



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

CLAUDIA PEREIRA GOMES

DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

**CAMPINA GRANDE/PARAÍBA
DEZEMBRO/2020**

CLAUDIA PEREIRA GOMES

DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Me. Cristina Sales Cruz

**CAMPINA GRANDE/PARAÍBA
DEZEMBRO/2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633d Gomes, Claudia Pereira.

Do alfabetizar ao alfabetizar letrando [manuscrito] : um salto qualitativo / Claudia Pereira Gomes. - 2020.

51 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2020.

"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação inicial. 4.
Prática pedagógica. I. Título

21. ed. CDD 372.6

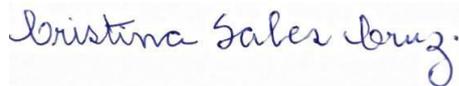
CLAUDIA PEREIRA GOMES

DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO
QUALITATIVO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 08/12/2020

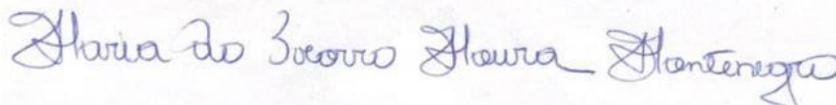
BANCA EXAMINADORA



Profa. Me. Cristina Sales Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho à minha mãe por ter me oferecido apoio e incentivo para chegar até aqui, e também aos meus filhos Nataly e Bernardo que são minha motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por tudo que me proporcionou.

*À minha professora e orientadora, **Cristina Sales**, por toda dedicação, incentivo e paciência. Por ter me feito enxergar novos caminhos, por ser um exemplo de orientadora, que se dispôs a me acompanhar na minha formação e compartilhar comigo seus conhecimentos, e ter dedicado a mim momentos de diálogos e reflexões sobre a minha pesquisa, contribuindo para minha construção profissional. São estes momentos que jamais esquecerei.*

*À minha família, minha querida **mãe Carminha** que não hesitou em me ajudar durante todo meu percurso de formação; que me apoiou em todos os momentos; que valorizou e orgulhou-se pela minha conquista. Às minhas irmãs, Vânia, Aparecida, Núbia, Clezia, Kassia, ao meu irmão Vando, e ao meu pai Valdemar, agradeço por estarem sempre ao meu lado, me apoiando, aconselhando e acreditando na minha força de seguir em frente.*

*Em especial, agradeço ao meu esposo, **Renato Élker** por ter me acompanhado durante a produção deste trabalho; por ter compreendido meus momentos de tensões; por ter me dado apoio e possibilitado que eu me dedicasse às minhas leituras e reflexões; por ter enfrentado comigo todos os obstáculos que surgiram na minha caminhada para chegar até aqui. À ele eu agradeço.*

À esta Universidade, e aos docentes do curso de Pedagogia por me proporcionar uma formação profissional de nível superior, permitindo o surgimento de oportunidades que me fizeram criar novas expectativas de vida.

*Às professoras Dra. **Maria do Rosário Germano** e Dra. **Maria do Socorro Moura** por terem se disponibilizado a participar da avaliação deste trabalho, compartilhando seus conhecimentos para o aperfeiçoamento desta produção acadêmica.*

Por fim, agradeço à escola na qual tive a oportunidade de vivenciar a experiência que resultou na produção deste trabalho.

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”

Emília Ferreiro

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da reflexão do professor e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia para a transformação da prática pedagógica de professores alfabetizadores, principalmente, quando estes se encontram em processo inicial na docência. Evidenciamos também, como a prática dos professores experientes influencia na atuação dos professores iniciantes, e como estes fazem uso dos seus próprios conhecimentos para aperfeiçoar sua prática. Com este fim, apresentamos o relato de uma experiência vivenciada com uma turma de 3º ano de ensino fundamental (ciclo de alfabetização) composta por 18 (dezoito) educandos com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Queimadas-PB, no ano letivo de 2018. Neste relato, demonstramos quais metodologias foram utilizadas no início do trabalho de alfabetização com a turma e quais mudanças metodológicas ocorreram após a aquisição dos novos conhecimentos, apresentando o percurso do professor para partir de uma prática tradicional de alfabetização para a prática do alfabetizar na perspectiva do letramento. Discorreremos, então, sobre a formação de professores, os métodos tradicionais de alfabetização, os estudos da psicogênese da língua escrita, tradicionalmente tratada de teoria construtivista, os estudos sobre o surgimento do termo letramento, e suas consequências no processo de alfabetização no Brasil. Utilizamos como embasamento teórico para a elaboração deste trabalho autores, nos quais destacamos André (1999), Ferreiro (1995), Fortunato (2018), Marcuschi (2010), Leal (2007), Morais (2012), Mortatti (2000, 2006), Albuquerque (2007), Soares (2003, 2009, 2016), Tardif (2012).

Palavras-Chave: Formação inicial. Prática pedagógica. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

This work aims to analyze the contributions of teacher's reflection and theoretical knowledge about basic literacy and literacy acquired during the initial formation in the Degree of Pedagogy course for the transformation of the pedagogical practice of basic literacy teachers, especially when they are in the initial process of teaching. . We also show how the practice of experienced teachers influences the performance of beginning teachers, and how they make use of their own knowledge to improve their practice. To this end, we present the report of an experience lived with a class of 3rd year of elementary school (basic literacy cycle) composed of 18 (eighteen) students aged between 8 and 10 years old, in a public school in the city of Queimadas-PB, in the year 2018. In this report, we demonstrate which methodologies were used in the beginning of the basic literacy work with the class and which methodological changes occurred after the acquisition of new knowledge, presenting the teacher's path from a traditional practice of basic literacy to the practice it in the perspective of literacy. We then discussed the formation of teachers, the traditional methods of basic literacy, the studies of the psychogenesis of written language, traditionally treated like constructivist theory, the studies on the emergence of the term literacy, and its consequences in the process of the basic literacy in Brazil. We used authors as the theoretical basis for the elaboration of this work, in which we highlight André (1999), Ferreiro (1995), Fortunato (2018), Marcuschi (2010), Leal (2007), Morais (2012), Mortatti (2000, 2006) , Albuquerque (2007), Soares (2003, 2009, 2016), Tardif (2012).

Keywords: Initial formation. Pedagogical practice. Basic Literacy and Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	12
3 ALFABETIZAÇÃO, CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO: HISTÓRIAS QUE SE INTERCRUZAM.....	18
3.1 A alfabetização e seus métodos.....	18
3.2 Alfabetização e construtivismo.....	20
3.3 Alfabetização e letramento.....	23
3.4 Alfabetização e consequências dos novos estudos (construtivismo e letramento).....	24
4 ALFABETIZAR LETRANDO: NOVOS DESAFIOS.....	27
5 DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO.....	32
5.1 A prática de alfabetização anterior a vivência com estudos de alfabetização e letramento.....	32
5.2 A prática de alfabetização a partir de estudos de alfabetização e letramento.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXOS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é assunto pertinente nas discussões no âmbito educacional. Ao discutir sobre esta temática é oportuno discutir também sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais. Assim, frequentemente estudiosos realizam pesquisas com objetivo de compreender as mudanças que surgem na formação de professores, que visam desenvolver a competência profissional docente, com o intuito de promover a transformação da práxis educativa, de modo que possa garantir o sucesso da educação escolar.

No entanto, as pesquisas revelam que as inúmeras mudanças nos cursos de formação de professores não são suficientes para a transformação da prática docente, acredita-se que isto acontece devido à resistência de muitos educadores em adotar uma nova concepção de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma nova prática. Em vista disso, percebe-se que não se trata apenas de uma mudança nos cursos de formação, mas também de uma melhor compreensão por parte destes profissionais sobre as novas concepções que orientam o processo de ensino-aprendizagem, o que exigirá uma reflexão sobre a sua prática e uma análise das teorias que as fundamentam.

Acreditamos então, que a transformação da prática pedagógica dos professores é um processo que deve ser iniciado por ele mesmo. Obviamente, é necessário que se utilize dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial ou continuada, e assim, através da experiência poderá evidenciar na prática o que é explicitado nas teorias, rompendo com o distanciamento entre a teoria e a prática, promovendo as mudanças necessárias na sua atuação docente. Mas, para isto, é fundamental que o professor compreenda que tais mudanças são necessárias para a construção da sua competência profissional.

Talvez esta compreensão e reflexão dos professores sobre a própria prática seja um dos fatores necessários para minimizar o fracasso da escola brasileira, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual o enfoque é o ensino da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização e letramento.

Sabemos que a alfabetização é também uma das temáticas mais polêmicas da educação brasileira. Há décadas estudiosos de diversas áreas, entre estas, da Psicologia e das Ciências linguísticas, buscam compreender como ocorre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Neste percurso surgiram os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conhecido no Brasil como construtivismo, e também o surgimento do termo letramento e suas novas exigências, ambos influenciaram fortemente para as mudanças nas práticas de alfabetização no Brasil.

Após a aquisição de conhecimentos sobre estes estudos, compreendemos que a alfabetização não se trata apenas do domínio de técnicas que possibilite a decifração e codificação de um código, mas sim de um processo de apropriação de um sistema de representação da fala articulado as práticas de leitura e de escrita no meio social.

Assim, com o rompimento das práticas desenvolvidas a partir dos métodos tradicionais de alfabetização, surgiu a necessidade de desenvolver uma nova prática pedagógica, sendo esta fundamentada na teoria construtivista, colocando o educando como sujeito ativo e centro do processo aprendizagem, e o professor como mediador deste processo. Para isto, foi necessário que os professores repensassem e reformulassem sua prática, o que se tornou um processo conflituoso, porém, inevitável.

Partindo desta discussão, acreditamos que a reflexão do professor sobre a prática, e a adoção de novas concepções de ensino são elementos essenciais para a transformação da sua prática pedagógica, contribuindo para a construção da sua competência profissional, e consequentemente a eficiência da educação escolar.

Considerando a breve discussão que realizamos a respeito de algumas mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores, o surgimento de novas concepções de ensino, que ocasionaram a necessidade de transformar a prática pedagógica, sobretudo no processo de alfabetização, desenvolvemos este trabalho com o propósito de analisar as contribuições da reflexão do professor e dos conhecimentos teóricos sobre alfabetização e letramento adquiridos durante a formação inicial no curso de Pedagogia para a transformação da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Para isto, apresentamos um relato de uma experiência vivenciada com uma turma de 3º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Queimadas-PB, a qual se transformou a partir dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Além disso, numa pesquisa qualitativa, ainda para Bogdan e Biklen (1982) “(...) Os dados coletados são predominantemente descritivos; (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, que é o que evidenciamos no nosso trabalho.

Quanto à organização, o trabalho constitui-se da introdução seguida de quatro capítulos. No segundo capítulo apresentamos uma discussão a respeito da formação de

professores e sua prática pedagógica, fazendo um levantamento sobre os problemas pertinentes que são focos das pesquisas nesta área. Discutimos sobre a construção da competência profissional do professor, e enfatizamos também sobre os saberes envolvidos na prática docente.

No capítulo seguinte, o terceiro capítulo, iniciamos com a apresentação do conceito de alfabetização e uma breve explanação sobre os seus métodos utilizados nas práticas tradicionais de ensino. Ainda neste capítulo mostramos a influência do construtivismo no processo de alfabetização no Brasil, apresentamos uma síntese sobre os estudos da psicogênese da língua escrita e suas hipóteses, e por fim discutimos sobre o termo letramento e suas consequências no processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

No quarto capítulo, realizamos uma discussão sobre a prática pedagógica do *Alfabetizar letrando*, apresentando no que consiste esta nova prática, suas características e objetivos. Para isso, levantamos uma discussão sobre a utilização dos gêneros textuais para a aprendizagem da leitura e da escrita nesta nova perspectiva, e também sobre as novas funções atribuídas ao professor no desenvolvimento desta prática.

No quinto e último capítulo, apresentamos o relato de uma experiência cujo foco é evidenciar as implicações dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento na prática pedagógica do professor. Com este fim, mostramos o percurso do trabalho realizado pelo docente, e a transformação da prática ocorrida no decorrer do 2º semestre do ano letivo de 2018.

Finalizamos tecendo algumas considerações a respeito das principais temáticas deste trabalho; a importância da formação inicial para a prática docente e a possibilidade de transformação da práxis do professor alfabetizador a partir de estudos teóricos sobre alfabetização e letramento.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação de professores é uma das temáticas mais discutidas no âmbito educacional. Ao longo dos anos facilmente encontram-se pesquisas que buscam compreender as mudanças que ocorrem nos cursos de formação de professores no Brasil. Deste modo, as pesquisas realizadas nos cursos de graduação, mestrado e doutorado tornaram a formação de professores um dos principais focos de estudos.

