

Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 142-158.

UM DIÁLOGO SOBRE ALFABETIZAÇÃO – PARA UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA

Cátia Soares Madaleno Menezes

Resumo

O artigo a seguir enfatiza a importância da alfabetização para o sucesso da caminhada escolar, afirmando a relevância de reflexões docentes sobre o êxito da prática alfabetizadora. É emocionante para os aprendizes (crianças ou adultos) descobrirem a letra do *seu* nome, a *sua* letra, pois ser alfabetizado abre as portas do conhecimento para o indivíduo, porém alfabetizar é, ao mesmo tempo, oferecer ao educando todas as condições necessárias à continuidade dos estudos, garantindo um caminhar bem sucedido. Ciente da importância do tema, este texto traz a concepção de alfabetização e letramento como uma reflexão acerca da leitura e escrita, bem como uma discussão sobre o melhor caminho a seguir para que esta fase de travessia aconteça de forma singular e significativa.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Método: Professor Alfabetizador.

Abstract

The following article emphasizes the importance of literacy for the success of the school journey, affirming the relevance of teaching reflections on the success of literacy practice. It is exciting for learners (children or adults) to discover the letter of their name, their letter, because being literate opens the doors of knowledge for the individual, but literacy is, at the same time, offering the student all the necessary conditions for continuity studies, ensuring a successful walk. Aware of the importance of the theme, this text brings the concept of literacy and literacy as a reflection on reading and writing, as well as a discussion on the best way forward for this crossing phase to happen in a unique and meaningful way.

Keywords: Literacy; Literacy; Method: Literacy teacher.

ALFABETIZAÇÃO – O INÍCIO DO CAMINHAR

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...
(MEIRELES, 1985).*

É inegável o poder de transformação das palavras em nossa vida, como bem colocou a poetiza Cecília Meirelles quando nos faz rememorar que os vocábulos têm um elevado poder de transformação, dão sentido em todas as ações cotidianas.

Aqueles que aprendem a utilizar as palavras a seu favor, com certeza terão mais oportunidades de abrirem portas exitosas na vida social. Nesse sentido, começa-se a perceber o alcance e a importância da Alfabetização para o êxito em diversos âmbitos das nossas vidas.

O termo alfabetização ultimamente tem sido objeto de reflexão de muitos pesquisadores como uma necessidade de se combater o tradicional e o antigo e de se criar uma nova abordagem de ensino para a Alfabetização.

Porém, quando se utiliza o termo Alfabetização, deve-se ter claro que não há um consenso ou um entendimento unânime entre pesquisadores, professores, editores de livros didáticos, Ministério da Educação ou mesmo entre as pessoas em geral (ou o que chamamos de “senso comum”), sobre o significado do termo e quais processos de aprendizagem este mobilizaria. No que se refere à forma de “alfabetizar”, o que na atualidade é considerado “ultrapassado”, “velho” “tradicional” em outro tempo e espaço pode ter sido considerado como a mais avançada abordagem, a última descoberta científica.

Buscando-se pelo significado estritamente etimológico do termo Alfabetização, Soares (2005) defende que este significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. No entanto, como veremos adiante, outros sentidos foram sendo incorporados a esse processo de aquisição do alfabeto, levando a várias reflexões acerca de sua especificidade e do trabalho pedagógico envolvido.

Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, primordialmente, depois da Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com a intenção de tornar as novas gerações preparadas para a nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, se constituiu como um caminho de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país (MORTATTI, 2006).

Independente da nomenclatura utilizada para o processo de aquisição da leitura e da escrita, o que não se pode negar é que o fato de ser (ou não) “alfabetizado” implica em mudanças significativas para a vida social do indivíduo, para a qualidade e a eficiência com que este enfrentará as situações reais de comunicação.

