



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA MICHÊLANE LINS PEREIRA SILVA

**REFLEXÕES TEÓRICAS DIRECIONADAS À ORALIDADE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

**CAMPINA GRANDE
2021**

MARIA MICHÊLANE LINS PEREIRA SILVA

**REFLEXÕES TEÓRICAS DIRECIONADAS À ORALIDADE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Departamento de Educação de
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro

**CAMPINA GRANDE
2021**

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.

S586r Silva, Maria Michelane Lins Pereira.
Reflexões teóricas direcionadas à oralidade no processo de alfabetização e letramento [manuscrito] / Maria Michelane Lins Pereira Silva. - 2021.
59 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Políticas públicas. 2. Alfabetização. 3. Oralidade. 4. Letramento. I. Título

21. ed. CDD 372.6

MARIA MICHÊLANE LINS PEREIRA SILVA

**REFLEXÕES TEÓRICAS DIRECIONADAS À ORALIDADE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Monografia, apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

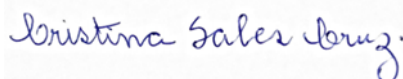
Área de concentração: Educação

Aprovada em: 01/06/2021

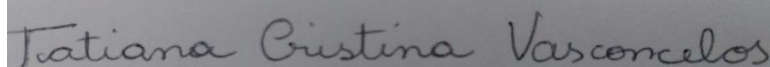
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Msc Cristina Sales Cruz
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RESUMO

A busca por uma alfabetização de qualidade tem sido um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais brasileiras, que tentam apresentar alternativas que possibilitem a melhoria da alfabetização em nosso país. Partindo das propostas governamentais que projetam uma alfabetização numa perspectiva de letramento, essa discussão objetiva evidenciar como o trabalho com a oralidade pode ser um ponto de partida para que as crianças se apropriem da leitura e escrita na fase de alfabetização, por reconhecer que a oralidade se apresenta como elemento comum que perpassa tanto o processo de letramento quanto o processo de alfabetização e também apresenta contribuições para a melhoria da alfabetização no contexto escolar. As discussões aqui traçadas adotam uma metodologia de estudo bibliográfico que partem dos documentos oficiais do governo brasileiro no intuito de situar a alfabetização no contexto das políticas públicas educacionais com foco nas propostas governamentais direcionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Analisa as concepções de autores que apontam as correlações da alfabetização e o letramento destacando suas especificidades, podendo evidenciar que na relação oralidade-escrita se tem uma alternativa produtiva e eficaz no ensino da língua materna. Corroborando a compreensão que a oralidade torna-se uma ferramenta essencial na transição da criança do oral para o escrito, no caso de produção escrita, e do escrito para oral, quando se refere à leitura, como disposto nas análises das pesquisas realizadas em Cardoso (2000), Belintane (2011), e nos argumentos apresentados em Marcuschi (1997, 2005) e Fávero (2007), que deram respaldo para afirmar que tanto a oralidade quanto a escrita se apresentam como modalidades que se complementam para determinados fins. Nesse sentido, as contribuições se ampliam para o reconhecimento dos contextos dos quais os estudantes estão inseridos, por entender que o trabalho com a linguagem oral propicia um espaço de reafirmação identitária e prática de cidadania.

Palavras-chave: Políticas públicas. Alfabetização. Oralidade. Letramento.

ABSTRACT

The search for quality literacy has been one of the great challenges of Brazilian educational public policies, which try to present alternatives that enable the improvement of literacy in our country. Based on government proposals that project literacy from a literacy perspective, this discussion aims to show how working with orality can be a starting point for children to appropriate reading and writing in the literacy phase, as they recognize that orality is presents as a common element that permeates both the literacy process and the literacy process and also presents contributions to the improvement of literacy in the school context. The discussions outlined here adopt a bibliographic study methodology that departs from official documents of the Brazilian government in order to situate literacy in the context of public educational policies with a focus on government proposals aimed at the first years of elementary school. It analyzes the conceptions of authors who point out the correlations between literacy and literacy and their specificities, finding in the orality-writing relationship an effective and productive alternative in the teaching of the mother tongue. Corroborating the understanding that orality becomes an essential tool in the child's transition from oral to written, in the case of written production, and from written to oral, when it comes to reading, as provided in the analysis of research carried out in Cardoso (2000), Belintane (2011), and in the arguments presented in Marcuschi (1997, 2005) and Fávero (2007), who supported the assertion that both orality and writing are present as modalities that complement each other for certain purposes. In this sense, the contributions are extended to the recognition of the contexts in which the students are inserted, as it is understood that working with oral language provides a space for reaffirming identity and practicing citizenship.

Keywords: Public policies. Literacy. Orality. Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, NUMA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.	9
3 RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAR LETRANDO.	23
3.1 Conceituando Alfabetização e Letramento.	25
3.2 O que é Alfabetização?	26
3.3 O que se entende por Letramento?	31
4 AS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NUMA CONCEPÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE.	36
5 A PRESENÇA DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONTRIBUIÇÕES DESTA MODALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	45
5.1 Implicações da Oralidade no Processo de Alfabetização.	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

Estamos num cenário histórico e cultural do século XXI onde o desenvolvimento das nações está intrinsecamente atrelado à diversos fatores, dentre os quais temos o de ordem educacional. Por essa razão, não se pode pensar em país desenvolvido com índices de analfabetismo tão contundentes quanto os nossos. Portanto, as reflexões delineadas neste trabalho partem das análises de documentos oficiais direcionados à alfabetização para se atentar às propostas governamentais voltadas para a melhoria da alfabetização no cenário brasileiro.

Ao observar as propostas educacionais apontadas neste trabalho, verificamos que o Plano Nacional de Educação- (PNE) 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), dentre outros documentos, propõem uma alfabetização numa perspectiva de letramento, o que nos conduziu a explorar as concepções pertinentes a esses processos, dos quais tomamos como aporte teórico os autores: Moraes (2012); Soares (2003, 2004, 2005, 2009); Tfouni (1988,1995); Kleiman (2005), que apontam a importância da alfabetização e suas relações com as práticas letradas. Em tais práticas evidenciam-se situações as quais a linguagem oral e linguagem escrita são postas como uma díade que se complementam e essa relação mútua das modalidades estão presentes nos estudos de Fávero (2007); Cardoso (2000); Marcuschi (1997,2007); Belintane (2011) dentre outros, que apontam nesta relação contribuições significativas para a melhoria da alfabetização no contexto escolar.

Desse modo, as discussões aqui traçadas se apresentam numa proposta de pesquisa bibliográfica com caráter exploratório, que segundo Selltiz et al. (1965, apud OLIVEIRA, 2011, p. 20), “enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado”. Portanto, partimos para explorar as propostas das políticas voltadas para a alfabetização a partir dos documentos oficiais do governo brasileiro se atentando as contribuições destas para a melhoria nas práticas pedagógicas. Dentre as quais, identificamos na proposta de alfabetização e letramento uma visão de processos interdependentes como apontados pelos autores mencionados anteriormente que enfatizam também as especificidades de cada processo, tendo a oralidade como elemento que permeia tanto o processo de letramento quanto o de alfabetização.

Detectamos nas análises das pesquisas realizadas por Cardoso (2000) e Belintane (2011), que a oralidade se apresenta como ponto de partida para aquisição da escrita na fase de alfabetização facilitando a apreensão da escrita pelo fato de que, mesmo antes de estarem alfabetizadas, as crianças já estão inseridas em práticas letradas e estas, por sua vez, se

manifestam através da oralidade quando as crianças não utilizam ainda o código escrito. Nesta premissa, este estudo se caracteriza, como sendo um estudo de cunho qualitativo o qual propõe uma realidade verbalizada, em que os dados receberam tratamento interpretativo, com interferência maior da subjetividade do pesquisador, caracterizando assim, numa abordagem que é mais reflexiva visando promover contribuições pedagógicas na prática do professor alfabetizador.

Neste contexto, o primeiro capítulo apresenta as políticas públicas com foco na alfabetização, partindo do documento Magno que é a Constituição Brasileira de 1988, cuja legislação educacional estabelece um marco na redemocratização do ensino no País, seguida, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Base -(LDB) de 1996, Plano Nacional de Educação- (PNE) de 2014, Base Nacional Comum Curricular- (BNCC) de 2017, numa trajetória cronológica, de espaço-tempo até a Política Nacional de Alfabetização (PNA)) de 2019, considerada até a presente data deste trabalho como sendo a mais recente dentre as políticas voltadas para a alfabetização.

Destacamos, então, que estas políticas emergem como tentativas educacionais para tentar sanar os problemas que permeiam o âmbito da alfabetização em nosso país visando detectar as principais causas de deficiências no processo de ensino-aprendizagem, pretendendo buscar soluções concretas e eficazes que contribuam significativamente para a melhoria do processo de alfabetização, procurando elevar a qualidade do ensino da educação básica no Brasil. Esta trajetória se dá no intuito de se atentar para as propostas estabelecidas através dos programas governamentais presentes nestas políticas, a fim de situar a alfabetização em nosso país num contexto político educacional.

A alfabetização, portanto, é, aqui, concebida como um princípio determinante para a trajetória da vida escolar e do pleno exercício da cidadania. Investir numa alfabetização de qualidade é pensar na melhoria da educação básica do nosso país, com práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente que proporcionem mudanças e melhoria no ensino e aprendizagem das crianças. Diante desta concepção, as práticas de letramento dentro e fora do ambiente escolar são de suma importância para uma aprendizagem significativa de apropriação da escrita. Desse modo, o segundo capítulo apresenta concepções de autores que apontam a alfabetização e suas relações com o letramento, a partir da compreensão das especificidades de cada processo e de suas correlações, visando uma alfabetização que possibilite uma redução nos índices de analfabetismo presentes em nosso país.

No terceiro capítulo após reconhecermos a contribuição das práticas do letramento no processo de alfabetização as quais evidenciam a presença da oralidade em seus eventos,

traçamos uma discussão a respeito da oralidade partindo do pressuposto de que a linguagem oral antecede a escrita e esta, por sua vez, mantém relações com a escrita evidenciadas nas produções textuais das crianças numa proposta de complementaridade. Conduzindo a compreensão que o trabalho pedagógico que parte da oralidade contribui para que as crianças articulem competências linguísticas que já possuem na linguagem oral para a apropriação da leitura e da escrita, atentando para aspectos os quais apontam as relações entre a fala e a escrita numa perspectiva de atribuir sentido aos textos produzidos, compreender textos lidos e que ao progredir nas aprendizagens as crianças realizam distinção entre as modalidades da língua falada e escrita e vão se apropriando dos usos da linguagem nas diversas situações discursivas.

No quarto capítulo evidenciamos que a oralidade vivenciada nos contextos familiar e escolar, dentre outros, corroboram não apenas para aquisição da escrita, mas para uma relação mútua das linguagens, promovendo condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades orais como: adequação da fala às diferentes situações comunicativas e utilização da linguagem oral como mediadora na aquisição da escrita e compreensão leitora realizada através da oralização de textos escritos. Tendo como base uma dimensão interacional, que se dá a partir da exploração de textos orais trazidos (oriundos da cultura oral) ou produzidos pelas crianças, numa condição que se permite conhecer os contextos dos quais os sujeitos estão inseridos e valorizar o repertório cultural desses, numa visão mais ampla de alfabetização que contribua para a formação da cidadania.

2 CONTEXTUALIZANDO A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, NUMA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

É importante destacar que a Alfabetização tem se tornado um grande desafio da educação brasileira. As três últimas décadas e propriamente a partir dos anos 80 tem sido um marco na busca de alternativas em políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas que visam sanar a ineficácia da alfabetização e alcançar metas estabelecidas em prol da erradicação do analfabetismo em nosso país. Os principais marcos legais e documentos oficiais atentam para a importância do processo de alfabetização, por reconhecer esta instância do âmbito educacional como sendo essencial para a formação e legitimação da cidadania, pelo fato de vivermos em uma sociedade predominantemente grafocêntrica.

A aposta na educação pública como espaço de formação intelectual e cidadã começa, de fato, no processo de redemocratização do Brasil, com a Constituição de 1988, que prevê a educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). A carta Magna do nosso país, a Constituição Brasileira anteriormente mencionada, torna-se, portanto, uma precursora de políticas educacionais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a Política Nacional de alfabetização (PNA), de 2019.

Os documentos mencionados acima legitimam a educação como elemento de formação pessoal e social do indivíduo, indicando que a educação veicula a inserção das pessoas na sociedade como cidadãos ativos. Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem na alfabetização torna-se essencial na vida escolar das crianças. Na LDB de 2016, explicita que ao longo do Ensino Fundamental, a formação do cidadão ocorrerá mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender através do domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo. Isto corrobora o sentimento que a alfabetização exerce uma função instrumental de suma importância e quando malsucedida compromete toda a trajetória escolar e, concomitante, o pleno exercício da cidadania.

Portanto, no intuito de fazer cumprir o que rege a Carta Magna e as leis vigentes em nosso país, o poder público é impulsionado, de uma forma ou de outra, a estabelecer políticas públicas bem planejadas, plausíveis as exigências e demandas sociais, que são expostas por uma população insatisfeita com tanta ineficácia governamental que desconsideram questões

materiais e humanas que permeiam o âmbito da educação, ocasionando atrasos em alcançar os objetivos de sanar ou minimizar o problema do analfabetismo que se estende ao longo dos séculos em nosso país.

Vale salientar, que as propostas governamentais não se dão de forma arbitrária por parte dos representantes políticos, mas estas são impelidas por muitos esforços advindos dos movimentos em prol da educação, dos estudos e pesquisas que requerem a melhoria das políticas públicas e também da população que protesta em redes sociais dando maior visibilidade aos problemas educacionais, delineando assim, uma maior cobrança para que se atente as realidades vigentes exigindo que as políticas sejam mais efetivas e que nossos representantes legais (políticos) procurem criar decisões que busquem de fato a melhoria na qualidade da educação brasileira. Configurando muitos desses esforços seguem algumas políticas brasileiras no âmbito da educação.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio (2001-2010). E é na vigência deste plano que o Governo Federal criou em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de colaborar no processo de universalização da alfabetização de jovens e adultos que não concluíram as etapas escolares no tempo adequado à relação idade-ano. Mediante a entraves políticos e legislativos por parte dos municípios e estados o plano se estende até 2013. Esse plano não obteve os resultados esperados.