Na década de 90, pesquisas realizadas por professoras de universidades públicas do Brasil, através de um convênio com a Anped/Pnude (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) constataram um grande aumento de desenvolvimento de dissertações e teses que tinham como foco de pesquisa a formação de professores abrangendo diversos eixos. Porém, segundo André et. al (1999, p.303), de modo geral as “(..) dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre a formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes”.

Portanto, a pesquisa crítica sobre a formação de professores é algo que provocou e provoca mudanças nos cursos de licenciatura oferecidos pela rede de universidades públicas ou privadas no Brasil, com o objetivo de buscar a competência profissional destes profissionais. Através desses estudos é possível evidenciar as principais questões colocadas em relação à formação docente. Na investigação realizada as autoras evidenciaram que

Os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial gravitam em torno de seis eixos principais: a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente, e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo. (ANDRÉ et. al, 1999, p.305)

Dentre os eixos relevantes pontuados pelas autoras, podemos destacar uma das abordagens mais pertinentes na formação docente: a relação entre a teoria e a prática, que provoca um distanciamento entre a universidade e a escola, sendo esta uma discussão constante entre os profissionais da educação. Outro eixo que merece destaque é a construção da competência profissional e do intelecto crítico, de modo que possa transformar a prática

educativa, partindo da sua própria reflexão sobre a função do professor na contemporaneidade. Mas, o que se questiona é como os cursos de formação inicial ou continuada contribuem para o desenvolvimento da competência profissional dos professores, de modo que se tornem críticos, e sejam capazes de transformar a sua prática? Sobre este aspecto faremos uma breve reflexão a seguir.

No discurso sobre a competência profissional do professor usaremos como embasamento os estudos realizados por Dias e Lopes (2003), que analisaram em documentos oficiais orientadores da educação, como é tratado o desenvolvimento da competência profissional na formação dos professores no Brasil. As autoras utilizaram como objeto para investigação os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001). Documentos legais que também orientam os cursos de formação- competência profissional. Nessa análise constataram que a busca pela competência profissional do professor surgiu na reforma curricular brasileira para a formação docente no final dos anos de 1990, neste período “(...) o currículo por competências surge como “novo” paradigma, construindo a idéia de que a escola deve ser sintonizada com as mudanças da sociedade” (DIAS e LOPES, 2003, p.1664). Neste sentido, o currículo por competência atribui todas as responsabilidades ao professor pelo desempenho ou fracasso do aluno.

Na discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores, as autoras salientam que ambos os documentos analisados apresentam a formação de professores como a aquisição de um conjunto de técnicas, formando assim técnicos para desenvolver a prática na sala de aula, usando como base os conhecimentos teóricos adquiridos. Provavelmente, a junção das técnicas aos conhecimentos teóricos seria a garantia da construção da competência profissional do professor. Assim, na perspectiva de um currículo concentrado na formação da competência profissional as autoras enfatizam que “(...) caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (DIAS e LOPES, 2003, p.1169).

Considerando a afirmação das autoras, deixa transparecer que os próprios professores se tornam responsáveis pelo seu progresso na carreira profissional, sendo a formação inicial apenas a primeira etapa de um processo contínuo. Assim, com objetivo de desenvolver nos professores a capacidade de avançar autonomamente na profissão, esperava-se que as mudanças impostas pelos documentos aqui citados promovessem um novo modelo de ensino para os cursos de formação docente, porém o que vemos é um modelo que equivale a uma

espécie de treinamento para a profissão, objetivando estabelecer um perfil profissional dos professores.

Neste sentido, torna-se evidente que a formação dos profissionais da educação continua pautada, implicitamente, na obtenção de um conjunto de técnicas definidas e regulamentadas por ciências da educação e equipes de universidades, visando desenvolver a qualidade de ensino nas instituições educativas para atender as necessidades da sociedade.

De acordo com Apple (1995 apud DIAS E LOPES, 2003, p. 1170) esta prática “pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência” tornando a formação um processo de treinamento, como citamos anteriormente, contribuindo também para o distanciamento entre os responsáveis pela elaboração das orientações para a prática, as universidades, e os responsáveis pela prática no cotidiano escolar, no caso os professores.

Neste contexto, encontramos embasamento na reflexão sobre a formação de professores em estudo de Fortunato (2018). O autor ressalta dois problemas pertinentes. O primeiro diz respeito ao distanciamento entre a escola e o mundo que a cerca. O segundo é a própria formação docente realizada de maneira reiterada. Nas palavras do autor “(...) nela se reproduz a forma arcaica de ensinar, não permitindo que outras perspectivas sejam divisadas” (p.1997). Por muitas vezes estudos buscaram uma possível solução para ambos os problemas, porém, existe uma dificuldade para colocar em prática de forma efetiva estas soluções, e entre os fatores que dificultam a resolução dos problemas aqui apresentados podemos citar a falta de capacitação dos professores e/ou também pela resistência dos próprios professores para a implantação de uma nova prática educativa, sendo assim, facilmente constata-se a ineficácia da educação escolar.

No sentido de que a formação e capacitação dos professores é fundamental para as mudanças na prática educativa e com base na pedagogia freinetiana, Fortunato (2018), compreende que a possível transformação da escola, provém da mudança no processo de formação inicial de professores. O autor ressalta

(...) a educação pode se tornar diferente se forem ofertadas, aos futuros docentes, formas diferentes de ensinar, era preciso, portanto, experimentar. Isso realizado sem qualquer rigor científico, mas pela tentativa experimental de se fazer, colocando a prática em evidência, sobrepondo-a a qualquer estudo teórico que pressupõe resolver a docência, o ensino, a aprendizagem e a escola (FORTUNATO, 2018, p. 2004).

Diante as reflexões apresentadas no estudo de Fortunato (2018), relacionadas à transformação da educação, podemos considerar que a primeira instituição responsável pela reflexão e transformação da prática educativa são as universidades, públicas ou privadas, que oferecem o curso de formação de professores. É durante a formação que os futuros professores e professoras precisam compreender a origem e a complexidade dos problemas que provocam o fracasso da educação escolar. As universidades enquanto responsáveis pela formação docente necessitam promover o conhecimento sobre novas concepções de ensino, tornando os formandos capazes de refletir criticamente sobre a complexidade da prática docente.

Portanto, é fundamental que diante de uma nova concepção de ensino, os formandos estejam cientes de que é a partir destes novos conhecimentos e da reflexão sobre a sua prática educativa que serão capazes de transformá-la.

Ressaltamos também que, os conhecimentos adquiridos e as reflexões sobre a prática docente realizados na formação inicial facilitam a adequação dos futuros professores ao novo contexto que envolve a escola, percebendo-a como um local integrante da sociedade e, deste modo, é impossível tratá-la como um espaço isolado, assim como também é impossível homogeneizar os educandos.

No que diz respeito à aquisição de conhecimentos na formação de professores Tardif (2012) ressalta que, mesmo que os professores adquiram conhecimentos durante a formação inicial, existem outros saberes envolvidos na prática docente, que geram inúmeros questionamentos, tais como: os saberes pedagógicos são adquiridos exclusivamente nas universidades? O que seriam esses saberes usados na prática docente?

De acordo o autor, poucos estudos buscaram responder a essas questões relacionadas aos saberes e a prática docente. Ressalta que não há uma estabilidade quando se fala em saberes, pois, estes passam por processos de remodelação frequentes e, pelo contrário, “(...) os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim subordinados material e ideologicamente as atividades de produção de novos conhecimentos” (TARDIF, 2012, p.34). E deste modo, evidenciaria a divisão de trabalho existente entre as pesquisas e o ensino, ou seja, as universidades e a escola, e assim, esses novos conhecimentos produzidos por grupos de pesquisas de instituições universitárias seriam lançados aos professores, e competiriam a estes apenas transmiti-los.

Ainda na concepção de Tardif (2012, p. 37) a prática docente “(...) é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. A definição de saberes pedagógicos aqui colocados refere-se à agregação de reflexões sobre

concepções de ensino procedentes das ciências da educação, que objetiva orientar a prática educativa, portanto trata-se de saberes profissionais. Além dos saberes profissionais o autor elenca mais três saberes envolvidos na prática docente, são estes: saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor apresenta brevemente a definição para esses saberes.

Os saberes disciplinares o autor define como saberes estabelecidos por universidades para formação inicial ou continuada dos professores, e são constituídos por fundamentos específicos para cada área de conhecimento. Os saberes curriculares, definido como saberes que estabelecem a organização de conteúdos, métodos e objetivos que os professores precisam cumprir. Os saberes experienciais adquiridos na prática com base no cotidiano escolar individual e coletivo.

Analisando criticamente os diferentes saberes definidos pelas universidades e pelas ciências da educação citados por Tardif (2012), e a condição pela qual os futuros professores são submetidos durante a formação inicial ou continuada, podemos afirmar que este grupo profissional é levado a ajustar esses saberes para exercê-los efetivamente na prática. Neste sentido, parece que não se é considerada a contribuição do professor na construção dos saberes pertinentes no seu cotidiano escolar. Nesse contexto “(...) os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIF, 2012, p. 41).

O autor revela que em sua pesquisa com professores, constatou-se que a prática profissional docente é fundamentada principalmente nos saberes experienciais, que “(...) não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2012, p.49), e sim adquiridos no contexto de interação na atuação do professor, e são utilizados para orientar a prática. Contudo, o autor ressalta que a construção dos saberes experienciais dos professores iniciantes, ocorre a partir da interação não apenas com os alunos, mas também com professores experientes e no processo de formação. (TARDIF, 2012, p.52).

Neste sentido, a prática leva os docentes a avaliarem e compreenderem os outros saberes adquiridos durante a formação, o que nos faz compreender que os professores não desprezam os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, e sim introduzem na sua prática conforme a sua realidade, e neste processo formam a competência profissional.

Com base nas análises apresentadas neste capítulo e a nossa reflexão como educador em formação, consideramos que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial são de extrema importância para a construção da competência profissional dos professores, como mostraremos posteriormente no capítulo de análise de nossa prática pedagógica que se modificou com base em estudos durante a formação inicial. Ressaltamos que a formação

docente ocorre através de um processo contínuo, no qual os professores são os principais autores envolvidos, e sendo assim, se tornam responsáveis em empenhar-se no aperfeiçoamento da sua prática.

Nesse contexto, em que o professor é responsável pela sua prática docente, objetivando a eficiência profissional e bom rendimento escolar dos educandos, é possível que este utilize dentro de suas particularidades os diferentes saberes exigidos na profissão: os disciplinares, curriculares e experienciais, citados anteriormente. Porém, para que seja possível transformar a prática pedagógica com base nos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada, é preciso que os professores estejam dispostos a aderir às novas concepções de ensino, que provavelmente provocarão grandes mudanças no cotidiano escolar, e exigirão do profissional diferentes conhecimentos. É neste processo de modificações que os educadores firmam a competência profissional e eficácia da educação escolar.

3 ALFABETIZAÇÃO, CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO: HISTÓRIAS QUE SE INTERCRUZAM

Apresentar uma definição para o termo alfabetização parece uma tarefa um pouco mais fácil, já para o termo letramento, vemos que se faz necessário um entendimento mais aprofundado. Sem dúvidas, muitas pessoas definiriam alfabetização como o ato de ensinar a ler e a escrever, e isto não é errado se considerarmos a alfabetização como o domínio das habilidades de codificar e decodificar o sistema alfabético de escrita. Porém, esta definição tornou-se mais complexa com o surgimento do termo letramento, que ainda não é muito familiar, além de ser ampliado a partir dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se tornou conhecido no Brasil com a denominação de construtivismo.

Primeiramente, para que possamos perceber a complexidade acerca destes termos, é preciso esclarecer sobre o conceito restrito da palavra alfabetização, que segundo Mortatti (2006), começou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita na década de 1910 (MORTATTI, 2006, p.8), sendo posteriormente ampliado com surgimento do paradigma construtivista e com o termo letramento, tornando-se o foco de estudo entre pesquisadores de diferentes áreas, principalmente, nas Ciências Linguísticas e na Psicologia.

3.1 A alfabetização e seus métodos

Para melhor compreendermos o termo alfabetização considerando o conceito apenas como o domínio da codificação e decodificação da escrita, como citamos anteriormente, é necessário discorrer sobre os métodos tradicionais de alfabetização utilizados nas salas de aula desde o final do século XIX, sendo estes conhecidos como métodos sintéticos e métodos analíticos. Para esta discussão tomaremos embasamento em Morais (2012), que dividiu os métodos em grupos e detalhou cada um deles.