Esse entendimento de que o objetivo final da alfabetização tem a ver com a promoção de melhorias na vida social e na comunicação dos sujeitos, trouxe para os estudos sobre o tema a questão da sua relação com o uso social da escrita. Nesse sentido, estudos que caminham por essa vertente indicam que, para que a alfabetização se concretize de forma prazerosa e ao mesmo tempo eficaz, é necessário que o trabalho pedagógico priorize as práticas sociais da leitura e da escrita de forma que os sujeitos possam não somente decodificar, soletrar, mas também vivenciar experiências de convívio com os diversos gêneros de textos que estes encontrarão em seu cotidiano fora da escola.

Assim, para que a alfabetização não tenha na própria atividade escolar um fim em si mesma, estudos como os de Bakhtin (2006) levam a refletir sobre as desvantagens de se valer de textos isolados ou utilizados fora de um contexto significativo, encontrados normalmente em cartilhas destinadas ao ensino inicial da leitura para crianças, por estes não guardarem relações com situações que façam sentido e parte do mundo da criança. Bakhtin (2006) afirma que toda linguagem só existe num complexo sistema de diálogos, que nunca se interrompe e que o enunciado, longe de ser um conceito puramente formal, é sempre um acontecimento: Ele requer uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo.

Nesse sentido, quando uma corrente de pensamento ou determinada linha de pesquisa parte da premissa de que é necessária a presença de práticas significativas no processo de alfabetização, mostra-se em consonância com alguns dos conceitos bakhtinianos sobre linguagem, como, por exemplo, quando o autor se refere ao

“despertar da consciência” que Bakhtin (2006) ressalta: a aquisição da língua materna não ocorrer mediante uma mera técnica, mas num processo contínuo de comunicação.

Assim, seguindo essa linha de pensamento, tem-se que o trabalho do professor alfabetizador, que é, a todo tempo, relacionado com a linguagem, não deveria prescindir do sujeito. Para Bakhtin (2006), o empregar a linguagem passa necessariamente pelo sujeito, agente das relações sociais e responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico, se não ele não será compreendido.

Apesar dessa especificidade do trabalho do professor alfabetizador, Teberosky (1992) afirma o que nos anos 1930 Vigotski já afirmava: o início do conhecimento sobre a linguagem escrita não depende do manejo pessoal da escrita e, portanto, não coincide com o início da escolaridade obrigatória. Ou seja, nessa perspectiva, segundo a autora, o conhecimento da escrita começa muito antes da criança frequentar a escola, evolui ou muda com a idade do educando, não sendo possível, portanto, estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático e essa evolução.

Em suma, sob essa ótica, a escrita é percebida como um objeto social cuja presença e funções ultrapassam a instituição escolar, pois o educando é um sujeito ativo e construtivo do próprio conhecimento.

Sendo assim, Soares (2005, p. 14) afirma que:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de

sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita [...].

Em consonância com esse entendimento expresso por Soares, Teberosky (1992) afirma que a compreensão da escrita se daria por três etapas: na primeira, a criança faz oposição da escrita ao desenho, em outras palavras, considera como escrita tudo o que não é desenho.

Em seguida, a criança passa a se dedicar à interpretação, iniciando a correspondência fonográfica, cuja unidade gráfica mínima é o fonema. De acordo com a autora, nessa fase, a criança percebe tanto a linearidade, que observa na disposição das unidades em linhas, quanto à descontinuidade, na compreensão de que deve haver algum tipo de fragmentação entre as unidades ou grupos de unidades.

Na última etapa, que segundo Teberosky (1992) pode ocorrer antes do início da escolaridade obrigatória, a análise ultrapassa a percepção das sílabas, fase esta caracterizada pelo esforço da criança em interpretar e produzir palavras mais próximas ao modelo convencional.

Na teoria defendida por Teberosky (1992), portanto, chega-se a uma fase, no processo de aprendizagem, em que os indivíduos não podem deixar de levar em consideração que a escrita e a linguagem escrita obedecem a regras ou convenções de funcionamento. Nem todas as regras ou convenções, porém, são evidentes por si mesmas. Algumas delas requerem uma prática mais ajustada, compreendida e compartilhada com os outros, isto é, requerem o ensino.