Observou-se no período de vigência do PNE- (2001-2013), um elevado número de crianças avançando série sem saber ler e escrever, chegando ao final do 5º ano com sérias dificuldades. Mediante isto, em 2012 o Governo lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, este programa integrava um conjunto de ações para a alfabetização e letramento das crianças no primeiro ciclo de alfabetização, tendo como principal finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade, visando contribuir para redução da distorção idade-série apresentando como um dos principais de seus eixos norteadores a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Este programa vincula aspectos de regulação do processo de alfabetização via formação docente, material didático e avaliação que diferente de outras propostas anteriores que acontecia ao término do quinto ano, neste os exames de verificação externa aconteciam ao término do terceiro ano.

No PNAIC, evidencia-se que a formação continuada docente e a avaliação periódica se apresentam como elementos estratégicos. No ano seguinte, em 2013, foram capacitados milhares de professores em cursos de formação continuada por todo país. Esses cursos de Formação Continuada eram promovidos por universidades parceiras do Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais que aderiram ao programa, cujo objetivo segundo

o MEC era de formar educadores críticos, que se propusessem a criar situações pedagógicas que buscassem soluções para os problemas enfrentados pelas crianças em seu processo de alfabetização. Conforme afirma o Caderno do PNAIC, (2015):

No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. (...) O ano de 2013 foi, então, marcado pela implementação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério de Educação- MEC. (BRASIL, 2015 p.8)

Nesse sentido, o PNAIC centrava-se na formação dos professores do ciclo de alfabetização correspondente ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, classes de multietapa e multisseriadas, fortalecendo uma política de valorização profissional promovendo o curso em 2013 numa formação baseada em Língua Portuguesa, 2014 em matemática e 2015 numa perspectiva integral com as demais áreas do conhecimento, por entender que o trabalho com a formação dos professores permite ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento numa abordagem interdisciplinar. Para participar da formação, os professores recebiam uma bolsa de apoio financeiro para se dedicar às atividades propostas no curso.

Mesmo diante de alguns esforços, os objetivos propostos no PNE (2001-2013) não foram alcançados. Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos. Tal lei apresenta diretrizes e estabelece 20 metas que deverão ser perseguidas e alcançadas durante o decênio (2014-2024). Dentre as 20 metas apresentadas temos duas específicas à alfabetização: As metas 5 e 9, que apontam estratégias que possibilitam a aplicabilidade de ações que buscam solucionar os *déficits* da alfabetização e promover a erradicação do analfabetismo.

Portanto o PNE de 2014, considera “como alfabetizada uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita, e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida”. (BRASIL,2015 p,85). E neste contexto infere que a alfabetização se amplia para uma participação das crianças em práticas de letramento, da qual trataremos desse assunto no capítulo subsequente, abordando neste, as metas concernentes à alfabetização propostas no referido PNE em vigência.

META 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. (BRASIL,2015 p,87). Atentando ao cumprimento desta, são referidas algumas estratégias tais quais; A estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-

escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (Estratégia 5.1).

Nesse sentido, está proposto o fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos. Tudo isso sem que se deixe de assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas nos processos de alfabetização (Estratégias 5.3 e 5.4).

META 9: segundo o trecho objetiva-se, “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. (BRASIL,2015 p,159). Num período de dois anos para elevar a taxa de alfabetismo foi uma proposta um tanto ousada, mediante as condições que, 2004 a 2013 apresentou-se um percentual de evolução gradativa alcançando apenas 3%, saindo de 88,5% para 91,5% em 9 anos. Evoluir esse índice requer políticas públicas eficientes que promovam o interesse da população por retornar à escola e permanecer nela. Esta meta ainda propõe erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do Plano, assim como reduzir em até 50% a taxa de analfabetismo funcional, (pessoas de 15 anos de idade ou mais, com menos de quatro anos de escolaridade no Ensino Fundamental, e aquelas, segundo o Instituto de Alfabetismo funcional (Inaf), que mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional). Para tanto, é necessário atrair essa população para avançar nos estudos, para que até o final da vigência do PNE aconteça a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional para pelo menos 15,3%.

Dentre as estratégias da meta 9 do PNE, temos a que se refere à implementação de ações de alfabetização para jovens acima de 15 anos, adultos e idosos. Esta estratégia visa garantir a continuidade da educação básica para esse público-alvo e deve ser ofertada através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com objetivo de superar o analfabetismo proporcionando a escolarização dessas pessoas com ações conjuntas do poder público e da sociedade civil organizada. Uma educação assegurada em lei como estabelece a (LDB 9394/96):

Art.37.A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, Art. 37)

Considera-se, então, que tanto no ensino regular como na modalidade EJA, não basta que os alunos apenas tenham o acesso garantido por leis, mas que sejam implementadas estratégias didático-metodológicas direcionadas à permanência e progressão escolar dos mesmos. Pois, observa-se que algumas questões ainda se fazem presente na Educação de Jovens e Adultos, como: infraestrutura precárias em algumas escolas; localização distante em algumas regiões; rotatividade de professores, que muitas vezes estão em final de carreira; índices consideráveis de evasão escolar; metodologias de ensino que necessitam de aperfeiçoamento, dentre outras, que comprometem a permanência deste público nas instituições escolares.

O PNE, em vigência, apresenta dez diretrizes que sintetizam consensos sobre os grandes desafios educacionais do país, e que são caracterizadas em cinco grupos, dentro os quais se inserem as metas 5 e 9 mencionadas anteriormente, visando a superação das desigualdades educacionais que só obterá êxito, mediante a garantia dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento dos cidadãos brasileiros. No intuito de assegurar a população esses direitos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada em sua terceira versão apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 2017 com diretrizes para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 concluída com a etapa do Ensino Médio.

A BNCC é uma aspiração de marcos legais anteriores, como constatado na afirmação da Constituição Federal de 1988. **Art.210.** “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. E a LDB complementa ao afirmar diretrizes para uma base comum, em seu Art.9º inciso IV:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, Art. 9º).

Diante disto, o conteúdo mínimo tem como finalidade manter a unidade dos currículos em todo o país e, ao mesmo tempo, manter uma parte diversificada, capaz de atender às particularidades e características de cada região, aos planos das escolas e às diferenças individuais existentes e necessárias dos educandos. A isto se propõe a BNCC, se apresentando

como um documento de caráter normativo que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, contemplando todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição escolar. A respeito do que é básico e comum e do que é diverso sob a responsabilidade do currículo o Artigo 26 da LDB, determina que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Art.26).

Vale salientar, que ao apresentar aprendizagens propostas na Base, cujas habilidades se relacionam com os diferentes objetos de conhecimento, entendidos no referido documento como conteúdos, conceitos ou procedimentos, não se configura afirmar que a BNCC é um currículo. Longe disto, a Base integra a Política Nacional da Educação Básica como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos entes federados. Portanto, se apresenta como um documento normativo e não currículo, como percebe-se na afirmação a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2015, p. 7).

A BNCC indica os objetivos das aprendizagens, os resultados a serem alcançados por meio de **habilidades e competências**. Define habilidades, como (práticas cognitivas e socioemocionais), e competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), mas os currículos são responsáveis por traçar as estratégias, metodologias e avaliações do processo, ou seja, os currículos definem e explicam como chegar as aprendizagens definidas pela BNCC-

Referente a alfabetização, a BNCC aborda esta etapa escolar como a fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e indica que a alfabetização deve consolidar as práticas de linguagens introduzidas na Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Essas práticas se evidenciam no Campo de Experiência- Escuta, fala, pensamento e imaginação, que propõem contatos das crianças com a leitura e escrita de maneira lúdica, com objetivo de promover a expressão através da linguagem oral e escrita espontânea, que incentive

a leitura de imagens, que possibilite o contato das crianças com livros e outros portadores de textos, que promova a identificação de palavras conhecidas, que conduza a invenção de brincadeiras cantadas, poemas, rimas, aliterações e que favoreça também reconto de histórias ouvidas ou escritas, tendo o professor como escriba.

Visando a progressão das aprendizagens a BNCC propõe então que o processo de alfabetização ocorra nos anos iniciais do Ensino Fundamental propriamente nos 1º e 2º anos, indicando a continuidade no 3º ano com ênfase na ortografização, como o explanado a seguir:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL,2017, p 59).

A proposta da BNCC visa garantir amplas oportunidades para que as crianças se apropriem do sistema de escrita. Para alcançar essa apropriação o MEC cria o Programa Mais Alfabetização- (PMALFA), sob a portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, cujo o objetivo é fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, focando nas práticas de leitura, de escrita e na matemática, tendo como público alvo os alunos matriculados no 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o programa estabelece apoio adicional de um assistente de alfabetização para o professor alfabetizador, com base no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e por isso necessitam de acompanhamento diferenciado para que superem os desafios do processo de alfabetização, garantindo assim equidade na aprendizagem por considerar que a alfabetização constitui a base para a aquisição de outros conhecimentos escolares. Muito embora saibamos que na prática não é exatamente desse jeito que acontece, ou seja, o que está nos documentos oficiais, geralmente, distancia-se, com raras exceções, do que é feito no chão da escola.

Nesse sentido, é relevante salientar que a BNCC logra uma hegemonia de tessitura teórica baseada numa proposta com fundamentos construtivistas, que para alguns críticos tais como Mortatti (2005), Gontijo; Costa, Pevorano (2020), Belintane (2011), dentre outros, afirmam que o documento apresenta elementos que ocasionam uma inconsistente concepção de alfabetização por mencionar conceitos fragmentados; ausência de metodologias específicas para o ensino na alfabetização; proposta ingênua de alfabetização desprovida de seu caráter político; uma visão reducionista de alfabetização pautada com ênfase na consciência fonológica conduzindo a apropriação da escrita meramente como a aquisição de um recurso tecnológico, e que isto, parece desconhecer a imensa complexidade que envolve o processo de alfabetização.

Esses aspectos apontados aqui, surgem como indicadores para que se atentem às questões que permeiam as afirmações postas na BNCC.

Os ditos esforços do poder público em pôr em prática as ações que contribuem para melhoria na qualidade da educação e da alfabetização propriamente dita, parece não ter resultados tão satisfatórios, pelo o que se evidencia nos índices de alfabetização dos nossos estudantes e nos dados apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA -, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que apontam baixos índices de desempenho de leitura em nosso país.

Mediante esse panorama, o Ministério da Educação da Educação (MEC), em busca constante de melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, pelo decreto nº 9.675 de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional da Alfabetização (PNA). Configurando o surgimento desta política, ainda se tem por objetivo alcançar as metas 5 e 9 estabelecidas no PNE de 2014. Esta política se estabelece segundo o seu caderno de apresentação em consonância com a Constituição Federal de 1988, com a LDB 9.394/96, e BNCC de 2017.

A Política Nacional da Alfabetização- PNA, propõe, em seus princípios, objetivos e diretrizes, a promoção de programas e ações que priorizam a alfabetização com base em evidências científicas. Ao qual podemos constatar na afirmação que segue em seu Art.1º:

Art. 1º A Política Nacional de Alfabetização (PNA), é uma política instituída pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para implementar programas e ações direcionadas para a alfabetização com base nas evidências científicas, visando melhorias tanto na qualidade de ensino quanto no combate ao analfabetismo absoluto e funcional em todo o território brasileiro. (BRASIL, 2019, Art.1º).

Portanto, para efetivação das propostas presentes nesta política, o decreto da mesma prevê programas e ações que devem ter ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento do vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita. Mediante apresentação dos componentes essenciais mencionados na Política, o MEC lança o Programa Tempo de Aprender sob a Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, com a finalidade de melhorar a alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. Os princípios deste Programa estão em consonância com BNCC, por configurar objetivos presentes na Base e os elencados na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Apresenta como objetivos elevar a qualidade do

ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de abordagens cientificamente fundamentadas.

O programa Tempo de Aprender contribuir para a consecução da meta 5 do PNE em vigência, buscando assegurar o direito da alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país, impactando positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional em seus diferentes níveis e etapas. Destinado à pré-escola e ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O programa idealizado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC obteve um orçamento de 220 milhões, e encontra-se organizado em quatro eixos previstos no capítulo 1 do art. 2º, da portaria mencionada acima.

I- Eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização;

II- Eixo Apoio pedagógico para alfabetização;

III- Eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização;

IV- Eixo Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.

O primeiro eixo **Formação continuada de profissionais da alfabetização** apresenta ações voltadas para formação prática dos professores alfabetizadores que atuam no último ano da Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental, com objetivo de proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização. Essa formação se dará através de cursos on-line e presencial que apresentarão caráter de um modelo multiplicador. Também estão incluídos gestores educacionais da alfabetização, no texto do documento entendido como diretores, coordenadores pedagógicos e secretários de educação, os quais receberão formação com curso de capacitação na área de gestão educacional promovido pelo MEC em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública- ENAP, com intuito de auxiliar gestores educacionais para que estes possam dar suporte necessários à alfabetização em suas escolas e redes educacionais.

Com a colaboração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, o Programa Tempo de Aprender proporcionará intercâmbio de professores alfabetizadores que pertençam aos quadros efetivos das escolas públicas de educação básica e que atendam aos critérios de experiência profissional e acadêmica definidos em edital, para que os selecionados possam fazer curso de Alfabetização Baseada na Ciência -ABC, promovido

pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto -FPCEUP, e pelo Instituto Politécnico do Porto, com propostas de conciliar conhecimentos científico, de literacia e práticas pedagógicas, estabelecendo assim um processo de internacionalização do compartilhamento de evidências científicas.