No grupo dos métodos sintéticos é possível encontrar três tipos considerados os principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos, que têm forte influência na alfabetização das escolas do Brasil (MORAIS, 2012, p. 28). O processo de alfabetização através destes métodos compreende que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre partindo das unidades linguísticas menores, as letras e sílabas, ou fonemas, e posteriormente fazendo a junção destas unidades, o educando seria capaz de ler palavras e textos.

Nos tipos alfabéticos, acredita-se que o educando compreende de imediato que as letras representam sons, e que através da memorização dos nomes das letras e dos seus

respectivos sons, aprende a ler várias palavras. Nos tipos silábicos, pressupõe que o educando entende que, duas letras juntas podem ser lidas, e que memorizando e juntando essas letras conseqüentemente lerá palavras e textos. Nos métodos fônicos, supõe-se que o educando é consciente da existência dos fonemas, e assim, é necessário apenas treiná-lo para pronunciá-los fazendo relação com os grafemas, e através disto aprenderá a ler palavras e depois textos. (MORAIS, 2012, p. 29).

No grupo dos métodos analíticos, podemos destacar três tipos: a palavração, a sentencição, e o método global (“contos” ou “historietas”). Estes métodos assim como os métodos sintéticos recomendam também o ensino trabalhando as unidades linguísticas menores, (letras, sílabas e fonemas), porém, para iniciar preconizam o uso das unidades maiores, as palavras, frases e histórias, e todos eles focam na estratégia da memorização para aprendizagem da leitura e da escrita.

No método da palavração, os educandos são submetidos a copiar e memorizar a escrita de uma seleção de palavras repetitivamente, e logo após são ensinados a separar essas palavras em sílabas e letras, ou fonemas. No método da sentencição, inicialmente os educando são levados a memorizar, e depois copiar sentenças completas, em seguida analisam separadamente as unidades menores desta sentença, as sílabas e letras. No método global, o educando tem acesso a textos produzidos especificadamente para alfabetizar, e estes são explorados de forma decrescente e isolada, iniciando pelas frases, depois as palavras na qual destacam as sílabas. (MORAIS, 2012, p. 30).

Nas discussões sobre os métodos tradicionais de alfabetização, Soares (2016), enfatiza que apesar de haver controvérsia entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos, ambos partem do pressuposto “(...) de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos (...)” (SOARES, 2016, p.19). Partindo deste pressuposto, estes métodos eram introduzidos nas salas de aula principalmente em forma das conhecidas cartilhas, que eram consideradas a garantia da alfabetização dos educandos, e também o controle do trabalho dos professores na sala de aula, mostraremos um exemplo desta questão no capítulo de análise da nossa prática pedagógica.

É possível destacar ainda sobre os métodos que, embora priorizem alguns elementos fundamentais para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como o reconhecimento de letras e a relação entre grafema e fonema, “(...) ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito (...)” (SOARES, 2016, p.20, grifo do autor), além disto, desprezam as funções

sociais da escrita, tornando a aprendizagem restrita à codificação e decodificação, impossibilitando o desenvolvimento das habilidades necessárias para inserção do indivíduo em situações de leitura e escrita no meio social, sendo estas adquiridas no processo de letramento.

Segundo Soares (2016), além do surgimento do termo letramento, aliás, antes mesmo deste novo fenômeno, o que provocou mudanças radicais no âmbito da alfabetização no Brasil em meados de 1980, foi a chegada do paradigma cognitivista, baseada na epistemologia piagetiana, sendo introduzida no país, principalmente, através dos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ficando conhecido como construtivismo.

3.2 Alfabetização e construtivismo

Inicialmente, devemos esclarecer que, apesar de ter sido conhecido no Brasil pelas vias da alfabetização, “(...) o construtivismo é uma concepção teórica muito ampla, com raízes no campo da filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria sobre o aprendizado do sistema alfabético, nem sequer a uma única teoria psicológica” (MORAIS, 2012, p.46). Portanto, esta teoria se alastra por todo processo de ensino-aprendizagem, não apenas no período de alfabetização.

De acordo com Mortatti (2006), o construtivismo se manifesta no Brasil como uma “revolução conceitual”, contrariando as práticas tradicionais de ensino, principalmente, os métodos de alfabetização e o uso das conhecidas cartilhas, que instantaneamente foram abandonados, provocando o que a autora chamou de “desmetodização” do processo de alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 10). Para discorrer sobre esta questão mais detalhadamente, encontramos embasamento nos escritos de Soares (2016).

Para Soares (2016), o paradigma cognitivista surgiu como oposição ao paradigma associacionista que fundamentava os métodos tradicionais de ensino, no qual a aprendizagem da língua escrita aconteceria por meio de acúmulo de informação, e com foco no professor. Em contraposição, no novo paradigma a aprendizagem da língua escrita aconteceria através de um processo de construção gradativa, a partir da oportunidade de interação do educando com diferentes materiais de leitura e escrita. A autora ressalta ainda que, a introdução da proposta construtivista provocou a “desmetodização”, termo já usado por Mortatti (2006), para definir a desvalorização dos métodos no processo de alfabetização, e a partir de então, buscou-se práticas de ensino que garantissem o sucesso da alfabetização.

De acordo com Morais (2012), os estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), contribuíram significativamente para as mudanças no ensino da leitura e da escrita. A teoria da língua escrita, como ficou conhecida, foi fortemente difundida na formação dos professores do Brasil. Uma das primeiras correções do estudo da psicogênese para o ensino da leitura e da escrita foi a concepção de que, o sistema de escrita alfabético não é um código, como é considerado nos métodos tradicionais, e sim um sistema notacional cujo funcionamento precisa ser compreendido pelo educando.

Por um lado, temos os métodos tradicionais considerando que os educandos aprendem ou aprenderiam, a ler e escrever através da repetição e memorização, sendo consciente do funcionamento da escrita, em contrapartida, a teoria da psicogênese defendendo que, a aprendizagem da leitura e escrita ocorre através de um processo gradativo, pelo o qual os educandos constroem suas próprias hipóteses e passam a compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Ainda em Morais (2012), podemos encontrar detalhadamente as características sobre a construção dessas hipóteses que fazem parte do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, e que foram denominadas pelo o autor como: pré-silábica, silábica (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabética e alfabética. Entretanto, é necessário compreender que este processo de criação de hipóteses sobre a escrita não é uniforme, podendo variar entre um educando e outro. Destacaremos aqui, algumas propriedades destas hipóteses, sem muito aprofundamento, pois, este não é o objetivo do texto.

A hipótese pré-silábica é caracterizada como a fase em que inicialmente o educando não consegue diferenciar o desenho e a escrita, não compreendendo que a escrita é a representação da fala. Neste período pode chegar a “criar” suas próprias representações, isto é, as próprias letras, e isso é considerado um avanço para a aprendizagem da escrita.

É também na evolução desta fase, que o educando, segundo Ferreiro (1995) elabora a hipótese da quantidade mínima de letras para que um escrito seja “interpretável”, no mínimo três, e a hipótese qualitativa, na qual as letras devem ser diferentes, não admitindo a repetição de uma mesma letra na sequência.

A hipótese silábica apresenta como principal característica, o início da correspondência entre as partes do escrito e as partes do falado, isto é, a correspondência termo a termo. Geralmente, nesta fase o educando utiliza apenas uma letra para cada sílaba falada, por isso, é comum que pronuncie a palavra dividindo-a em sílabas. Outra característica importante nesta hipótese é a sua divisão em duas etapas, a primeira conhecida como silábica

sem valor sonoro, sendo assim denominada pelo fato de que, ao realizar a escrita, o educando apesar de fazer a correspondência entre as partes do oral e do escrito, na maioria das vezes utiliza letras que não representam os sons pronunciados na fala; já a segunda etapa, conhecida como silábica com valor sonoro, o educando além de fazer a correspondência entre o oral e o escrito, busca utilizar letras que correspondam ao menos um dos fonemas pronunciados, dando preferência principalmente ao uso das vogais, e é através deste processo, que o mesmo começa compreender a escrita como a representação da fala.

A hipótese silábico-alfabética é caracterizada principalmente pelo surgimento de novos conflitos cognitivos, exigindo mais reflexão que a hipótese anterior, por isso, é considerada uma fase de transição. É nesta fase que o educando percebe que, não é suficiente apenas uma letra para escrever sílabas, a partir de agora, buscará identificar os sons presentes no interior de cada uma delas, iniciando assim, o processo minucioso da correspondência grafofônica, sendo este, considerado um grande avanço para a apropriação do sistema de escrita.

A hipótese alfabética, a última fase do processo de apropriação da escrita, é caracterizada principalmente pelo grande avanço na aprendizagem do educando, que a partir deste momento, usará uma letra para cada fonema pronunciado, porém, é comum nesta fase a ocorrência de muitos erros de ortografia, pois, o educando ainda não domina toda estrutura da língua escrita, e isto será superado na continuação do processo de ensino-aprendizagem.

Com estes estudos de Ferreiro e Teberosky, operou-se uma progressiva modificação no termo alfabetização, que passou a ser designado não apenas como o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, no sentido restrito de desenvolver as habilidades de codificação e decodificação,

(...) mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra letramento. (BRASIL, 2008, p. 10)

Após o surgimento deste novo termo, o letramento, as discussões sobre o processo de alfabetização passaram a estar relacionadas às suas competências, gerando assim um novo dilema sobre a aprendizagem inicial da língua escrita.

3.3 Alfabetização e letramento

O surgimento do termo letramento e a exigência das habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais, como dito na citação acima, provocaram o levantamento de críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, e pesquisadores de diferentes campos passaram a tomar a leitura e seu ensino como foco de estudos, objetivando construir um novo conceito.

De acordo com Soares (2009), este termo surgiu especificamente no campo das Ciências linguísticas e da Educação na metade dos anos 80. A autora afirma que o termo letramento, é a versão em português da palavra inglesa *literacy*, e foi criada para definir uma nova ideia, um novo fato ou “(...) a nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social (...)” (SOARES, 2009, p.16).

Na pretensão de definir precisamente o termo letramento, tomando aporte na palavra inglesa *literacy*, cujo significado “(...) é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2009, p.17), e tendo em vista que a capacidade de participar ativamente de situações de leitura e de escrita presentes na sociedade provoca mudança na condição do indivíduo e acarreta consequências em diversos aspectos, entre estes sociais, culturais, econômicos e cognitivos, a autora define o termo letramento como “(...) o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (SOARES, 2009, p.18).

Ainda, de acordo com Soares (2003), “(...) no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam se superpõem, frequentemente se confundem (...). (SOARES, 2003, p.07). A autora enfatiza ainda que, com o propósito de diferenciar o processo de alfabetização e o processo de letramento, alguns autores da produção acadêmica brasileira, expõe em suas obras a aproximação entre os dois conceitos. Soares (2003) afirma que

(...) a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado a concepção equivocada de que os dois termos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (...). (SOARES, 2003, p.08).

É possível perceber que, a compreensão e diferenciação entre os dois processos não parece fácil, mas, que ambos estão presentes no processo de aprendizagem da língua escrita, e

se relacionam, porém, cada um deles possui suas características e visam desenvolver habilidades diferentes. Para a autora, esta interpretação equivocada da associação entre a alfabetização e letramento, gerou consequências às práticas de alfabetização do Brasil, discutiremos sobre esta questão ainda neste capítulo.

3.4 Alfabetização e consequências dos novos estudos (construtivismo e letramento)

Após realizar esta explanação sobre os conceitos de alfabetização e letramento, métodos tradicionais de alfabetização, e os estudos da psicogênese da língua escrita, poderemos iniciar uma discussão de suma importância colocada no início deste texto. Nesta discussão buscaremos explicitar sobre os impactos negativos causados ao processo de alfabetização da educação brasileira devido ao equívoco na compreensão do termo letramento e da teoria construtivista.

Considerando o recorrente e preocupante fracasso da alfabetização no Brasil durante muitas décadas, após a “desmetodização” (MORTATTI, 2006; SOARES, 2016), buscou-se encontrar no construtivismo uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita que garantisse o sucesso da alfabetização, visando diminuir o grande índice de reprovação nos primeiros anos de escolarização. Porém, a equivocada interpretação da teoria, principalmente por professores e/ou professoras que foram alfabetizados através dos métodos tradicionais, resulta na permanência do insucesso na aprendizagem da língua escrita. Acontece que, considerando o educando capaz de construir seu próprio conhecimento, inclusive os linguísticos, compreendeu-se que a aquisição da leitura e da escrita ocorreria apenas com o acesso a materiais da cultura escrita, não necessitando de um trabalho pedagógico, e isto, causou a diminuição da importância da intervenção do professor, sendo esta uma das causas do agravamento do insucesso da alfabetização no país.

