iletrado, considerando que este encontra-se inserido em uma sociedade letrada e envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Por exemplo, é comum encontrar pessoas analfabetas que buscam ouvir leituras de jornais e livros, que “conseguem efetuar contar “de cabeça”, que conhecem a letra de seus nomes, fazem leituras de imagens” (GONÇALVES et al., 2019, p. 88), leituras icônicas de rótulos de produtos, tomam ônibus, bem como também ditam mensagens para que uma pessoa alfabetizada as escreva, dentre

³ KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

⁴ TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas)

⁵ KLEIMAM, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

⁶ TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.(Coleção Questões de nossa época)

outras. A pessoa analfabeta, mesmo que não conseguindo realizar a decodificação conforme as convenções da língua, emprega recursos para realizá-la, já que possui um sistema de compreensão da língua por estar convivendo em uma sociedade letrada.

Da mesma forma que, uma criança que já convive em um ambiente cheio de materiais que contém letras/palavras, como livros, brinquedos, cartazes, etc., mesmo que não alfabetizada não é iletrada, pois já ingressou no mundo do letramento (SOARES, 2004). O sujeito ao ingressar em um ambiente socialmente e culturalmente letrado sofre transformações, passa a ter um novo modo de pensar e variações linguísticas no modo de falar se diferenciando da pessoa analfabeta e iletrada, mas,

[...] a garantia do acesso à leitura e produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. [...] e ainda chama a atenção de que se pode ser letrado sem ser alfabetizado. Em ambos os casos, não há a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2005, p. 98).

No entanto, pode-se dizer que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado e vice-versa, pois, o processo de letramento surge a partir do nascimento da criança em uma sociedade grafocêntrica, com diversos materiais escritos e convivência com pessoas que fazem uso social da língua escrita, já processo de alfabetização é uma tarefa sistemática, que começa com a entrada da criança na escola, onde é realizada reflexões acerca do sistema alfabético, reconhecimento de grafemas e fonemas, dentre outros aspectos em relação a língua (MOREIRA; ROCHA, 2013).

Tendo em vista a indissociabilidade entre a alfabetização e letramento, se faz necessário trabalhar de forma conjunta essas duas dimensões, onde Soares (1998, p. 47) alega que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Nessa perspectiva, Albuquerque *et al* (2005, p. 97) alegam que “propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade” vai além disso, uma vez que, “ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa”.

Em uma concepção interacional da língua, o texto passa a ser considerado local de interação, sendo os sujeitos os principais atores que dialogicamente se constroem e são construídos, nesse sentido, o texto passa ser construído pelos sujeitos e não mais como uma

decodificação de uma mensagem codificada de um emissor (KOCH, 1993). Contudo, a busca em alfabetizar letrando resulta “necessariamente uma concepção dialógica da linguagem, considerá-la como o lugar da interação humana, como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e de transformação da realidade” (SANTOS, 2014, p. 10).

4 PRÁTICAS COTIDIANAS DE ENSINO NA ESCOLA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Considerando as discussões que permeiam o campo da alfabetização e do letramento e a interdependência de ambos, torna-se relevante versar a respeito da compreensão obtida em relação as duas dimensões, assim como, as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar pelas professoras Lucia e Ana, ambas atuantes no ensino fundamental, anos iniciais na Escola de Ensino Fundamental Prof.^a Júlia Quadros Peinado.

A escola é uma das participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a escolha pelas turmas deu-se a partir do meu ingresso como voluntária na sala de Ana e por ser a turma que já acompanhava desde o 3º ano do ensino fundamental. Como a intenção era verificar como as professoras organizam e desenvolviam suas práticas de alfabetização e letramento, de modo a perceber a aproximação e o distanciamento entre essas duas dimensões é que a turma de Lúcia foi escolhida. A turma de Lucia é de 1º ano do ensino fundamental e a turma de Ana é de 4º ano, portanto, assim tive a possibilidade de perceber as práticas de alfabetização e letramento no ciclo inicial e sua continuidade no segundo ciclo.