O segundo eixo **Apoio pedagógico para alfabetização** estabelece ações que estão relacionadas a recursos pedagógicos, disponibilizados pelo Sistema On-line de Recursos para Alfabetização, programa desenvolvido pela Labtime -Laboratório de tecnologia da Informação e Mídias Educacionais, da Universidade Federal de Goiás. Estes recursos de formação docente apresentam estratégias de ensino com atividades e avaliações formativas com respaldo em práticas exitosas de alfabetização. O Programa Tempo de Aprender também receberá apoio financeiro para custeio das escolas ao que se refere à remuneração para assistentes de alfabetização, despesas com impressão de materiais, dentre outros. Esses repasses serão realizados pela União por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e conduzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo, portanto, um aprimoramento do antigo Programa Mais Alfabetização (PMALFA) com critérios diferenciados para evitar desperdícios, onde os recursos serão distribuídos seguindo calendário oficial para o pagamento de despesas com assistentes de alfabetização e com custeio por escola e aluno. Esta ação se expande à reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de elevar em qualidade e adequar os livros às evidências provenientes das ciências cognitivas, para que os alunos tenham acesso à materiais de alfabetização que estejam alinhados com os normativos que regem o Programa Tempo de Aprender.

O terceiro eixo **Aprimoramento das avaliações da alfabetização** se referem à ações destinadas à aferição de fluência em leitura oral com alunos do final do 2º ano cujo objetivo será diagnóstico e formativo, no intuito de monitorar o progresso dos alunos e não apresentará caráter de premiações, visando o desempenho dos alunos considerando componentes essenciais para a alfabetização, tais como aprender a ouvir; conhecimento alfabético; fluência em leitura oral; desenvolvimento do vocabulário; compreensão de textos e produção escrita que deverão ser contemplados nas avaliações como forma de aperfeiçoamento das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A Secretaria de Alfabetização - Sealf, conduzirá avaliação das ações do Programa Tempo de Aprender.

O quarto eixo **Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores** institui prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos, concedendo incentivo financeiro para

os que obtiverem bom desempenho em alfabetização, que será aferido por meio de avaliação externa, de modo a fomentar cooperação dos profissionais da alfabetização, apresentando um modelo colaborativo e não competitivo a fim de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita, pautadas no desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo este a principal métrica para a distribuição do prêmio.

Estes quatro eixos do Programa e suas ações efetivas visam superar as causas de deficiências no processo de alfabetização, dentre as quais destacam-se: déficit de formação pedagógica e gerencial dos docentes e gestores; falta de materiais e recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. Ao eliminar estas dificuldades apresenta-se que sejam ofertados aos alunos já nos primeiros anos do Ensino Fundamental uma formação básica de qualidade necessária para que exerçam a cidadania e alcancem o sucesso na sua trajetória escolar.

O Programa Tempo de Aprender foi elaborado a partir de debates com acadêmicos, atores internacionais da educação, secretários estaduais e municipais, professores, diretores, coordenadores, membros do terceiro setor e da sociedade civil, tendo como principais parceiros Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF; Universidade Federal de Goiás - UFG; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP e Escola Nacional de Administração Pública - ENAP; Porto e P. Porto. Nesse sentido, a construção deste Programa busca consolidar as diretrizes presentes na Política Nacional de Alfabetização.

Neste panorama, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) emerge num cenário caracterizado por inúmeros *déficits* presentes no âmbito da alfabetização no Brasil, e que na condição de política pública se apresenta como uma possibilidade de se atentar para atender as necessidades educacionais que corroboram para os atrasos no desenvolvimento da nossa nação, visando a busca de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem com ações que se propõem serem efetivas e eficazes. Pautadas em evidências científicas, adotando como base os elementos da psicologia cognitiva e da neurociência. Essa política neoliberal se configura numa perspectiva de influência das diversas redes de políticas complexas mencionadas por Ball (2014) que definiu o Neoliberalismo como um conjunto complexo, incoerente, instável e contraditório de práticas que são organizadas sob a lógica do mercado, constituindo-se numa forma de “fazer política” e utilizado na grande maioria das vezes de modo vago.

Apresentada através do Programa Tempo de Aprender participação da pactuação público-privada nas ações propostas a que se remete as parcerias do terceiro setor, se evidencia as características neoliberais que permeiam essa política. Mediante a tantas descontinuidades das políticas educacionais, as diretrizes propostas na PNA, apontam segundo o MEC, alternativas que possam garantir aos estudantes brasileiros uma trajetória escolar de qualidade e que os remetem a um futuro melhor com igualdade de oportunidades. O Programa Tempo de Aprender surge então na esfera de consolidar a PNA, fazendo cumprir suas diretrizes explicitadas nos eixos que o compõem, no intuito de se fazer como política pública objetivando respeitar o direito de cidadania e assegurar o bem comum.

Sem perder de vista que, não podemos negligenciar o fato de que, há, sim, severas críticas a PNA, que no seu interior há um grande retrocesso na prática alfabetizadora. Por dar ênfase na consciência fonêmica, fazendo suscitar o modelo de método fônico tão combatido anteriormente. Como afirma Mortatti:

A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa (...) da *remetodização da alfabetização*. Trata-se de (...) novo/velho discurso, já fartamente e conhecido na história da alfabetização no Brasil. (MORTATTI, 2010, p. 334).

O fato de inserir a Educação Infantil no programa de alfabetização postulando a ideia de começar a alfabetizar nesta etapa de ensino também tende a desconfigurar os objetivos educacionais específicos para a primeira infância conquistado por muitos esforços; A ênfase dada às evidências científicas pautadas em realidades de outros países, apontam por desconsiderar as necessidades próprias da realidade brasileira, dentre outras questões polêmicas que estão presentes no entorno desta política. Para muitos especialistas na área da alfabetização, essa política desconsidera os avanços de pesquisas desenvolvidas e os esforços por combater as velhas propostas de alfabetizar fadadas ao fracasso.

Nas polêmicas que envolvem a PNA e a BNCC observa-se que nas propostas de alfabetização presentes em cada documento, parecem primar por apresentar uma hegemonia de se mostrar qual é o mais eficaz numa perspectiva pedagógica e nesse sentido destacamos o posicionamento de Mortatti:

[...] Além disso, a atual discussão sobre métodos de alfabetização, provocada pela apresentação da proposta do método fônico em oposição ao construtivismo, recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas para a alfabetização no Brasil. (MORTATTI, 2010, p.334).

Diante do exposto, a consecução do presente capítulo estabelece os contextos de políticas públicas no intuito de situar a alfabetização num cenário nacional, com foco a considerar que as tomadas de decisões do poder público postas através dos programas voltados a melhoria da alfabetização dão margem a questionamentos a respeito da ineficácia dos programas governamentais, dos avanços das políticas educacionais e os retrocessos em voltar à velhas propostas metodológicas que já se mostraram ineficazes em erradicar de vez o analfabetismo em nosso país. Esse panorama, nos remete ao posicionamento de Saviani (2007), do qual coadunamos por entender que as limitações postas pelo o autor, parecem se perpetuar no âmbito das políticas brasileiras ao longo dos séculos.

(...) Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica das medidas educacionais acionadas pelo Estado. (SAVIANI,2007 p.7).

Ao se referir a manutenção da educação, Saviani aponta à tradicional escassez de recursos financeiros destinados à esta, e num segundo aspecto ao tratar de limitação estrutural, afirma que corporifica-se na sequência interminável de reformas educacionais, ou seja, pela trajetória aqui apresentada deu-se a confirmar essa descontinuidade também posta através dos programas mencionados dentre tantos outros, que são substituídos por não apresentarem resultados satisfatórios ou apenas por questões políticas de quem está no poder, como afirma o próprio Saviani (2007 p.11) “a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente o problema será resolvido”. Nesse caso, o analfabetismo.

Os recursos que são destinados à educação de fato devem ser monitorados para que sejam aplicados a que se destinam e isto se dá através de órgãos responsáveis. Segundo declarado na portaria 280 de 22 de fevereiro no Art.52.” Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE operacionalizar os repasses financeiros previstos no Programa Tempo de Aprender”.

Na apresentação do referido Programa o MEC esclarece que os recursos serão distribuídos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, e propõe que se evitem desperdícios principalmente com materiais desnecessários. Esse monitoramento possui caráter avaliativo e de suma importância para que se obtenha, de fato, êxito na consecução dos programas. Diante da realidade de recursos escassos e um baixo nível de propostas pedagógicas,

não há possibilidades de alavancar o ensino na alfabetização brasileira. Se não houver reivindicação da população não há mobilização por parte do poder público na criação das políticas públicas, que favoreçam a formação da cidadania e a superação da desigualdade social.

No entanto, não se deve desconsiderar os avanços alcançados com os marcos legais até o presente momento, mesmo diante dos entraves financeiros e pedagógicos, dentre outros. Os direitos de aprendizagem propostos no PNE 2014, e enfatizados na BNCC buscam promover uma ruptura nas desigualdades educacionais. Precisamos continuar acreditando nas lutas em prol da melhoria na educação para que a mobilização impulse o compromisso das ações públicas conduzindo estas a buscarem atender as demandas sociais vigentes, reconhecendo a educação como dever do Estado.

No intuito de promover o direito de aprendizagem, a BNCC apresenta também o objetivo de equidade no ensino, por reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes e, portanto, se faz necessário orientar o planejamento, uma ação curricular e didático pedagógica para inclusão de todos visando a superação das desigualdades. Além da equidade, a educação integral proposta na BNCC visa a formação global e o pleno desenvolvimento humano, considerando tanto a dimensão intelectual, quanto a social, ética e afetiva, por considerar que estes aspectos permeiam todo o âmbito da educação básica o qual se insere o processo de alfabetização, que segundo a Base, ao aprender a ler e escrever se amplia as possibilidades das crianças construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, promovendo maior participação e protagonismo dos estudantes em sua vida social.

3 RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAR LETRANDO.

A breve trajetória das recentes políticas traçadas nesta abordagem, apontam que nos últimos anos se intensificaram as discussões sobre a alfabetização e letramento. As políticas de expansão e universalização da escolarização contribuem para a necessidade de se buscar uma alfabetização de qualidade no cenário nacional, por reconhecê-la enquanto questão social como essencial ao desenvolvimento do nosso país. Logo, são necessários estudos que auxiliem a compreensão dos desafios de se alfabetizar no contexto dos múltiplos letramentos.

Dessa forma, partiremos dos conceitos de alfabetização e letramento na perspectiva dos teóricos como Soares (2003,2004,2005,2009) Kleiman (2005), Tfouni (1988,1995), Morais (2012) dentre outros, que deram relevantes contribuições com as suas pesquisas para ampliarem a concepção de alfabetização, propondo a aquisição da leitura e escrita numa perspectiva de inserção de crianças e adultos não alfabetizados na cultura letrada, propondo o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a atuação dos estudantes com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Diante dos desafios de uma sociedade que requer muito mais que conhecimentos cumulativos as mudanças nos paradigmas educacionais se fazem mais que necessárias. Essas mudanças rompem com as concepções tradicionais de métodos de alfabetização que davam ênfase a transmissão de conhecimentos, o qual evidenciava uma passividade dos estudantes reduzindo-os a meros receptores de informações. Sob uma ótica de uma aprendizagem mais significativa e de protagonismo dos estudantes voltado para os conhecimentos adquiridos sendo estes utilizados na vida cotidiana, essa passividade não condiz na esfera atual e são refutadas por propostas pedagógicas que projetam uma atuação mais efetiva das crianças na construção dos seus conhecimentos nesta sociedade tão dinâmica e em constante transformação. Isto corrobora o pensamento que, alfabetizar numa perspectiva de letramento envolve um trabalho pedagógico nos anos iniciais que envolve tanto o alfabetizar quanto o letrar. Reafirmando esta concepção, temos a declaração de Morais (2012, p.20) “É preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais”. Refletindo sobre métodos de alfabetização o referido autor ainda argumenta que:

[...] por trás de métodos alfabéticos (B com A, BA) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler as sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e um dia ele leria textos. (MORAIS, 2012, p 28).

Nas afirmações desse autor se revela a necessidade de mudanças a qual os métodos tradicionais de soletração e fônico que fadados ao fracasso, enfadonhos e não significativo para o aprendiz, torna o processo da alfabetização algo difícil de ser alcançado e se distancia de uma proposta de alfabetizar letrando. Pois, as palavras trabalhadas fora do contexto de uso, fazem com que seu significado fique negligenciado e não desperta o interesse em aprendê-las. Se contrapondo as propostas dos métodos, a perspectiva de se trabalhar com textos reais presentes numa perspectiva de letramento se configura numa aprendizagem significativa que possibilita a participação ativa e contextualizada, propicia também uma maior aceitabilidade dos estudantes por apresentar elementos constitutivos de sua realidade, estabelecendo, assim, interesse de serem aprendidos. As recomendações previstas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), propõe uma alfabetização pautada em princípios de letramento:

A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar os usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças. (BRASIL, 2015, p. 85).

A BNCC também reconhece a importância do letramento e atribui a ação pedagógica com foco na alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, propondo que a leitura e a escrita estejam envolvidas em práticas diversificadas de letramentos. Entendendo que a proposta de letramento contribui para o exercício da leitura e escrita de modo significativo. Apesar do processo efetivo de alfabetização ser proposto de forma sistematizada de acordo com a BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo de alfabetização tem indícios propostos nas aprendizagens vivenciadas na Educação Infantil realizadas com práticas lúdicas e espontâneas que contemplem os diversos usos das linguagens nas explorações do falar e do ouvir, possibilitando às crianças desde tenra idade o contato com o ambiente letrado, proporcionando o acesso à cultura.

Considerando a perspectiva de progressão das aprendizagens presentes na BNCC cujo processo de transição visa propiciar um percurso contínuo e, portanto, uma maior integração entre as etapas de escolarização, isto faz com que com os conhecimentos linguísticos e de letramento propostos na Educação Infantil tenham seu foco, no sentido de se ampliar e se consolidar, apenas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da alfabetização, permitindo assim um reconhecimento da relação com vários tipos de linguagens e a participação efetiva da criança/aluno no mundo letrado com novas construções de aprendizagens.