Como afirmamos anteriormente, outro fator que provocou consequências ao processo de alfabetização nas escolas do Brasil, foi a compreensão equivocada do termo letramento. Soares (2003), afirma que

(...) 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 letramento (...). (SOARES, 2003, p.8).

De acordo com a autora, a prevalência do conceito de letramento, provocou a perda da especificidade da alfabetização, fator denominado pela a autora, primeiramente como *desinvenção* da alfabetização (SOARES, 2003), depois como “desmetodização” (SOARES, 2016). A especificidade da alfabetização aqui colocada consiste no ensino com foco nas relações grafofônicas, ou seja, das relações entre fonemas e grafemas, e as convenções ortográficas da escrita, que atendem a uma das facetas da aprendizagem da língua escrita, a faceta linguística. Para melhor compreensão, consideramos importante destacar aqui as facetas da alfabetização definidas por Soares (2016).

Para a autora, a “alfabetização no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é um processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências” (SOARES, 2016, p. 27). São três as facetas, que segundo Soares (2016), podem ser privilegiadas na aprendizagem da língua escrita a saber: a **faceta linguística**, a representação visual da cadeia sonora da fala, a alfabetização; a **faceta interativa**, a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a **faceta sociocultural**, os usos, funções e valores atribuídos a escrita em contextos socioculturais. Estas duas últimas consideradas como letramento (SOARES, 2016, p. 28).

Portanto, o objeto do conhecimento da aprendizagem da língua escrita, difere de acordo com a predileção que se dá a uma destas facetas. Quando a predileção é a faceta linguística, o objeto do conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, já a predileção da faceta interativa, coloca como objeto do conhecimento, as habilidades de compreensão e produção de textos, mas, se a predileção é a faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. (SOARES, 2016, p. 29).

Com este entendimento, é possível perceber que, a faceta linguística é o foco do ensino da língua escrita dos métodos tradicionais da alfabetização, expostos no início deste capítulo, os analíticos e sintéticos, e as facetas interativa e sociocultural, são o foco predominante do construtivismo e do letramento.

Compreende-se então que, com adoção da teoria construtivista, e a prevalência do termo letramento, os professores e/ou professoras tomaram como predileção para o ensino da língua escrita as facetas interativa e sociocultural, “desprezando” a faceta linguística, provocando o que a autora nomeou de “desinvenção” da alfabetização ou “desmetodização”, como dito anteriormente. E, sendo assim, temos a percepção que “(...) as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas* (...)” (SOARES, 2003, p.11,

grifo do autor), e isto, provavelmente, tem contribuído para a permanência do fracasso da alfabetização do Brasil.

Considerando as diferentes facetas da aprendizagem da língua escrita, e constatado que, a exigência das habilidades do letramento contribuiu para que professores e/ou professores a desenvolvessem práticas pedagógicas apenas para atender a tais exigências, percebe-se a indispensabilidade de recuperar a relevância da faceta linguística da alfabetização, considerada a base das outras facetas, como enfatiza Soares (2016):

(...) a faceta linguística é *alicerce* das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras. (...) (SOARES, 2016, p.36, grifo do autor)

Este processo de retomada da faceta linguística na alfabetização caracteriza o que a autora chamou de reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003). Isto, porém não significa dizer que se sugeriu a volta aos métodos tradicionais da alfabetização, e sim em considerar que a o ensino das relações grafofônicas também constitui o processo de aquisição da língua escrita.

Com bases nas discussões realizadas no decorrer deste capítulo, podemos constatar que, as mudanças de paradigmas para o ensino da língua escrita, no primeiro momento mantêm o foco nas habilidades de alfabetização, com o ensino sistemático do sistema de escrita, visando desenvolver habilidade de codificação e decodificação da escrita, e no segundo momento, enfocam nas habilidades do letramento, visando desenvolver a capacidade de interagir com diferentes materiais da cultura escrita nas práticas sociais. Neste contexto, trata-se a alfabetização e letramento como processos separados, de modo, que um aconteça primeiro que o outro, neste caso, frequentemente prioriza-se a alfabetização.

De acordo com Soares (2016), esta dissociação entre os dois processos é outro equívoco, pois, a inserção do educando na cultura escrita ocorre paralelamente por ambos os processos, (...) pela aquisição do sistema convencional de escrita- *a alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- *o letramento* (...). (SOARES, 2016, p.14). Neste sentido, é evidente a importância de realizar uma prática alfabetizadora simultânea ao processo do letramento, isto é, *o alfabetizar letrando*.

4 ALFABETIZAR LETRANDO: NOVOS DESAFIOS

A instituição escolar, desde os séculos passados tem a responsabilidade de desenvolver nos educandos as habilidades da leitura e da escrita, mesmo que se limitasse em desenvolver apenas a capacidade de codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética. No entanto, mediante as mudanças ocorridas no contexto da alfabetização ao longo da história, como explicitamos do capítulo anterior, e também com as mudanças constantes no cenário social e suas novas exigências, estas capacidades tornaram-se insuficientes para inserção dos indivíduos nas práticas de leitura e escrita no meio social, surgindo assim a necessidade de modificar as práticas pedagógicas desenvolvidas, principalmente, no processo de alfabetização. Então, atribuiu-se à escola uma nova responsabilidade, que se tornou também um novo desafio, o de ensinar não apenas a decodificar, mas também a compreender o que está escrito, atribuindo-lhe um significado, e compreendendo sua funcionalidade, e isto, configurou-se como uma nova prática pedagógica, a do *alfabetizar letrando*.

A prática do *alfabetizar letrando* consiste no processo de ensino para a aprendizagem inicial da língua escrita, que objetive desenvolver as habilidades da alfabetização através da interação do educando com os diferentes materiais de escrita que circulam na sociedade e, sendo assim, desenvolvendo também as habilidades do letramento. Para isto, é preciso reconhecer que, a alfabetização e o letramento são dois processos inseparáveis, porém, envolvem conhecimentos diferentes, e visam desenvolver habilidades diferentes, por isso, exigem procedimentos diferentes de ensino. Evidenciamos os resultados positivos desta prática de *alfabetizar letrando* em nossa experiência, que iremos expor detalhadamente no próximo capítulo.

Parece que o que está em falta, é possibilitar a conciliação entre estes processos, de modo que, um não desvalorize a importância do outro, compreendendo que ambos são primordiais para inserção do educando no mundo da cultura escrita. É importante entender também que não há um método específico para o ensino da aprendizagem inicial da língua escrita, e sim, diversos métodos que são determinados pela faceta em que se mantém o foco. Não que seja preciso focar numa única faceta, nem mesmo sequenciá-las, e sim abordá-las sincronicamente, de modo que, os procedimentos de ensino sejam ajustados a cada uma delas.

Talvez esta conciliação entre estes processos, e conseqüentemente o desenvolvimento de uma prática que contemple as três facetas da alfabetização, a linguística, interativa e sociocultural, possa solucionar alguns dos problemas relacionados à alfabetização persistentes no Brasil ainda no século XXI, sendo estes identificados por Souza et. al. (2006):

- ❖ elevados índices de analfabetismo atingindo pessoas que ou não tiveram acesso à escola, ou vivenciaram experiências que não lhes permitiram apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética;
- ❖ alunos que atingiram níveis elevados de escolaridade (4ª série, e mesmo 8ª série do Ensino Fundamental) sem conseguir ler e produzir textos com autonomia;
- ❖ alunos que, explicitamente, afirmam que não gostam de ler;
- ❖ professores com dificuldades de trabalhar com turmas heterogêneas no que se refere à leitura e escrita de textos. (SOUZA, et. al. 2006, p.23).

Dados os problemas expostos na citação acima, percebe-se a necessidade de desenvolver um processo da alfabetização na perspectiva do letramento, que consista na realização de uma prática pedagógica na qual se realize procedimentos metodológicos não apenas para leitura e produção de textos em diversos gêneros, mas proporcionando também, situações em que o educando possa refletir sobre o sistema alfabético de escrita e, assim, alfabetizar-se. Além disto, é importante construir uma rotina de leitura diária de textos literários em diferentes gêneros para, com e pelos educandos, mesmo que estes não tenham o domínio das regras convencionais da escrita. O objetivo é despertar neles o interesse em participar de situações de leitura, e possam assim, compreender a funcionalidade da língua escrita na esfera social, ampliando também a experiência de letramento dos educandos, principalmente, daqueles pertencentes a grupos sociais menos letrados.

Certamente, para o desenvolvimento desta nova prática, do *alfabetizar letrando*, é fundamental que os professores e professoras, se apropriem das novas concepções para o ensino inicial da língua escrita, e (re) construam suas práticas de ensino, e isto, atribuirá ao professor novas funções, que foram precisamente destacadas: por Peixoto, Silva e Ferreira (2005, apud, SOUZA, et. al. 2006, p.31):

- ❖ Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- ❖ Planejar suas ações visando a ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- ❖ Desenvolver, no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- ❖ Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação, e como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- ❖ Buscar reconhecer o que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- ❖ Desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- ❖ Avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- ❖ Trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar;
- ❖ Ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quando os educandos; e

❖ Reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização. (PEIXOTO, SILVA, PEREIRA, 2005, apud, SOUZA, et. al. 2006, p.31).

Observando as inúmeras funções atribuídas aos professores e professoras para a transformação da prática pedagógica, nos faz compreender por que muitas vezes, os docentes se recusam a adotar uma nova prática e, conseqüentemente permanecem desenvolvendo a prática tradicional de ensino, incluindo o uso dos antigos métodos de alfabetização; provavelmente, pelo fato de acreditarem que, com estes estarão isentos da possibilidade de erro e também porque esta prática não exigirá uma nova metodologia, nem a busca de novos conhecimentos.

Certamente, a realização de uma nova prática exigirá dos docentes uma nova forma de planejar, principalmente quando se pretende transformar radicalmente a práxis. Assim, a desenvolvimento da prática do *alfabetizar letrando*, demandará dos docentes um minucioso planejamento, para que não ocorra nenhum equívoco e para não correr o risco de realizar uma prática errônea, entendendo-a como letramento.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que, *alfabetizar letrando* não se resume em ler e produzir diversos tipos de textos na sala de aula, pois, (...) a garantia do acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos. (...) (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98). Em segundo, lugar, que o objetivo não é apenas desenvolver nos educandos a capacidade de reconhecer os diversos gêneros e suas finalidades, mas levá-lo também “(...) a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98).

Ao planejar uma situação de leitura na sala de aula, o professor ou professora, deve estar ciente que a leitura dos diferentes gêneros textuais no ambiente escolar tem como propósito atribuir um sentido a leitura, levando o educando a compreender que os gêneros possibilitam a interação entre os sujeitos, e se diferenciam de acordo com a situação comunicativa e os interlocutores envolvidos. Em síntese, a leitura dos diversos gêneros com este propósito possibilitará que o educando compreenda que a leitura tem um objetivo real, que não se lê apenas para aprender a ler, que “(...) Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. (...)” (SILVA, 1998, p.27 apud MENDONÇA, 2007, p. 44). Portanto, a leitura é uma forma de interagir socialmente. Neste sentido, consideramos importante destacar também que

(...) o trabalho com gêneros na escola não deve ser a mera transmissão de conhecimentos construídos na área da linguística sobre os gêneros. Por exemplo, o essencial, na escola, não é classificar, definir, conceituar os gêneros, embora isso possa até fazer parte de alguma situação de ensino aprendizagem. O fundamental é que, com base em uma situação-problema, se selecione os gênero (s) em que pode (m) atender as necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas (...) (MENDONÇA, 2007, p.49).

Considerando a citação da autora, ao planejar uma situação para aprendizagem da escrita, o professor ou professora, deve propor situações para atender as necessidades dos educandos naquele momento, e assim como na aprendizagem da leitura, a produção de textos também requer um significado, um por que escrever? Para quem escrever? E, o que escrever? Com isto, determinam-se os interlocutores e o gênero textual adequado para situação proposta. Por isso, é fundamental na elaboração do texto garantir que os educandos tenham o conhecimento do gênero, da temática que será abordada, e considerar também a faixa etária deles. De acordo com Marcuschi (2010), ao determina o gênero que será escrito,

O professor também precisa ter clareza que ao tomar um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um recurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que nele circulam. (MARCUSCHI, 2010 p.79).

