



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



DEISE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA
ALFABETIZAÇÃO:**

**AS VOZES DOS PROFESSORES DA EMEB SELMA
TREVELIM – ARAÇATUBA/SP**

**TRÊS LAGOAS - MS
2015**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



DEISE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA
ALFABETIZAÇÃO:
AS VOZES DOS PROFESSORES DA EMEB SELMA
TREVELIM – ARAÇATUBA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nincao

**TRÊS LAGOAS – MS
Agosto/2015**

DEISE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**A PERDA DA ESPECIFICIDADE DA
ALFABETIZAÇÃO:**

**AS VOZES DOS PROFESSORES DA EMEB SELMA
TREVELIM – ARAÇATUBA/SP**

BANCA EXAMINADORA

Onilda Sanches Nincao (orientadora)

Cleonice Cândida Gomes Leite (titular)

Natalina Sierra Assencio Costa (titular)

À minha mãe, que mesmo sem compreender muito bem os reais motivos de eu ter aceitado este desafio, me apoiou de todas as formas para que eu conseguisse chegar até o final.

Ao meu pai (in memoriam) por sempre ser meu maior incentivador, por ter deixado seus exemplos de humildade, de solidariedade e do amor verdadeiro.

A minha filha, Maria Luiza, pela compreensão das minhas ausências e pelo carinho nas horas de maior cansaço.

AGRADECIMENTOS

A minha filha, Maria Luiza de Oliveira Guizilim, minha mãe, Takako de Oliveira e meu pai, Custódio Rodrigues de Oliveira (in memoriam) que da forma como cada uma colaborou à sua maneira para que eu pudesse realizar este trabalho. Ao meu pai de maneira especial, pois mesmo não estando presente, sua força e seus exemplos me acompanham e me estimulam a caminhar.

A minha orientadora, Onilda Sanches Nincao, que não hesitou em compartilhar a sua sabedoria. A sua humildade, carinho, atenção e alegria me cativaram e seus conhecimentos me enriqueceram para toda a vida. E o seu amor pelos Terenas ficou um pouco em mim.

As professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, que mesmo com o cansaço do dia a dia, não mediram esforços e entusiasmo na participação desta pesquisa.

Aos professores do PROFLETRAS da CPTL/UFMS que aceitaram o desafio em nos conduzir pelos caminhos da academia.

Aos amigos de PROFLETRAS, pelo compartilhar de todos os sentimentos contraditórios e pelo fortalecimento mútuo no desafio que foi conciliar o trabalho pedagógico, como professores, e o acadêmico, como pesquisadores. Em especial, a Karen Cristina Carvalho Corrêa, a Paloma D'Angeli e Karina Torres Machado, por dividirem todos os momentos desta pesquisa e da vida.

Aos amigos de magistério das escolas, os da EMEB Prof^a Leda Aparecida Lima Martins, com um carinho especial, Adriana Santos Silva Faria, Regiane Ferreira Honorato, Alexandra Aparecida Borborema Santos, Franciele Polo da Cruz e Mariana Gonçalves Garcia, que não mediram esforços para me auxiliar a contornar o cansaço e contratempos. Aos da EMEB CAIC Ramona Martin Coelho, em especial Eurides Ferrari Junior, Carine e Mirian Iris Prado Gon, pelo companheirismo e pelo incentivo desde o início desta caminhada e também os da EMEB Prof^a Selma Maria Trelvim de Jesus, pela receptividade, disponibilidade, atenção e colaboração para que este projeto fosse desenvolvido, em especial a coordenadora pedagógica Carmem Lúcia, que não mediu esforços e disponibilidade para que os encontros

com as professoras se realizassem, além das sugestões e contribuições para a realização desta pesquisa.

Aos amigos de longa data, Helen Paludetto Fígaro, Helder Macedo de Held, Everton de Andrade Claro, Eurides Ferrari Junior, Rita de Cássia Nicolosi Meschede, Antonio Germano, Ludmila Sobrinho e Geversom Coltre que contribuíram de todas as maneiras possíveis e não mediram esforços para que esse trabalho pudesse ser concluído.

A minha ex-diretora Renata Matozinho Magoga pelo apoio incondicional em todos os momentos na escola. Pela torcida verdadeira e sincera para que eu vencesse mais esta etapa que me propus a superar.

A CAPES, pela oportunidade inovadora do mestrado profissional, pelo incentivo e apoio financeiro para que o professor possa também ser pesquisador.

A Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, em especial a equipe de Supervisão de Ensino, por todo apoio dispensado em todas as etapas deste estudo.

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
Nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht)*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os relatos de professores alfabetizadores sobre os conceitos de letramento e alfabetização e suas implicações escolares durante um curso de Formação Continuada realizado na EMEB Prof.^a Selma Maria Trevelim de Jesus, na cidade de Araçatuba/SP. Para isso, adotou-se a metodologia de base etnográfica colaborativa descrita em Magalhães (1994, 1997 e 2011) que busca produzir e analisar reflexões sobre a prática pedagógica de professores. O desafio colocado diz respeito a escolarização do letramento que provocou nas séries iniciais do Ensino Fundamental a perda da especificidade linguística da alfabetização. O fenômeno linguístico, ou seja, a estrutura da língua, a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica foi obscurecida pela ideia de que os gêneros textuais por si só são capazes de levar o aluno a construir competência na leitura e escrita. Neste sentido, este trabalho analisou a relação entre esses dois conceitos nas concepções das professoras participantes da pesquisa e suas implicações para sua prática pedagógica, tomando as discussões sobre letramento como elaborado por Street (1984, 2006, 2011, 2014), Kleiman (1995, 2010) e sobre alfabetização conforme Cagliari (1989, 1998, 2009, 2011), Morais (2006, 2010, 2012) e Soares (2003, 2004a, 2004b, 2009). Os resultados mostraram que há dificuldades por parte dos professores em construir uma prática pedagógica de alfabetização na medida em que as orientações curriculares discriminam o uso de métodos que focalizem a especificidade linguística da alfabetização, supervalorizando o uso de gêneros textuais como parte de uma nova postura pedagógica que incorpore o letramento. Esta pesquisa resultou na elaboração de um Caderno Pedagógico destinado a professores e coordenadores pedagógicos que desejam ter um contato maior dos aspectos teóricos que embasam o ensino do sistema de escrita alfabética, através do desenvolvimento da consciência fonológica na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: letramento, alfabetização, professor.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the reports of literacy teachers on the concepts of literacy and literacy and its implications for a school Continuing Training course held at EMEB Prof. Selma Maria Trevelin of Jesus in the city of Araçatuba/SP. For this, it adopted the collaborative ethnographic methodology described in Magalhães (1994, 1997 and 2011) that seeks to produce and analyze reflections on the teaching practice of teachers. The challenge concerns the schooling of literacy that sparked in the early grades of elementary school the loss of linguistic specificity of literacy. The linguistic phenomenon, that is, the language structure, the ownership of the alphabetical and orthographic writing system was obscured by the idea that genres themselves are able to take the student to build competence in reading and writing. Thus, this study analyzed the relationship between these two concepts in the conceptions of the participating teachers of the research and its implications for their practice, taking discussions on literacy as prepared by Street (1984, 2006, 2011, 2014), Kleiman (1995 2010) and literacy as Cagliari (1989, 1998, 2009, 2011), Morais (2006, 2010) and Smith (2003). The results showed that there are difficulties on the part of teachers in building a pedagogical practice of literacy in that curriculum guidelines discriminate against the use of methods that focus on specific linguistic literacy, overvaluing the use of genres as part of a new pedagogical approach that incorporates literacy. This research resulted in the development of a pedagogical notebook for teachers and coordinators who wish to have greater contact of the theoretical aspects that support the teaching of alphabetic writing system through the development of phonological awareness in literacy perspective.

Keywords: literacy, literacy, teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – O LETRAMENTO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS: DO SOCIAL PARA A ALFABETIZAÇÃO	18
1.1 O letramento como necessidade para uma nova realidade.....	20
1.2 Os significados da alfabetização	25
1.3 As relações entre o letramento e a alfabetização	29
1.4 A alfabetização como um letramento escolar	32
1.5 A escolarização e a função social da escrita: implicações dos conceitos de letramento na alfabetização	34
1.6 A alfabetização na perspectiva do letramento para as políticas públicas em educação	36
1.7 A escolarização do letramento: a perda da especificidade da alfabetização ...	39
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	42
2. A metodologia adotada	42
2.1 O Contexto da Pesquisa	44
2.1.1 A escola.....	45
2.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	46
2.2 A pesquisa.....	48
2.2.1 Entrada no Campo	48
2.2.2 A Coleta de Dados	49
2.2.3 Análise dos Dados.....	52
CAPÍTULO III – A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
3. As concepções de letramento e alfabetização pelas vozes das professoras participantes da pesquisa	56
3.1 Das concepções sobre o letramento no ensino	58
3.2 As concepções sobre a alfabetização.....	62
3.3 As concepções sobre efeitos dos equívocos na prática pedagógica da alfabetização	70
3.4 O processo reflexivo dos professores participantes do curso de formação continuada.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi iniciada em agosto de 2013, quando ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas/MS, com o objetivo de investigar, de dar voz aos professores alfabetizadores de que forma a perda da especificidade da alfabetização afeta o seu dia-a-dia pedagógico. Essa questão era uma constante em minha prática enquanto professora alfabetizadora, pois, sendo também formada em Letras, entendo que a especificidade linguística da alfabetização é de suma importância no trabalho a ser desenvolvido nos aprendizes nessa etapa do ensino. Porém, as orientações pedagógicas recebidas nas formações continuadas, nas visitas da equipe de orientação pedagógica e das coordenadoras pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental, sempre condenaram o trabalho com os aspectos fonológicos e ortográficos da língua. Cheguei a receber aconselhamento de outras colegas e de algumas coordenadoras pedagógicas, que apesar de compreenderem a necessidade do desenvolvimento desse tipo de atividade, recomendavam o uso de um caderno à parte, escondido, pois ao abordar tais aspectos em sala de aula, me tornaria passível de sofrer advertências verbais. De fato, destaco aqui um episódio que, na oportunidade da visita da equipe da Secretaria de Municipal de Educação, após conferir cadernetas, semanários, cadernos dos alunos, uma das orientadoras afirmou assertivamente que os trabalhos com sílabas eram errados e que o silabário afixado na parede não deveria estar ali. Contestei a afirmação da orientadora, mas essa se posicionava terminantemente contra e ordenou que eu tirasse aqueles cartazes da parede. Somente quando aleguei a minha formação em Letras é que o debate se deu por encerrado, pois a partir deste momento, ser especialista da língua me deu argumentos teóricos suficientes para o embasamento de minhas escolhas pedagógicas.

Esse episódio me deixou um incômodo permanente, pois como fica essa questão da especificidade linguística da alfabetização, da construção da consciência fonológica e das questões ortográficas para a maioria dos professores alfabetizadores que não são especialistas da língua? O que se constata é que a

maioria desses profissionais sente a necessidade de um trabalho mais sistematizado dos aspectos linguísticos, porém não possuem embasamento teórico suficiente para justificar o seu trabalho nessas questões específicas.