Ampliando, também, a percepção, compreensão, representação, além das experiências que auxiliam no desenvolvimento da oralidade, que são elementos importantes para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e letramento.

Deve-se considerar que alfabetização e letramento são processos distintos e que cada um possui suas especificidades. No entanto, ao conduzir práticas de alfabetização pautadas numa perspectiva de letramento, permite reconhecer que esses processos se apresentem em situações de interdependência e que se complementam para determinados fins. Portanto, se faz necessário que o professor-alfabetizador se aproprie conceitualmente dos significados destes processos, para que compreenda a intencionalidade que se dá numa proposta de alfabetizar letrando, no intuito de se promover uma alfabetização significativa e que esta aconteça de forma clara e com uma ação pedagógica voltada para a apropriação de um sistema alfabético objetivando propiciar a articulação da aprendizagem adquirida no contexto escolar para uma dimensão de uso social, podendo acontecer de forma individual quando a apropriação da escrita se dá para fins estritamente pessoais ou de forma coletiva quando se utiliza em função de grupo social. Nesse sentido, apresentaremos as concepções que permeiam a alfabetização e o letramento para que possamos compreender as implicações e distinguirmos suas particularidades.

3.1 Conceituando Alfabetização e Letramento.

As abordagens das definições sobre os processos aqui, em questão, serão traçadas por concepções de autores como Soares (2005,2009), Kleiman (2005), Tfouni (1995,1988), que conceituam, defendem e diferem os conceitos pertinentes aos processos de alfabetização e letramento. Conceituam num sentido de esclarecer a que se referem os termos e suas especificidades. Defendem, numa proposta que expõem as relações presentes nas práticas pedagógicas, compreendendo o ambiente escolar como uma importante agência de letramento, onde envolve a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever. Diferem, num aspecto de desmistificar que ambos são equivalentes e por isso tem sido confundido ou estabelecido numa mera fusão de conceitos, desconsiderando a complexidade que envolve o fenômeno do letramento atentando a sua amplitude, configurando, assim, como processos distintos.

Desse modo, o posicionamento a respeito dos termos terá aporte em documentos oficiais, autores mencionados anteriormente os quais visam promover um reconhecimento dos processos objetivando reflexões a respeito das concepções de alfabetização e letramento nas práticas de linguagem numa abrangência social, cultural e porque não política, considerando

que o indivíduo alfabetizado e letrado apresenta uma nova postura de ver e se reconhecer enquanto cidadão.

3.2 O que é Alfabetização?

Segundo Barbosa (2013), as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária. Assim sucede também no processo de alfabetização que apresenta uma nova forma de entendimento em decorrência das necessidades sociais, que ocasionaram transformações significativas ao longo do tempo, implicando em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos nas práticas de ensinar e aprender a ler e escrever.

Nessa sociedade grafocêntrica cada vez mais globalizada, mais complexa, mais digitalizada e mais letrada, impõe novas necessidades de alfabetização. Isto se difere de alguns anos atrás, onde as pessoas eram classificadas em alfabetizadas e analfabetas pela condição de saber, ou não, escrever o próprio nome - condição está para que se pudesse votar e escolher seus governantes. A declaração de Soares retrata as mudanças conceituais na alfabetização e atribui que essas podem ser evidenciadas por exemplo através dos censos. A alfabetização foi se resignificando progressivamente e ampliando seu conceito como reportado a seguir:

[...] até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. (SOARES,2005, p.47).

Mortatti (2010), ao se referir a modelos teóricos e propostas didático-pedagógicas dispostas nas políticas de alfabetização, menciona que especialmente no início da década de 1980, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, mediante um quadro alarmante de fracassos na alfabetização principalmente nas camadas mais pobres que frequentavam a escola pública. Segundo a autora, a partir desse momento, por meio de oficialização no âmbito das políticas públicas, assumiu o modelo teórico da perspectiva epistemológica denominada de construtivista, decorrente das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro. Esse modelo teórico foi considerado uma mudança de paradigma na alfabetização por questionar as concepções

anteriores que se baseavam tanto na centralidade do ensino em decorrência dos métodos e cartilhas de alfabetização, quanto nos resultados dos testes de maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita.

Desse modo, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aquisição da escrita, propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, implicando conhecer como a criança aprende a ler e escrever, na tentativa de fornecer uma base de fundamento metodológico, não pautado em métodos analíticos ou sintéticos, mas numa compreensão de como se processa a aprendizagem, no sentido de buscar entender como a criança se apropria do código escrito para que se proponham intervenções adequadas, objetivando que os educandos pudessem se apropriar, de fato, do objeto de conhecimento (a escrita), entendendo como acontece a aprendizagem, mudando o foco de “como se ensina para como se aprende”.

As pesquisas das autoras Ferreiro e Teberosky, foram pautadas nas ideias de estudos originários das investigações de Jean Piaget, as quais apontam um determinado modo de compreender o processo de aprendizagem, ou seja, tendo a **Psicogênese** - compreendida como origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto. A psicogênese da língua escrita se mostra uma pesquisa expressiva e apontam questões relevantes de como as crianças concebem o funcionamento da escrita, enfatizando que a criança aprende a ler e escrever pensando, por isso elaboram hipóteses sobre o objeto de conhecimento, a língua escrita. Deste modo, as autoras classificaram a evolução da escrita em níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível Pré-silábico a criança ainda não percebe a escrita como uma representação do que é falado e expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras que podem aparecer aleatoriamente.

No nível silábico as crianças passam por uma significativa evolução, pois compreendem que a escrita é a representação da fala e reconhecem a pauta sonora podendo atribuir uma letra a cada sílaba ou realizar a representação da sílaba com o grafema que a compõem.

Na hipótese silábico-alfabética, os alunos que antes representavam cada emissão sonora com apenas uma letra não se contentam mais com isso, e nessa fase passam a agregar mais letras pertencentes à sílaba para representar uma determinada emissão sonora.

No nível alfabético as crianças já compreendem o sistema de escrita alfabético, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Suas preocupações e questionamentos são agora de ordem ortográfica e textuais.

Essas etapas de evolução da escrita não surgem com o objetivo de classificar as crianças, mas se propõem a oferecer uma compreensão um pouco mais elaborada do que pensa a criança na fase inicial do processo de aquisição da escrita. Nessa perspectiva, Soares (2005), afirma que os estudos sobre a psicogênese da escrita fornecem uma excelente base para fundamentar discussões de natureza metodológica, por entender que os estudos referentes ao modo de compreender o processo de aprendizagem apresentam contribuições na organização da alfabetização com implicações pedagógicas que refletem situações que buscam favorecer a aprendizagem.

Ao definir a alfabetização como um processo inicial de aquisição das capacidades básicas de leitura e escrita, que busca o domínio da linguagem escrita e suas transformações. Soares (2005), acrescenta que o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica, cujo domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação, quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

. Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

. Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (SOARES,2005, p. 24).

Esse domínio de tecnologia alfabético ortográfico mencionado por Soares (2005) se faz presente na concepção proposta pela BNCC que enfatiza o prazo de alfabetização para as duas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, diferente da proposta anterior do PNE que estabelece ao término do terceiro ano da referida etapa. A BNCC não exclui a ortografia da alfabetização, porém estabelece que estudos pertinentes a ortografia deve se consolidar a partir do terceiro ano para que nos dois primeiros anos a proposta pedagógica esteja centrada na aquisição da escrita e leitura propriamente, como exposta a seguir:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementar o conhecimento da ortografia do português do Brasil. (BRASIL,2017, p. 91).

Essa alfabetização proposta na BNCC, estaria voltada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e suas implicações, numa perspectiva de alfabetização inicial presente

nos 1º e 2º anos e progressivamente iria se ampliando os conhecimentos pertinentes a ortografia, consolidando a alfabetização nos anos posteriores. Nesse sentido, a BNCC aponta oito capacidades e habilidades envolvidas nessa alfabetização básica, sendo elas:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, conhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de textos que meras palavras, desenvolvendo assim a fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL,2017, p. 93).

Outro aspecto extremamente importante deve-se ao fato de que os documentos oficiais, aparentemente, atendem às reais necessidades da problemática da alfabetização no nosso país, quando na verdade, muito precisa ser feito, no sentido de que estudos críticos precisam dar conta do que subjaz aos discursos desses últimos documentos oficiais, como é o caso da própria BNCC e do Programa Tempo de Aprender.

Como traçado nas propostas implementadas no capítulo anterior, percebe-se que a alfabetização inicial segundo a BNCC, vai progredindo, dando margem a ampliar conhecimentos no processo de aquisição da cultura letrada, [ignorando o sentido cumulativo], mas visando as habilidades propostas considerando o fator idade-série, e mesmo que possua essa intencionalidade, a liberdade a qual se propõem à elaboração curricular permite um redimensionamento que contribua para que os alunos obtenham competências que viabilizem aprendizagens com mais autonomia, sejam mais proficientes e superem as limitações presentes numa alfabetização centrada apenas na decodificação.

A BNCC aponta questões relevantes nas práticas de linguagem a qual se insere a alfabetização, indicando reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem que resultaram na criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf), em janeiro de 2019, conjuntamente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), em abril do mesmo ano. Segundo o Secretário da Sealf-Carlos Francisco de Paula Nadalim “As competências da Sealf, a PNA e seus instrumentos de implementação firmam-se em bases científicas, objetivando melhorar o ensino-aprendizagem da alfabetização”.

Apresentada no primeiro capítulo, a PNA emerge em meio a um quadro de baixos índices de proficiência em leitura apontados em avaliações. E, diante disto, esta tem como referência países que obtiveram experiências exitosas na alfabetização e que adotam proposta com base na ciência. No entanto, a Política Nacional de Alfabetização não desconsidera as

orientações previstas na BNCC, como constatação disto, temos na apresentação do “Programa Tempo de Aprender” cursos de Formação Continuada promovidos pelo o MEC, que apontam referências pautadas na BNCC.

Em 15 de agosto de 2019 o MEC lança o Caderno da PNA que se apresenta como um guia explicativo que detalha a política, e nele está presente a definição de alfabetização. “A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). No documento, ainda se atribui características específicas ao denominar literacia e numeracia. Designando a numeracia num conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática, e literacia para práticas de letramento, aqui entendida apenas como uma alteração terminológica, já que a definição proposta indica um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e escrita e sua prática produtiva. Para os especialistas que participaram das discussões da política de alfabetização junto ao MEC, a PNA tem o objetivo de complementar a BNCC e aponta características alinhadas à Base. Em caráter específico, a política apresenta definições dos termos como analfabetismo absoluto; analfabetismo funcional; consciência fonêmica; fluência oral; literacia emergente e literacia familiar.

Portanto, numa perspectiva de promover as habilidades de leitura e escrita a partir da apropriação das tecnologias alfabética-ortográfica, num intuito de utilizá-las como instrumentos necessários ao uso cotidiano dos alunos, podemos afirmar que a alfabetização não deve ser confundida com letramento como enfatiza Soares:

Se a alfabetização é uma parte constituinte da prática de leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. é a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. (SOARES, 2003 p. 16)

Ao mencionar a “desinvenção” da alfabetização a autora em questão, utiliza o termo para posicionar-se em relação a perda da especificidade do processo de alfabetização e aponta que essa perda tem se tornado mais um entre os muitos e variados fatores de fracasso escolar em alfabetização, pois se antes havia uma excessiva preocupação com a especificidade de aquisição do código escrito, após a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita observou-se que alguns equívocos e falsas inferências que muitos tiveram das teorias cognitivistas/construtivistas, propuseram pensamentos mal concebidos de que apenas o fato das

crianças terem um convívio intenso com material escrito que circula nas práticas sociais lhes dariam a condição de estarem alfabetizadas, dispondo, assim, de uma prática pedagógica espontaneísta que desconsidera a forma sistemática própria da especificidade do processo de alfabetização.

Diante disto, a alfabetização vai perdendo sua característica específica pois o que antigamente se apresentava como “método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método”. E é preciso ter duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003, p. 17). Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita precisa ser retomado para que se compreenda a importância deste como aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico e como decorrência desse processo a alfabetização se desenvolva em consonância com as práticas letradas.

3.3 O que se entende por Letramento?

O conceito de letramento começou a circular no Brasil em meados da década de 80. De origem acadêmica, o termo letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais da escrita. Portanto, definir o conceito de letramento não é uma tarefa tão simples. Magda Soares é uma das referências em pesquisas voltadas para o letramento e designa o conceito referente ao termo letramento como sendo o “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50).

Segundo Soares (2009), o letramento está atrelado ao fenômeno que se opõe ao analfabetismo e reconhece que as novas demandas sociais de leitura e escrita requerem mais que uma codificação e decodificação dos códigos escritos, de certa forma exigem a utilização da linguagem de forma competente na vida cotidiana. Conforme explica a autora, "o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita". (SOARES, op cit, p.40).

Nesse sentido, o letramento amplia a concepção de alfabetização, por entender que o processo de alfabetização trata da aquisição do sistema convencional de escrita enquanto o letramento se refere ao desenvolvimento de habilidades e uso desse sistema nas práticas sociais de leitura e escrita. Isto se configura nas atividades diárias que vão além do registro do próprio nome ou da leitura e escrita de um bilhete (que já propõe uma prática social) para as mais

variadas formas de usos da leitura e escrita. Sendo assim, o letramento e alfabetização se apresentam como processos indissociáveis, numa perspectiva que se aprende a ler e a escrever para qual função? Apenas para a inserção no universo letrado? Ou para exercer a cidadania de forma plena? Os questionamentos vão redimensionando os estudos no âmbito da alfabetização e letramento e delineiam definições específicas para cada um, pois apesar das suas interdependências são processos distintos e não podem ser confundidos em conceitos que se fundem ou são equivalentes.