Compreende-se então que, a prática de elaboração textual no contexto escolar não tem apenas o propósito de levar o educando a reconhecer a estrutura dos diferentes gêneros, e produzi-los de acordo com as especificidades de cada um, mas também a identificar os espaços em que eles se encontram na sociedade. Além disto, é primordial que o professor leve os educando a refletir sobre as estratégias linguísticas pertinentes na escritura do texto. (MARCUSCHI, 2010 p.79)

Entretanto, nem sempre, a proposta de trabalhar os diversos gêneros textuais nas salas de aula de alfabetização é algo aceitável para alguns professores e professoras. A primeira razão é por se questionar como os educandos que não sabem ler e escrever convencionalmente seriam capazes de ler textos? A segunda razão é por não terem compreendido claramente a distinção entre a alfabetização e o letramento. Porém, é preciso esclarecer que, os educandos, mesmo ainda não alfabetizados, estão inseridos diariamente em situações de leitura e de escrita no meio social e necessitam vivenciar na escola diversas situações de leitura, por vezes realizando suas próprias suposições do que está escrito, e por

outras tendo o professor como leitor. Afinal, isto, é uma premissa para a prática do *alfabetizar letrando*.

Além do mais, é impossível não perceber que os gêneros textuais estão inevitavelmente presente nas práticas de letramento, e eles, sem dúvidas, representam a função da escrita na sociedade. Percebe-se também que, o trabalho com gêneros possibilita tanto atividades de leitura, como de produção de textos e análise linguística, que são fundamentais para apropriação do sistema alfabético de escrita e suas funções sociais. Obviamente é função do professor planejar situações que possibilitem a realização de atividades com objetivos distintos e assim será possível formar bons leitores e escritores.

Contudo, estamos defendendo aqui uma prática que exige inúmeras habilidades e conhecimentos, com intuito de desenvolver nos educandos diferentes habilidades, como ler, compreender e produzir textos e apropriar-se também do sistema alfabético de escrita. A prática pedagógica aqui defendida, *alfabetizar letrando*, não foi exposta apenas como embasamento teórico, mas também com base na nossa experiência numa sala de aula de alfabetização, relatada no capítulo seguinte.

5 DO ALFABETIZAR AO ALFABETIZAR LETRANDO: UM SALTO QUALITATIVO

Este capítulo apresenta o relato da nossa experiência como professora titular em uma sala de aula de alfabetização ocorrida entre o sétimo e oitavo período(s) do curso de licenciatura em pedagogia. Esta experiência foi vivenciada com uma turma de 3º ano de ensino fundamental (ciclo de alfabetização) composta por 18 (dezoito) educandos com faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, em uma escola da rede pública da cidade de Queimadas-PB, no ano letivo de 2018.

Neste relato, apresentaremos as evidências de como os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial do docente pode transformar sua prática pedagógica. Portanto, trataremos aqui algumas reflexões sobre a inserção de uma professora ainda em formação na sala de aula de ensino regular, a influência de outros professores experientes na prática de um professor iniciante, e principalmente, sobre a realização e os resultados de uma nova prática pedagógica, ainda desconhecida naquela instituição escolar, a prática do *alfabetizar letrando*, que se desenvolveu a partir dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento na graduação do curso de pedagogia.

Geralmente, a primeira experiência dos professores e professoras ocasiona inúmeras dúvidas sobre o processo de ensino, principalmente, quando se é direcionado a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização. Provavelmente, uma das primeiras dúvidas que surge é a escolha dos conteúdos e, sobretudo sobre quais os melhores métodos ou metodologias de ensino para alfabetizar. Talvez, com estas dúvidas e também a falta de experiência na sala de aula, os professores iniciantes tomam como base para sua atuação a prática pedagógica de professores e professoras mais experientes, adquirindo assim os conhecimentos experienciais, obtidos através da troca com os outros profissionais como afirma Tardif (2012).

5.1 A prática de alfabetização anterior a vivência com estudos de alfabetização e letramento

Ao iniciarmos o trabalho em fevereiro de 2018, nos deparamos com uma sala bastante heterogênea, o que é considerado normal. Porém, uma questão que devemos destacar aqui é que nos anos anteriores a 2018 a instituição escolar funcionava com uma organização de classes multisseriadas, ou seja, salas de aula onde um único professor trabalhava com

séries/anos de ensino diversos, isto devido ao baixo número de educandos com matrículas ativas na instituição. Por isso, a turma de alunos na qual desenvolvemos nosso trabalho, além de apresentar diferentes níveis de aprendizagem era composta por alguns educandos com distorção idade/série.

Durante as atividades realizadas nas primeiras semanas de aula, constatamos que a turma em quase sua totalidade apresentava dificuldade de leitura e de escrita. Diante desta realidade, em reunião com equipe da coordenação pedagógica, discutíamos sobre quais métodos ou metodologias seriam utilizadas para que os educandos pudessem avançar na aprendizagem, com isto, a equipe chegou à conclusão que deveríamos adotar o uso das cartilhas de alfabetização. Segundo Soares (2016), o uso das cartilhas nas escolas é a forma de inserir na sala de aula os métodos tradicionais de alfabetização, os sintéticos e analíticos, e também é considerada a forma mais eficaz de controlar a prática do professor em sua sala de aula.

Percebe-se, então, que mesmo sem termos conhecimento sobre teorias de ensino, adotamos inconscientemente em nossa prática métodos de ensino tradicional, com a concepção de que o processo de aprendizagem do sistema de escrita ocorre através da memorização e acúmulo de informações que são transmitidas pelo professor. Seguindo esta concepção os educandos são colocados como sujeitos passivos na construção do conhecimento sobre a língua escrita, de modo que necessitavam incorporar as informações transmitidas pelo professor, e assim, restringimos a alfabetização apenas às habilidades de decodificar e codificar textos.

No início de março de 2018, começamos a realizar as atividades da cartilha, que eram iguais para todos os educandos, independentemente do nível de aprendizagem que se encontravam. Em nossa percepção, o estudo sistemático do alfabeto, das famílias silábicas e a leitura e cópias de textos curtos seriam primordiais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, passamos a fazer o uso diário da cartilha chamada de “Caderno de leitura” que se baseava em métodos mistos ou ecléticos, ou seja, analítico-sintético e vice-versa. Segundo Mortatti (2000), este tipo de cartilha passou a ser usado no Brasil no ano de 1930, período em que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, eram vistas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Com esta junção de métodos, a cartilha era composta inicialmente por atividades envolvendo a leitura e cópia das famílias silábicas e logo depois leitura de palavras formadas com as sílabas estudadas, em seguida trazia atividades de leituras de textos curtos compostos por frases aleatórias e ao final a leitura e escrita de palavras isoladas ainda relacionadas à

família silábica. Após a conclusão do estudo de todas as famílias silábicas a cartilha apresentava atividades para a leitura e cópias de pequenos textos, e por fim, apresentava algumas atividades de produção de textos a partir de imagens. A respeito desta concepção de ensino e a forma de organização de atividades Weisz (1999), enfatiza que

Nessa concepção o aprendiz é alguém que vai juntando informações. Ele aprende o ba, be, bi, bo, bu, depois, o ma, me, mi, mo, mu e supõe-se que em algum momento, ao longo desse processo, tenha uma espécie de “estalo” e comece a perceber o que o ma, o me, o mi, o mo e o mu têm comum. Acredita-se que ele seja capaz de aprender exatamente o que lhe ensinam e de ultrapassar um pouco isso, fazendo uma síntese a partir de uma determinada quantidade de informações. (...) (WEISZ, 1999, p. 38).

Percebemos então, que a organização das atividades da cartilha corresponde ao processo de informações que seriam acumuladas pelo educando, que depois seriam assimiladas e finalmente ele seria capaz de ler e escrever.

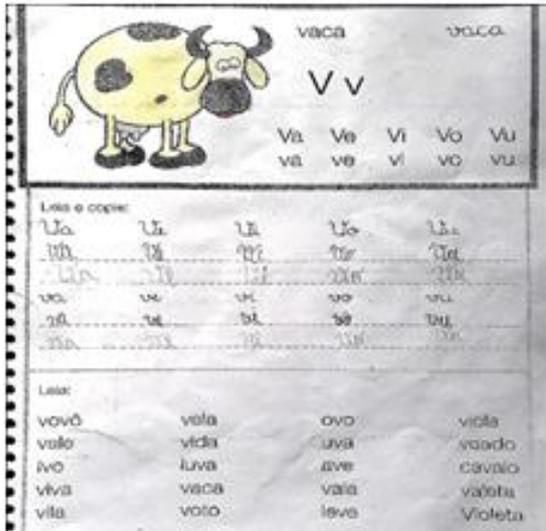
Com estes métodos de ensino, estávamos visando desenvolver nos educandos apenas as habilidades técnicas utilizadas para ler e escrever. Soares (2003) determina como técnicas a capacidade de segurar o lápis, a compreensão de que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, e também a capacidade de relacionar sons com letras e fonemas com grafemas. Para a autora, essas são técnicas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, afirma que “não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la.” (SOARES, 2003, p.16). Isto implica dizer que a alfabetização não se resume apenas a aquisição de um conjunto de técnicas, pois, também é preciso saber utilizá-las nas práticas sociais, sendo isto denominado como letramento.

Porém, a prática que estávamos realizando contemplava apenas umas das facetas do processo de alfabetização, a faceta linguística, que conforme Soares (2016) se reduz ao ensino das relações grafofônicas. Ainda, para a autora, na aprendizagem da língua escrita é preciso abranger também as facetas interativas e socioculturais, ambas consideradas como letramento, garantindo, além do domínio do código linguístico, o domínio de habilidades e competências necessárias para a inserção nas práticas de uso da escrita em diferentes contextos sociais.

Como professora iniciante e ainda em processo de formação, não tínhamos conhecimento necessário para compreender a complexidade do processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, e desenvolvíamos uma prática semelhante a que fomos alfabetizados nas décadas passadas, e isto colaborou para fazermos uso desta prática tradicional sem questioná-la. Assim, sob orientação da equipe pedagógica e de outros professores que também faziam uso da cartilha, desenvolvíamos o nosso trabalho da seguinte

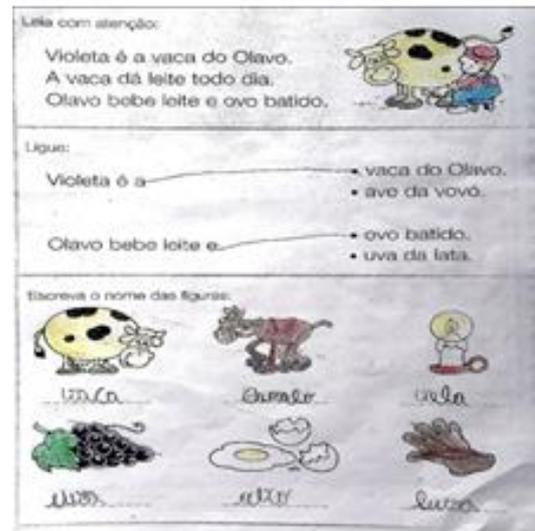
forma: primeiro realizávamos as atividades referentes a cada família silábica. Conforme exemplificamos nas figuras 1 e 2 abaixo:

Figura 1- Atividade com a família silábica da letra V.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Figura 2- Estudo da letra V



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Para realizar as atividades apresentadas nas figuras acima, chamávamos os educandos individualmente até a nossa mesa, solicitávamos que lessem várias vezes as famílias silábicas, e em seguida eles faziam a leitura das palavras, depois disso, pedíamos que eles treinassem em suas casas a leitura do pequeno texto, e no dia seguinte faziam a leitura do texto e a conclusão da atividade referente à família silábica estudada. Se, no dia seguinte o educando apresentasse dificuldade na leitura do texto, nós pedíamos novamente que repetisse o treinamento do mesmo, até que conseguisse decodificar sem cometer erros. Note-se que esse é um trabalho em que a aprendizagem da língua escrita é vista como um processo de aquisição de técnicas e de memorização que se dá a partir da repetição.