Dessa forma, esse trabalho tomou como base os conceitos de letramento elaborados por Street (1984, 2011, 2014), estudados por Kleiman (1995, 2010) e Soares (2009) e os conceitos de alfabetização, elaborados por Cagliari (1989, 1998, 2011a, 2011b) e Soares (2003, 2004a, 2004b), focalizando a relação entre o letramento e a alfabetização no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Interessa perceber o impacto para os professores do abandono das questões da consciência fonológica como parte integrante do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética a favor da supervalorização do letramento por meio de uso de textos na prática pedagógica dos professores:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que como consequência, perde a sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

Atualmente, para não ser considerado analfabeto funcional ou iletrado um indivíduo deve, além de saber ler e escrever, dominar a leitura e a escrita em seu cotidiano de forma competente, de acordo com os variados usos sociais que a comunicação sistematizada demanda.

A complexidade desse processo dadas as limitações contextuais advindas de fatores sociais, culturais e econômicos tem levado ao desenvolvimento de pesquisas e refinamentos teóricos que buscam elucidar a questão da apropriação da leitura e da escrita. No Brasil, podemos citar, entre outros, Tfouni (2010), Kleiman (1995), Soares (2003, 2004a, 2004b, 2009), Rojo (2009). O que antes era focalizado pelos estudos sobre alfabetização passa a ser ampliado pelos estudos sobre letramento. Conforme Nincao (2008), tais estudos são denominados Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), suscitados a partir de Street (1984 apud NINCAO, 2008):

a partir dos resultados das investigações conduzidas por Street e seus seguidores, compreendeu-se não ser produtivo a elaboração de grandes

generalizações sobre os significados dos usos da escrita, já que, percebeu-se, os grupos sociais se apropriam da escrita de maneiras particulares, próprias. É nesse sentido que Street argumenta, então, ser mais adequado falar em “letramentos” (STREET, 2006, p. 466), já que o termo é útil para expressar as diferentes formas como que diferentes grupos sociais se apropriam e usam a escrita conforme seus interesses e objetivos específicos (NINCAO, 2008, p. 72, grifo da autora).

Neste sentido, esta pesquisa levou em conta o conceito de “letramento dominante”, elaborada por Street (1984 apud NINCAO, 2008). O autor identifica como as diferentes sociedades e povos apoderam-se da questão ortográfica de formas e valorações diferentes e que, nem todos a veem como objeto de aquisição para o uso da leitura e escrita. Por esta razão, ao cunhar o termo letramento dominante, o autor faz referência ao tipo de letramento que é valorizado principalmente nas sociedades ocidentais, na qual a sua importância é centrada na habilidade técnica da decifração da leitura e escrita. Desta maneira, o letramento dominante passa a ser objeto dos estudos da alfabetização, pois, neste contexto, para ser considerado alfabetizado se requer o domínio destas habilidades técnicas, necessitando ensino sistematizado pela instituição escolar.

Apesar de compreender a importância dos estudos sobre letramento, vê-se que a reflexão teórica feita por Street (1984) teve muitos desdobramentos como letramento escolar e ressignificações, invisibilizando, assim, a alfabetização em si como uma técnica para apropriação da leitura e escrita. Tal fato justificou as preocupações na concentração e discussão de seu caráter linguístico, pois, vemos que na busca de atender às inquietações da prática social da leitura e da escrita, a alfabetização vem sendo ofuscada na escola em favor do letramento.

O abandono das questões da consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético como norteadores do processo de alfabetização inicial tem provocado dificuldades, principalmente no ensino público, em se alfabetizar no período dedicado ao desenvolvimento dessas habilidades. Como afirma Cagliari (1998) “para se ler um texto escrito é preciso, antes de tudo, saber decifrar o que está escrito” (CAGLIARI, 1998, p. 62).

Vale ressaltar, que não se teve a pretensão de se refutar as contribuições que o letramento trouxe para o ensino e sim, discutir e retomar as questões acerca da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como: o sistema alfabético exige um

ensino ordenado e uso de métodos; o trabalho com as diferenças existentes entre o sistema oral e escrito é de suma importância nesta fase do ensino e o desenvolvimento de uma sistemática que aborde os aspectos da consciência fonológica do sistema de escrita.

Morais (2006) ao examinar os debates existentes sobre a utilização de métodos de alfabetização identifica que após as divulgações da psicogênese da língua escrita, que possui em sua matriz os arcabouços teóricos piagetianos e vigotskianos, não se diferenciou teoria de aprendizagem de uma proposta de ensino a ser realizada no coletivo. Até hoje, há um predomínio, tanto na formação inicial quanto na continuada que privilegia que os professores tenham acesso à “[...] descrição do processo evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.” (MORAIS, 2006, p. 5). Em análise dos livros didáticos de alfabetização, detecta que estes, em sua maioria, apresentam um rico repertório textual, porém com escassas atividades que promovam a notação alfabética e as relações grafema-fonema. Desta maneira, propõe que haja uma discussão sobre as metodologias de alfabetização, para que se encontre alternativas entre os velhos métodos, de base empirista e atualmente superados e a falta de método algum nesta etapa do ensino, como a negligência do ensino sistematizado do sistema alfabético e o domínio de suas convenções.

Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. (MORAIS, 2006, p. 12)

Não endossamos o discurso saudosista que clama pela volta de antigos métodos tradicionais que priorizam a sistematização isolada da língua, mas procuramos estabelecer uma congruência entre práticas de alfabetização e letramento. Não há motivos plausíveis que justifiquem para negar somente para as

camadas populares, “[...] o direito de, cedo, poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, cedo ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados.” (MORAIS, 2006, p. 13). Moraes (2006) reflete sobre essa diferenciação entre camadas sociais mais abastadas e carentes no ensino das primeiras letras. Para isso, foi necessário compreender que letramento e alfabetização possuem características e dimensões específicas e cada uma delas requer ações diferenciadas do professor.

Soares (2004), uma das maiores pesquisadoras brasileiras na área da alfabetização e letramento, descreve o esvaziamento do conceito de alfabetizar, na qual afirma que

certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado [...] grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização (SOARES, 2004b, p. 9).

Os professores das classes de alfabetização, por vezes, veem-se inseguros a respeito da metodologia a ser adotada, devido à postura de alguns círculos educacionais mais progressistas que, ao defenderem um aprendizado mais contextualizado da leitura e da escrita, opõem-se veementemente a uma reflexão mais específica sobre sílabas, letras e fonemas, ou seja, o fenômeno linguístico. A alfabetização que deveria ter um ensino sistematizado passa a ser compreendida, desta forma, uma construção quase que voluntária por parte do aluno, sem produzir grandes reflexões acerca do sistema de funcionamento da língua, pois

com as novas ideias do construtivismo, alguns professores têm levado os trabalhos de alfabetização para o extremo oposto ao das cartilhas, também com graves consequências para alguns alunos. É o caso absurdo do professor que pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acha que sua tarefa não é a de ensinar, mas, apenas, a de promover situações para o aluno fazer algo. Tudo o que o aluno faz é valorizado – mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz –, na esperança de que, um dia, ele descubra a solução de seu problema. [...] Muitos eufemismos e hipocrisias (CAGLIARI, 1998, p. 68).

Assim, muitos alfabetizadores acabam por acreditar que apenas um mergulho em gêneros textuais diversificados proporcionará ao aluno a compreensão de toda a estrutura da língua portuguesa. Morais (2010) reflete acerca do ensino da ortografia, na qual afirma que “essa atitude tem levado, em muitos casos, a um adiamento desse ensino, a um tratamento espontaneísta que, em suas formas extremas, chega até sonegar informações ao aprendiz” (MORAIS, 2010, p.67).

Compreendemos que entre a alfabetização e o letramento não existe um hiato e tampouco tais processos são sequenciais, entendemos que ambos se complementam. A alfabetização por si só não é capaz de garantir o letramento, da mesma maneira, que o letramento também não é uma condição única para a alfabetização. O desafio nos anos iniciais repousa na questão da conciliação destes dois processos, sendo precípua assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica conjuntamente com o oferecimento de condições para a sua utilização nas práticas sociais de letramento.

Os equívocos ocorridos na interpretação das perspectivas teóricas da psicogênese e do letramento têm contribuído para um agravante cenário, no qual as crianças egressas do ensino fundamental cometem erros grosseiros, que poderiam ter sido sanados sem maiores dificuldades com o desenvolvimento de um trabalho com as características linguísticas próprias da alfabetização.

Por isso, se faz necessário oferecer subsídios e conhecimentos teóricos aos professores dos anos iniciais para que estes tenham segurança e autonomia em sua atuação pedagógica. Dessa forma, desenvolvemos sessões reflexivas com professores de primeiro ao quinto ano de uma escola pública de Ensino Fundamental I, nas quais discutimos com eles, princípios teóricos da Linguística disseminados em estudos acadêmicos. Através desses mesmos encontros também foram coletados dados a partir das manifestações sobre as práticas, anseios, acertos e erros destes profissionais que formaram a base de análise desta pesquisa. Este foi o fio condutor deste projeto. A partir do desenvolvimento das sessões reflexivas, o trabalho culminou na elaboração de um caderno pedagógico que sistematizasse as ideias desenvolvidas nos encontros. Nesse caderno pedagógico foram priorizados os aspectos teóricos que justificam e embasam o trabalho com os aspectos linguísticos na alfabetização, sem perder perspectiva do letramento.

Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar os relatos dos professores alfabetizadores acerca os conceitos de letramento e alfabetização e suas implicações escolares durante um curso de Formação Continuada realizado na EMEB Prof.^a Selma Maria Trevelin de Jesus, na cidade de Araçatuba/SP. Para isso, adotou-se a metodologia de base etnográfica colaborativa descrita em Magalhães (1994, 1997 e 2011), que busca produzir e analisar reflexões sobre a prática pedagógica de professores.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: está dividido em introdução, e três capítulos. Na introdução são apresentados: a justificativa, a problematização, os objetivos da pesquisa. O primeiro capítulo aborda as concepções de letramento e seus desdobramentos passando pelas suas relações com a alfabetização e sua consequente escolarização, contemplando as concepções de letramento: dominante, autônomo e ideológico, a partir dos estudos de Street (1984, 2006, 2011, 2014), a concepção da alfabetização em sua especificidade linguística, as relações da alfabetização com o letramento, as implicações escolares e nas políticas educacionais desses dois conceitos e a perda da especificidade da alfabetização. No segundo capítulo, são descritas a metodologia utilizada nas sessões reflexivas com os professores, baseadas na etnografia colaborativa, apoiada em Magalhães (1994, 1998, 2011). O terceiro capítulo traz as concepções apresentadas nas sessões reflexivas sobre o letramento, a alfabetização, os efeitos dos equívocos da interpretação dos conceitos de letramento e alfabetização no ensino das primeiras letras e as reflexões dos professores participantes do curso de formação. As considerações finais trazem as reflexões do desenvolvimento deste trabalho. Como anexo segue o Caderno Pedagógico.