Nesse sentido, conhecer a concepção que orienta a prática docente se faz necessário, pois através dela, é possível verificar as aproximações e os distanciamentos entre alfabetização e letramento, visando que a escola, provavelmente, seja um dos locais onde é realizado uma articulação entre o conhecimento técnico e a relação social, assim como, a adequação entre os modelos culturais contraditórios, graças a uma prática coletiva (CERTEAU, 1994).

Com exposto anteriormente, a alfabetização na perspectiva do letramento implica na aquisição de conhecimentos a partir das práticas sociais, de modo que, o aluno se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. Desse modo, as professoras revelam em seus discursos e práticas, concepções diferentes de alfabetização e letramento, Lúcia e Ana ao serem questionadas a respeito do que é alfabetização e do que seria letramento, informam:

Lúcia - Alfabetização permite que o aluno consiga desenvolver a habilidade de ler e escrever, ou seja, o aluno precisa saber as palavras e o sistema das escritas. O letramento exige do aluno que ele consiga interpretar as palavras decodificadas nos mais diferentes contextos.

Ana – Pra mim, alfabetizar é considerar as ações educativas, os conhecimentos prévios que as crianças trazem de suas experiências cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Por ser um processo, precisa dar oportunidade, ativando de forma significativa a concepção de mundo já existente nessa criança, tanto de forma crítica e construtiva. Enquanto que o letramento é um processo complexo que se desenvolve de forma processual por um período de trabalho em torno de construção de hipóteses a respeito do que se entende que não é apenas estes sujeitos, como alfabetizados e sim letrados, capazes de explorar a complexidade de cada código escrito.

A concepção de alfabetização apresentada no primeiro relato da professora Lúcia, evidencia que a decodificação e codificação continua sendo o foco central, pois, o desenvolvimento da leitura e escrita é somente necessário após a aquisição do código. Enquanto que, no segundo relato da professora Ana, a alfabetização vai além de decodificar e codificar, perpassam pelas habilidades de compreensão e interpretação da realidade e escrita, buscando sempre valorizar as vivências dos educandos, que em conformidade com que afirma Soares (2003), a alfabetização é desenvolvida a partir das práticas sociais da leitura e escrita, sendo contextualizada mediante ao ambiente que o aluno vive.

No que tange a concepção de letramento é evidente que para a professora Lúcia, ser letrado é decodificar e interpretar as palavras, mesmo utilizando essa interpretação em diversos contextos, a exigência de interpretar o código escrito faz com que o letramento seja confundido com a alfabetização, que é apenas a aquisição da técnica do código escrito e não um modelo que tenha sentido, que seja utilizado em uma interação social. Apesar de ambos não serem dissociáveis

Nesse sentido, Street (2014, p. 130) caracteriza como modelo autônomo, no qual “muitos indivíduos, frequentemente contra sua própria experiência passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculado do contexto social”. Ou, ainda, como conceitua Soares (2009), o letramento é o que os indivíduos fazem com as habilidades de leitura e escrita, como essas se relacionam com as práticas sociais presentes em seu contexto.

Já para a professora Ana, apesar de ser complexo, é um processo que se atinge gradativamente, por meio de possibilidades e muito trabalho, tendo em vista que há uma necessidade em formar o aluno que seja capaz de compreender cada código escrito, como afirma Kirsch e Jungeblut (1990) o letramento não é meramente o agrupamento de

habilidades de ler e escrever, está além disso, é a utilização dessas habilidades frente às exigências sociais.

Assim, mediante as práticas observadas, é demonstrado que o desenvolvimento das atividades de ambas professoras envolve o trabalho com diferentes gêneros textuais como poemas, cantigas, contos, dentre outros, as quais envolvem atos de leitura e escrita no contexto da sala de aula. Assim como a utilização do livro didático para a realização de tarefas típicas de aprendizagem da escrita. O texto a seguir, foi utilizado pela professora Lúcia em uma de suas aulas:

BOI
BOI, BOI, BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESSA MENINA
QUE TEM MEDO DE CARETA.