Outro ponto considerado primordial nesta prática de ensino era a ortografia, com a concepção de que para alfabetizar-se o educando necessita de imediato aprender as regras ortográficas, pois, assim poderá escrever sem cometer erros. Por isso, após realizar um extenso trabalho com todas as letras do alfabeto e suas famílias silábicas, começávamos a realizar estudos ortográficos como, por exemplo, o uso da letra R e L pós-vocálico, como os exemplos que mostramos nas figuras 3 e 4:

compreenderem qual a função da leitura e da escrita no contexto social, tornando-se uma aprendizagem insignificante. Mas, apesar dessas limitações, acreditamos que as atividades levavam os educandos a pensar sobre o escrito, isto não quer dizer que os educandos eram levados a refletir sobre a escrita, mas que através do processo da repetição buscavam por si só compreender a combinação das letras do sistema de escrita. Como afirma Morais (2005),

Apesar de muitas vezes serem levados apenas a copiar e a memorizar coisas, os alfabetizando – crianças, jovens ou adultos – pensam. Sim, enquanto, por exemplo, estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona. E finalmente, um dia, para surpresa de quem só lhe pedia para copiar e repetir coisas dadas prontas, acontece algo aparentemente misterioso: o aluno começa a entender como as letras se combinam e passa a escrever de um modo bem próximo da escrita convencional.(...) (MORAIS, 2005, p. 41).

Essa observação do autor, nos leva a uma compreensão do porquê de um extenso trabalho com cópias repetitivas de sílabas, palavras e textos, os educandos finalmente conseguem codificar e decodificar palavras, e isto, provavelmente foi o que aconteceu com os nossos educandos, mesmo que num processo lento e exaustivo ao finalizar o trabalho com a cartilha parte da turma já demonstrava compreender o funcionamento da escrita.

Vale ressaltar que um trabalho como este, realizado com uma turma com 18 (dezoito) educandos, demandava muito tempo. Primeiro, porque só era possível fazer o estudo de apenas uma família silábica por aula, já que o trabalho era feito individualmente; segundo, porque como enfatizamos anteriormente, os educandos eram obrigados a repetir o treinamento da leitura dos textos em que apresentavam dificuldades até que obtivessem êxito.

Depois de todo esse processo de conhecimento de letras, treinamento da escrita de famílias silábicas e leituras repetitivas de palavras e textos, iniciávamos o trabalho para que os educandos desenvolvessem a habilidade de produzir textos. Para isso utilizando ainda a cartilha. As atividades de produção eram realizadas a partir da observação de imagens, acreditávamos que depois de todo estudo sobre o sistema de escrita alfabética, os educandos já fossem capazes de produzir seus próprios textos. Porém, ao propor esta atividade percebíamos que os estudantes apesar de já terem memorizado as famílias silábicas e fazer a escrita de algumas palavras que sabiam de memória, não conseguiam produzir textos individualmente. Sobre isto, Silva (2005) esclarece que,

(...) a produção de textos escritos ainda requer que realizemos tarefas também um tanto complexas: registrar, gerar e selecionar os conteúdos, pensar na maneira como esses conteúdos devem estar organizados no papel em branco, além do processo de

textualização, em que os alunos precisam fazer escolhas de recursos coesivos, seleção de vocabulário (como, por exemplo, pelo processo de associação em que se relacionam itens de um mesmo campo semântico: aniversário/bolo vela etc.). (SILVA, 2005, p.135)

Podemos compreender então, a razão pela qual nossos educandos não eram capazes de produzir textos com autonomia, nem mesmo aqueles que já demonstravam avanço na codificação de palavras, pois, a capacidade de produzir textos não é tão simples como presumíamos, e exige mais que a capacidade de codificar.

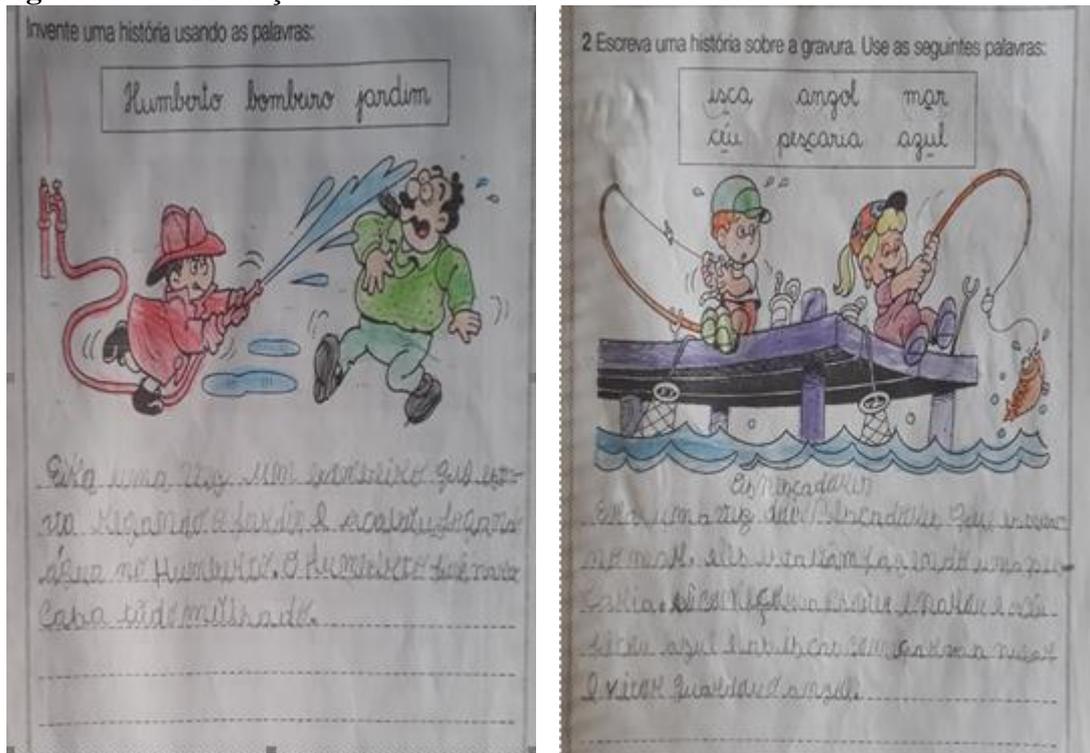
Diante da situação, em que percebíamos os educandos incapazes de produzir textos individualmente optávamos em realizar as atividades de produção de texto de forma coletiva, de modo que eles pudessem expressar suas ideias e nós atuávamos como escribas. Este foi o único momento no decorrer de todo o processo em que permitíamos que eles interagissem na sala de aula, havendo assim a troca de conhecimento que possuíam sobre a escrita. E, ao finalizar a construção do texto todos os educandos copiavam na cartilha para que posteriormente fizessem a leitura individual.

No entanto, neste primeiro momento não compreendíamos que a incapacidade dos nossos educandos em produzir seus próprios textos se dava pelo fato de não conhecerem os gêneros textuais e suas finalidades, e também porque as nossas propostas de atividades para produção eram descontextualizadas e insignificantes. Para que a atividade de produção de texto tenha sentido para os educandos, ela deve atender a uma situação real, onde seja possível identificar seus interlocutores. Como afirma Leal (1999),

Os objetivos e propósitos das atividades de leitura e escrita são estabelecidos a partir do reconhecimento do caráter sócio-interativo da linguagem, da consciência de que as várias configurações textuais são determinadas pelo conjunto de convenções estabelecidas socialmente. Assim, as atividades de leitura e produção devem ser realizadas de forma que o aluno possa refletir sobre o texto, considerando: autor, destinatário, situação de recepção, projeções da dificuldade do leitor ou escritor, intenções e fatores motivadores do texto, enfim, suas condições de produção. (LEAL, 1999, p.37-38, apud, MENDONÇA e LEAL, 2005, p. 57).

Com este entendimento, reconhecemos que as propostas que realizamos com nossa turma não apresentavam as condições necessárias para uma boa produção textual. Observemos dois dos textos produzidos coletivamente pelos educandos nas figuras 7 e 8.

Figuras 7 e 8- Produções de textos elaborados coletivamente.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

A realização dessas atividades de produção textual foram as etapas finais para a conclusão da cartilha, que foi iniciada no mês de março e concluído no mês de junho de 2018. Ao concluirmos o trabalho com este material, esperávamos que os educandos tivessem se apropriado do sistema alfabético de escrita, e fossem capazes de produzir texto se, além disto, obtivessem melhor assimilação nas leituras de textos, principalmente, na compreensão de textos trabalhados nas outras áreas de conhecimento, que neste primeiro semestre do ano letivo foram pouco exploradas, pois, a prioridade era desenvolver as habilidades de leitura e de escrita.

5.2 A prática de alfabetização a partir de estudos de alfabetização e letramento

Iniciado o segundo semestre do ano letivo, procurávamos uma nova metodologia para nossa prática pedagógica, mas, com certeza, iríamos continuar realizando leituras, leituras e mais leituras de texto se, também, repetitivas atividades de cópias de textos e palavras, pois, estávamos convencidos que essa prática era a garantia que os educandos concluiriam o ano letivo sabendo codificar e decodificar o sistema alfabético de escrita.

Entretanto, ao iniciarmos o 2º semestre do ano letivo, iniciávamos também os estudos sobre alfabetização e letramento no Componente Curricular obrigatório no curso de licenciatura em pedagogia, Alfabetização e Letramento. Neste componente realizamos estudos sobre os métodos tradicionais de alfabetização, sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre o surgimento do letramento e sua inserção no processo de alfabetização e, conseqüentemente, sobre a prática do *alfabetizar letrando*.

No decorrer das discussões realizadas, passamos a refletir sobre a prática que vínhamos desenvolvendo no cotidiano da sala de aula. Por muitas vezes, nas situações de discussão no curso, chegamos a questionar as práticas metodológicas fundamentadas pela concepção construtivista de alfabetização. Primeiramente, porque acreditávamos que era extremamente necessário que as crianças realizassem primeiro estudos sobre as letras do alfabeto, as famílias silábicas, e que aprendessem a copiar textos, principalmente, em letras cursivas. Segundo, porque considerávamos desnecessário oferecer aos educandos textos diversificados quando estes ainda não estavam alfabetizados.

Porém, na medida em que avançávamos nas discussões, compreendíamos que no trabalho com os métodos utilizados na nossa prática esperava-se que os educandos se apropriassem da escrita através do acúmulo de informação bem como da memorização, sem ter a oportunidade de pensar sobre o que a escrita representa, e a sua função na sociedade, e assim, considerando a aquisição da leitura e da escrita apenas como o domínio de um código.

Deste modo, por meio dos estudos passamos a compreender que a escrita não se trata de um código, e sim de um sistema de representação da fala, e também que sua aprendizagem ocorre através da reflexão; compreendemos ainda que o educando é capaz de pensar sobre a escrita e construir suas próprias hipóteses sobre ela; entendemos que a aprendizagem da língua escrita se dar através de situações significativas, permitindo que os alunos compreendam que ela está presente na sociedade, e que é usada como forma de comunicação e interação social.

A partir da aquisição destes conhecimentos surgiu à insatisfação com a forma que estávamos realizando o nosso trabalho. Percebemos que era uma prática exaustiva e pouco eficiente, além disto, estávamos limitando a aprendizagem dos educandos, e apresentando a escrita como algo à parte da sociedade, como pertencente apenas à escola, desconsiderando, assim, as práticas sociais de leitura e de escrita, o letramento. Com isto sentimos a necessidade de transformar nossa prática pedagógica, de modo que pudéssemos não apenas desenvolver as habilidades de alfabetização, mas também do letramento.

Transformar a nossa prática pedagógica foi algo conflitante, pois, estávamos rompendo com as convicções que tínhamos sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, e adotando uma concepção de ensino que ainda não conhecíamos por completo, a construtivista, termo pelo o qual se popularizou a teoria de Emília Ferreiro, o construtivismo.

Contudo, os estudos sobre a alfabetização nessa “nova” concepção aliados aos estudos do letramento nos fizeram compreender que o processo de alfabetização vai muito além de codificar e decodificar o sistema alfabético de escrita. Isso foi o necessário para optarmos em realizar uma prática na qual pudéssemos desenvolver nos educandos não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a de dominar e participar das práticas de leitura e de escrita no meio social. E foi assim que começamos a desenvolver no nosso trabalho a prática do *alfabetizar letrando*, no mesmo período dos estudos, e que relatamos aqui.

O desenvolvimento desta prática nos mostra a possibilidade de uma possível resposta para uma das questões pertinentes na área de pesquisas relacionadas à formação de professores apontadas por André et. al (1999), que é a busca da articulação entre a teoria e prática. Em nossa experiência pudemos evidenciar como ocorre esta articulação entre os estudos teóricos e a prática do professor na sala de aula. Com base nesta experiência podemos afirmar que, talvez, esta articulação não aconteça, não porque a formação não tenha oferecido conhecimentos necessários para isso, e sim pelo fato de que os próprios professores tendem a desenvolver práticas tradicionais, evitando assim o levantamento de críticas por parte de outros professores sobre sua metodologia de ensino.