CAPÍTULO I – O LETRAMENTO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS: DO SOCIAL PARA A ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos teóricos do letramento e como os seus desdobramentos influenciaram o contexto educacional brasileiro e, mais especificamente, como induziram, a partir de um entendimento apressado, ao abandono do ensino sistemático da consciência fonológica e dos aspectos linguísticos da língua no período de alfabetização. Para tanto, realizou-se um percurso teórico, partindo-se da elaboração inicial do conceito de letramento, realizada por Street (1984) em seus estudos antropológicos acerca da importância social da escrita para os diversos povos, as significações do letramento no contexto educacional brasileiro, discutidas em Kleiman (1995) e Tfouni (2010), os aspectos linguísticos inerentes à alfabetização e a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica de forma sistematizada que são abordadas por Cagliari (2009, 2011) e as inter-relações destes dois conceitos na prática escolar, pesquisadas por Soares (2003, 2004, entre outros) e Morais (2006, 2012).

A linguagem faz parte da história da humanidade e é pelo domínio dela que o ideal da racionalidade humana se estabelece. A ação metalinguística de refletir sobre as propriedades da linguagem é inerente ao homem, tanto que as relações históricas são reguladas por ela. E, pelo fato da linguagem ser reguladora das relações humanas em suas mais diversas acepções, o domínio das técnicas de leitura e de escrita ao longo dos séculos, se tornou uma forma de estratificação social e de detenção de poder. O correto manejo linguístico, desta maneira, é classificatório: quem não domina a leitura e a escrita é considerado inferior em sua condição humana, pois

o domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana (CAGLIARI, 1989, p. 10).

Nesse mundo de significações, a linguagem tanto é reguladora como é regulada pelos usos sociais, pois “é a comunidade que regula a linguagem e a significação” (AUROUX, 2009, P. 89). As formas da língua, seja oral ou escrita, denotam a sua característica indelével de organização, uniformização e sistematização dos papéis sociais dentro da coletividade humana, visto que

um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio (BORTONIRICARDO, 2004, p. 23).

Esses papéis sociais permeados pelo domínio das habilidades de uso da escrita são autenticados pelo domínio ou não da linguagem, principalmente em seus aspectos formais. O descrédito imputado a quem não possui um domínio significativo da linguagem oral e escrita está enraizada na formação da nossa sociedade ocidental. Para se ascender socialmente e economicamente há escalas formais estabelecidas pela norma padrão que o indivíduo necessita percorrer para adquirir autonomia e reconhecimento como cidadão pleno de seus direitos.

Ao atentar-se para o ensino formal da linguagem, na aproximação da questão da especificidade da escrita no desenvolvimento cultural da criança, Nincao (2003), a partir da visão vigotskiana, reporta que, a aprendizagem do código escrito exige funções comportamentais complexas muito além da reprodução mecânica de tracejados. Desta maneira, a modalidade escrita da linguagem se caracteriza como autônoma em relação à fala, pois apresenta uma composição particular, exigindo um alto nível de abstração e

por haver esse distanciamento da situação real com o interlocutor, a linguagem escrita deve ser muito mais desenvolvida do que a linguagem falada, o que leva a uma diferenciação sintática e ao uso de expressões próprias da escrita em uma forma mais elaborada de comunicação (NINCAO, 2003, p. 37).

As investigações mais recentes sobre a alfabetização rechaçam a visão tradicional de que a aprendizagem do código alfabético se encerra no domínio de tracejados e relações estritamente fônicas. Neste cenário anterior, os níveis de

conhecimentos prévios trazidos pela criança e seus processos de compreensão da linguagem escrita eram desconsiderados, como é apontado por Ferreiro (2012):

no domínio específico da alfabetização, a transformação da escrita – objeto social por excelência – em objeto escolar contribuiu para acentuar esse movimento de negação das diferenças: alfabetiza-se com um único método, com um tipo de texto privilegiado (controlado e domesticado), adotando uma única definição de leitor, um único sistema de escrita válido, uma norma de fala fixa (FERREIRO, 2012, p. 84).

Atualmente, a partir da divulgação de estudos aprofundados sobre a língua feitos pelas diversas áreas do conhecimento, novos valores foram agregados às concepções de aprendizagem, dos usos e das possibilidades proporcionadas pelo domínio do código escrito. Assim, a escrita pode ser analisada pela sua composição estrutural como também pela constituição de significados diversos que permeiam as relações sociais, tanto em nível individual quanto coletivo, abarcando modos de comportamento, de relações de poder, de vínculos interpessoais e inclusive alterando a constituição de políticas públicas.

Na seção a seguir, veremos as elaborações e desdobramentos que envolvem esses aspectos sociais em torno da escrita pela perspectiva antropológica do letramento.

1.1 O letramento como necessidade para uma nova realidade

O conceito de letramento surgiu como uma necessidade para explicar as diversas valorações acerca da escrita, da busca da compreensão como diferentes povos elaboram concepções variadas para as definições dos usos da escrita em seus contextos. Em seus estudos antropológicos, Street (1984, 2006 apud NINCAO, 2008) aponta que a apropriação da escrita não possui a mesma valoração como objeto de conhecimento em todos os lugares do mundo. Em algumas sociedades, a escrita demarca relações de poder permeadas por ela, enquanto outras, a utiliza parcamente. No nosso contexto ocidental, a escrita possui um valor social importante, no qual o domínio da leitura e da escrita é considerado habilidade inerente ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, Nincao (2008) afirma que:

O letramento, enquanto tema de reflexão teórica tem como um de seus marcos iniciais a crítica feita pelo antropólogo Brian Street, em 1984, ao que ele denominou “Modelo Autônomo de Letramento”. Suas críticas recaíram sobre os resultados de pesquisas (GOODY, 1968, 1977, 1987; ONG, 1986 e OLSON, 1997) que atribuíam à aquisição da escrita o aumento de capacidades cognitivas ditas superiores, tais como categorização, abstração e, conseqüentemente, o aumento de mobilidade social, prestígio etc. [...]. O que os estudos que seguiam o “Modelo Autônomo de Letramento” não consideravam, enfatizou Street, eram os contextos ideológicos onde se dava a aquisição da escrita, nem as condições particulares de produção e de uso das mesmas. A esse modelo, o autor contrapõe o “Modelo Ideológico de Letramento”, com o intuito de “situar as práticas de letramento no contexto do poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica”. (NINCAO, 2008, p.67).

Assim, a simples inserção de gêneros textuais na escola, conforme criticado neste trabalho, sem levar em conta os aspectos ideológicos onde se dá a aquisição da escrita, configura-se como um modelo de letramento autônomo que acredita ser suficiente o acesso à leitura e escrita para produzir cidadãos críticos e comprometidos.

Os estudos seminais no Brasil sobre as elaborações de Street (1984) pertencem às autoras Tfouni (2010) e Kleiman (1995), das quais se procura, resumidamente, estabelecer um paralelo de definições.

Tfouni (2010) apresenta três perspectivas que derivaram do termo *literacy*, surgido na língua inglesa para explicar os diversos significados em torno da escrita. A primeira perspectiva, denominada pela autora como “*individualista-restritiva*” (TFOUNI, 2010, p. 32), remete ao letramento entendido estritamente com a aquisição do código escrito, do desenvolvimento das técnicas do ler e escrever nos processos de escolarização. Street (2006 apud. NINCAO, 2008) intitula este tipo de letramento como letramento dominante, assemelhando-se assim, à alfabetização, ou seja, o significado dado pelos europeus de que a escrita é objeto de aprendizagem por meio da alfabetização passa a ser imposto para todos os povos.

A segunda perspectiva, a “*tecnológica*”, nomeada assim por Tfouni (ibid. p. 33), o seu uso é descrito como uma prática sofisticada, pois neste modelo são relacionados “o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico” (ibid. idem). O paralelo que estabelecemos entre os estudos de Tfouni (2010) e os de Street (2006 apud. NINCAO, 2008) neste modelo de letramento, seria a do letramento ideológico, na qual Street (2006 apud NINCAO, 2008) ratifica que o modelo ideológico afirma que “as práticas letradas são determinadas pelo contexto

social” (KLEIMAN, 1995, p. 55), nas quais os significados da escrita adquirem maior ou menor importância de acordo com as instituições na qual foi adquirida.

Na terceira perspectiva, Tfouni (2010) apresenta “a *cognitivista*, [que] enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e conseqüentemente vê o indivíduo (“criança”) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita [...]” (TFOUNI, 2010, p. 33-34). Street (1984 apud NINCAO, 2008) alcunha esse modelo como letramento autônomo, privilegiando o olhar a respeito dos processos internos sobre os sociais e culturais, que entende que o domínio da leitura e escrita no indivíduo tem o “[...] efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores [...]”.

Para contrapor o modelo ideológico de letramento, Street (2013) propõe um modelo alternativo, o letramento ideológico, que compreende os “[...] princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2013, p. 53), que demonstra como o contexto social e econômico das pessoas é determinante no papel cognitivo da leitura e escrita, ou seja, não é a leitura e escrita em si que provocam mudanças cognitivas, mas depende do contexto sociocultural onde se dão. Porém, diferentemente de Tfouni (2010) quando esta afirma sobre a perspectiva ideológica, Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) afirma que esse modelo não pressupõe uma relação de causa “entre letramento e progresso ou civilização” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Em estudos mais recentes, Street (2013) afirma que a própria definição sobre o letramento “[...] é sempre objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. [...] estão sempre enraizadas [...] em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras” (STREET, 2013, p. 54).

A escrita é parte integrante de nosso cotidiano e o domínio de suas funções demarca o acesso a outros mundos, sejam eles particulares ou públicos. A comunicação na organização de nossa sociedade é grafocêntrica e pelo domínio de sua estrutura escrita, são constituídos patamares de estratificação social, pois “uma das formas mais efetivas de se tornar poderoso é através do acesso e da manipulação da informação” (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Com os avanços industriais, tecnológicos e sociais, formou-se uma nova demanda para a escolarização. A necessidade do domínio do código escrito alterou paradigmas no ensino e na constituição de sistemas políticos, uma vez que, os baixos índices de escolarização estão intimamente ligados ao baixo desenvolvimento econômico e, desta maneira, afetam diretamente as expectativas de expansão política e democrática das nações.

[...] a democracia, essa forma de governo na qual todos apostamos, demanda, requer, exige indivíduos alfabetizados. O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores) (FERREIRO, 2012, p. 18).

Nessa conjuntura, a instituição escolar, reconhecidamente responsável pela transmissão e ensino do código escrito, acompanha a evolução do contexto no qual está inserida. Novas ideias de organização da sociedade são reproduzidas pela escola e, com isso, o domínio sobre a escrita ganhou importância para além da codificação e decodificação simples, elevando-a a um grau de objeto de conhecimento, em que a sua eficácia também passou a fazer parte da pauta dos conjuntos de objetivos de aprendizagem.

Os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o *iletrismo*. Em que consiste esse fenômeno que por volta de 1980 colocou em alerta a França, a ponto de mobilizar o exército na “luta contra o iletrismo”? Iletismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos seus habitantes) e países que têm iletrados (porque, apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno) (FERREIRO, 2012, p. 16).