Na observação feita na sala de aula, o trabalho com esse texto foi executado a partir da gravura de um Boi na lousa, seguido da leitura realizada pela professora, fazendo com que as crianças apropriassem da letra e pudessem juntos cantar a letra da parlenda. Lúcia anexava cópia da atividade que seria desenvolvida nos cadernos das crianças, iniciando as atividades a professora pediu para as crianças circular e/ou pintar a palavra boi que aparece no texto, assim como desenhar objetos com a letra b e reconhecer e reproduzir a família silábica da letra b. Salienta-se ainda que na turma tinham três crianças com idade avançada para o ano em questão e que nunca haviam ido à escola, mas apresentavam alguns conhecimentos básicos em relação a escrita e ao reconhecimento de sílabas.

Lúcia enfatiza que sua organização metodológica junto as crianças se dá através de

textos ou músicas infantis e dessa forma oriento as crianças em relação à interpretação e posteriormente escolho uma palavra desse texto para decodificar com os alunos, além disso orientando a escrita da palavra, número de sílabas, palavra final, inicial, etc.

Essa sistematização é utilizada para todas as atividades, no qual, se inicia a leitura do texto, após a leitura e interpretação é realizada o estudo da palavra principal, ressaltando que as atividades são de acordo com a letra a ser trabalhada durante a semana.

A experiência realizada na sala de Ana, não se difere da vivência de Lúcia, no entanto possui algo a mais, a professora trabalha a leitura e interpretação, as habilidades e competências exigidas para o ano em que as crianças se encontram, de acordo com seu

conteúdo programático, porém ao invés de trabalhar somente gêneros textuais prontos, as crianças a partir do tema proposto produzem pequenos textos que serão trabalhados durante a aula, como relato a seguir a partir de uma das aulas observadas em que a professora percebendo a falta de respeito em classe, distribuiu papel A4 para cada criança e em seguida pediu que fizessem uma redação sobre como gostaria de ser chamado, enfatizando a o modo que deveriam tratar as pessoas, e se gostavam da forma em que eram chamados. As crianças começaram a se abrir e colocar no papel tudo que as incomodava, como o nome que gostariam de ser chamados, apelidos e taxações que não gostariam de ter, além da vontade de ter mais amigos. Essa atividade só ocorreu pela insistência e incentivo da professora Ana, pois muitas crianças não sabiam o que escrever, e outras tinham vergonha de expor suas vidas para outras pessoas.

Ana habitualmente em suas aulas realiza atividades em que o aluno possa revelar suas vivências, assim como as atividades lúdicas, que para a professora serve como “relaxamento e distração”, tirando o foco de que ensinar não é somente transcrever do quadro para o caderno. Junckes (2013, p. 3) nesse sentido, afirma que se deve “ser criativo e não depender somente do que já está pronto, mas poder utilizar novas técnicas por ele (professor) elaborada, sendo assim a diferença em sala de aula. [...], buscando cada dia mais para evitar o tradicionalismo em sala de aula”. Assim, Ana menciona que sua organização parte do “Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola” e mediante o surgimento de “outros assuntos no dia a dia, que instigam a curiosidade dos alunos, se torna flexível”. Como afirma Cagliari (2009, p. 38),

a questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. É fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um.

Nessa lógica, articular a alfabetização e letramento à prática educativa cotidiana escolar para as professoras pode ser:

Lúcia - Por meio de gêneros textuais, brincadeiras cantadas, tudo contextualizado associando a vivência das crianças com a proposta pedagógica da escola.

Ana – pois é na escola que se deve desempenhar esse papel, e essa articulação se dá no convívio, no decorrer de cada interação, nas atividades envolvendo a escrita, o respeito pelas opiniões e pela forma de falar do outro, e o professor por sua vez deve intervir de forma adequada à atribuição de significados aquilo que se ouve e ficar

atento ao monitorar as atividades coletivas dos alunos, as quais poderão torná-los capazes de se expressarem com clareza e desembaraço.