Sob essa ótica, portanto, se poderia afirmar que a criança possui algum conhecimento da linguagem escrita antes de entrar na instituição escolar, mas, por existirem regras que precisam do ensino formal, o trabalho do professor alfabetizador se faz necessário, a fim de coibir o analfabetismo.

Retomando o que afirma Soares (2005), o termo alfabetização, se pensado apenas em seu sentido etimológico, significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever, para que haja a aquisição do código alfabético e ortográfico. No entanto, outras linhas de pensamento acerca da alfabetização defendem que, embora uma pessoa possa ser considerada alfabetizada por saber ler e escrever, no sentido estrito de codificar e decodificar o alfabeto, para que esta apresente o domínio da língua,

por meio do uso social e da apropriação da escrita, necessita também do que se chama letramento.

Morais e Albuquerque (2005), por exemplo, afirmam que tem evitado ao máximo utilizar as expressões código, decodificar ou codificar, pois acreditam que elas veiculam uma imagem errônea e simplificada do trabalho cognitivo que as crianças precisam fazer para se alfabetizar. Para os autores, a tarefa do alfabetizando não é de aprender um código, mas de apropriar-se de um *sistema notacional* (conceito defendido por Ferreiro (1985) e Moraes e Albuquerque (2005) os quais afirmam que a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala) apropriação esta que deve acontecer aliada à vivência cotidiana de práticas de leitura e escrita.

O mesmo autor (2014) advoga que a necessidade de um ensino *sistemático* da notação alfabética não significa, porém, que se deva propor: a recuperação de antigas metodologias, que consideram a escrita como código; a defesa do uso de textos sem sentido, escolhidos pelas sílabas e letras que as crianças precisam aprender; ou a utilização de métodos fônicos, que trabalham a “consciência fonêmica”, termo cunhado pelos defensores do método.

Morais (2014) considera que as teorias construtivistas, especialmente a psicogênese da língua escrita, são as que mais explicam os processos de alfabetização. Mas, ressalta que a compreensão superficial dessa teoria, muitas vezes entendida como uma didática, tem levado a alguns equívocos, como o entendimento de que os alunos constroem esse conhecimento de forma natural e espontânea, lendo e produzindo textos sem a necessidade de intervenção pedagógica do professor alfabetizador.

Nota-se, nesta breve contextualização, que, a depender de quais pressupostos teóricos se parte, o educador, a instituição, o livro didático ou até mesmo a política pública adotada privilegiará um ou outro aspecto da alfabetização, ora a compreendendo como aquisição do alfabeto, ora defendendo que não basta apenas alfabetizar a criança levando-a a conhecer a língua, mas auxiliá-la a tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes práticas sociais, a fim de que perceba o verdadeiro poder das palavras no seu cotidiano.

No próximo capítulo discorreremos sobre o desenvolvimento profissional docente e as propostas de que este seja promovido dentro da instituição escolar, para que partam do professor.

UMA CONVERSA SOBRE OS MÉTODOS

A fim de que se concretize com êxito a travessia para a aquisição do sistema alfabético de escrita, frequentemente, o professor pensa em escolher a melhor forma de caminhar, a fim de fazer com que a travessia aconteça de forma singular e significativa.

A escolha do método sempre esteve ligada ao desejo, do professor ou de quem está promovendo sua formação, de instituir uma alfabetização eficaz. Em linhas gerais, conforme explica Soares (2004b), os métodos de alfabetização se dividem em dois grupos - analíticos e sintéticos- em função da maneira de se iniciar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem e das bases psicológicas nele envolvidas. Embasados nas palavras de Soares (2004b), este relatório de pesquisa, em seguida, passa a exposição de cada método.

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito por meio do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba ou palavra por palavra, e pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico.

O método alfabético é também conhecido como soletração. Nesse método, acredita-se que a leitura é aprendida a partir da memorização, por repetição oral, primeiro das letras do alfabeto, depois, de todas as suas combinações silábicas e, em seguida, das palavras. A criança começa a ler sentenças curtas e vai avançando até conhecer histórias.