Com essas novas necessidades do mundo moderno, as práticas escolares possuem um cronograma que visam o desenvolvimento do homem de forma globalizada, sendo uma maneira de garantir a sua formação como cidadão pleno pela chancela da instituição escolar. Deste modo, as discussões sobre a alfabetização foram ampliadas com as divulgações acerca do letramento. A função social do texto, as suas características bem como as suas finalidades enquanto gêneros textuais foram incorporadas às pautas educacionais. Além dos parâmetros

de alfabetismo e analfabetismo, níveis de letramento também fazem parte das avaliações das competências letradas.

A compreensão das práticas letradas descritas pelas pesquisas etnográficas permitiu ponderar sobre a possibilidade concomitante em ser analfabeto e letrado. Essa condição estabelece-se na circunstância de que um indivíduo analfabeto seja capaz de reconhecer as finalidades e usos da escrita no âmbito social. As crianças ainda não alfabetizadas também podem ser consideradas letradas, uma vez que, em suas vivências disponham de contato com práticas de leitura de documentos, de embalagens de brinquedos, de rótulos entre tantas outras possibilidades. Soares (2009) esclarece que

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2009, p. 24).

Contudo, o letramento não é capaz de superar os estigmas que são produzidos dentro do contexto de nossa organização social e econômica, mesmo se compreendendo os usos e os papéis sociais da escrita “[...] a relação de dominação e poder entre letrados e iletrados [...] impôs formas de discurso que significam as diferenças na organização social capitalista” (RATTO, 1995, p. 268). A compreensão do uso social da escrita não permite que esses cidadãos não sejam excluídos dentro da organização sócio-econômica da qual está inserido. Em questões de postos de trabalho, por exemplo, estes exercem atividades que desprezam a sua capacidade intelectual e sua contribuição, se limita ao que a sua força física possa contribuir para trabalhos braçais.

Cagliari (1998) assinala que qualquer pessoa que vive no meio urbano convive com a escrita mesmo ainda não sabendo ler. Esse contato permite a percepção do valor que a comunicação escrita possui, pois as convenções mais formais são estabelecidas através de documentos escritos. No entanto, essa convivência não é contemplada em sua totalidade, pois

o sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores de texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva

participação nas práticas sociais. Existe um processo não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado (TFOUNI, 2010, p. 86).

Destarte, as significações em torno do letramento variam de acordo com o objeto e o contexto de estudo a ser considerado. Sendo um conceito pesquisado e aplicado em diversas áreas do conhecimento humano, essa pluralidade de sentidos “[...] requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder” (STREET, 2013, p. 52-53).

dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico. No entanto, os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento na sociedade (MORTATTI, 2004, p. 100).

Com isso, o termo letramento carrega um amalgamado de conotações, que se não forem observados atentamente os eventos e as práticas em que ele acontece, incorre-se o risco de tornar-se semanticamente saturado, como costuma ocorrer com a maioria dos conceitos que são amplamente divulgados, cooptando a palavra esvaziada de seus significados e de sua construção teórica ao longo de diversos estudos.

Na seção a seguir, serão abordadas as conceituações acerca do conceito de alfabetização.

1.2 Os significados da alfabetização

Nesta seção será descrita a conceituação de alfabetização pela perspectiva linguística, como os pressupostos desta área do conhecimento contribui para a compreensão das características e importância do trabalho sistematizado no processo de aquisição das técnicas do ler e escrever.

Pela perspectiva do letramento, foi possível compreender os diversos usos sociais da escrita. Em seus diversos significados, o letramento aproxima-se da alfabetização, pois a aquisição da leitura e da escrita aprendidas por meio da escola garante uma melhor autonomia nas práticas letradas. O letramento não garante a alfabetização e tampouco a alfabetização garante o letramento. Tal afirmação parece uma máxima de simples entendimento, porém dentro da educação pública existe uma tendência em se tomar um novo conceito como uma única via possível dentro da prática escolar, assim como ocorreu com o construtivismo.

O reconhecimento da importância do educando de estar em contato com as relações sociais da escrita mostrou que refletir sobre uma aplicação real do ler e escrever enriquece o seu desenvolvimento. Porém, ao se apropriar de forma equivocada das contribuições da psicogênese estudadas por Ferreiro e Teberosky (1999), as ações pedagógicas abandonaram o ensino específico das técnicas do ler e escrever. E,

infelizmente, a má apropriação da teoria [psicogênese da língua escrita] provocou três outros problemas adicionais: o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino da ortografia (MORAIS, 2012, p. 78).

Sendo a alfabetização um processo institucionalizado, com competências a serem desenvolvidas, ela é concebida “enquanto habilidades e conhecimentos individuais, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências privilegiadas [...]” (MORTATTI, 2004, p. 108), pois alfabetizar é um dos pilares da existência da instituição escolar. Buscar a especificidade do processo de alfabetização é ressignificar os processos mentais percorridos pelo aprendiz ao elaborar hipóteses de escrita diante da aprendizagem das relações grafemas/fonema. A decodificação e codificação não se restringem apenas à memorização simples de códigos escritos, pois “exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico [...]” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204 apud QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 36), portanto este processo de domínio das tecnologias de decifração contribui para que o aprendiz vá, aos poucos, elaborando internamente todos esses aspectos. Dessa maneira,

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 instituição formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2010, p. 11-12).

O trabalho sistemático com a língua propicia ao educando descobertas das propriedades, possibilidades de manipulação e de utilização do sistema de escrita alfabética. No processo de alfabetização “[...] a construção do conhecimento sobre a escrita é um tipo de aprendizagem que tem características específicas em relação a outros tipos de aprendizagem” (NASCIMENTO, 1998, p. 41).

Até poucas décadas atrás, a prática da alfabetização restringia-se às atividades contidas dentro das cartilhas. A visão restritiva abordada nesse método não permitia outras possibilidades de experimentações com a escrita pelo aprendiz, na qual não eram oportunizadas aplicações em uma produção própria dentro do ambiente escolar. Era somente repetir o que foi ensinado.

Novos estudos elaborados através da perspectiva linguística acerca da alfabetização descrevem que

[...] um pressuposto central é este: de que o conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança. Isso corresponde a dizer que a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz. Ela é um dos fatores determinantes – condição de existência – da elaboração das hipóteses e estratégias por ele utilizadas na construção de seu conhecimento sobre a escrita (NASCIMENTO, 1998, p. 41).

Ao se levar em consideração de que os conhecimentos linguísticos que o aprendiz tem internalizado podem ser determinantes em seu processo de alfabetização, nesta etapa da escolarização, levaram a superação das práticas limitantes e restritivas do trabalho com a cartilha. A contextualização das atividades escolares passou a fazer parte da pauta da alfabetização. Mas, a distinção que ainda não foi estabelecida concretamente é a de que o trabalho contextualizado não faculta a abordagem da especificidade linguística da escrita por meio do ensino de regras e convenções. De acordo com Cagliari (1998),

deixar o aluno construir seus conhecimentos é fundamental como atividade própria do aluno. Ensiná-lo, ajudá-lo a progredir é também fundamental como atividade do professor e como objetivos que dá a razão de ser de uma escola. Se for apenas para constatar o que cada um faz na vida, não é preciso escola (CAGLIARI, 1998, p. 68-69).

A apropriação dos mecanismos da escrita é um processo de estruturação de significações, de internalização das convenções fonológicas, semânticas e ortográficas e se constitui uma construção dos conhecimentos dos aspectos notacionais da língua. Esse processo é formado por inúmeras reflexões, feitas nas tentativas, experimentações entre acertos e erros e “de fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente” (TFOUNI, 2010, p. 17). Portanto,

[...] a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura (TEALE, 1982 apud TFOUNI, 2010, p. 17).

A emancipação pessoal assegurada pelo domínio do código escrito proporciona ao aprendiz o estabelecimento de novas interações com o mundo, tornando a alfabetização como um dos caminhos de construção da identidade e pertencimento da cultura letrada. Pois

ser alfabetizado é saber ler por iniciativa própria. Tudo o mais são acréscimos. Sem dúvida, a escola vai cuidar de todos os aspectos escolares ligados à leitura, à escrita e à fala. [...] O progresso é algo que vai se acelerar com o tempo. [...] o professor não pode perder tempo com mil atividades que, simplesmente, distraem as crianças, sem lhes ensinar as noções básicas indispensáveis para que aprendam a ler. Escrever é uma decorrência do fato de alguém que sabe ler. Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler (CAGLIARI, 2011a, p. 75).

Enfim, a emancipação pessoal proporcionada pela conquista das habilidades do ler e escrever também faz parte de uma emancipação política maior. A construção de um modelo de sociedade democrática, solidária e emancipadora requer, como um de seus pressupostos, a distribuição igualitária de oportunidades. A alfabetização é uma das etapas da garantia de direitos e de oportunidade para o acesso à cultura letrada.

Na seção seguinte, abordaremos a aproximação dos conceitos, o da alfabetização e o do letramento, como se entrelaçam e se diferenciam dentro do contexto escolar.

1.3 As relações entre o letramento e a alfabetização

Ao se conceber o tempo histórico dos termos alfabetização e letramento na nossa educação pública, o letramento pode ser considerado como recém-chegado ao contexto escolar.

Nas pesquisas em educação, o termo começou a ser objeto de estudo por volta do final da década de 80, em trabalhos desenvolvidos por Kato¹. Autora referencial em estudos das questões sobre o letramento, Kleiman (1995) esclarece que a perspectiva desta nova abordagem leva em conta reflexões que compreendem que:

o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é o “empowerment through literacy”, ou seja, potencializar através do letramento (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Na obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, Kleiman (1995) reúne diversos autores que debatem o letramento sob variadas óticas, nas análises podem ser elencado um leque de abordagens, tanto em indivíduos escolarizados quanto nos não escolarizados. São utilizados diversos perfis teóricos e metodológicos na análise da participação do letramento através da oralidade, a perspectiva do não-escolarizado dentro da sociedade letrada e as relações entre o analfabetismo e o letramento. Essa coletânea de textos demonstra que os aspectos sociais da escrita podem assumir pontos de vista

¹ KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

diversos, mesmo quando o foco de análise se restringe nas relações entre o letramento e a alfabetização.

As concepções de letramento e alfabetização retratam questões implicadas desde o âmbito individual até o coletivo, tendo como parâmetros sempre a ligação íntima entre a escrita e as questões sociais e culturais imbricadas nela. Sabemos que em nossa sociedade, quem possui o domínio da escrita, ou seja, alfabetizado, ocupa um lugar mais elevado na simbologia das relações sociais. De fato, na sociedade letrada, um indivíduo alfabetizado e letrado apresenta condições mais favoráveis de assimilação da própria organização social da qual está inserido, desfrutando de uma maior facilidade de compreensão da cultura escrita da qual faz parte.

Essa questão cultural construída em torno do ser alfabetizado e letrado para a elevação de suas condições pessoais é relativa, uma vez que, nem a alfabetização e nem o letramento são capazes, por eles mesmos de garantir a efetivação desse propósito da inserção social. É a isso que se refere Street (1984) quando descreve o modelo ideológico de letramento. As visões multifacetadas acerca do letramento e da alfabetização induzem a uma crença controversa que acredita que, com o domínio da estrutura do código escrito e o reconhecimento de seus usos de circulação social, fica garantido do exercício da cidadania. Porém, há tantos outros fatores que contribuem ou não para que ocorra uma atuação efetiva do indivíduo, pois “a inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos” (TFOUNI, 2010, p. 96).