Para Albuquerque et al (2008, p. 255) “as interpretações dos atores são o que dá significados e sentidos diferentes às situações diárias, conforme os eventos e os contextos de cada realidade”. Nesse sentido é perceptível que, mesmo com diferentes abordagens e considerando os níveis em que as crianças se encontram, há uma tentativa de incluir outros materiais, para uma aprendizagem mais ativa dos alunos. Como asseguram as professoras

Lúcia - Utilizo para a leitura, uma maleta: “a maleta de leitura” em que conto com a participação dos pais, pois eles levam um livro de estória dentro dessa maleta para casa e contam para seu filho. No outro dia será feita uma roda de conversa, é escolhida uma palavra dessa estória e trabalhada com alfabeto móvel, número de letras, sílabas e bingos do alfabeto.

Ana - Produção de texto, ditado, atividades lúdicas, dobraduras e outros.

Diante das novas atividades inseridas no cotidiano escolar e a sua eficiência para a aprendizagem, “as crianças gostam de participar mais de bingos de letras, dinâmica do alfabeto. Além dessas, que uma muito eficiente para o desenvolvimento da leitura e escrita é a construção de palavras com alfabeto móvel” como cita Lúcia. “Jogos de memória, atividades manuais, contação de histórias, enfim, tudo que envolve a prática física, o contato da criança com a criatividade e o raciocínio lógico”. Para Ana essas são as “atividades que ajudam a melhorar o desempenho escolar”.

Portanto, foi possível visualizar mediante as observações e relatos das professoras que o ensinar a ler e escrever se faz necessário, principalmente quando se atua no 1º ano do ensino fundamental, em que as crianças estão vindo da educação infantil ou muitas delas nem tiveram acesso a esta etapa de ensino. Dar prosseguimento à aprendizagem dos alunos do 4º ano também é necessário, levando em consideração que o aluno já domina ou deveria dominar o processo de leitura e escrita, porém dependendo da realidade encontrada na sala de aula é preciso ensinar os alunos a ler e escrever.

Percebemos também a preocupação das professoras em diversificar as suas atividades por meio de recursos que possam envolver e criar motivação nas crianças, sempre com o intuito de estar aproximando o aprendizado de uma linguagem mais própria dessa criança com a utilização de materiais mais concretos, bem como, é perceptível uma preocupação pedagógica com a questão da alfabetização, com a tentativa de tornar um processo mais aproximado dos interesses da faixa etária em que as crianças se encontram.

Já com relação ao letramento, aí tem-se um distanciamento, pois os textos usados nas salas de aula não são explorados na sua funcionalidade e nem a partir dos recursos linguísticos que oferecem, mas trabalhados com o pretexto de desenvolver o velho processo de decodificação e codificação que marca os métodos tradicionais antes expostos.

Nesse sentido, Koch e Bentes (2007, p 64 apud DIAS, 2012, p. 7) reforçam que em diversas situações os diferentes tipos de gêneros textuais são utilizados para atingir determinados objetivos comunicativos. “Estar a par do contexto em que o texto foi produzido é também de extrema relevância. Caso não haja esta noção de gênero e contexto, não haverá produção de sentido e, por conseguinte, comunicação”. Portanto, quando se fala do letramento e do trabalho com os diversos gêneros textuais no contexto da sala de aula tem-se em vista a exploração deste gênero em toda a sua potencialidade e não de forma fragmentada.

Contudo, à medida que as práticas de alfabetização se aproximam da perspectiva do letramento, com a tentativa de inserir novos materiais para obter resultados significativos, ao mesmo tempo se distanciam, pois, apesar de novas metodologias, a intenção continua sendo a mesma, aprender a ler e escrever numa perspectiva mecanizada. Portanto, na seção seguinte, perceberemos como essas práticas cotidianas de alfabetização e de letramento das professoras Lúcia e Ana se relacionam com a proposta curricular da escola.

5 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A TESSITURA COTIDIANA DO CURRÍCULO NA ESCOLA

Com base nos elementos que traduzem a aproximação e o distanciamento entre a alfabetização e o letramento nas práticas exercidas por Lúcia e Ana, me proponho aqui a avançar um pouco mais na compreensão de tais práticas na sua relação com o planejamento curricular da escola, tendo em vista que as práticas realizadas em sala de aula tem (ou deveriam ter) por base a proposta curricular da escola, tornando a sala de aula o contexto de prática cotidiana do currículo.