Além disto, a nossa experiência nos faz retornar os estudos de Tardif (2018), que ressalta que a prática docente envolve outros saberes, entre estes os disciplinares que se constitui de fundamentos específicos para cada área de conhecimento, que em nossa experiência foram os fundamentos na área de alfabetização e letramento. Porém, apesar de contarmos a afirmação do autor, ao considerar que a prática dos professores é baseada principalmente nos saberes experienciais, percebemos que os saberes disciplinares foram de extrema importância para a transformação da nossa prática na sala de aula. Mas, que para isso ocorresse foi preciso uma reflexão sobre a metodologia que adotávamos e também o interesse em nosso desenvolvimento profissional.

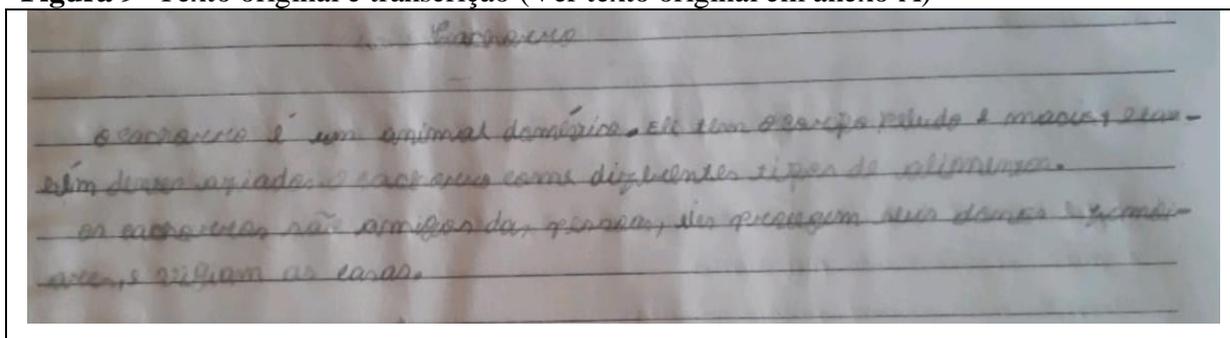
A primeira mudança na nossa prática foi dispensar o uso da cartilha e passar a adotar um modelo de ensino da língua escrita a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade, e assim contemplando além da faceta linguística, a faceta interativa e a sociocultural da alfabetização, o letramento. (SOARES, 2016).

Com a nova concepção de alfabetização, no início de julho começamos a inserir em nosso planejamento os gêneros textuais, mas de modo que fossem trabalhados dentro de uma situação contextualizada, com objetivo de levar os educandos a compreender como e onde os gêneros existem nos espaços sociais, sejam eles orais ou escritos. Porém, estivemos sempre atentos para diferenciar o processo de alfabetização do processo do letramento, assim como também as habilidades que correspondem a cada um deles, mesmo que trabalhados simultaneamente, evitando assim que um minimizasse a importância do outro.

Pensando em desenvolver situações de aprendizagem significativas para os educandos, procuramos abordar em nossa prática temas e conteúdos que fizessem parte da realidade dos estudantes. Então, sabendo que são residentes de uma comunidade rural, primeiramente apresentamos para a turma alguns textos informativos sobre animais comuns na localidade. No primeiro momento, fizemos um levantamento do conhecimento que os educandos tinham sobre animais e sobre textos informativos. Com isto, pudemos perceber que eles possuíam muito conhecimentos sobre os animais, porém desconheciam o gênero textual informativo e sua finalidade.

Ao constatar que a turma não sabia identificar o texto informativo e suas características, na aula seguinte disponibilizamos na sala de aula livros e revistas que apresentavam diferentes textos cujo objetivo era informar sobre alguma coisa. Depois de permitir que os educandos folhassem os livros, realizamos o momento de leitura de alguns textos informativos que constavam naquele material. Após a leitura iniciamos um diálogo sobre que animais eles tinham em suas casas, e a resposta mais comum entre todas, foi que tinham cachorros. Questionamos sobre quais informações eles teriam para nos dar sobre o animal, e surgiram inúmeras respostas. Logo após a discussão e respostas dadas realizamos com eles a produção coletiva de um texto informativo sobre cachorros, conforme mostra a figura 9.

Figura 9- Texto original e transcrição (Ver texto original em anexo A)



O CACHORRO É UM ANIMAL DOMÉSTICO. ELE TEM O CORPO PELUDO E MACIO, E TAMBÉM DENTES AFIADOS. O CACHORRO COME DIFERENTES TIPOS DE ALIMENTOS.

OS CACHORROS SÃO AMIGOS DAS PESSOAS, ELES PROTEGEM SEUS DONOS E FAMILIARES, E VIGIAM AS CASAS.

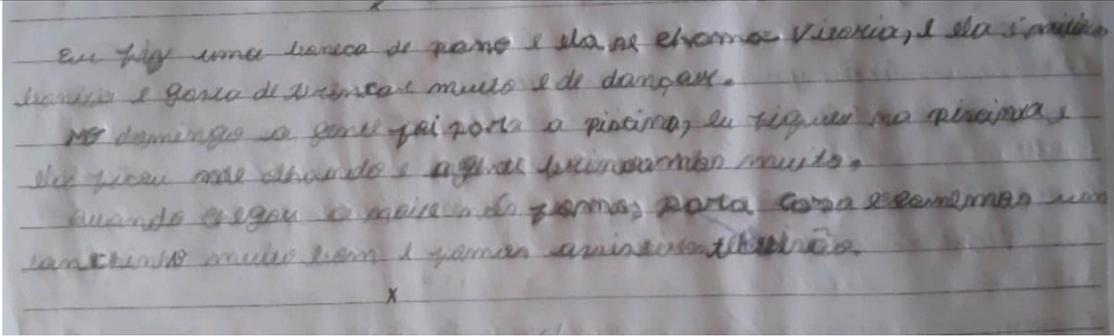
Fonte: arquivo pessoal (2018)

Embora os educandos tivessem informações suficientes sobre o animal, eles apresentaram muita dificuldade para organizar o texto oralmente, mas a nossa intervenção possibilitou que produzissem um pequeno texto. Durante todo o processo de produção questionávamos os educandos sobre a escrita das palavras, de modo que os levassem a refletir sobre o funcionamento da escrita e suas relações grafofônicas, garantindo que o processo de alfabetização ocorresse paralelo ao processo de letramento, sem a perda da especificidade da alfabetização. Como afirma Soares (2003), “(...) Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto ao letramento” (SOARES, 2003, p. 19).

Conforme afirma a autora, não podíamos apenas disponibilizar os livros e revistas na sala de aula e esperar que os educandos espontaneamente desenvolvessem a habilidade de ler e produzir textos informativos, pois isto seria um equívoco. Sabemos, então, que a intervenção do professor é essencial para a aprendizagem da língua escrita. Portanto, o trabalho de mediação do professor, desde o planejamento da aula, até a prática executada, é fator importante para a prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao realizarmos essa atividade com a turma, percebemos a necessidade de promover mais situações de produção de texto, para que os educandos pudessem compreender que os textos que produzimos oralmente podem ser representados pela escrita, como por exemplo, o relato de vivências do dia a dia, que eles compartilhavam oralmente na roda de conversa em sala de aula. Assim, propomos que produzissem um pequeno texto relatando algo interessante que haviam realizado em um final de semana, para que posteriormente os demais colegas pudessem compartilhar com toda a turma. Esta proposta não se tratava da escrita de um diário, e sim de um relato pessoal. Para facilitar a compreensão dos educandos sobre a escrita do relato, realizamos a leitura de alguns textos deste gênero, e construímos juntos com eles um texto relatando o que havíamos feito no nosso final de semana. Para ilustrar, apresentamos como exemplo a transcrição do relato de uma aluna.

Figura 10- Texto original e transcrição (ver texto original em anexo B)


<p>EU FIZ UMA BONECA DE PANO E ELA SE CHAMA VITORIA, E ELA É MUITO BONITA E GOSTA DE BRINCAR MUITO E DE DANÇAR.</p> <p>NO DOMINGO A GENTE FOI PARA A PISCINA, EU FIQUEI NA PISCINA E ELA FICOU ME OLHANDO E AGENTE BRINCAMOS MUITO.</p> <p>QUANDO CHEGOU A NOITE NÓS FOMOS PARA CASA E COMEMOS UM LANCHINO MUITO BOM E FOMOS ASSISTIR TELEVISÃO.</p>

Fonte: arquivo pessoal (2018)

Neste período, alguns educandos, como a produtora do relato apresentado, já conseguiam codificar e decodificar palavras. Acreditamos que isto foram os resultados do trabalho realizado com uso da cartilha. Mas, assim como outros, esta aluna estava iniciando a aprendizagem sobre as práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade, ou seja, o processo de letramento, por isso, mesmo dominando algumas regras do sistema da escrita, necessitava da nossa intervenção para a produção de textos, e nem sempre conseguia compreender os textos lidos. Por isso, não podíamos considerá-los alfabetizados.

Consideramos importante ressaltar que foi realizando atividades como esta, e com embasamento nos estudos da psicogênese da língua escrita que pudemos identificar em quais hipóteses os nossos alunos se encontravam, pois, até o início do 2º semestre, com ausência deste conhecimento não tínhamos como classificar os alunos de acordo com nível de conhecimento que possuíam sobre a escrita. Isso explica também o porquê utilizávamos cartilhas iguais para todos os educandos. Depois disto, constatamos que os nossos alunos encontravam-se em diferentes hipóteses de escrita, sendo: 4 crianças na hipótese silábica sem valor sonoro, 7 em hipótese silábica com valor sonoro, 4 silábicos-alfabéticas e 3 em hipótese alfabética.

Ao desenvolver esta prática pudemos perceber que os nossos educandos tinham pouco ou nenhum contato com materiais de leitura e escrita, nem mesmo na escola, já que, como relatamos aqui, estávamos limitando a aprendizagem da língua escrita apenas ao ensino das relações grafofônicas. Diante disto, reconhecemos que em nossa prática anterior não estávamos cumprindo com uma das funções da escola, a de oportunizar o acesso dos

educandos a materiais de leitura e de escrita, principalmente, quando pertencem ao um meio social onde esses materiais são pouco encontrados.

Com a realização destas propostas de atividades, na qual apresentávamos um sentido para a leitura e escrita para os educandos, nossas aulas tornaram-se mais dinâmicas e produtivas, de modo que os educandos participavam ativamente de todo o processo de ensino: participando como leitores, como escritores e revisores dos seus próprios textos. Isso nos fez perceber que eles eram extremamente capazes de aprender coletivamente, até mesmo aqueles que se encontravam ainda na hipótese silábica de escrita, e isto sem a necessidade de realizar leituras e cópias de textos repetitivamente.

Em um outro momento, a situação de aprendizagem surgiu a partir da necessidade que um dos educandos apresentou na sala de aula. No percurso realizado até a escola, eles perceberam que a casa de um dos colegas estava com placa de venda e isto foi comentado durante a roda de conversa, na qual foi confirmado pelo educando que sua casa estava à venda e que a placa foi exposta para que as pessoas soubessem e fossem até lá para comprá-la. Com esta situação percebemos um bom contexto para trabalhar com os alunos o gênero textual anúncio. Sabemos que o gênero anúncio é um dos que compõe o jornal. No entanto sabíamos que a comunidade rural, geralmente, não tem acesso a este material, assim, para que os educandos pudessem conhecê-lo levamos para sala de aula algumas páginas de jornal e também alguns exemplos de anúncio que encontramos na internet.