Nesta relação, o que é possível definir é que a alfabetização possui etapas finitas e que o letramento é contínuo e flexível, apresentando variações conforme o contexto social, sendo “[...] difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social” (STREET, 2014, p. 40).

Assim, essa relação mútua entre alfabetização e letramento tem afetado, positiva e negativamente, as formas de ensino. Os embates de valores entre os modelos autônomo, ideológico e dominante se desdobraram em outros tantos aspectos mesmo antes de chegarem ao contexto escolar. Esse amalgamado de

correntes teóricas tem sido objeto de discussão, tanto nas concepções de letramento quanto nas de alfabetização, pois muitas vezes não se considera as bases antropológicas da qual surgiu o conceito e se traz para uma prática pedagógica sem um aprofundamento necessário tanto dos aspectos teóricos quanto das aplicabilidades no ensino institucionalizado.

Os letramentos que ocorrem fora da escola são diferentes da concepção do que deveria ser a definição de letramento escolar. No glossário de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores do Ceale/UFMG, a definição é a de que

a expressão letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Tal designação decorre da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão letramento escolar, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. (CASTANHEIRA, glossário Ceale, versão *on-line*)

A superação de números negativos através de um trabalho pedagógico contextualizado e democrático são pautas permanentes na agenda da escola pública. Os equívocos cometidos na interpretação dos conceitos de construtivismo e letramento que dão “a ênfase em métodos supostamente construtivistas tem contribuído para um quadro que revela a negação do trabalho com esse recurso metalinguístico” (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 31). As diferenças sociais em torno da escrita se estabelecem justamente na falta de domínio dos aspectos linguísticos da língua materna em alunos egressos do ensino fundamental I, que apresentam neste final da primeira etapa do ensino básico, erros primários de leitura e escrita.

Estabelecidas essas relações entre o letramento e a alfabetização, veremos a seguir argumentos que favoráveis à definição de alfabetização como um letramento escolar, pois, o domínio das técnicas do ler e escrever não se finda em si, requer o desenvolvimento de competências intelectuais que são necessárias para a formação de uma base no desenvolvimento de indivíduos autônomos no manejo de sua própria língua.

1.4 A alfabetização como um letramento escolar

Embora o trabalho com parlendas, quadrinhas, cantigas de roda entre outros gêneros textuais infantis utilizados no período de alfabetização tenham intuito de se aprimorar os aspectos linguísticos da escrita e da leitura, de maneira contextualizada à realidade social da qual a criança está inserida, ao se analisar a recorrência do uso desses gêneros dentro e fora do ambiente escolar, facilmente se constatará que tais gêneros, apresentam uma circulação maior dentro da escola do que fora dela. Ou seja, estão mais próximos ao que se pode caracterizar como letramento escolar do que letramento social. No contexto da infância atual, o uso desses gêneros é uma forma de resgate da cultura popular iniciada pela escola de educação infantil. A tradição de contar histórias, lendas, fábulas já não é uma constante em algumas regiões brasileiras e, se, algumas crianças não tiveram contato com esses gêneros textuais, estes “[...] deixaram de fazer parte de sua realidade e a contextualização foi forjada” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 48).

Então, por mais que a escola busque diminuir as diferenças existentes entre a escrita escolar e a escrita social, os aspectos do letramento desenvolvidos na instituição de ensino, de uma maneira ou outra conservará características específicas da educação formal. Se a língua é uma forma de acesso social, o manejo adequado deste mecanismo é um dos caminhos, e não o único, para que essa inserção possa acontecer.

A concepção do letramento foi um movimento que veio do contexto antropológico para o educacional. Desta maneira, a definição de uma modalidade de letramento escolar é uma concepção que está em processo de construção, devido às inúmeras influências dos demais significados que o letramento adquire de acordo com o contexto social em que ele ocorre. Nas definições do letramento escolar, há a utilização dos eventos de letramento, pois de acordo com o objetivo a ser atingido, podemos encontrar a características do letramento dominante, por exemplo, na alfabetização, na qual é característica desta etapa do ensino, a necessidade da presença de um profissional com domínio da norma padrão, para este que transmita ao aprendiz os funcionamentos internos da língua, pois os “[...] letramentos dominantes preveem agentes [...] que em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente [...]” (ROJO, 2009, p. 102). A própria existência da instituição

escolar justifica-se na concepção do letramento autônomo, pois o processo de escolarização está associado “[...] quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

As práticas e eventos de letramento escolar são apropriações das convenções da norma culta e da popular, nas quais estimulam seus aprendizes a estabelecerem parâmetros das diferenças dos usos nos diferentes contextos. Privilegiar somente o contexto social e abandonar o ensino das normas e convenções do funcionamento da língua, sob a alegação de que o conhecimento deve atender somente expectativas que os alunos trazem e do contexto em que vivem através do uso irrestrito de gêneros textuais, não tem contribuído nem para uma democratização do ensino tampouco se oferece a oportunidade do domínio da língua da qual estes alunos são falantes. Não há justificativas, na alfabetização, para que não sejam abordados os aspectos linguísticos, em especial, os aspectos fonológicos da língua. A alegação de que o processo de decodificação e codificação da língua se resume a um processo estritamente mecânico, somente tem furtado das crianças das escolas públicas, o direito do domínio de sua língua materna.

Não encontramos fundamento para negar unicamente aos filhos das camadas populares o direito de [...] poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, cedo, ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados (MORAIS, 2006, p. 13).

Por fim, ao contrário do discurso hegemônico de que os letramentos sociais prevalecem ao letramento escolar, é perceptível identificar que as relações construídas a partir do ensino e aprendizagem da escrita na escola, estes conhecimentos não ficam restritas a esse ambiente institucional, elas não se isolam dentro de um único contexto. O que é praticado dentro do ambiente escolar será praticado também fora dele e o que está em circulação na sociedade adentrará aos bancos escolares. No panorama educacional de agora não há como isolar a perspectiva sociocultural, portanto, não se justifica o abandono do ensino das convenções da língua para o alfabetizando.

As implicações dos conceitos elaborados pelo letramento no processo de alfabetização serão levantados na próxima seção.

1.5 A escolarização e a função social da escrita: implicações dos conceitos de letramento na alfabetização

O domínio dos aspectos linguísticos do código escrito é transmitido por instituições escolares e somente quem passa pelo sistema educacional é socialmente considerado apto para manejar a língua, tanto em sua forma escrita quanto a oral, de maneira autônoma. Dessa forma, a escola é para a criança um ritual de passagem, uma sistematização e uma autorização legal para o seu ingresso no mundo da cultura escrita. A escola conserva assim, ao longo dos tempos, essa característica de certificação de acesso ao campo da cultura adulta.

A instituição escolar se remodela de acordo com as variações do contexto social na qual está inserida. O sistema de reprovações sumárias que havia até algumas décadas atrás, aos poucos, foi se remodelando em sua organização estrutural e pedagógica. O processo de democratização do acesso ao ensino trouxe para dentro da escola, uma heterogeneidade de demandas a serem atendidas. As contribuições recebidas dos estudos etnográficos, psicolinguísticos e sociológicos alteraram a concepção de como as crianças aprendem e, conseqüentemente, o entendimento de ensino e aprendizagem.

Freire (2011) relata um episódio ocorrido em uma de suas aulas de alfabetização de adultos, na qual um aluno sintetiza com simplicidade toda a questão social que gira em torno da escrita, em sociedades grafocêntricas como a nossa. Na ocasião, o aluno manifesta-se sobre os conceitos de alfabetizado ou analfabeto, quando afirma que: “não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Para ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas” (FREIRE, 2011, p. 26).

As concepções piagetianas e vigotskianas sobre o pensamento, linguagem e aprendizagem foram as propulsoras para as mudanças nas estruturas de educação formal. Os estudos experimentais que formularam a psicogênese da língua escrita esclareceram que a aquisição dos componentes do código escrito compreendia um processo complexo de elaboração de hipóteses, formuladas a partir de erros e acertos. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram as reflexões e as formulações das hipóteses feitas pela criança diante da escrita. Após esse estudo, a posição do aprendiz foi alterada de mero depositário de conteúdos para um ser atuante, agente

principal do processo na prática escolar, elevando juntamente a língua escrita a uma condição de objeto de conhecimento.

As diferenciações desde distinguir as letras de outros caracteres até a compreensão de regras ortográficas possibilitaram que a ação pedagógica se tornasse mais consciente do processo de aprendizagem que a criança percorre durante a sua alfabetização, pois

o que a criança aprende – nossos dados assim o demonstram – é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo. Os critérios da criança somente coincidem com os do professor no ponto terminal do processo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 291).

A psicogênese da língua escrita também considera que o caminho a ser percorrido pela criança na elaboração das hipóteses da escrita, é uma reconstrução do princípio de criação do sistema de escrita organizado, ao longo dos séculos, pela humanidade, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999)

é extremamente surpreendente ver como a progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chaves da evolução da história da mesma na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 293).

Os estudos sobre o letramento demonstram que os usos sociais do código escrito têm um papel importante na elaboração das hipóteses de escrita feitas pelas crianças. Pois, ao perceber que pode ter domínio através da leitura dos textos que circulam socialmente, a criança compreende as formas de usos do código alfabético. E, desta maneira, novos dimensionamentos acerca do aprender ler e escrever foram incorporados na prática pedagógica, como prerrogativas no processo da alfabetização.

Os valores agregados ao conceito de alfabetizar remodelaram o processo de alfabetização, na qual o ensino do ler e escrever passou a não ser mais restrito às cartilhas. Incorporaram, assim, o uso dos textos de circulação social e a compreensão de suas finalidades.

No intento de atender essa nova demanda na educação, iniciadas pela concepção construtivista e firmadas pelas contribuições das pesquisas sobre o

letramento, leitura e escrita não se resumiam mais apenas ao domínio das técnicas de codificar e decodificar. Com essas novas adjetivações e significações que envolvem a aprendizagem dentro da escola pública, o ensino foi remodelado em suas acepções para uma visão mais democrática dos usos da escrita. A etapa destinada à alfabetização foi remodelada. A partir de então, suas práticas são planejadas a partir do letramento.

Na próxima seção, será abordada como essa nova concepção da alfabetização mudaram as políticas educacionais.

1.6 A alfabetização na perspectiva do letramento para as políticas públicas em educação

Com os diversos estudos sobre o letramento, novos dimensionamentos acerca do aprender ler e escrever foram incorporados dentro da prática educacional e passou-se a considerar também as questões e implicações sociais como algumas das prerrogativas da alfabetização.