Nesse sentido, Charlot (2000, p.56) afirma que “o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações”, sendo assim, cultura objetivada, experiência compartilhada. Ou como nos fala Gimeno Sacristán (1999 apud LUNARDI, 2005, p. 74) “A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado

aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos”. Assim, as práticas curriculares são entendidas como

as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que incluía atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo - espaço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares (LUNARDI, 2005, p. 4-5).

A partir desse entendimento, o cotidiano se torna um local privilegiado, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, as “formas criativas e particulares através das quais [...] professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pelas vias dos textos que definem e explicam as propostas em curso” (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69), além do que, a forma de ensinar, os conteúdos a serem expostos em sala, e a particularidade de cada sujeito só passam a ser compreendidos a medida em que há interação com sua realidade, experiências e saberes.

Nessa ótica, Lúcia destaca que sua articulação ocorre “por meio do currículo integrado, pois este dá oportunidade para colocar em prática as experiências de vida das crianças, de acordo com o planejamento feito na escola”, e para Ana se dá “através de práticas fundamentadas nas temáticas abordadas na escola, tendo como foco a articulação entre essas ações pedagógicas, [...] que tem como objetivo o desenvolvimento das crianças”.

Entretanto, mesmo que os conteúdos estejam organizados de acordo com os anos em que as crianças se encontram, a intervenção e mediação do professor, pode, aliás deve ocorrer nas atividades cotidianas quando necessário. Dado que, “toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não é reconhecida como tal” (DURAN, 2007, p. 120), pois é fundamental que as práticas sejam significativas tanto para quem recebe, quanto para quem realiza (CERTEAU, 1994).

Como observado por Ana no momento de sua chegada na turma, a mesma verifica que as crianças estavam somente transcrevendo para o caderno conteúdo do quadro e que haviam perdido o lúdico. Dessa forma, na tentativa de retomar as atividades lúdicas com a turma, o que julga importante para a aprendizagem dos alunos, esta passou a inserir no início de cada aula uma atividade “prazerosa” com pintura, dobraduras, jogos, artesanato, tais como

as atividades que ocorreram durante a semana do meio ambiente. Sobre essa questão Oliveira reflete:

As propostas de conteúdos e ou habilidades a serem desenvolvidas pelo currículo funcionam como um procedimento de controle da atividade pedagógica, buscando criar uma quase identidade entre currículo e listagem de conteúdos e/ou habilidades [...]. Essa quase identidade acaba se tornando presente na maior parte das discussões sobre currículos, na medida em que esse pensamento é ainda dominante entre os professores e outros profissionais que atuam nas escolas e classes. Cada vez que se pensa em discutir currículo, a primeira ideia que surge é a de que é preciso definir fundamentalmente que conteúdo ou habilidades precisam ser trabalhados. Ou seja, o que minimamente precisa ser tratado pelo currículo para que os alunos possam ser considerados escolarizados (OLIVEIRA, p. 233-234).

Essa forma restrita de pensar o currículo como conteúdos e habilidades a serem ensinados gera um confronto para a professora, já que sua maneira de pensar currículo se diferencia dessa perspectiva. Ana compreende que para ensinar os alunos não precisa necessariamente estar ensinando conteúdos e habilidades prescritos de acordo com o ano/nível que as crianças cursam, mas sim defende que o conteúdo deve estar relacionado com a vida cotidiana das crianças, fazer sentido e despertar o interesse de conhecer.