Segundo Kleiman (2005), Paulo Freire, se utilizou do termo alfabetização com um sentido próximo do que se entende hoje por letramento, com a diferença que para ele as pessoas deveriam se alfabetizar por intermédio da “Conscientização” que, nada mais é, que fazer com que o sujeito saísse da consciência ingênua para uma consciência crítica. A aproximação da concepção de Freire mencionada por Kleiman se dar pelo fato de uma proposta que considera uma alfabetização numa perspectiva de letramento, quando faz os usos sociais da escrita na sociedade, quando concebe a prática do uso da escrita com uma função sociocultural, ou seja, do que é necessário saber para usar a escrita ao longo da vida.

A autora reitera que o letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em vários lugares. Isso se evidencia ao observar pessoas adultas mesmo sendo analfabetas que conseguem pegar ônibus corretamente, interpretam manuais através da sequência de imagens, compram, vendem produtos, passam troco, manuseiam celulares e até identificam chamadas de outros números de celulares apresentados no visor do aparelho. As crianças por sua vez, também convivem em um ambiente letrado antes mesmo de entrar na escola, pois ouvem histórias lidas ou contadas por alguém, identificam produtos em supermercados, e até manuseiam livros simulando leituras mesmo sem estarem alfabetizadas. Desse modo, estão inseridos em universo letrado que não dependem exclusivamente de estarem alfabetizados para participarem desses eventos de letramento. Em contrapartida, temos também os ditos alfabetizados, que não conseguem fazer uso próprio da leitura e escrita de forma competente na sua vida cotidiana, como preencher uma ficha pessoal, inferir sobre questões políticas do bairro, produzir um texto dissertativo. Diante disto, podemos afirmar que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, e que letramento se difere de alfabetização.

A palavra letramento vem do inglês *literacy* que, segundo o dicionário Webster II (1987, p. 347), significa “*able to read and write*” (apto para ler e escrever). Soares (2009), menciona que o termo letramento teve uma de suas primeiras aparições no livro de Mary Kato, intitulado: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986, depois a palavra aparece

definida por Leda Verdiani Tfouni em 1988, em um estudo sobre o modo de falar e pensar de adultos analfabetos. Esse livro de Tfouni, “Adultos não alfabetizados o avesso do avesso”, pode-se dizer que lançou a palavra no mundo da educação, dedicando páginas à definição de letramento. Para Soares, a definição partindo da tradução do termo apresenta o seguinte sentido:

É esse, pois o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo-mento, que denota o resultado de uma ação, (...)Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p.18).

Nessa concepção, observa -se que o significado mencionado não reporta ao fato de uma pessoa desconhecer o sistema convencional alfabético, mas à capacidade de alguém ou grupo desenvolver as práticas de leitura e de escrita em determinadas situações sociais. Isto corrobora a compreensão que a escrita num sentido de assumi-la com propriedade, ou seja, aquilo que lhe é “própria” fazendo uso desta, de forma efetiva e adequada às demandas sociais. Caso contrário, apresenta a condição de que um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que corresponde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Leda Tfouni (1988), distingue a alfabetização do letramento. Para essa autora, enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Segundo a pesquisadora:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1998, p. 9 e 1995, p. 10).

Ângela Kleiman também retrata a distinção entre os processos ao afirmar sobre as práticas que os envolvem. Segundo essa pesquisadora:

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa de um ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem” (KLEIMAN,2005, p.14).

A referida autora expande a sua concepção ao declarar que o letramento pode ser entendido como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita.

A partir dessa percepção, o letramento representa uma dimensão mais ampla que a alfabetização que nessa condição é posta como parte integrante do letramento.

Tfouni; Pereira e Assolini (2018), reiteram o posicionamento de Kleiman acima, ao referir que o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e apresentam uma concepção discursiva de letramento que não restringe o fenômeno à uma mera aquisição da leitura e escrita em situações formais de escolarização, mas como sendo um fenômeno que contém entre outras características práticas sociais que se interpenetram e se influenciam podendo ser orais ou escritas que circulam dentro ou fora da escola.

Desse modo, as definições apresentadas permitem afirmar que letramento não é alfabetização, mas a inclui, pois estão associados na medida que se entende a alfabetização como prática que envolve diversos saberes, onde esse conjunto de saberes sobre o código escrito da língua deve ser mobilizado pelo estudante para lhe dar condições de participar das práticas letradas em outras esferas de atividades não necessariamente escolares. Nesta perspectiva, se insere a concepção de que a alfabetização deve permitir que a língua escrita se torne propriedade do indivíduo para que este possa utilizá-la adequadamente para determinada finalidade. Mas isso só será possível se a escola, entendida como agência de letramento, propiciar ensino e aprendizagem da língua materna numa concepção social, estabelecendo práticas pedagógicas que permitam o uso de gêneros textuais que estão presentes na sociedade/comunidade, proporcionando uma alfabetização de forma contextual e significativa para os estudantes, a qual o ensinar a ler e a escrever parte das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, valorizando e ensinando os gêneros textuais presentes na sociedade.

A correlação entre os processos de alfabetização e letramento vai se estabelecendo na proporção em que os elementos constitutivos de ambos se complementam. Quanto mais a escola vai utilizando saberes de outras instâncias que fazem parte da vida do aluno dos quais estão familiarizados, mais o reconhecimento destes poderá beneficiar a aquisição da língua escrita em diversas situações da vida real. Neste contexto, se insere as práticas de linguagem oral que precedem a aquisição da escrita formal. Como modalidade da língua, a oralidade e suas relações com o letramento favorecem a alfabetização dos estudantes num aspecto de compreensão leitora, que parte da leitura de mundo para competências linguísticas presentes nos diversos eventos de letramento.

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura das palavras por entender que a leitura se refere à compreensão do texto que se dá através de uma dinâmica que implica relações que se fazem entre o texto e o contexto. Ao tecer uma discussão sobre a importância do ato de ler, o referido autor relata sobre suas experiências vividas que lhe permitiram criar

textos antes ainda de ler palavras, numa dimensão que hoje pode se entender por letramento, tendo o reconhecimento da autoria de criar texto independentemente de estar alfabetizado ou não.

Partindo do pressuposto de leitura do mundo, temos o reconhecimento dos contextos dos quais os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, tomamos a oralidade como elemento indispensável na prática pedagógica que visa viabilizar a leitura e a escrita de forma produtiva, por reconhecer que a prática de leitura condensa tanto as informações presentes no texto como conhecimentos que o leitor traz consigo, propiciando assim, uma interação que possibilita a construção de sentidos. Como se pode destacar nos relatos de Freire (1989), ao mencionar suas experiências de leituras antes da escolarização, podemos inferir que os estudos de letramento que apontam a leitura e a escrita como práticas discursivas permitem essa relação entre textos e contextos por considerar que as múltiplas funções das linguagens são inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

A linguagem oral veicula a passagem de letramento que existe sem interferência da escolarização para um letramento que se dá a partir da aquisição da escrita posta num processo que permite alfabetizar e letrar os estudantes numa perspectiva de transformação retratada por Soares (2009, p. 38) “é que aprender a ler e a escrever, e além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”.

Na proposta apresentada por Soares acima sob a condição de uma alfabetização que transforma o indivíduo também podemos inserir a questão política apresentada por Freire (1989), da qual coadunamos e afirmamos que ao permitir o trabalho pedagógico de sala com textos reais e uso da linguagem oral como forma de expressão dos estudantes se favorece a mudança de condição dos indivíduos para um estado de consciência crítica e não de uma ingênua aquisição de objeto de conhecimento (leitura-escrita) por si só, mas com função e intencionalidade que podem também demonstrarem marcas identitárias.

Nesse panorama, se reflete a necessidade de que a alfabetização deve estar associada às práticas letradas, pois alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos e isso não produz transformação nos sujeitos. Ao assumir uma proposta de alfabetizar e letrar se propicia a participação ativa dos sujeitos e essa participação pode se dar através da linguagem oral permitindo que sejam autores de seus discursos numa perspectiva posta por Tfouni (1995), em que trata o letramento como um processo de natureza discursiva que pode se dar tanto através da escrita quanto da oralidade como trataremos no capítulo subsequente.

4 AS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NUMA CONCEPÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE.

As abordagens tecidas neste trabalho, até o presente momento, remeteram a situar a alfabetização num contexto das políticas educacionais e como tais políticas emergem nas tentativas de trazer à tona o ensino-aprendizagem da alfabetização em nosso país que, de certa forma, influenciam as práticas pedagógicas, das quais nos apropriamos da perspectiva de alfabetização numa proposta de letramento por conceber está como sendo produtiva e significativa para os educandos. No entanto, percebemos que muitas das propostas postas nas políticas públicas educacionais desembocam numa concepção de uma alfabetização instrumentalista que numa visão simplista pode reduzir o processo de aprender a ler e escrever a uma mera aprendizagem de uso de tecnologia, sem considerar o poder de transformação para o indivíduo alfabetizado e letrado.

As concepções de uma alfabetização funcional recebem críticas como as de Gontijo, Costa e Perovano (2020), que ao analisarem documentos propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), observaram que os objetivos para alfabetização de adultos presentes nesses documentos caracterizam uma alfabetização funcional que estaria correlacionada à implicações econômicas, de caráter profissional e voltada para capacitação de mão de obra. Essa perspectiva funcional se estende, segundo as autoras, para alfabetizar jovens e crianças, e se faz presente nos argumentos dispostos na BNCC como tratam no trecho a seguir:

Acreditamos que a noção de competência, conforme adotada na BNCC, está diretamente ligada ao modelo funcional de alfabetização adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para subsidiar programas e projetos de educação de adultos em todo o mundo, agora alastrado por toda a educação básica e, conseqüentemente, para o processo inicial de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (GONTIJO; COSTA; PEVORANO, 2020, p 3-4).

Mediante as afirmações das autoras mencionadas acima, se contrapondo ao modelo funcional, as mesmas sugerem um trabalho integrado de alfabetização inicial que transcendam aos aparatos meramente fonológicos ou de uma tecnologia a ser adquirida, numa expansão voltada para o trabalho com produção de textos orais e escritos, leitura, conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras, onde os estudantes exerçam a criticidade e criatividade e a inventividade, isto é, que pratiquem na escola a cidadania. Essas argumentações, instigam inquietações sobre como contribuir para uma proposta eficaz e relevante no processo de alfabetização onde se faz presente à docência do professor-

alfabetizador, impelindo-o a refletir e buscar soluções plausíveis que lhe subsidie a uma prática pedagógica que supere a uma concepção meramente funcional de alfabetização para uma proposta transformadora.

No intuito de subsidiar a prática do professor-alfabetizador numa perspectiva de alfabetizar-letrando acreditamos que o trabalho com textos apresenta significativa aprendizagem por possibilitar que os alfabetizandos possam interagir com as pessoas, tenham contato com vários gêneros textuais de acesso na sociedade e principalmente que possam produzir textos autorais. Nesta premissa, se insere os textos orais que perpassam tanto os ambientes letrados quanto os de uso estritamente escolares como os literários postos em prosa, o que reafirma a condição que a oralidade é a modalidade da língua que permeia tanto o processo de alfabetização quanto o de letramento.

A valorização da oralidade e trabalho com textos da cultura oral são bem recentes no âmbito escolar, tendo uma ênfase maior a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997),” Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p.38). No referido documento também sugere gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral como contos, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, piadas, entrevistas, seminários e palestras, dentre outros, propostos para o primeiro ciclo.

Na BNCC, no campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, se propõem experiências com a cultura oral pela promoção de situações de fala e escuta nas formas sociais de comunicação como afirma o trecho a seguir:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL,2017, p.42).

Considerando que o documento também aponta para uma continuidade do que é feito na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conduz-se a necessidade que a alfabetização pode e deve intensificar e estruturar as experiências com a linguagem oral e escrita iniciadas na Educação Infantil que se estabelecem nas articulações dos conhecimentos linguísticos pré-existentes. Mediante estas afirmações, se faz adequado o posicionamento de Belintane (2011) ao afirmar: “(..) uma proposta de abordagem da relação oralidade-escrita para

o período de Alfabetização, mais precisamente, busca uma articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. (BELINTANE, 2011, p.16).

Partindo dessa proposta, busca-se desenvolver habilidades que permitam os usos da língua nas mais variadas formas, podendo utilizar dos conhecimentos que as crianças trazem da oralidade para o âmbito escolar no intuito de facilitar a aquisição da escrita, objetivando promover a inserção na cultura letrada de forma mais efetiva, possibilitando às crianças um contato com os diversos gêneros ampliando assim o repertório textual das crianças.

Nas últimas décadas os estudos sobre a língua se intensificaram no intuito de demonstrar aspectos relevantes da função da linguagem nas relações comunicativas onde a obtenção do objeto cultural - a escrita - vai se destacando. Nesse sentido, a Psicolinguística, dentre outras áreas do conhecimento, tem trazido importantes contribuições para a compreensão dos fundamentos dos processos que envolvem a linguagem e sua apreensão, apontando fatores intervenientes na aprendizagem. Por essa razão, preceitos pertinentes a esta área se fazem presente no enfoque em que a oralidade exerce uma importância fundamental nos processos de alfabetização e letramento.

De acordo com Zanini (1986), a Psicolinguística é uma ciência que tem caráter interdisciplinar porque reúne elementos pertencentes a Psicologia e a Linguística para melhor explicar o comportamento verbal em sua relação com outros comportamentos humanos. A autora ainda reitera que o professor alfabetizador pode tirar muito proveito dos estudos acerca da aquisição da linguagem, à luz da Psicolinguística, por reconhecer esta área do conhecimento como a que trata da cognição e, em especial, de aspectos ligados à leitura e à escrita, tendo em vista que a complexidade do processo de aquisição da escrita exige um conhecimento seguro dos elementos intervenientes neste processo.

Nas afirmações dos PCNs (1997) de língua portuguesa, temos o posicionamento de que dentre as diversas áreas do conhecimento as ciências da linguagem como a psicolinguística e sociolinguística tem trazido contribuições para se repensar sobre o ensino da leitura e escrita. Neste contexto, ao referir-se à linguagem oral o documento indica que com “o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que está fora dela”. (BRASIL,1997, p.20).