Com o paulatino aumento da acessibilidade ao ensino, barreiras que impediam o acesso e a permanência de alunos nas escolas, como: o aumento do número de oferta de vagas, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a regulamentação do transporte escolar por meio de programas sociais, auxiliaram a superar tais impedimentos do acesso ao ensino básico. Por força de lei, foi instituída a obrigatoriedade de matrícula e frequência mínima. Os altos índices de reprovações sumárias nas séries iniciais foram controladas pela implantação do sistema de ciclos. Acompanhamento institucionalizado do desenvolvimento da alfabetização passou a ser controlado com a adoção de avaliações diagnósticas e externas, fichas de acompanhamento e formações continuadas auxiliaram na mudança organizacional do ensino. Desta maneira, tanto as mudanças nos paradigmas da alfabetização nas últimas décadas, quanto à reorganização do sistema escolar visavam a encontrar novos caminhos para a superação dos altos índices de fracasso escolar.

Porém, juntamente com essas mudanças, “as crenças e os fundamentos da alfabetização tradicional, [vem] mudando drasticamente a linha de ensino das escolas e levando os professores a um grande conflito metodológico” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 40). Esse conflito foi estabelecido porque os professores alfabetizadores foram proibidos de adotar qualquer método ou técnica de análise silábica, pois passou-se a acreditar que o ensino das sílabas era o responsável pelas dificuldades na alfabetização.

Aspectos linguísticos inerentes ao sistema fonológico e sistema ortográfico até hoje chegam a ser proibidas nas orientações pedagógicas. A ideia de que esse tipo de ensino seja traumático para o aprendiz, dificulta a atuação do docente na etapa silábica, pois este fica sem saber como auxiliar seu aluno. Assim, durante as aulas não há reflexão sobre o sistema fonológico e não são consolidadas as convenções ortográficas quando o aluno atinge a hipótese alfabética.

Os professores alfabetizadores conhecem na prática essa “superposição entre *letramento e alfabetização*” (TFOUNI, 2010, p. 34). Morais (2012) afirma que:

[...] entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: “desinventamos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são suas convenções (MORAIS, 2012, p. 24-25).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o tratamento da escrita para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental versa sobre os aspectos sociais da escrita, assim como a produção de textos verbais auxiliados pelo professor. Mas não deixa de considerar a necessidade do trabalho sistematizado dos aspectos linguísticos:

no primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica para a construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Por ser condição da autonomia leitora, escritora e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. Isto é, quando mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor

poderão avançar na aprendizagem dos conteúdos propostos nesse ciclo (BRASIL, PCN, 1997, p. 69).

Com isso, na alfabetização, os professores passaram a ser orientados a desenvolverem atividades baseadas em produção de listas e com nomes próprios, adotando uma “didática do nível pré-silábico” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 40). Em seguida, há um salto para atividades que são adequadas para o nível alfabético, e não para o silábico, como produção de textos, leitura de textos, identificação de portadores de texto, reconhecimento de gêneros textuais, porém sem uma reflexão sistematizada dos aspectos fonológicos e ortográficos das palavras, que seriam adequadas para esta hipótese da escrita. Morais (2012) nomeia este fenômeno como uma “ditadura do texto”. A hipótese silábica fica sem um direcionamento adequado, uma vez que aos professores são vetados os usos de atividades que refletem sobre as estrutura das sílabas canônicas. Soares (2003) afirma que a maneira como

[...] se difundiu no sistema é que pode ser uma das causas da perda da especificidade da alfabetização. A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção de escrita pela criança passasse a ser feito da sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização (SOARES, 2003, p. 16-17).

Enfim, esse conjunto de achismos que se formou em torno do letramento na alfabetização contribuiu para esse conflito conceitual. A viabilização do contato sistematizado com a língua escrita, de um sistema convencionado que possui regras e normas para o seu uso fica comprometido. O debate de correntes teóricas que fazem parte do contexto acadêmico é transposto para as políticas educacionais e, conseqüentemente, para o ambiente escolar, gerando esses embates de conceitos teóricos que afetam diretamente o ensino, pois “a teoria sugere uma prática, mas não especifica o que se deve fazer a cada instante” (CAGLIARI, 1989, p. 13).

Na próxima seção, serão abordadas as implicações desses conflitos conceituais na prática pedagógica.

1.7 A escolarização do letramento: a perda da especificidade da alfabetização

Na seção anterior foram apontadas como as interpretações de conceitos teóricos afetaram a mudança dos paradigmas na política educacional no período da alfabetização. Nesta seção, serão discutidos os efeitos dessas mudanças no fazer pedagógico.

Aos poucos, a alfabetização foi perdendo a característica de uma metodologia condensada e pautada em modelos organizados pelas cartilhas. Métodos a partir de famílias silábicas e sílabas-chave que eram a base desta etapa do ensino foram abandonados. Pois, esses modelos não permitiam uma maior abertura para a interpretação acerca do sistema de escrita alfabética e de seus usos sociais. A conotação negativa atribuída ao conceito de método foi corroborada pelos documentos que norteiam as políticas educacionais.

A criação de regras proibitivas como modelo de orientação pedagógica, tem levado à pedagogização de aspectos teóricos sem serem considerados os elementos necessários para uma transposição didática. Um exemplo muito presente na memória dos professores alfabetizadores foi o entendimento equivocado do construtivismo que em que se proibia a correção das atividades dos alunos com caneta de cor vermelha. A alegação utilizada na época foi a de que a cor poderia ser traumática para o aprendiz. Foram trocadas as cores, porém não foram revistas as formas como as correções poderiam ser construtivas. Atualmente, há que se atentar para as interpretações vigentes a respeito do letramento:

No contexto escolar incumbido da alfabetização dos alunos, no qual, aliás, o conceito de letramento parece ter tido maior influência, houve uma resignificação bastante significativa em relação ao conceito que se originou no contexto acadêmico. A resignificação à qual nos referimos é a que interpreta o letramento como uma nova metodologia de ensino da escrita, o que ocasionou o surgimento de uma falsa dicotomia: ou a criança é alfabetizada pelo método tradicional de alfabetização ou ela é letrada pelo “novo método” do letramento (KLEIMAN, 2010, p. 378).

As indefinições sobre o letramento contribuem para a descaracterização da especificidade da alfabetização. Um exemplo é achar que seja satisfatório que um aluno seja capaz de reconhecer uma estrutura textual do gênero de receita culinária, mesmo que não saiba ler os nomes dos ingredientes e o modo de fazer. Negar o

acesso a aprendizagem das características linguísticas em detrimento do letramento é um equívoco, pois “definir um conjunto universal de competências que evidenciassem o domínio de um ‘letramento funcional’ é problemático: que parâmetros escolher para selecionar e definir essas competências” (SOARES, 2009, p. 80). Atentar apenas para um aspecto e deixar de lado o outro não confere à educação um status de democrática, tampouco está cumprindo o seu papel social.

O nivelamento dos possíveis letramentos serem constituintes de um parâmetro para o ensino formal e a justificativa da intenção de inclusão, acaba por excluir. Pois, se o contexto social permite que o analfabeto tenha autonomia sobre a circulação social do texto por compreender seus diversos componentes, esse mesmo contexto irá excluir as oportunidades de ascensão econômico-social. No ensino oficial esperar somente que as respostas dos alunos estejam apenas de acordo com a realidade da qual ele está inserido é um risco. Porque

uma escola, qualquer que seja a escola, não poderia adotar níveis de letramento distintos para sujeitos sociais distintos, trabalhando para que alguns apenas cheguem a “respostas adequadas” ao seu contexto, e levando outros a um letramento que lhes permita compreender as relações sociais, aprofundá-las ou trabalhar para modificá-las de forma crítica. Uma escola jamais poderá pôr como seus objetivos “respostas adequadas” [...] (GERALDI, 2014, p.33).

Outra desmistificação a respeito do letramento é da escola ser a única agência responsável pelas práticas de letramento, pois “[...] temos insistido que o processo de letramento não se inicia na escola nem no primeiro ano do ensino fundamental, e que ele durará toda a vida” (MORAIS, 2012, p. 120). As mesmas observações estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação – que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor (BRASIL, PCN, 1997, p. 25).

A escola tem como seu dever principal a sistematização do ensino da convenção estabelecida da escrita. Deveras que o letramento escolar não coincidirá completamente com o letramento social, pois “[...] a escola é a principal agência

alfabetizadora e a alfabetização enquanto processo de ensinar a ler e escrever, é uma típica prática do letramento escolar [...]” (ROJO, 2009, p. 10).

Assim, a aprendizagem contempla uma interação cíclica que integra o aprendiz com o meio, como um ser social que se constitui e se reconhece através da comunicação. O domínio da língua escrita é um constructo social que se efetiva pela autonomia individual nos usos efetivos de seus componentes linguísticos e de adequação contextual.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordados a fundamentação da metodologia de pesquisa adotada, a caracterização do contexto de pesquisa, como a escola, os sujeitos de pesquisa, a entrada no campo, a coleta e a análise dos dados.

2. A Metodologia Adotada

O cotidiano escolar é um ambiente rico em experimentações profissionais que são acumuladas ao longo dos anos de magistério dos professores. A experiência e o contato que a maioria desses docentes tem com a investigação científica acontecem quando um pesquisador vem à escola e observa algumas de suas aulas, algumas vezes solicitam que respondam questionários ou entrevistas. Posteriormente, esse pesquisador elabora seu texto de defesa de um mestrado ou doutorado e não volta para mostrar os resultados obtidos nesse trabalho. As contribuições das pesquisas desenvolvidas neste tipo de metodologia não colocam o professor na posição de quem reflete a sua prática educativa, não o eleva da condição de objeto para colaborador. O professor é um profissional que considera as condições presentes no contexto de suas ações pedagógicas e as organiza.

Em meio a tantos métodos, metodologias e correntes teóricas que constata e estimulam determinadas práticas em detrimento de outras, em meio a tantas teorias de ordem psicológica, sociológica e biológica que explicam os caminhos construídos e percorridos pelas crianças nessa etapa do processo de escolarização, está o professor. Muitas concepções teóricas são cooptadas e didatizadas no intuito, quase que inocente, de buscar soluções rápidas para a diminuição dos altos índices nos problemas na área da alfabetização. Com a validação através do senso comum, esses aspectos, provocam, no professor, situações contraditórias em sua prática. Assim a visão da etnografia colaborativa na pesquisa considera que

o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato da construção do conhecimento. Dessa forma, o objetivo da pesquisa etnográfica crítica é permitir que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, frequentemente, distorcida ou

escondida pelo senso comum. (MAGALHÃES, 1994, p. 72. Destaques da autora)

Assim, sob essa perspectiva, foram organizados encontros com o objetivo de discutir questões relacionadas à alfabetização e sua especificidade linguística dentro de um contexto de letramento, compreendendo o que os professores têm internalizado sobre estes dois conceitos, identificando como a chegada de novas teorias que afetam sua atuação pedagógica e, também, debatendo a especificidade do alfabetizar, visando o trabalho da consciência fonológica, para que se fosse possível, refletir como são feitas essas transposições didáticas.