A escola trabalha com eixos temáticos bimestrais e com datas comemorativas na sua organização curricular, a cada mês é realizado um sarau para apresentar as atividades desenvolvidas no período, no momento em que se deu essa pesquisa a escola encontrava-se no segundo bimestre do ano letivo em curso, o tema em desenvolvimento era *Ambiente e Vida*. E como estava na semana do Meio Ambiente, Ana pediu que as crianças trouxessem de casa alguns materiais, como tinta, pincel, tesoura, terra, muda de plantas e garrafas pet, que seriam utilizados para a confecção de vasos recicláveis para serem expostos na escola. Essa atividade foi bastante produtiva, pois, a partir dela que a professora conseguiu trabalhar a cooperação, quando as crianças buscavam ajudar uns aos outros; a interação, dado que os alunos formavam grupos fazendo com que essas novas atividades se tornassem bastante significativas para os sujeitos envolvidos. Além de os próprios conteúdos relacionados ao meio ambiente estarem sendo desenvolvidos em meio a essas atividades de cunho lúdico.

No entender de Cagliari (2002, apud JUNCKES, 2013, p. 4), é essencial o docente saber como resulta o processo de aquisição de conhecimentos dos seus educandos, como está seu desenvolvimento emocional e a evolução do processo de interação social, pois desse modo, o processo de aprendizagem pode se encaminhar de forma agradável e produtiva. Somente assim, “ele estará mais livre para selecionar métodos e técnicas, buscando os rumos

e o ritmo que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo pré-estabelecido”.

Cabe ainda ressaltar que, o espaço da sala de aula da professora Ana possuía carteiras que eram organizadas em formas de “meia lua”, diferente da sala que a professora Lúcia atuava, a sala de Lucia era a única na escola que não possuía carteiras “normais”, e sim uma mesa grande com dois bancos nas laterais, porém, tinha algumas carteiras, mas essas eram designadas para aqueles tidos como mais “danadinhos”. Desde o início das observações em classe, era nítido a preocupação de Lúcia em relação ao bem-estar das crianças, já que muitas delas se queixavam de dores nas costas, devido os bancos não disporem de apoio para as costas, além de dificultar o desenvolvimento das atividades, por conta da falta de concentração.

Diante disso, Lúcia que possuía um bom tempo de experiência, estava sempre estudando, buscando se atualizar com “leituras, pesquisas, haja vista que não somos considerados sujeitos detentores de conhecimento, [...] e sim como mediadores, dando oportunidade para que o aluno possa construir seu próprio conhecimento”, diz a professora. Como suscita Junckes (2013, p. 2), a mediação do professor “faz com que o aluno se sinta estimulado e busque a querer e entender cada vez mais que é importante no processo de aprendizagem, sentido necessidade de buscar e querer cada vez mais aprender a aprender”.

Como citado anteriormente, um sarau é realizado ao fim de cada mês na culminância das atividades do período. No momento em que estive na escola, a professora Lúcia estava trabalhando a letra C, com a música “Era uma casa” de Vinicius de Moraes. O texto perpassou, durante as observações, pelas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, com as formas geométricas e o reconhecimento da família silábica do C e da palavra CASA, respectivamente.

A professora realizou a exposição da música em um cartaz, após cantar e ler o texto, Lúcia chamou atenção para a palavra casa e em seguida a letra C, atividades envolvendo a palavra foram desenvolvidas, como pintar e circular objetos com a letra C, assim como, ligar objetos a famílias silábicas correspondentes. Como a música em questão dava conta do eixo trabalhado, uma peça foi montada a partir dessa proposta, um painel com diversas casinhas que possuíam desenhos e letras que se complementavam a cada abertura de uma casa, gravuras representando as casas das crianças e suas famílias foram feitas por elas para compor o cenário de apresentação.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelas professoras estão incorporadas na proposta curricular da escola, cujo o tema gerador é “Educação em Direitos Humanos: Escola Júlia Quadros reafirmando cidadania, cabe enfatizar que a escolha desse tema é recomendada pela Secretaria de Educação. Como exposto, a escola utiliza eixos temáticos e a cada bimestre uma nova temática é abordada, sendo elas Escola, Ambiente e Vida, Cultura e Cidadania, a partir dessas temáticas, é disponibilizado alguns temas que podem ser trabalhados pelos professores, por exemplo, dentro do eixo em que a escola se encontrava no momento da pesquisa, os temas propostos eram, saneamento básico (direitos e deveres), produção e reaproveitamento do lixo, sustentabilidade, educação ambiental, direito a saúde, alimentação (agrotóxico), família, água, ambiente e acessibilidade.