Os estudos das ciências da linguagem também ocasionaram transformações significativas na forma de ver a alfabetização, valorizando as práticas de linguagem que os alunos trazem para a escola, por reconhecerem que o ensino da leitura e da escrita têm tanto como ponto de partida quanto de chegada os usos da linguagem. Desse modo, ao considerar que o objetivo do alfabetizador é promover a apropriação da escrita, e que esse objeto cultural

pode ser adquirido através da escola partindo de competências linguísticas que as crianças já possuem e dominam, podemos afirmar que esse cenário contribui para que se conceba a oralidade como de ponto de partida para a apropriação da escrita. Nesse sentido, compartilhamos o posicionamento de Marcuschi (2007), que reafirma essa concepção.

É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma ideia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2007, p.8).

Na proposta apresentada pelo autor acima, se evidencia que o ensino da língua que parte das competências orais possibilita aos educandos demonstrarem habilidades linguísticas que dominam e que servirão de referências para aquisição da escrita e compreensão leitora. Desta forma, ao pensar a oralidade e escrita como complementares assume-se o papel de uma inter-relação entre esses dois campos da língua, que permite descobertas progressivas sobre a produção de texto, leitura e relações entre letras e sons, possibilitando às crianças confirmar sentidos, negar outros, criticar, criar e inventar e nestas práticas se fazem presentes aspectos psicolinguísticos que devem ser considerados.

Reconhecemos que o aluno já sabe falar quando chega à escola (salvo as condições de patologias), e domina, em sua essência, a gramática da língua. Isso faz com que a fala exerça uma influência visível sobre a escrita, podendo ser constatada, frequentemente, em produções orais e produções textuais de crianças recém alfabetizadas, onde há uma prevalência de transcritos da fala, que desconsideram questões ortográficas ou especificidades dos textos escritos. Utilizando marcadores da fala que servem de encadeamento coesivo como “aí, daí” em narrações, dentre outras marcas de linguagem oral como apresentadas por Fávero (2007), que apontam produções orais e a presença destas nos textos escritos, promovendo articulações de conhecimentos linguísticos das modalidades em questão, as quais visam dar sentido ao texto produzido, o que torna perceptível ao professor analisar as aprendizagens adquiridas pelos alunos no ensino da língua materna.

A presença mútua das modalidades da língua posta por Fávero acima, presentes no ambiente escolar em produções textuais escritas, também são apresentadas por Tfouni (1995), ao tratar o letramento como processo cuja a natureza é discursiva, esta autora considera que tanto pode haver características orais no discurso escrito quanto traços de escrita no discurso oral, afirmando uma interpenetração entre as duas modalidades presentes nos discursos dos

letrados, e dos não alfabetizados. Ao referir-se a marcas do oral no texto escrito Tfouni; Pereira, Assolini (2018), apontam que “não devem ser consideradas erros; são, antes, hipóteses a respeito de como se devem escrever palavras que até então só circulavam para o sujeito na forma oral”. (TFOUNI; PEREIRA, ASSOLINI, op cit, p.18). Como percebe-se nas afirmações dos autores, as relações mútuas da oralidade e da escrita se fazem presente tanto nas práticas de escolarização quanto nos eventos de letramento.

Mediante os argumentos expostos, é inegável a presença da oralidade como elemento constitutivo no processo de alfabetização. Portanto, a linguagem oral deve ser reconhecida e valorizada na escola. Precisamos trabalhar textos orais e escritos nas mais diversas situações de aprendizagens. Mas não se trata de ensinar a criança a falar, já que ela ingressa no ensino formal munida dessa habilidade, mas estabelecer esta modalidade da língua como elemento de relevante eficiência comunicativa, como reitera Marcuschi:

Tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia. Além disso, a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas. (MARCUSCHI,2007, p. 14-15).

É preciso, portanto, afirmar que as relações entre a oralidade e escrita devem acontecer com intencionalidade pedagógica. Desta feita, por considerar que a escola serve para ensinar e promover aprendizagens. Esta proposta de pensar a oralidade se difere do simples fato de que ao produzir textos orais, a criança aleatoriamente irá adquirir a escrita na escola. Longe disto. Essa díade linguística, oralidade e escrita, só terá resultados satisfatórios se propiciar às crianças e adultos ainda não alfabetizados, uma reflexão sobre os usos da língua atentando também para questões estruturais.

Para Cardoso (2000), em estudo voltado à produção de textos narrativos das crianças em fase de alfabetização a partir da oralidade, aponta um continuum que se dá numa ideia de renovação que superam as categorias dicotômicas das modalidades em questão. Mencionando a análise linguística do discurso posta por Gumperz, Kaltman e O’connor (1984), a autora infere que:

Defendem a ideia de que cada falante, a partir do controle das convenções do discurso falado, pode projetar esse conhecimento linguístico, que servirá de base para

estratégias comunicativas do discurso escrito. (GUMPERZ; KALTMAN e CONNOR,1984, apud CARDOSO, 2000, p. 146).

Cardoso acrescenta que o *continuum* tenta desvendar os fenômenos que atravessam as duas modalidades. Observa-se que a criança vinda de um mundo em que predomina os sons, a princípio, procura nas produções textuais transferir diretamente do oral para o escrito. Mas ao fazer deve descobrir que a escrita possui particularidades que a diferem da fala, não num sentido estritamente gramatical, mas no que se refere às funções e usos das linguagens.

Ao mencionar as categorias dicotômicas Cardoso refere-se aos estudos traçados por pesquisadores que, com veemência, apontam as diferenças existentes entre as modalidades. Marcuschi (1997), por sua vez, em ensaio sobre oralidade e escrita, apresenta quadro com essas distinções, que são, segundo o autor, uma visão classificatória de caráter formal posta as modalidades, que conduz o ensino da língua às regras gramaticais distanciando do uso cotidiano.

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não- planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada

Fonte: Signótica, 127.jan/dez.1997

Segundo Marcuschi (1997, p.129), “Esses autores (...) não deixam de ter razões em boa parte de suas abordagens, mas isto não significa que estejam dizendo algo substantivo sobre as relações textuais nas duas modalidades de uso da língua”. A ascensão posta à escrita, por autores como Olson (1977), Scribner & Cole (1981), Ong (1986,1987) e Godoy (1986,1987), mencionados por Marcuschi, está muito relacionada a uma supervalorização da escrita por considerá-la um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos. No entanto, em contrapartida a essa supremacia da escrita, Marcuschi reitera que não se trata de apresentar propriedades intrínsecas negativas da fala ou de propriedades intrínsecas privilegiadas da escrita, mas tê-las como modalidades de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Direcionando, assim, para uma proposta em que o trabalho com fala e escrita se dê numa visão de gêneros e da produção textual discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas.

No que concerne à contextualização e descontextualização apresentadas no quadro acima, Cardoso argumenta que estas podem se apresentarem tanto na escrita quanto na oralidade para se desprender da visão dicotômica postas pelos gramáticos, afirma:

[...] estudos têm evidenciado, entre outras coisas, é que há contextualização e descontextualização tanto na comunicação oral como na escrita, e isto é determinado pelo maior ou menor *envolvimento* da pessoa naquilo que está falando ou sobre que está escrevendo. (CARDOSO, 2000, p. 24).

Apontando, assim, elementos similares nos dois campos linguísticos, exemplificando situações que, onde há palestras formais utilizam a linguagem oral de forma descontextualizadas e num transcrito de uma conversação tende a ser um registro escrito que depende do contexto.

Desse modo, Fávero (2005), ao apontar as relações entre fala e escrita em atividade de produção textual, menciona também similaridades indicando que estão presentes no contexto e propósito discursivo; na natureza de atividade comunicativa apropriada ao evento discursivo; no conhecimento partilhado entre os participantes e no nível de conhecimento linguístico. Para Fávero, a aplicação de atividades que envolvem a organização de textos falados e escritos, permite aos alunos chegarem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos. Isto traz contribuições nas produções de textos coerentes e compreensão leitora, pois ao oralizar textos escritos ou transcrever textos orais os alunos vão articulando conhecimentos linguísticos que favorecem a apreensão de um novo objeto de conhecimento podendo ser as convenções de escrita. Ou distinções entre textos escritos e orais.

Essa díade, modalidade falada – modalidade escrita da língua, também é referida nas produções textuais de autores consagrados apontados por Belintane, (2011). Esse autor informa que ao escrever textos literários, grandes escritores como Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Graciliano Ramos, dentre tantos outros, retornam em seus escritos a fase dos primeiros anos de vida, mostram que os textos orais da infância estão por detrás de toda a armação de linguagem que o adulto recria, posteriormente, que dispõe de tessitura discursiva que desde cedo já se revela os elementos e as funções mais essenciais da linguagem, inclusive as que podem fornecer as bases necessárias à entrada do sujeito na escrita.

O autor em questão, acrescenta que os textos oriundos da tradição oral presentes na memória das crianças, como as cantigas, parlendas, histórias contadas ou ouvidas, adivinhas, enigmas, trava-línguas, pregões de rua, dentre outros, são vistos como repertório textual que as crianças trazem na memória que lhes servirão de caminho para a leitura e escrita, num

dinamismo que recobre inúmeras possibilidades de encontros entre o oral e o escrito promovendo vínculos intertextuais, num sentido que parte de um elemento que o indivíduo já conhece para outro que lhe está sendo proposto, ou seja, em situações que o indivíduo não alfabetizado é posto diante de um texto que ele ainda não reconhece a escrita, esse por sua vez tentará utilizar de estratégias de leitura de mundo para tentar decifrar sobre o que está escrito, as quais possibilitará fazer inferências sobre algo que se ler, a partir de um conhecimento prévio que se tem a respeito de determinado objeto de conhecimento.

Ao ter contato com textos que circulam socialmente: folhetos, receitas culinárias, textos religiosos, embalagens, histórias ouvidas ou contadas, dentre outros, o sujeito não alfabetizado instigado por uma ação pedagógica que visa propiciar a apreensão de um objeto a ser adquirido, no caso a escrita, é impulsionado a articular estratégias para tentar descobrir o que se pode escrever ou que se está escrito. Se a escola oportuniza situações de uma transcrição de texto comum aos estudantes, certamente esses terão maior probabilidade de identificar elementos pertencentes ao texto para a partir disso promover conhecimento sobre questões estruturais num ensino sistemático próprio do processo de alfabetização como reconhecimento de letras e sons, palavras e contextos.

As narrativas ouvidas ou contadas pelas crianças postas em produções orais e escritas apontadas nos estudos de Cardoso (2000), assume o pressuposto da existência de um conhecimento prévio por parte da criança. A autora afirma que nas narrativas podem haver contextualização e descontextualização. Nas situações em que as crianças narram e articulam conhecimentos de histórias lidas por alguém e depois escreve essas histórias apresentam em sua essência caráter (descontextualizado); e quando a criança vive uma experiência, conta oralmente essa experiência e escreve-a, passa do vivido para o escrito temos uma narrativa de sentido (contextualizado).

As narrações de sujeitos não alfabetizados vão delineando através dos conhecimentos prévios dos estudantes uma promoção de intertextualidade que se faz com a presença de textos de origem oral ou de origem escrita, que se articulam funcionando como verdadeiras matrizes no discurso em construção. Na proporção que são envolvidas em situações reais de produção textual, os estudantes vão percebendo que o ensino e aprendizagem da língua que parte de algo que conhecem se torna elemento significativo e as progressões de especificidade estruturais e de usos da linguagem vão tomando parte no decorrer do processo.

Mediante a isto, podemos afirmar que as concepções que partem de um pressuposto de um *continuum* das modalidades oral e escrita da língua, são aqui entendidas como elementos que se interpenetram na função social de se comunicar, que se fundem mesmo reconhecendo

suas especificidades. Esse *continuum*, parece-nos como uma nova hipótese de superar as visões dicotômicas entre o oral e o escrito e, neste sentido, dispõe de recursos para o ensino da língua que busca superar as dificuldades que os alunos apresentam ao produzir e compreender textos.

Certamente, nesse contexto, reconhecemos que essas articulações das modalidades oral e escrita apresentam implicações que partem das práticas sociais cotidianas para o âmbito escolar. Nesse sentido, a concepção de complementaridade das modalidades em questão, vão se estabelecendo conforme as afirmações teóricas que abordam utilização da linguagem em atividades cotidianas e formais, que evidenciam os usos do oral e do escrito de forma simultânea e isso tendem a favorecer a compreensão dos elementos que permitem que as ambas mesmas tendo suas especificidades, sirva uma à outra nas interações enunciativo-discursiva e pragmática.

Na perspectiva das concepções postas por Marcuschi (1997,2007), Fávero (2007), Tfouni (1995), Cardoso (2000), Belintane (2011), dentre outros aqui mencionados, que convergem para uma visão baseada que as práticas discursivas apresentam relações entre oralidade-escrita e que estas por sua vez estão entrelaçadas nas situações comunicativas podendo ser constatadas em diálogos a exemplo de uma entrevista, ou num relato de um fato noticiado de um jornal, dentre outros, em que os sujeitos ao serem autores de seus discursos utilizam do escrito e do falado para se expressarem, temos a condição de dar vez e voz a esses sujeitos permitindo que esses possam tomar a palavra como elemento que possibilite transformar realidades e transformar a si numa abordagem de letramento e alfabetização que visa uma aprendizagem significativa e necessária.

5 A PRESENÇA DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONTRIBUIÇÕES DESTA MODALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A ênfase dada à oralidade como modalidade da língua importante e necessária no ensino da língua escrita disposta nas discussões deste trabalho, consideram que o contexto social dos estudantes se apresenta como um elemento necessário na coerência dos textos produzidos, por reconhecer que a fala em sua essência é predominantemente coerente. Desta forma, apresentaremos algumas concepções de oralidade apontadas pelos autores mencionados no capítulo anterior para situar esse objeto de reflexão, num sentido de promover respaldo teórico para o ensino da língua num contexto escolar voltado ao período de alfabetização.