Por este processo, a criança vai soletrando as sílabas até a aquisição do sistema de escrita alfabético. As principais críticas a este método estão relacionadas à repetição dos exercícios, o que o tornaria cansativo para as crianças, além de não respeitar os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes de eles ingressarem na escola.

O método fônico consiste no aprendizado por meio da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético. Ele é baseado no ensino do código alfabético, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas mediante o planejamento de atividades para levar as

crianças a aprenderem a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala.

Esse método foi criado como uma crítica ao método alfabético. Primeiro são ensinadas as formas e os sons das vogais. Depois são ensinadas as consoantes, sendo, aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras.

No método silábico, o ponto de partida para o ensino da leitura é a unidade fonética da sílaba. Segundo Frade (2005), o método silábico está inserido em um grupo mais amplo: o dos métodos sintéticos. Nos sintéticos, além do silábico, estariam inclusos os métodos alfabéticos e fônicos. Todos três teriam como prioridade o aspecto fonográfico da palavra, seja pelo estudo da letra (alfabético), pela unidade do fonema (fônico), ou pela análise da sílaba (silábico). Ainda, segundo a autora, esses métodos baseiam-se no princípio que para compreender o todo se deve partir de unidades menores.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse princípio, trabalha-se a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Esse método pode ser dividido em palavração, sentencição ou global.

A palavração surgiu a partir da contestação aos outros métodos de alfabetização. Nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-la através da visualização. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Já na sentencição, inicia-se com uma parte da frase para depois dividi-la em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

O método global, também conhecido como conto e estória, é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Tomando como princípio o sentido do texto, o educador inicia o processo utilizando-se de textos completos das várias lições seguidas e, após um convívio maior com o texto, é que vêm as formas de decomposição, tomando primeiro a sentença e depois a palavra.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não se pautam na adoção desses métodos para a alfabetização, mas na linha construtivista. O construtivismo surgiu na década de 1980, a partir de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, as quais defendem que a escola deve valorizar o conhecimento que o aluno tem antes de ingressar na instituição. Os construtivistas não concordam com a utilização de um único material para todas as crianças, rejeitam a prioridade do processo fônico e enfatizam que as escolas, durante o processo de alfabetização, devem utilizar textos que estejam próximos do universo da criança. Para eles, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... Insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

A autora Emília Ferreiro (1986) defende o conceito de alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada “aprendizagem conceitual”, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito (que quer conhecer).

As principais características do pensamento de Emília Ferreiro consistem na constatação de que as crianças possuem capacidades de desenvolver raciocínios e concepções sobre o sistema de escrita, utilizando-as para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de alfabetização. Nesta fase, as crianças reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita, através de uma elaboração pessoal, a qual se dá por etapas, cada uma delas representando uma fase primordial do processo.

De acordo com as pesquisas de Ferreiro, a primeira fase ou hipótese sobre a escrita é a pré-silábica, etapa em que a criança ainda não descobriu que a escrita registra no papel a pauta sonora. Ainda pequenas, as crianças não diferenciam o desenho da

escrita, desta forma muitas vezes ao solicitar que escrevam uma palavra, estas desenham a forma que foi solicitada. Após este processo inicial, vemos, no percurso evolutivo, que os educandos, ao escreverem determinados vocábulos segundo suas próprias hipóteses, começarão a produzir garatujas e rabiscos, semelhantes a letras.

Em seguida, no percurso evolutivo em direção à escrita alfabética, muitas crianças, após terem colocado uma sequência de letras para notar determinadas palavras, ao lerem o que escreveram pronunciam o vocábulo dividindo-o em sílabas e tentam fazer corresponder as letras às sílabas orais que pronunciam. Esse processo, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, é denominado de fase ou hipótese silábica.