Apesar da proposta curricular da escola ter sido elaborada com a participação dos professores, dificuldades são encontradas para o desenvolvimento de suas práticas articuladas com tal proposta. Por ser um tema abrangente e que necessite um olhar cauteloso para as diversas situações que podem ser encontradas no cotidiano da escola, mas ao mesmo tempo que há dificuldades ou restrições por parte de alguns professores, outros adentram na temática com fins investigativos, como no caso da professora Ana.

Desse modo, conclui-se que o currículo precisa estar “centrado em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc” (SANTOMÉ, (1998, p. 25). Em outras palavras, o currículo é o “coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização compreendida como um sistema restrito de decodificação e codificação, em que somente saber ler e escrever era necessário, passou por diversas mudanças referentes aos seus métodos de ensino até aos dias atuais com o uso do termo letramento. A busca por métodos que suprissem as necessidades dos sujeitos frente as novas demandas de linguagem da sociedade letrada, fez com que alfabetizar em uma perspectiva do letramento fosse necessário, pois, desta forma o sujeito passaria a compreender a leitura e a escrita como um todo, em seus diferentes contextos sociais.

Alfabetizar na perspectiva do letramento passou a ser uma exigência do sistema educacional frente as novas demandas de linguagem, haja vista que, as práticas letradas

aproximam o sujeito de sua realidade, possibilitando uma aprendizagem significativa nos diversos contextos que este sujeito esteja inserido. Mas romper com os hábitos construídos por meio dos métodos tradicionais, se tornou uma tarefa complexa para os professores que por muitos anos aprenderam ou foram ensinados por tais métodos.

Dessa forma, perceber como essas novas exigências vem refletindo nas práticas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das concepções, a organização e o desenvolvimento de práticas cotidianas articuladas a proposta curricular foi muito importante. As práticas de alfabetização e letramento que eram construídas no contexto da sala de aula, eram fundamentadas nas concepções atribuídas pelas professoras e por diversas vezes se resumiam ao velho hábito de ato de decodificar e codificar.

Os métodos utilizados pelos professores em suas aulas durante o período de observação, pude perceber que ao mesmo tempo que as práticas de alfabetização e de letramento se aproximam, à medida que se faz uso da leitura e escrita em meio as práticas sociais, aos mesmo tempo elas se distanciam por não conseguirem fazer o uso adequado dos diversos materiais propostos para uma aprendizagem significativa. As práticas desenvolvidas no cotidiano escolar ocorrem por meio das realidades apresentas no contexto da sala de aula, no qual os alunos são os atores principais para a construção da proposta curricular, buscando assim, proporcionar através dessas práticas aprendizagem significativas.

Apesar das tentativas dos professores em inserir novos métodos para ensinar seus alunos, destacamos que é precisam avançar um pouco mais acerca destes métodos e sua utilização no contexto escolar, pois não é somente inserir um jornal, um livro de contos, um vídeo, uma música, e trabalhar uma pequena parte do que este recurso pode proporcionar, ao contrário, é preciso utilizar esses materiais para aproximar o aluno do seu cotidiano, mostrando todas as suas potencialidades.

Entretanto, os dentre os recursos didáticos para diversificar as práticas cotidianas das professoras, destaca-se o gênero textual. Os textos prontos e os que foram construídos para serem trabalhados em sala de aula, somente são utilizados com o intuito de ensinar as crianças a ler e escrever palavras, frases e a decorar letras, não a sua funcionalidade, o seu contexto de circulação e os recursos que esses textos proporcionam.

Ainda que formações continuadas sejam proporcionadas aos professores, ressalto a importância de formações com o intuito de esclarecer as dúvidas sobre as práticas que são desenvolvidas cotidianamente nas escolas, possibilitando que os professores e todos aqueles que fazem parte do contexto escolar possam ampliá-las conforme as práticas letradas que a

sociedade necessita. Consideramos pertinentes as reflexões aqui realizadas, acerca das práticas das professoras, no sentido de aproximação e distanciamento das práticas de alfabetização e de letramento, contribuindo assim para o entendimento sobre como as práticas docentes se moldam no cotidiano escolar frente as novas exigências da linguagem.