Vale salientar que destacamos alguns recortes dos estudos desses autores nessa discussão, mediante a amplitude e complexidade que subjaz numa concepção de ensino da língua materna. Buscamos resgatar a oralidade no contexto escolar por reconhecer que esta se apresenta como ponto de partida para apreensão da escrita num sentido de favorecer a alfabetização numa proposta de letramento.

Marcuschi (2007 p. 33), ao mencionar Stubbs (1986) informa que: “o termo oralidade é usado para ‘referir habilidades na língua falada’. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida)”.

Belintane (2011), por sua vez, aponta uma oralidade entendida em seus estudos como elemento que se distingue da fala cotidiana e se apresenta como “subjetividade entre- texto”, num contexto em que esta é posta numa perspectiva para o ensino da leitura e escrita.

Segundo Antunes (2003, p. 99), “Oralidade é entendida como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma intenção particular”.

Para Cardoso (2000), a oralidade é concebida como ponto de partida dos conhecimentos linguísticos das crianças, por reconhecê-la como forma de comunicação primária que se evidencia nos textos orais.

Tomando como base as definições apresentadas pelos autores acima, temos a percepção de oralidade como habilidade da língua falada que está presente nas práticas sociais e poderá ser utilizada no ensino da leitura e da escrita por reconhecer que na condição de forma de comunicação primária, essa se estabelece como ponto de partida para que os sujeitos possam se tornarem alfabetizados, levando em consideração um processo que se dá de forma sistemática diferente de uma proposta espontaneísta.

Vimos no capítulo anterior que a oralidade tem intrínsecas relações com a escrita nas práticas sociais cotidianas e que estas podem ocorrer de forma mútua. Nessa premissa, temos o posicionamento de Marcuschi (1997, p.126) “A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso.” Essa forma de pensar, insere a oralidade como elemento presente na proposta de letramento, numa perspectiva que não se limita apenas às questões de utilização da escrita nas práticas sociais, mas numa visão expansiva que, em eventos de letramento, há uma presença efetiva de relações orais e escritas.

A respeito disto, temos a reiteração de Kleiman (2005):

O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade -não de oposição- entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existem entre os usos da língua falada e escrita”. (KLEIMAN, 2005, p. 45).

Nesta perspectiva, o letramento não pode ser concebido estritamente como práticas exclusivamente escrita, pois considera em sua amplitude social uma inter-relação acontece nas modalidades em questão.

As evidentes relações mencionadas pela autora refere-se às práticas sociais em situações corriqueiras tendo como exemplos: uma consulta médica da qual há um preenchimento de dados escritos que se dão com intervenção da fala do paciente, atividades de sala de aula com perguntas e respostas que podem ser orais e/ou escritas, a ata de uma reunião como registro escrito de uma interação oral, o boletim de ocorrência produzido com base no relato oral, os textos jornalísticos televisivos que são escritos para posteriormente serem falados, dentre tantos outros, que evidenciam que nas práticas letradas há relações de complementação e sobreposição das modalidades oral e escrita.

Esse contexto da presença oral nas práticas letradas torna -se relevante na afirmação de Marcuschi:

De fato, hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento como prática da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento na sua relação com a oralidade é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. (MARCUSCHI, 2007, p.46).

Não obstante, o letramento se constitui como um conjunto de práticas sociais, e estas podem ser mediadas por textos escritos como percebe-se nas situações cotidianas. Quando a

oralidade está presente neste contexto, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas. Nesse sentido, o letramento refere-se aos diversos usos e funções sociais da língua, seja ela falada ou escrita. Portanto, não há como classificar qual modalidade é mais importante, ou seja, ambas se revestem de contexto, da função e da adequação de uso. Tanto a fala quanto a escrita são relevantes para a comunicação, diferenciando-se apenas nos contextos em que são utilizadas.

Ao tratar dos contextos os quais as relações orais e escritas se fazem presentes Marcuschi menciona alguns que são básicos da vida cotidiana onde há paralelo direto da escrita com a oralidade. “Estes contextos, entre outros, são: a escola, a família, o dia-a-dia, o trabalho, a vida burocrática e a atividade intelectual” (MARCUSCHI, 1997, p.121). O autor acrescenta que a escola deveria considerar esses contextos os quais os alunos vivem para ter mais preparo e maleabilidade na sua tarefa de ensinar, pois um maior conhecimento das relações entre escritas e contextos podem orientar na seleção dos textos e definição dos níveis de linguagem a trabalhar. Além disso, esses contextos propiciam atividades interativas que oportunizam as crianças terem contatos com diversos gêneros antes de entrarem na escola. A lista de compras, as cantigas entoadas, as adivinhas, os causos, os contos, os diálogos, os provérbios, as parlendas, as entrevistas, dentre outros, vão tomando parte no universo infantil, possibilitando as crianças participarem de práticas letradas mesmo antes de estarem alfabetizadas.

A familiarização com os diversos textos proporciona às crianças um dinamismo da língua, implicando numa memória textual /discursiva que conduz as possibilidades associativas, assumindo a proposta de Belintane (2011), a qual aponta situações nas quais crianças não alfabetizadas podem utilizar de associações, ou seja, ao ouvir uma palavra as crianças podem se reportarem aos textos que conhecem e fazem parte do seu repertório. Uma das situações expostas pelo autor refere-se ao exemplo de Júlio (3 anos) que, ” ao ouvir alguém dizer que um ‘gato’ havia entrado no quintal, dispara imediatamente a parlenda ‘Cadê o toucinho daqui? O gato comeu! Cadê o gato...’” (BELINTANE, 2011, p.25-26).

Em Cardoso (2000, p. 18), “(...) as narrativas é um dos aspectos mais importantes do processo linguístico humano”. A autora menciona alguns teóricos como EGAN (1987) e EHLICHE (1983), que ao tratar da importância das histórias lhes atribuem conceito cultural, por reconhecer que a grande força das histórias está justamente pelo fato de que são vistas como um dos mais poderosos e efetivos sustentadores de culturas. Devido a habilidade que as narrativas possuem de fixar respostas efetivas para as mensagens que contém e o de lidar com o que deve ser lembrado por meio de associações emocionais, estas tornam-se veículos que garantem controle e coesão social. Além disto, nas sociedades orais os conhecimentos

organizados e transmitidos são realizados por intermédio das “histórias”, que assegura a identidade grupal.

Como percebemos, tanto os textos poéticos, como as narrativas, dentre outros gêneros, possibilitam as associações que partem da memória cultural das crianças, das quais se apropriaram linguisticamente por intermédio da oralidade. Desta forma, não se pode pensar uma alfabetização que não considere a memória cultural e não possibilite as associações das quais as crianças utilizam para apropriação da escrita. As crianças têm nesses recursos (associações e memória) elementos precípuos para aquisição de um novo objeto a ser adquirido, no caso, a escrita.

Nesse caso, o trabalho com textos de memória também valoriza os saberes socioculturais dos estudantes, visto que engloba o repertório cultural dos mesmos. Mediante isto, temos o posicionamento de Goulart (2010, p.75) de que “É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio dos seus modos de falar, pelas suas histórias.” Nesse pressuposto, se entende que ao se propor trabalhar com textos que as crianças têm na memória se propõe um recurso para introduzi-las no universo da escrita, num dinamismo em que memória textual/discursiva apresenta implicações cognitivas, sócio históricas e culturais, que favorecem a compreensão do que se ler e do que se escreve atribuindo-lhes sentidos.

5.1 Implicações da Oralidade no Processo de Alfabetização.

Para compreendermos como a oralidade tem uma relevante contribuição no processo de alfabetização partiremos das definições pertinentes a este processo, considerando as relações oralidade-escrita presentes numa prática pedagógica que objetiva articular as modalidades visando as funções da linguagem dentro e fora do contexto escolar.

Marcuschi (2007), afirma que a oralidade e os gêneros textuais tiveram destaque no ensino, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 90. Como podemos constatar no trecho a seguir:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL,1999, p.67).

Atualmente, a oralidade é abordada na BNCC (2017), no eixo oralidade, que a concebe como práticas de linguagem discursivas que ocorrem em situação oral com ou sem contato face

a face. De fato, ter a oralidade posta em documentos oficiais oportuniza a visibilidade desta para o ensino da modalidade escrita da língua, que é nosso propósito nesta abordagem. Haja vista que é notório um investimento maior no ensino da escrita como postas as afirmações que: “Recentes pesquisas direcionadas ao Ensino Básico, enfocando letramentos e oralidade em língua materna, mostram em seus resultados certa preocupação com a linguagem escrita e certa omissão à oralidade”. (PAZ org. 2020, p.75); e que “O que deveria ser explicado seria é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita” MARCUSCHI (2007, p.8).

Como percebemos, os estudos voltados ao reconhecimento da importância da oralidade para escolarização dos indivíduos, tem se estabelecido em meandros de uma reafirmação enfática de que a inserção desta no âmbito escolar é tão necessária quanto o uso da escrita. Afinal, o texto oral indica a que sociedade, região, cultura, ou grupo em que o sujeito está inserido, tornando a oralidade como uma porta para se conhecer aspectos essenciais desse sujeito e, nesse sentido, conhecer a realidade dos estudantes é um fator primordial para um trabalho pedagógico mais efetivo e direcionado. Como afirma Cardoso.

[...] Em termos históricos, podemos, ainda, observar que a maioria dos estudos até a década de 80 são de autores que celebram uma dicotomia entre cultura oral e cultura letrada, apontando, exaustivamente, as diferenças entre oralidade e escrita e as características de uma ou de outra. A partir desta época, ocorre um redimensionamento dessa questão, sobretudo com desenvolvimento das pesquisas sobre a análise do discurso. (CARDOSO, 2000, p. 34).

Nesse sentido, a introdução dos textos nas práticas escolares teve contribuições da análise do discurso, por entender que a concepção de linguagem percebida como trabalho, como força criadora e constitutiva, abre a possibilidade de se verificar que no uso da linguagem há ações que as pessoas fazem com e sobre ela. Temos entre os teóricos mais difundidos sobre a análise do discurso Bakhtin (1997), numa perspectiva sócio-histórico e dialógica, o qual em seus estudos encontramos o princípio de interação verbal que permite identificar, na análise dos gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre os interlocutores nas situações comunicativas e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. Isto corrobora para a compreensão que a linguagem vive no uso que os falantes fazem dela. E a criança, ao entrar no processo de alfabetização, já é capaz de compreender e usar a língua falada nas diversas circunstâncias da vida. O que ela vai aprender na escola é usar a língua na modalidade escrita. Mediante isso, as inter-relações entre os gêneros orais e escritos emergem como

elemento mais que necessário para se alfabetizar, pois pensar a alfabetização é considerar os processos que envolvem a oralidade e a escrita e suas implicações.

Nesse pressuposto temos a concepção de Cardoso:

A alfabetização, considerada em seu sentido mais amplo, ultrapassa a mera aprendizagem da transferência do sistema fonológico para o sistema ortográfico, designando um processo que leve o sujeito ao domínio e uso da escrita, habilitando-o, portanto, a produzir textos variados, de acordo com as exigências do contexto. (CARDOSO, 2000, p.17).

Coadunamos com a perspectiva da autora que a alfabetização não pode ser meramente a transição de um código oral para o escrito, pois há implicações bem mais complexas que uma simples percepção que a escrita é uma mera transcrição da fala. Ao se apropriar da escrita as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais que influenciam no seu modo de agir, pensar e de dizer as coisas. Ocasionalmente assim, transformações implícitas e explícitas que transcendem a mera apropriação de uma simples tecnologia.

Marcuschi também reitera uma proposta de alfabetização mais ampla ao mencionar que “a alfabetização não deve ser restrita a uma simples habilidade de ler e escrever, ou seja, a alfabetização é muito mais do que o domínio de uma tecnologia pura e simplesmente”, (MARCUSCHI 200, p. 41). No entanto, reforça que a alfabetização e letramento são processos distintos. Para Tfouni (1988) apud Marcuschi (2007, p. 36), sugere “que se tome o termo alfabetização para designar a prática formal e institucional de aquisição da escrita para interagir e dominar a cultura. Essa prática é levada a efeito pelo sistema de escolarização”.

Partimos, portanto, das questões relevantes aqui pautadas que a alfabetização não se restringe a ler e escrever, que se trata de um processo que envolve a linguagem seus usos e que apresenta implicações sócio históricas, culturais, linguísticas e cognitivas. Mediante este panorama, a oralidade se insere neste contexto de escolarização numa perspectiva que vai de uma linguagem mais informal à uma escrita mais formal, ou seja, uma alfabetização que trata das relações intrincadas da transição da oralidade para a escrita atentando para aspectos relevantes de como se dá esse processo complexo.

Nessa premissa, temos nos resultados das pesquisas de Cardoso (2000), de Fávero (2007) e Belintane (2011), elementos de constatação que apresentam as relações entre textos orais e escritos como indicadores de reflexões plausíveis nas práticas pedagógicas no intuito de uma interveniência adequada na progressão da criança em sua aprendizagem.

Cardoso (2000, p. 255-261), na tentativa de avaliar/sintetizar como as crianças reagiram diante da tarefa específica de produzir textos narrativos, revela que no que concerne à inter-

relação linguagem oral/ linguagem escrita, indicaram que a influência da oralidade na escrita inicial da criança se dá sobretudo na percepção de que a escrita representa a fala e por isso em suas primeiras tentativas de escrever um texto há uma prevalência de elementos pertencentes a fala, como a fragmentação de informações que se evidencia nas incompletudes dos enunciados e isto se dá exclusivamente pela dificuldade que as crianças têm em compreender que se escreve para um interlocutor ausente. Entretanto, ao progredir no processo de construção do texto narrativo escrito, a criança começa a se apropriar das características específicas da escrita que vão sendo internalizadas, principalmente ao que se refere a escolha lexical que ocasiona a transformação da própria oralidade da criança.

Fávero (2007), também considera aspectos voltados para operações de transformação do texto falado para o escrito, no intuito de que os estudantes percebam as variações linguísticas e adquiram habilidades de produção textual partindo de dois elementos estruturadores do texto: o tópico discursivo (no texto oral) e o parágrafo (no texto escrito). Desta forma, a autora sugere atividades escolares que possam iniciar, a partir de textos orais dos alunos para que progridam na aquisição de textos escritos.