O conflito advindo dessa fase, principalmente quando a criança passa a perceber que está utilizando a mesma sequência de letras para escrever palavras diferentes, leva a criança a formular novas hipóteses. Nesse sentido, a fase silábico-alfabética é vista como um período de transição, pois expressa a descoberta de que é necessário acrescentar letras às sílabas anteriormente representadas por uma única letra. Chegar a essa hipótese, portanto, significa, nessa teoria, que a criança efetuou, cognitivamente, um trabalho de reflexão sobre a escrita e sobre o interior das sílabas orais, levando-a a constatação dos sons que as formam, aproximando-a do entendimento do sistema notacional de escrita alfabética. Nessa teoria, portanto, os erros e omissões na escrita infantil, que tanto perturbam os professores que se utilizam dos métodos sintéticos ou analíticos, representam um grande avanço da criança em direção à apropriação da língua escrita. São considerados, portanto, erros “construtivos” (Algumas correntes pedagógicas consideram o erro como o “não acerto”. Outras acreditam que o erro faz parte do processo de ensino aprendizagem, sendo caracterizado como uma etapa da aprendizagem sistemática).

Ao atingir a última fase do processo inicial de apropriação da escrita alfabética, chamada fase alfabética, o aprendiz domina o código escrito, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. A criança entende que a escrita tem função social, compreende o modo de construção da escrita, porém ainda não domina as convenções ortográficas e gramaticais da língua escrita. Por isso, ainda pode, por exemplo, omitir letras, confundir-se com fonemas/grafemas semelhantes, ter dificuldades com a segmentação das palavras nas frases, com a concordância nominal ou verbal. Ou seja, o

trabalho do professor alfabetizador não se encerra quando a criança atinge a hipótese alfabética, embora esta indique um grande avanço, que não deva ser desmerecido.

Assim, segundo Moraes (2014), a teoria da psicogênese de Emília Ferreiro defende que a apropriação do sistema de escrita alfabético não ocorre simultaneamente, mas sim pressupõe um percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do educando é o que gera, gradativamente, novos conhecimentos, rumo à escrita alfabética.

Ao reconstituirmos, brevemente, os caminhos percorridos pelos métodos de alfabetização, surge o questionamento: Mas, como conduzir as crianças à travessia da fronteira que leva ao conhecimento do processo de escrita alfabética? Qual a melhor forma de caminhar?

Para Soares (2004b), o professor que teve acesso a uma formação sólida e bem fundamentada, saberá o que fazer não precisando de “receitas”. Segundo a autora, o professor que possui autonomia e compreensão de como a criança aprende, saberá decidir qual o método utilizado para isso. Diante desses conhecimentos saberá realizar as interferências necessárias para que todos os discentes possam aprender.

No entanto, Soares (2004a) chama a atenção para o fato de que o professor não deveria se referir a um “método”, e sim a “métodos”. É, portanto, o professor que deve questionar-se qual o melhor método e, até mesmo, se este ou aquele método deve ser usado ou não. Método, nessa perspectiva, refere-se a um caminho didaticamente planejado para se chegar à alfabetização.

Nessa perspectiva, mesclar diferentes métodos, de acordo com as demandas das situações reais de sala de aula, evidenciaria todo o conhecimento (experiencial e teórico) que o professor possui. E, ainda, a utilização de metodologias didáticas planejadas não significaria, em um contexto geral, que se estaria prescindindo do letramento.

O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO

Ao refletir sobre sua atuação como alfabetizadores, os professores necessitam de um momento consigo mesmos, em que possam direcionar um olhar para si e um olhar para o outro. No trabalho com a alfabetização, é necessário esse olhar singular, momento de definir o que faz significado em sua prática.

Essa reflexão implica um esforço de coerência e lucidez em relação à docência, expectativa que move o profissional a escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe agrada.

Foi em um momento de reflexão sobre a prática que nasceu o vocábulo *Letramento*, introduzido na linguagem pedagógica na metade dos anos oitenta. Esse nascimento pode ser compreendido pela necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais da leitura e escrita que ultrapassassem a aquisição do código alfabético e ortográfico, ou seja, a alfabetização em seu sentido estrito.

O letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola por Kleiman (2008, p. 18). Segundo a autora, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita foram conquistando importância dia após dia, por meio da constatação, entre pesquisadores e professores, de que apenas a decodificação ou uma familiaridade, mesmo de maneira inconsciente, com a diversidade de textos com que se deparam as pessoas (e as crianças) cotidianamente, não proporcionaria autonomia para os leitores. Segundo essas pesquisas, hoje, diante da realidade vivenciada nas salas de aula, em que a escrita, segundo Ferreiro (2013, p.30) “[...] não é um instrumento, mas um dado do meio social [...] presente no meio urbano [e] no espaço doméstico mesmo que somente através das embalagens comerciais”, faz com que seja necessário tornar esses dados sociais em “observáveis”, visto que:

A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou poesia (FERREIRO, 2013, p.31).

Assim, não basta ser alfabetizado, é preciso trabalhar as práticas sociais, ou seja, onde essa leitura e escrita é concretamente utilizada, fazendo surgir outra demanda para as classes de alfabetização: o letramento como uma ferramenta primordial, a fim de que

os alunos possam não somente decodificar e soletrar, mas também vivenciar a experiência de conviver, entender e se apropriar dos variados tipos de textos que circulam socialmente.

Nas palavras de Freitas:

[...]Daí é que se estreita a relação entre o letramento e sociedade, pois, ele interfere de maneira construtiva na realidade sociocultural dos indivíduos, exercendo uma forte influência sobre o papel da leitura e escrita para autoafirmação do sujeito em sua sociedade (FREITAS, 2009, p.119).

Alfabetização e letramento, dessa forma, são entendidos como dois processos diferentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis, cada um com suas especificidades. Podemos dizer que alfabetização é o processo de aquisição do código da escrita, já o letramento é o desenvolvimento das práticas sociais da língua.

Soares (2004a) afirma que:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (SOARES, 2004a, p. 45-46).

Alfabetização e Letramento estão intrinsecamente ligados, porque, sem dominar a leitura e a escrita e as práticas sociais de leitura e escrita, diminuem-se as possibilidades de sucesso na vida escolar e na vida social. Por isso, Soares indica alguns aspectos essenciais envolvidos no trabalho do professor alfabetizador:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o

letramento têm diferentes dimensões, ou facetas [...] (SOARES, 2004a, p.11).

Seguindo esses princípios elencados por Soares (2004a), infere-se que é necessário que na rotina do trabalho com alfabetização em sala de aula haja, diariamente, momentos de reflexão sobre as palavras, a fim de as crianças possam compreender o sistema de escrita alfabética, pois quanto mais cedo este for dominado, maior autonomia desenvolverá a criança nas práticas letradas.

Diante disso, o trabalho com alfabetização e letramento requer uma metodologia diferente, pois a aprendizagem inicial da língua escrita exige várias metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático e outras caracterizadas por ensino indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças.

Em relação ao trabalho com letramento, Martins (2009) afirma que não resolve levarmos textos para o trabalho em sala de aula, com o objetivo de apenas dar mais conhecimentos para o discente, é necessário a escolha de textos significativos, que estejam relacionados com a prática social do aluno. É preciso que o educador faça uma relação das práticas de uso da escrita ao processo mais global de aquisição da linguagem por nossos alunos.

No entanto, alguns professores imaginam que simplesmente pelas práticas de leitura e produção textual as crianças irão, espontaneamente, aprender a ler e escrever, deixando de lado o planejamento de situações de reflexão sobre a língua. Ainda sobre esta realidade, Soares (2004a) afirma:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2004a, p.8).

Nessa perspectiva, embora sejam proporcionadas situações reais de comunicação, para que o discente possa perceber a relação social da língua, não se pode negar a necessidade da reflexão sobre a língua. Morais (2014) corrobora com esse entendimento, afirmando que é preciso alfabetizar letrando, mas é preciso alfabetizar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção numa relação de contexto social. E, para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social, é preciso que se alfabetize letrando.