As discussões que permeiam as práticas de alfabetização e de letramento são bastante amplas, no sentido de não se limitar à apenas o que está exposto neste trabalho. Portanto, este estudo abre caminhos para que novas pesquisas e discussões sejam feitas para esclarecer e complementar alguns pontos sobre as práticas de alfabetização em uma perspectiva do letramento que não foram aqui abordados, permitindo assim, ampliar o conhecimento acerca dessas práticas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**/organizado por Eliana Borges de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59–76.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. C. et al. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G; FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.
- BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. **Alfabetização no Brasil: um pouco de história**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul. /dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/download/372/230>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- DE CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DIAS, Rosângela Hanel. **Alfabetização e Letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras acerca da apropriação de novos enfoques teóricos**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação de Passo Fundo, Passo

Fundo, 2007. Disponível em: <https://secure.upf.br/pdf/2007RosangelaHanelDias.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. **Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas**. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL, 2012, Londrina. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletteramento.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2019.

JUNCKES, Rosani Casanova. **A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica**. In: V SIMPOF- Simpósio sobre Formação de professores. Campus universitário de tubarão. 2013, p. 1-9.

KIRSCH, I. S; JUNGBLUT, A. Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1990.

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

LUNARDI, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino aprendizagem**. In: 28 Reunião anual da anped, 2005, Caxambu. Anais da 28 Reunião da anped. Manaus: Microservice Tecnologia digital, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acessado em: 25 jul. 2019.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado em: 20/06/2018.

MOREIRA, M. E. R; ROCHA, E. A. G. M. **Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita**. Saberes Interdisciplinares, [S.I.], v. 6, n. 12, p. 25-42, nov. 2013. Disponível em: <<http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/119>>. Acessado em: 22/08/2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acessado em: 20/06/2018.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. P.312.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Ver a Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo horizonte: autêntica editora, 2009.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, vol 9, n. 52. p. 14-21, jul/ago. 2003.

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

SANTOS, Terezinha da Costa. **Alfabetizar letrando**. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 4, n. 1, p. 07- 11, jan.-mar., 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. São Paulo: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SEBRA, A. G; DIAS, N. M. Métodos de Alfabetização: Delimitação de Procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. Psicopedagogia* 2011; 28(87): 306-20

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro**. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

LEITE, M. D; TRIBECK, P. M. A. **Alfabetização e letramento: dos métodos tradicionais à perspectiva social do alfabetizar letrando**,

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO
Sujeito:
Turma em que trabalha:
Tempo de trabalho na instituição:

- 1- O que é Alfabetização?
- 2- Para você o que é letramento?
- 3- Como você aprendeu a alfabetizar?
- 4- Como a Alfabetização e letramento podem ser articulados no cotidiano escola?
- 5- A partir de que aspectos ou de quais critérios você elabora o seu planejamento para a turma?
- 6- Como você organiza a rotina da sala de aula?
- 7- Que atividades você mais desenvolve com a turma? E quais são as atividades que eles gostam de realizar?
- 8- Como você articular os conhecimentos e experiências de vida das crianças com os temas curriculares?
- 9- Em sua opinião, quais os principais desafios no trabalho com a turma?
- 10- Você encontra dificuldade para exercer sua prática pedagógica? Quais?

Apêndice 2 – Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO
Sujeito:
Turma em que trabalha:
Tempo de trabalho na instituição:

- 1- Perceber como estão sendo desenvolvidas cotidianamente as práticas de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras.
- 2- Identificar os espaços educativos frequentados pelas professoras.
- 3- Compreender como as práticas exercidas pelas professoras se articulam com a proposta curriculares no cotidiano escolar.
- 4- Conhecer as atividades realizadas no contexto da sala de aula, de modo a perceber com ocorre o processo de ensino aprendizagem dos alunos.