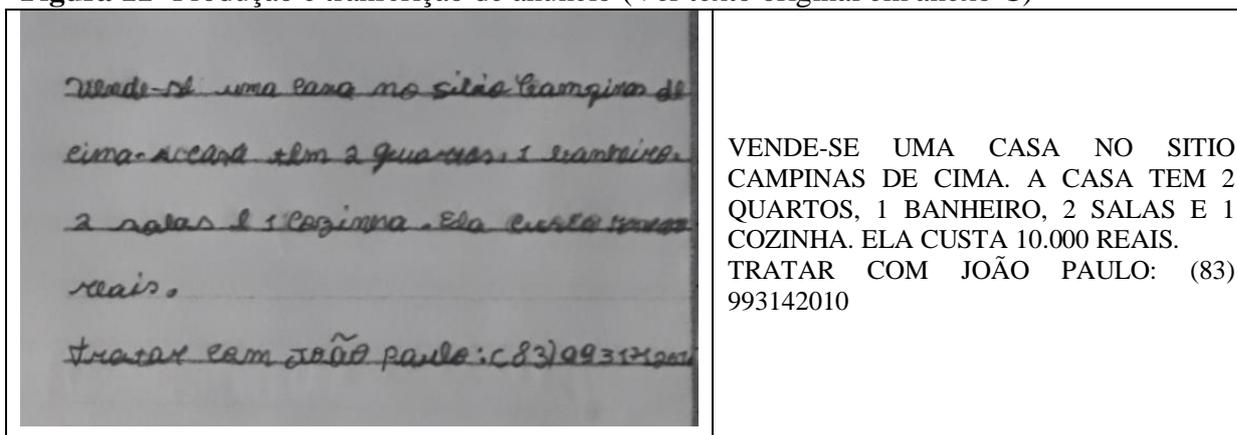
Ao chegarmos à sala de aula apresentamos aos educandos os jornais e também outros modelos de anúncios. Neste momento levantamos questionamentos sobre o que sabiam sobre os textos e a sua finalidade, com as respostas recebidas notamos que alguns deles conseguiram decodificar o que estava escrito e identificar que o anúncio servia para vender coisas. Isto nos faz perceber a importância de desenvolver a prática do *alfabetizar letrando*, sem “desprezar” o trabalho que leve a reflexão e compreensão do sistema de escrita, como afirmam Santos e Albuquerque (2007).

Neste momento, relembramos a questão da venda da casa comentada na aula anterior. Então, propomos a eles a produção de um anúncio para ajudar na divulgação da venda da casa do colega; enfatizamos que em seguida um destes anúncios seria escrito em cartaz e exposto no mural da escola.

Para iniciar a produção questionamos sobre quais informações deveriam ser colocadas no anúncio, listamos no quadro branco as respostas dadas por eles e em seguida pedimos que o aluno residente da casa que estava à venda informasse as características físicas do imóvel, colocamos também as repostas no quadro branco. Depois disso dividimos a turma em duplas,

e solicitamos que produzissem o texto. Após a produção expomos alguns anúncios no quadro branco e junto aos educandos realizamos a correção da escrita das palavras e pedimos que observassem se o texto possuía todas as informações necessárias. Observe-se na figura 11 a transcrição do anúncio produzido por uma das duplas.

Figura 11- Produção e transcrição de anúncio (Ver texto original em anexo C)



Fonte: arquivo pessoal (2018)

A abordagem do gênero anúncio dentro deste contexto permitiu que os educandos compreendessem não apenas a estrutura e a finalidade do texto, mas também identificar os espaços sociais onde eles podem ser encontrados, como por exemplo, nos jornais impressos ou até mesmo na internet.

Vale observar, como salienta Mendonça (2007) que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula não tem como objetivo conceituar, definir ou classificar gêneros, e sim levar os educandos a compreenderem como participar ativamente de situações em sua comunidade, podendo se expressar com clareza, atendendo a necessidade específica vivenciada em determinados momentos.

Além disto, com entendimento de que a escrita é uma forma de interlocução entre o sujeito que escreve e o possível leitor, consideramos pertinente inserir na sala de aula escrita de textos que se assemelham a situações reais. Conforme ressalta Marcuschi (2010)

(...) no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. (MARCUSCHI, 2010, p. 78)

Compreende-se então que, o trabalho com gêneros textuais visa preparar os educandos para se posicionar adequadamente nas situações que surgem na sociedade, neste sentido a escola assume a função de promover condições necessárias para isto.

Para finalizar, podemos ressaltar que vivenciar esta experiência foi de grande contribuição para a construção da nossa competência profissional. Somos conscientes que este é apenas um início de um longo processo de aquisição de conhecimentos que possibilitarão o aperfeiçoamento da nossa prática docente. É importante destacar também, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial podem e devem ser utilizados como ponto de referência para fundamentar a prática pedagógica, sabendo, que toda prática passa pelo processo experimental e que depois disto o professor ou professora poderá refletir sobre ela e constatar sua eficácia ou não.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa de conclusão surgiu com base de uma avaliação positiva de um trabalho de alfabetização que realizamos através de fundamentados em estudos desenvolvidos sobre alfabetização e letramento no Componente Curricular Alfabetização e Letramento, disciplina obrigatória no curso de licenciatura em pedagogia. O ponto de partida para a realização das mudanças na nossa prática, apresentada neste trabalho, revela-se através da nossa insatisfação enquanto professora com a prática que desenvolvíamos influenciada pela prática de professores experientes, quando confrontadas com as teorias que estudávamos.

Considerando as discussões realizadas neste trabalho podemos afirmar que os estudos teóricos são primordiais para a atuação docente. Compreendemos que o professor alfabetizador iniciante tem como função apropriar-se das novas concepções de ensino para o processo de alfabetização e desenvolver práticas que possam garantir a eficiência da aprendizagem escolar, utilizando os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Compreendemos também que, mesmo que o professor iniciante esteja sujeito a ser influenciado pela prática de professores experientes, ele é capaz de fazer uso de diferentes saberes que vai conquistando para aperfeiçoar sua prática, e assim, constatar pela própria experiência a eficácia ou não dos pressupostos apresentados nas teorias.

Pudemos compreender, sobretudo, a importância da atuação do professor para garantir a aprendizagem da língua escrita nos primeiros anos de escolarização. Através dos conhecimentos sobre o histórico da alfabetização, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, a teoria construtivista, e o letramento. Entendemos como ocorre o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita pelos educandos, percebendo a complexidade deste processo e a importância de intercalá-lo às práticas de leitura e de escrita presentes nos diferentes espaços sociais.

Com a nossa experiência, pudemos evidenciar no desenvolvimento da prática com a turma de 3º ano que é possível conciliar a alfabetização e o letramento, tornando a aprendizagem significativa, possibilitando que os educandos desenvolvam as habilidades de alfabetização, a apropriação do sistema de escrita alfabética, e as do letramento, a capacidade de compreender a funcionalidade da leitura e da escrita, e participar de situações em que estas se apresentam no meio social.

Podemos afirmar que a transformação da prática pedagógica, e a adoção da prática do *alfabetizar letrando*, demanda do professor diferentes conhecimentos, e que muitas dificuldades surgem ao longo do processo. Mas, é preciso compreender que o

aperfeiçoamento da prática ocorre através deste processo de experimentação. Pudemos observar na nossa experiência a importância de envolver os educandos em práticas de leitura e de escrita que fazem parte do seu cotidiano fora do espaço escolar, percebemos também a capacidade que eles possuem em participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.

Por fim, consideramos importante reforçar que os estudos teóricos sobre a alfabetização e letramento, diferentemente do que ouvimos em alguns discursos, são fundamentais para a atuação do professor alfabetizador. Reforçamos também, que é função do professor como um dos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos seus educandos, fazer reflexões sobre a sua práxis e buscar desenvolver práticas pedagógicas visando atender as exigências da sociedade atual, rompendo com os antigos paradigmas de ensino e construir gradativamente sua competência profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marly *et.al.* Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n°.68, p.301-309, dezembro. 1999.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** – ed. Ver. E ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC, 2008. 364p.
- DIAS, R.E; LOPES, A. C. Competências na Formação de professores no Brasil: o que não há de novo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n°.85, p. 1155-1177, dezembro. 2003.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485>. Acesso em: 08 de mar. 2020.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FORTUNATO, Ivan. Epistemologia da Formação docente: o que se pode aprender com o Empirismo de Freinet. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, n°. 2, p. 1995-2007, dezembro. 2018.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 2010. p. 65-84.
- MENDONÇA, M; SANTOS, C.F. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.
- MENDONÇA, M; LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72.
- MORAIS, Artur Gomes. Revisão de antigas formas de alfabetizar. In: **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 20-42.
- MORAIS, Artur Gomes. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 44-79.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Alfabetização e letramento em debate**, Brasília, abril, 2006. 16p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: **Cadernos Cedex**, novembro, 2000. p. 41-54.

SANTOS, C.F; ALBUQUERQUE, C.B.E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-109.

SILVA, Roseane Pereira. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes, et al. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-146.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. In: **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 16-53.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, p. 5-17, outubro. 2003.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Palestra proferida da FAE UFMG**, 2003, p. 15- 21.

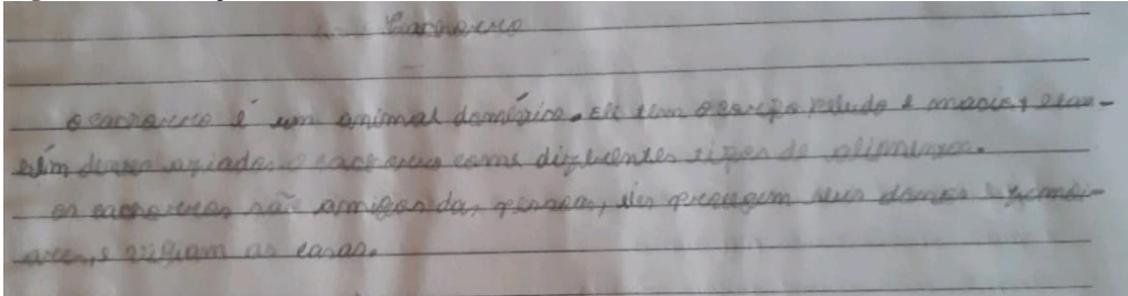
SOUZA, Ivane Pedrosa. et. al. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: SOUZA, I.P; BARBOSA, M.L.F.F. (org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.23-38.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e Formação Profissional**. 13º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 1, p.31-55.

WEISZ, Telma. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor mesmo quando ele não tem consciência delas. In: ABREU, Ana Rosa et. al. **Alfabetização: Livro do professor**. Brasília: MEC. 2000. p. 35-57.

ANEXO A – TEXTO INFORMATIVO PRODUZIDO PELAS CRIANÇAS

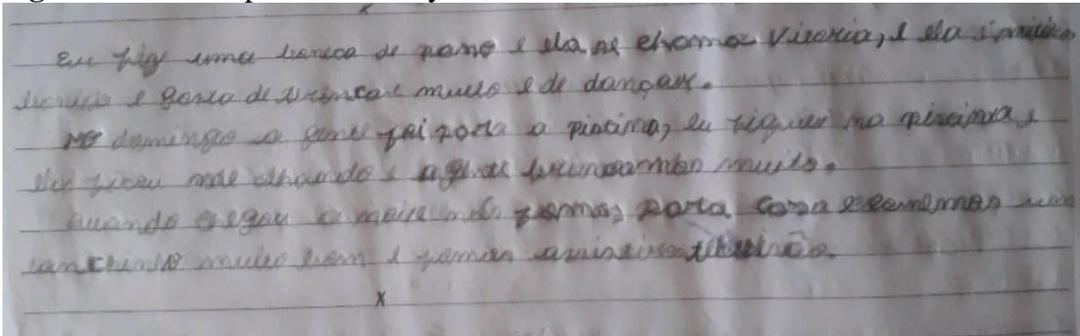
Figura 9- Produção de texto informativo construído coletivamente.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

ANEXO B – RELATO PESSOAL PRODUZIDO POR UMA ALUNA

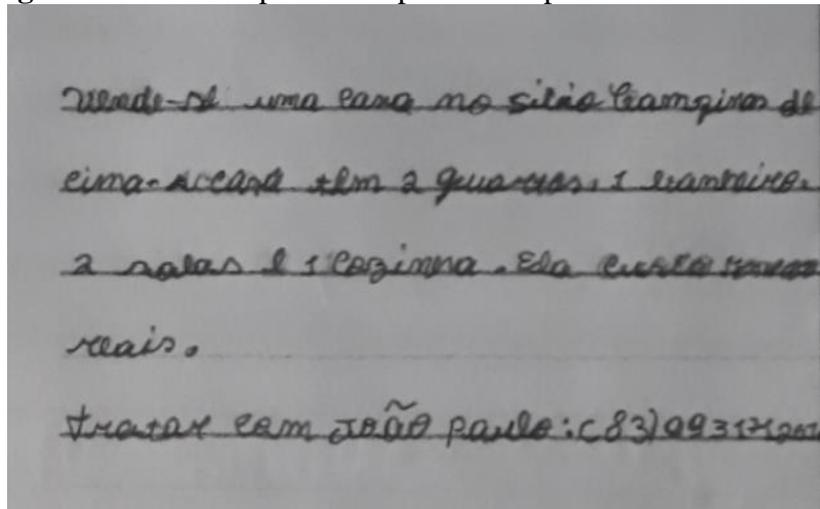
Figura 10- Relato pessoal de Mayara, 8anos.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

ANEXO C – ANÚNCIO PRODUZIDO POR UMA DUPLA DE ALUNOS

Figura 11- Anúncio produzido por uma dupla.



Fonte: arquivo pessoal (2018)