A escolha da metodologia que conduziu nosso trabalho teve o propósito de possibilitar contextos para que os professores assumissem a posição reflexiva de seu fazer pedagógico, a partir da interação com os demais colegas de profissão e também com a pesquisadora. Dessa maneira, tanto os professores, quanto a pesquisadora saem afetados pela reflexão coletiva, proporcionando, desta maneira, o encontro de pressupostos teóricos com a prática docente para

[...] criar espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento na formação contínua de educadores-professores, equipe gestora e pesquisadores. Especificamente, aborda a organização e o desenvolvimento de pesquisas de intervenção e o desenvolvimento de pesquisas de intervenção no contexto-escolar, como centrais para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, bem como regras e divisão de trabalho, que organizam as condições sociais, culturais, éticas e políticas quanto ao pensar e à ação-discurso específicos de cada comunidade escolar. (MAGALHÃES, 2011, p. 13)

Os professores alfabetizadores têm a responsabilidade da sistematização do ensino e aprendizado da linguagem escrita e este, tem sido um dos desafios em meio a tantas propostas, inovações e negações de métodos. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo sistema educacional de ensino, inevitavelmente, reproduzem correntes filosóficas que versarão sobre as propostas de ensino, mas a questão é que muitas vezes, esvazia-se o conteúdo sobre o conceito e reproduz-se apenas uma temática sem uma fundamentação mais aprofundada. Nesses cursos, também há pouco espaço para uma reflexão coletiva, os conceitos são postos e devem ser colocados em prática. A autonomia do professor em relação a escolhas metodológicas fica em segundo plano.

Discutir as contribuições da linguística para a alfabetização sob a perspectiva do letramento é uma tentativa de romper com a heterogeneidade estabelecida pelo discurso institucional dos gêneros textuais como uma unanimidade, ou como Morais (2012) denomina, “a ditadura do texto”. Orientações e formações continuadas oferecidas institucionalmente dificilmente oferecem a oportunidade do debate reflexivo e franco, tanto pelo discurso vigente quanto pela posição pessoal do profissional que ali, naquele momento, representa uma instância maior ao professor e a qual ele está vinculado, reproduzindo nestes profissionais a contradição de sua profissão, a de ensinar e aprender como uma mera transmissão e devolução do conhecimento formal (LERNER, 2002). Com isso, foram oferecidas às professoras participantes, propostas para discutir sua prática em seu *lócus*, a partir de contribuições teóricas que tratam tanto do processo de alfabetizar como do papel do professor nesse processo.

Projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação, à sala de aula (MAGALHÃES, 1998, p. 172).

Essa perspectiva metodológica da colaboração propicia oportunidades de questionamentos e de ressignificações dos sentidos atribuídos aos conceitos teóricos. O ponto de partida foi através dos textos propostos e os referenciais curriculares que compõem os conteúdos a serem desenvolvidos nesta etapa de ensino, e que “geralmente são/foram vistos isolados da relação teoria e prática” (MAGALHÃES, 2011, p. 18).

Passaremos agora para a caracterização do contexto da pesquisa, incluindo a escola e as professoras participantes.

2.1 O Contexto da Pesquisa

Nesta seção apresentaremos brevemente as características da escola, sua comunidade e os sujeitos da pesquisa a fim de inteirar o leitor do contexto da pesquisa.

2.1.1 A Escola

As sessões reflexivas foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Selma Maria Trevelim de Jesus”. A EMEB está localizada no bairro rural “Engenheiro Taveira”, a seis quilômetros da área urbana do município de Araçatuba/SP e que atende alunos oriundos do bairro rural nas adjacências da escola, como também alunos de fazendas vizinhas ao bairro. Essa escola oferece ensino regular do ensino infantil, de zero a cinco anos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de seis a dez anos e EJA – Educação de Jovens e Adultos. A escola funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite, sendo os períodos da manhã e tarde, destinados para o Ensino Infantil e Fundamental e, no noturno, a modalidade EJA.

No prédio onde hoje funciona a escola, até julho de 2002 funcionava outra escola, a EE “Silvestre Augusto do Nascimento” que, após a construção de um novo prédio, a escola estadual foi transferida para lá. Com o prédio desocupado e com a crescente demanda, houve a abertura de uma creche, destinada às crianças residentes do bairro e de localidades vizinhas, incluindo acampamentos do “Movimento dos Sem-Terra”. Em 2004, após reforma, a partir do mês de agosto, passou a atender crianças entre quatro meses a seis anos de idade com um total de sessenta crianças. Em outubro de 2005, devido ao processo de municipalização do Ensino Fundamental I, foi decretada a ampliação do atendimento da escola, que teve o início dessa etapa de ensino no ano subsequente. Uma nova expansão em número de atendimento ocorreu em agosto de 2007, na qual, alunos das terceiras e quartas séries foram remanejados para esta escola.

A média total de alunos atendidos na escola é de 320. Essa escola tem uma característica específica de possuir uma espécie de população flutuante, por causa das usinas de álcool e açúcar que empregam funcionários temporários nos períodos de safra e os demitem na entressafra. Esses trabalhadores são em grande parte, oriundos da região nordeste do país e quando são demitidos e não absorvidos por outros postos de trabalho na cidade, acabam por retornarem às suas cidades de origem. Posteriormente, com a reabertura dos postos de trabalho retornam novamente para a cidade e para esse bairro. A escola passa por fechamentos de salas durante o ano letivo devido a esse fator. Quando as usinas reiniciam as

contratações, as salas acabam ficando com números excessivos de alunos, por conta do retorno das famílias, geralmente isso ocorre por volta do terceiro bimestre do ano letivo. A Secretaria Municipal de Educação não autoriza a reabertura das salas anteriormente fechadas.

As aulas do Ensino Fundamental possuem a carga horária diária de cinco horas. Por ser Ensino Fundamental I, as professoras são polivalentes e só não ministram aulas de Educação Física e de Arte, disciplinas que possuem professores especialistas. A escola também conta com uma professora de AEE – Atendimento Educacional Especializado, para alunos avaliados e diagnosticados com necessidades especiais, que recebem apoio pedagógico no desenvolvimento de suas habilidades no contraturno das aulas.

2.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são professoras² do Ensino Fundamental I, portanto, que estão atuando em sala de aula do primeiro ao quinto ano. As professoras foram selecionadas por terem na sua prática, o trabalho com a alfabetização e o letramento. Exceto uma professora, com a formação em Normal Superior, as demais professoras possuem formação superior em Pedagogia e pós-graduação *latu sensu* na área da Educação. Somente duas professoras possuem uma segunda graduação em Letras.

Desta maneira, serão identificadas por professora 1, professora 2, assim por diante com intuito de mantermos o sigilo de suas identidades, o que foi solicitado por elas durante a coleta de autorizações para o trabalho.

Professora 1: graduação em Ciências Contábeis, Matemática e Pedagogia. Possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Está há sete anos no exercício do magistério e há quatro anos no sistema municipal de ensino e o mesmo tanto de anos nessa escola.

Professora 2: graduação em Pedagogia. Pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia e outra em Atendimento Educacional Especializado. Leciona há

² Foi adotado o termo no feminino por todas, unanimemente, pertencerem ao sexo feminino.

vinte e um anos. Está no sistema municipal de ensino há 12 anos e há seis anos nessa escola.

Professora 3: graduação em Pedagogia. Possui pós-graduação *latu sensu* em Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e outra pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Institucional. Leciona há 27 anos. Está no sistema municipal de ensino há 11 anos e há dez nessa escola.

Professora 4: é formada em magistério e tem graduação em Pedagogia. Possui pós-graduação *latu sensu* em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. Possui 24 anos de magistério. Está no sistema municipal de ensino desde o processo de municipalização, há 12 anos e está na escola há sete anos.

Professora 5: graduação em Pedagogia. Possui pós-graduação *latu sensu* em Educação Infantil e outra pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia. Atua há 14 anos no magistério, está há oito anos no sistema municipal de ensino e nesta escola.

Professora 6: graduação em Pedagogia e Letras. Possui pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial e outra pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia. Leciona há 17 anos. Está no sistema municipal de ensino há 12 anos e nessa escola há nove anos.

Professora 7: é graduada em Pedagogia e Letras. Atua há vinte anos no magistério. Está há dez anos no sistema municipal de ensino e nessa escola.

Professora 8: é graduada em Normal Superior. Possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Atua há 12 anos no magistério. Está no sistema municipal de ensino há sete anos e ingressou nessa escola neste ano.

Professora 9: graduada em Pedagogia. Possui pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial e outra em Deficiência Intelectual. Especialização nas áreas de deficiências e em AEE (Atendimento Educacional Especializado). Atua há 18 anos no magistério. Está no sistema municipal de ensino há cinco anos e há quatro anos nessa escola.

Professora 10: graduada em Artes Visuais e em Pedagogia. Possui pós-graduação *latu sensu* em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia Clínica e

Institucional. Atua há mais de 10 anos no magistério. Está no sistema municipal de ensino há sete anos e há quatro nesta escola.

2.2. A pesquisa

2.2.1 Entrada no campo

A motivação para essa pesquisa derivou-se de questionamentos recorrentes em mais de dez anos de trabalho com alunos do Ensino Fundamental I. Esse período tem como principal característica ser a fase de inserção da criança no mundo do ensino sistematizado da leitura e escrita. Como professora alfabetizadora, sempre fui receptora das diversas influências que são transmitidas em formações continuadas, orientações pedagógicas e da própria estrutura organizacional do ensino. Refletir sobre os saberes da língua é inerente à minha prática pedagógica e algumas inquietações em relação ao que me era transmitido, principalmente em relação ao manejo da língua, sempre me incomodou, talvez, pela minha formação em Letras e, portanto, especialista da língua.

Com esse contexto, a indagação também pairava sobre a ideia de que as pesquisas em educação deveriam considerar formas de um contato mais próximo do cotidiano da escola, aliando e construindo saberes e resultados que repensem a divulgação dos conhecimentos científicos elaborados no lugar onde a ação educativa acontece.

Com a introdução dos conceitos sobre o letramento pelo viés institucional da Secretaria Municipal de Educação, era constante a percepção e o questionamento nas orientações pedagógicas de quais seriam os motivos da proibição velada de um trabalho sistemático com as características da língua portuguesa. Essas questões sempre giraram em torno de como um conceito que releva a importância social do texto passar a proibir a reflexão sobre o sistema de composição das palavras, principalmente em seus aspectos fonológicos e ortográficos. Chega a ser incoerente que se negue a oportunidade a um sujeito que está no início da aprendizagem sistematizada da língua, que esse não possa ter acesso às reflexões inerentes à escrita alfabética como um sistema notacional. Notava também, que muitos alunos internalizavam erros e os carregavam para o restante de sua vida escolar, sendo

que com um trabalho simples isso poderia ser superado, na maioria vezes. De maneira verbal, poucas vezes por escrito, sempre recebi orientações que somente o trabalho com textos era capaz de desenvolver essas competências nos aprendizes, orientações essas que versavam e ainda versam como uma espécie de imersão em diferentes gêneros textuais, entendidas como capazes por si só, de conduzir os alunos a refletirem sobre os aspectos mais formais da língua. Para mim, esta ideia sempre foi um equívoco por parte dos saberes pedagógicos e pouco discutidos no nível da academia, pois para a Pedagogia é isto que está posto. A ideia transmitida é que isso não compete aos formados em Letras.