Na mesma perspectiva de Fávero temos o posicionamento de Castilho, (1990, p. 110 apud MARCUSCHI, 2007, p 128):

[...] a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações [...] Sem dúvida a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada.

Nas reflexões postas por Cardoso (2000) e Fávero (2007) se evidenciam que a alfabetização partindo da oralidade apresenta implicações pedagógicas que devem incentivar a autoria discursiva dos sujeitos sejam orais ou escritas. Estas por sua vez devem ser oportunizadas no espaço escolar através de situações que propiciem crianças a falar, escrever e ler. Nessa condição Wolff e Nazari (2009), sugerem prática de roda de conversa; leitura de histórias realizadas pelo professor que promova a interatividade; o contato com diferentes suportes e gêneros de escrita; brincadeiras de criar história em conjunto com o grupo de crianças, entre outros, que segundo as autoras “Esse exercício de atenção à leitura e imaginação desencadeada por ela podem enriquecer as futuras produções textuais dos alunos” (WOLFF, NAZARI, op cit, p.61).

Nas pesquisas de Belintane (2011), que partem de aportes teóricos com base na Linguística, Análise do Discurso e na Psicanálise, constrói uma concepção teórica que ao analisar as experiências com crianças ainda não alfabetizadas apresenta as seguintes reflexões:

Pretendemos mostrar resultados e reflexões a partir de dados de nossas pesquisas e experiências realizadas nos últimos cinco anos. Munidos especialmente das hipóteses de que oralidade faz a escrita e de que a falta de uma memória linguageira torna o processo de alfabetização mais difícil e penoso, sobretudo para a criança, partimos para o campo aplicado. (BELINTANE, 2011, p.190).

O campo de atuação das reflexões do autor deu-se a partir das pesquisas realizadas numa Escola Estadual da Zona Oeste de São Paulo com crianças do fundamental I, que atendia crianças de baixa renda e algumas oriundas de dois abrigos da região. (O fato de explicitamos aqui esses dados dá-se exatamente para compreendermos a importância do reconhecimento do contexto os quais as crianças pertencem para que as implicações pedagógicas sejam condizentes com a realidade que se apresenta). O autor relata que, as experiências de pesquisa contaram com o apoio da ONG-ACAIA, cuja missão desta era proporcionar possibilidades de inserção social de jovens e crianças das favelas que se expandiram em torno da CEASA. O objetivo inicial da instituição era reunir as crianças em tornos de ateliês, mas ao perceberem que boa parte das crianças não sabia ler ou escrever surgiu a necessidade de um plano de letramento e alfabetização para essa comunidade.

Segundo esse contexto, Belintane (2011), argumenta que as pesquisas iniciaram a partir de um tipo de diagnóstico oral bem diferente dos diagnósticos escritos de ditados e leitura de listas de palavras propostos numa perspectiva construtivista. Esse diagnóstico partia de uma conversa informal que, aos poucos, envolvia os alunos, seguida de atividades lúdicas com textos da tradição oral para descobrir quais habilidades linguageiras os alunos teriam disponíveis, e realizavam leitura de imagens que forneciam um nome, que com habilidade linguageira da criança era segmentado e passava a ser “lido” como som, (base do funcionamento ideográfico)

As atividades lúdicas desenvolvidas no projeto de pesquisa proposto pelo autor partem do que ele denomina de ludismo linguístico, de origem poética e literária, por considerar que a linguagem não serve apenas para comunicar, mas para brincar e se divertir. Aponta, então, gêneros da oralidade os quais define como estratégias linguageiras concebendo-as como fundamentais para uma alfabetização dinâmica. Diante da relevância que possuem no que concerne às implicações pedagógicas, consideramos pertinentes apresentarmos aqui alguns recortes das definições de Belintane, (2011, p 160-178)

a) Gêneros poéticos da Maternância:

1.**Cantigas de ninar:** - São cantigas que as mães, pais, babás (antigamente mucamas) canta(va)m para acalmar ou adormecer as crianças. Atividade interessante em sala de aula é instigar os alunos a redescobrirem as cantigas do passado. A voz melodiosa na memória substitui a perda, conforta, dá segurança.

2.**Parlendas, brincos e mnemonias:** -Diferentemente das fórmulas de escolha e outros textos que relacionam voz e movimento, o grupo das parlendas se define pelo nonsense, pelo prazer de declamar um texto se deixando levar pelo ritmo do signficante. Pouco importa os sentidos, pois não há outra intenção senão a de memorizar e dizer o texto integralmente.

b) Gêneros da infância mais ampla (além da maternância)

1.**Cantigas de roda;** A criança que traz algumas das cantigas na memória conta com matrizes importantes tanto para facilitar o domínio da leitura como para assimilar outros poemas.

2.**Fórmulas de escolha:** Esse gênero era e ainda é utilizado pelas crianças para escolher o pegador (no pega-pega), ou o bate cara (no jogo do esconde-esconde). Alguns outros gêneros que, com este, podem constituir um agrupamento que permite trabalhos similares (relação entre declamação e destreza corporal):

- **Fórmula de pular corda:** O texto que é proferido no ritmo da corda e dos pulos; utilizado para memorizar as letras do alfabeto como exemplo: suco gelado...
- **Fórmula de bola na parede:** jogar uma bola na parede e pegando-a de volta, a criança diz uma sílaba ou palavra do texto a cada ida e retorno da bola.

3.**Adivinhas e enigmas:** utilizando a adivinha para conhecer um pouco o campo da leitura e da oralidade, detectamos duas posturas subjetivas diante do outro, que as adivinhas propõem:(postura de adivinhador e postura de evitador). Sendo este último como o que apresenta uma postura passiva diante do propositor do enigma, esperando a resposta.

O autor em questão, ainda refere-se a outros ludismos linguísticos por ele denominado, que não se apresentam necessariamente em formas de versos, tais como; **réplicas** (textos *nonsenses* fáceis de memorizar que consistem em um diálogo “esperto” por meio do qual uma pessoa brinca com outra); **linguagens secretas- criptologias** (Quando um pouco maior a criança brinca com o código, criando uma linguagem secreta que só seus companheiros próximos tem acesso); **trava-línguas** (permite resolver a dificuldades com grafemas homorgânicos- que só tem um traço distinto tanto na pronúncia como na escrita, [p] e [b],[t] e

[d], [f] e [v],[k] e [j] 0; **palavras valises** (apresentam trocadilho, podendo possibilitar brincar de encontrar uma palavra dentro da outra, exemplo: pato e sapa em sapato);

c) Narrativas orais populares: entre as narrativas brasileiras o autor destaca as lendas, os causos e as histórias de bichos e animais.

Não podíamos tratar de um trabalho com a oralidade sem destacarmos a variedade de textos da tradição oral que permeia o cenário da educação pública onde há crianças oriundas das camadas populares. Daí se dar o real motivo de expor a listagem acima, por reconhecer que o trabalho proposto por Belintane (2011), trata de considerar um aluno real que muitas vezes renitente num sentido dos que não consegue aprender a ler e escrever nos moldes propostos pelos programas governamentais, que idealizam uma aprendizagem superficial e fragmentada e que muitas vezes atribui a responsabilidade unicamente ao professor promovendo formações continuadas desprovidas de uma reflexão mais crítica que podem se contrapor às propostas estabelecidas.

Portanto as reflexões pautadas neste trabalho visam entre outras, promover uma discussão efetiva da presença necessária da oralidade no processo de alfabetização por reconhecer que um trabalho com textos orais valoriza as experiências socioculturais das crianças, propicia um envolvimento significativo delas com a leitura, facilita os processos de reconhecimento letra-som, oportuniza reflexões linguísticas a respeito dos usos e especificidades da língua por parte dos aprendizes e auxilia na aquisição da escrita de forma mais prazerosa. Nestes aspectos, partilhamos da concepção a qual se propõe a alfabetização nas palavras desse renomado linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi:

A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização pode ser uma habilidade restrita à atividade escrita. Hoje já não se pensa assim, pois a alfabetização envolve uma série de atividades que se voltam para formação do cidadão como um todo, e não apenas para o ato da escrita. (MARCUSCHI, 2007, P.41).

Desta forma, a afirmação do autor acima, reflete, sucintamente, as discussões traçadas neste capítulo cuja finalidade transcende de uma alfabetização meramente funcional para uma perspectiva de formação para cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no aporte teórico proposto neste trabalho, visamos evidenciar que numa proposta de alfabetização e letramento, a oralidade se apresenta como elemento essencial para as crianças se apropriarem da escrita na fase de alfabetização. Nesse sentido, faz-se necessário olhar para a realidade da Educação Básica, e percebermos que é notório que as políticas públicas exercem uma preocupação enfática em cumprir metas estabelecidas internacionalmente, ao mesmo tempo que trilham caminhos que se contradizem a real situação brasileira em alfabetizar, principalmente, as camadas mais populares da nossa nação.

As propostas das políticas públicas tendem a dificultar mais do que auxiliar nas práticas pedagógicas, pois enredam elementos que legitimam ações que parecem desconsiderar aspectos estruturais como elementos materiais e humanos, e isto, ocasiona limitações que impossibilitam mais avanços no âmbito da alfabetização. Encontramos nas reflexões dispostas neste trabalho que a relação da oralidade e escrita se torna um possível potente que desmistifica um imperialismo das práticas escritas como único viés de apreensão de linguagem aceita, que por muitos anos se consolidou deixando o trabalho com oralidade de lado por não ser considerado importante, devido ao pensamento equivocado que as crianças vão à escola para aprender a ler e escrever e não para falar.

Mas se a escola tem a função de ensinar a ler e escrever porque esta tem fracassado em sua missão? Haja vista a dificuldade dos alunos para aquisição da escrita, da leitura e interpretação de textos. Decerto, que muitos são os fatores que ocasionam o fracasso na alfabetização. No entanto, ao assumir o trabalho com a oralidade no âmbito escolar se permite reconhecer que a linguagem oral na condição de comunicação primária se torna um recurso eficiente para práticas pedagógicas que objetivam uma alfabetização num sentido mais amplo que meramente cifração /decifração de um código escrito.

Nesse sentido, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. Propomos na díade oralidade-escrita, uma construção de um processo em que as modalidades são complementares, apresentam singularidades e atuam mutuamente numa perspectiva de uso da linguagem em práticas discursivas. Entretanto, ao enfatizarmos a oralidade não podemos deixar de mencionar que ninguém pode negar que a maior parte de nossas atividades continuam orais. Isso significa que a escrita tem funções muito importantes numa cultura letrada, mas nem por isso se torna a única forma de produzir, guardar e transmitir conhecimentos.

Não se trata de ter a oralidade apenas como um conteúdo de língua portuguesa, como utilizada nas aulas tradicionalmente em que se realiza leitura em voz alta, se faz apresentações de seminários ou se propõe uma exposição de ponto de vista num intuito de avaliar a compreensão leitora dos alunos, Mas numa concepção que valoriza a leitura de mundo dos sujeitos, que possibilite que esses sejam autores de textos orais e escritos, que reconheça os contextos dos quais os indivíduos estão inseridos e que utilizem de textos da realidade dos estudantes como ponto de partida para se apropriarem de fato da escrita como objeto cultural. Enfim, o que se objetiva são reflexões que se configurem em implicações pedagógicas mais eficazes para a formação da cidadania, numa perspectiva de alfabetização que promova transformações dos sujeitos e de suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros & interações**. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, p 25-33. 2014.
- BARBOSA, José Juvêncio Barbosa. **Alfabetização e Leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BELINTANE, Claudemir, **A oralidade faz escrita na(s) infância(s). Pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização**. Tese (de Livre Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p.
- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1º a 4º séries: Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 de jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.br/bnccpublicação.pdf> Acesso em fevereiro 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC**. Caderno de Apresentação- Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em outubro de 2020.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá :UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs) **Práticas de leitura e escrita** – Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180 p.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna** -6, ed-São Paulo: Cortez, 2007

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana, **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**-23^a, ed- São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRIEDRICH, Deise. L. B; LUZ, Antônia. C. V, BORGES, Flávia G. B. ORALIDADE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo sob a perspectiva dos gêneros textuais. In: PAZ, José Flávio da.(org.). **Poéticas do educar: práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis**- Joinville, SC, 1ed. Clube de autores Publicações S/A, p 75-93. 2019.

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania M. Vieira, PEVORANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 31, p 1-22. abr. 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p .72-75.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel -Unicamp; MEC, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimpressão. — Belo Horizonte: Autêntica,2007. 208 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, Oralidade e Escrita. **Signótica**, [S. l.], v. 9, n.1, p.119-146, dez.1997.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética** – São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. do R. Longo. ESSA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MAIS UMA TRAGÉDIA BRASILEIRA? **Revista Brasileira De Alfabetização**, Vitória, ES, v.1, n.2, p.191-205 jul/dez.2005.

MORTATTI, M. do R. Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 44, p. 329-410, maio/ ago.2010.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista Educação- PUC**. Campinas, n.24, p .7-16, jun.2008.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.

SOARES, Magda A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v 9, n.52. p 15-27, jul/ago. 2003.

SOARES, Magda Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n25, p 5-17, abril 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

SOARES, Magda **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2009. 3 ed. 128p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos Não Alfabetizados: O avesso do avesso**. Campinas: Pontes,1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez,1995.

TFOUNI, L. Verdiani; PEREIRA, A.de Carvalho; ASSOLINI, Filomena E.P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, Unisinos, v.16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina, **Jovens e linguagem: um texto no contexto do Projovem Trabalhador de Patos- Paraíba**. Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.2012.

WOLFF, Clarice Lenhem; NAZARI, Gracielle Tamiosso. A importância da oralidade no processo de alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre v.2, n.1, p. 150-167, jul. 2009.

ZANINI, Fádía Gonzalez. A aquisição da linguagem e alfabetização. In: POERSCH, José Marcelino; TASCA, Maria. **Suportes linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.