Nesta Perspectiva, Freire (1979) corrobora:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (FREIRE, 1979, p.20).

É imprescindível que a alfabetização seja compreendida a partir de seu significado social e político, pois a construção de uma sociedade democrática ultrapassa a dimensão do ensinar sílabas e as palavras, é necessário, também, transpor os conceitos estabelecidos pela alfabetização e considerá-la como uma relação entre os educandos e o mundo.

Soares (2004b) afirma que é inegável que a criança aprenda a ler e escrever convivendo com a leitura e a escrita em situações reais, mas é igualmente inegável que, do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista linguístico, para aprender a ler e a escrever é preciso fazer a relação dos sons com os grafemas. A autora (2004b) afirma que a nossa escrita alfabética é um registro dos sons, feito de acordo com um sistema de representação que é bastante complexo. A questão principal, portanto, é *como* o aluno vai aprender esse sistema de representação, ou seja, como a criança será alfabetizada para ter contato e se utilizar, efetivamente, dos diversos tipos de textos.

Para tanto, é importante compreender que se deve proporcionar às crianças um ambiente alfabetizador, para que os discentes possam relacionar o aprendido com o mundo infantil. É esse ambiente alfabetizador não será proporcionado se o professor se utilizar apenas de textos isolados encontrados em cartilhas, sem o planejamento de situações reais de comunicação que levem o discente a perceber a relação social da língua.

É muito importante que o professor planeje suas aulas de modo a promover o contato com leituras variadas, em que a criança tenha oportunidade de vivências culturais, para que esta perceba que a escrita é usada para várias situações de comunicação.

Para que essas situações sejam planejadas, é necessário que o professor alfabetizador conheça os processos de alfabetização/letramento das crianças, devido à função constitutiva que a linguagem tem na formação dos sujeitos. A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições, quanto a práticas sociais orais e escritas.

CONCLUSÃO

Tendo em vista a necessidade de que o professor planeje levando em consideração a utilização de materiais significativos, em um ambiente alfabetizador, nota-se a importância de propostas de desenvolvimento profissional docente que venham ao encontro destas reflexões. É promovendo ações que visem o desenvolvimento profissional docente e a reflexão sobre a prática como professor alfabetizador que poderá se fortalecer o trabalho de alfabetização dentro das instituições, levando os educadores a teorizar a sua prática, refletir sobre suas ações, vislumbrar o que faz sentido na sua maneira de alfabetizar, o que verdadeiramente é significativo para ele e para seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 edição .São Paulo:Hucitec, 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: Seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosa Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FRADE, Isabel Cristina. Métodos e didáticas de alfabetização – história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do formador**. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Brasiliense,1979.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 294 p. 2008.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Letramento e o processo de formação identitária do sujeito. In: In: BUENO, Elza Sabino da Silva, SAMPAIO, Emilio Davi. **Estudos da Linguagem e de Literatura um olhar para o lato sensu..** Dourados MS: Editora UEMS, 2009, p.100-120.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **O professor iniciante: seu trabalho com o texto**. 2002. 261 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2002.

MEIRELES, C. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985 .

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. Novos Livros de Alfabetização: dificuldade em inovar o Ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. da G. C; MARCUSCHI, B (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M.R.L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em:

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-27, Jan /Fev /Mar /Abr 2004a.

SOARES, Magda. “Alfabetização e letramento”. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do Professor. 2004b, n. 12, pp. 6-11.

SOARES, Magda. Entrevista com Magda Soares. **Letra A: O jornal do Alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./maio 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Trad. Cláudia Schilling. Barcelona: Horsori, 1992.

Recebido: 10/6/2020. Aceito: 30/6/2020.

Sobre autora e contato:

Cátia Soares Madaleno Menezes- Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Professora da rede de Faculdades Integradas de Cassilândia – FIC.

Email: catia_jk@hotmail.com