O conceito de letramento nos foi induzido sem uma retrospectiva histórica, assim como suas explicações científicas que mostram a eficácia de suas colaborações na educação para ser seguido “de agora em diante”. Assim como a perspectiva construtivista, o conceito de letramento tomou um corpo didatizado e passou a adquirir contornos metodológicos. Nesse processo, as técnicas do alfabetizar foram, aos poucos, deixadas para um segundo plano, quando não renegadas. Destarte, a investigação iniciou-se para contar como estão postos esses dois conceitos – alfabetização e letramento – no dia-a-dia escolar, para posteriormente aliar a prática pedagógica das professoras colaboradoras aos conhecimentos científicos que embasam essas práticas, focalizando a especificidade da alfabetização do ponto de vista da Linguística, sempre adotando a perspectiva do letramento.

2.2.2 A Coleta de Dados

Os dados foram coletados através dos encontros, que tiveram uma carga horária total de trinta horas, sendo 16 horas presenciais e 14 horas destinadas para atividades de leitura. Os encontros foram realizados durante o período de HTPCs³ da escola, que ocorreram nas terças-feiras, durante o período de setembro a dezembro do ano de 2014. O número total de encontros foi de oito, para adequar melhor à carga horária da HPTC que é composta de duas horas. Nesses encontros o escopo teórico foi apresentado em forma de *slides* com o apoio das leituras

³ HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

prévias de textos oferecidos às professoras, com o intuito de enriquecer os debates a partir de uma fundamentação teórica entre as participantes.

Esses encontros foram gravados em vídeo, também foi elaborado um questionário respondido pelas professoras antes do início dos encontros. A partir dos relatos de experiência, de reflexões das concepções teóricas, debatidas coletivamente, foi formada a base de análise. Buscamos aguçar, nesses profissionais, a curiosidade para pesquisar uma teoria que embase seu fazer pedagógico e, a partir disso, argumentar contra ou favoravelmente ao discurso das orientações pedagógicas que, muitas vezes, valem-se teorias superficialmente estudadas e coíbe outras teorias que não estão de acordo com a fala institucionalizada discurso formal.

A culminância deste trabalho de pesquisa se deu na elaboração de um caderno pedagógico, em anexo, que visa compartilhar as experiências e o acervo teórico para orientar trabalhos de formação continuada na escola, que pode ser utilizada tanto pelos coordenadores e orientadores pedagógicos, quanto professores que estão em busca de aprofundar seus conhecimentos teóricos acerca da alfabetização. A formação inicial não propõe para estes profissionais, reflexões acerca do trabalho sistêmico da língua e com a nossa proposta, a pretensão é a de iniciar um debate que provoque no professor a procura, cada vez mais, por fundamentos teóricos que justifiquem a sua prática, pois

aos poucos, o professor pode ir lendo livros de linguística geral ou de áreas particulares (fonologia, sociolinguística, semântica, etc.) e verificando onde esses conhecimentos entram na sua prática de sala de aula e quais as consequências que eles trazem. Deve estudar os sistemas de escrita e decidir como levar esses conhecimentos para suas aulas. Deve, sobretudo, refletir como usuário da língua portuguesa a respeito dos mecanismos da fala, escrita e leitura e quais os seus usos. Deve procurar explicitar, através de pequenas regras, o que faz quando ouve, fala e escreve. Se o professor sabe ler, pode refletir sobre todos os conhecimentos necessários para realizar essa tarefa e traduzir essa reflexão em regras, que serão passadas oportunamente para os alunos. Deve refletir sobre as próprias dificuldades e tentar descobrir formas de superá-las, porque assim saberá voltar-se às dificuldades particulares dos alunos e procurar uma solução para elas. (CAGLIARI, 2009, p. 134)

Justificamos a elaboração do caderno, como uma proposta norteadora, pelo fato sabido da sobrecarga pedagógica e burocrática nas escolas, tanto para o coordenador pedagógico que acumula funções e para o professor que, muitas

vezes, acumula períodos para um sustento um pouco digno de sua vida. Com isso, a busca pela leitura, a discussão de teóricos e seus pressupostos ficam à margem de sua formação continuada. Mesmo nos cursos de formação continuada ofertados, muitas vezes, apresentam alto número de participantes e, acabam favorecendo a dispersão dos mesmos. Outro fato que ocorre, infelizmente, é que a participação nestes cursos tem o intuito somente para se valer da obtenção de certificados para uma evolução funcional na carreira. Há o fator de o objetivo de quem fornece a formação continuada é de verticalizar alguns pressupostos teóricos, muitas vezes, tornando o formador, o único a emitir opiniões de como devam ser a atuação em sala de aula.

No âmbito desta pesquisa, os horários coletivos - HTPCs fazem parte da carga horária do professor no município de Araçatuba/SP. Esses profissionais são contratados/concursados para uma jornada de trinta horas semanais, distribuídas em 25 horas em sala de aula, duas horas de HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), duas horas de HTPP (Hora de Trabalho de Pesquisa Pedagógica) e três horas de HTPL (Hora de Trabalho Pedagógico Livre). Das cinco horas semanais que o professor tem em sua carga horária semanal fora da sala de aula, somente as HTPLs não são obrigatórias de serem cumpridas na escola. As HTPPs são cumpridas conforme ocorrem as aulas de Arte e Educação Física (uma aula semanal de cada disciplina) e as HTPCs são obrigatoriamente cumpridas coletivamente, com registro em ata e em um mesmo dia da semana. Esses horários são destinados para comunicações gerais, estudos de casos de alunos, trocas de experiências e formação continuada.

Muitas vezes, os coordenadores pedagógicos pesquisam textos publicados em revistas de forma aleatória ou os repassados pela Secretaria Municipal de Educação. No nosso caso, a coordenadora relatou que se dispunha a atender e a pesquisar temas referentes às solicitações feitas pelas professoras, principalmente no intuito de suprir a demanda das orientações da Secretaria de Educação do Município. Nesse último ano, houve uma maior preocupação por parte dos supervisores de ensino do município que nessas HTPCs houvessem um estudo mais sistematizado e, com isso, nossa proposta foi bem aceita por parte da coordenação pedagógica.

2.2.3 Análise dos Dados

A fundamentação teórica de nossos encontros pautou-se no conceito de letramento dominante formulado por Brian Street (1984 apud Nincao, 2008); nas contribuições de Ângela Kleiman (2005) e Magda Soares (2003). Retomamos o percurso histórico e as contribuições elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1999), com a “Psicogênese da Língua Escrita”. E por esse ser um assunto que cria um grande debate e repulsa por parte dos professores, apoiamos nas análises de Olympio Mendonça e Onaide Mendonça (2011) em seu artigo “Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”. Para uma reflexão mais específica das questões acerca da alfabetização sem renegar a perspectiva do letramento, apoiamo-nos nas contribuições de Cagliari (2009; 2011) e Moraes (2012).

Buscamos aproximar as vivências escolares explorando a visão crítica do professor, emparelhando a consciência do exercício de seu trabalho com a contribuição teórica, para que esse possa assumir com um maior discernimento, a postura e o método assumido em sua sala de aula. Apesar de sido um tempo breve, procuramos instrumentalizar o professor participante, por meio de leitura de fundamentos teóricos e debates coletivos, observando a posição tomada enquanto o responsável pela inserção dos alunos no mundo sistemático da leitura e escrita.

Os encontros foram planejados para serem flexíveis, porém sem perder a linha teórica planejada. As leituras propostas para serem realizadas fora das HPTCs foram incorporadas aos horários de HTPPs das professoras, para que não fossem sobrecarregadas com essa tarefa a mais em sua rotina pedagógica. Os textos de apoio foram selecionados com a intenção de complementar a temática abordada nos encontros.

Nos encontros foram utilizados *slides* destacando os pontos principais do objetivo de cada encontro. Este recurso foi escolhido pela dinamicidade visual e a possibilidade de intervenções, manifestações e relatos dos professores participantes. Também esses *slides* apresentados foram disponibilizados de forma impressa, por solicitações das próprias professoras, para uma posterior consulta e para anotações de alguns exemplos dialogados nestas oportunidades. Desta

maneira, procuramos garantir que as participantes lessem o material oferecido para uma melhor reflexão teórico-prática de seus contextos.

Os encontros foram organizados nesta sequência:

1º encontro: As concepções do letramento. Este primeiro encontro teve como objetivo discutir as concepções do letramento por meio de *Roda da conversa* para identificar como as professoras compreendiam os processos de letramento e alfabetização na escolarização. Também foi levantado o histórico do termo letramento e como foi o contato com ele. O autor Brian Street foi apresentado e suas elaborações sobre o conceito de letramento: o dominante, o autônomo e o ideológico e como os diferentes povos dão maior ou menor importância para a escrita e que a escrita é, antes de tudo, uma construção social e cultural.

2º encontro: A apropriação do sistema da escrita. O segundo encontro teve como objetivo focalizar o processo de apropriação do sistema de escrita, conforme descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), seus condicionantes e suas implicações para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Os processos evolutivos que essas autoras descreveram em sua “Psicogênese da Língua Escrita” e suas implicações no ensino sistêmico da língua. E como fica o papel da escola enquanto uma agência de educação formal na perspectiva do letramento.

3º encontro: A perspectiva linguística. Este encontro teve o objetivo debater com os professores a perspectiva linguística da alfabetização e a representação fonológica da escrita como uma construção evolutiva. Os estágios da psicogênese e a concepção do sistema de escrita alfabética ser um sistema notacional e não a aprendizagem de um código.

4º encontro: A concepção de alfabetização. Neste encontro debatemos com os professores a concepção elaborada por teóricos e estudiosos da área de linguística na alfabetização, com destaques feitos pelas professoras sobre o texto da Magda Soares (2003), “A reinvenção da alfabetização” e os equívocos em relação a este processo discutidos por Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011) em “Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização”, juntamente com as opiniões de Cagliari (2009; 2011). A escrita como objeto de conhecimento, aliados às concepções abordadas nos PCNs (1997) e as

contribuições do PNAIC⁴ (2012) também foram abordadas. Foram feitas reflexões de como as suas práticas foram afetadas pela perda da especificidade da alfabetização na atualidade.

5º encontro: A reflexão sobre a leitura e a escrita na visão da linguística na alfabetização. O objetivo deste encontro foi o de apresentar as visões elaboradas pelos caminhos da linguística, abarcando os processos de estabelecimento das relações letras/palavras na leitura e escrita. Os aspectos linguísticos a serem desenvolvidos de acordo com a etapa de hipótese de escrita que o aluno se encontra. Os aspectos que são válidos nas atividades com classes de alfabetização como: categorização de letras; letras e sons; pares mínimos; rimas; primeiras leituras de texto; tracejado de letras; os aspectos ortográficos (CAGLIARI, 2009). Também considerações de quais etapas que os alunos se encontram no “quadro 1 - propriedades do SEA⁵ que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado” (MORAIS, 2012, p. 51).

6º encontro: Consolidação da teoria. Aqui o objetivos foi o de focar as especificidades do processo de alfabetização em trabalhos com rimas, reflexão e notação de sílabas, palavras e frases. Buscamos desconstruir a concepção institucionalmente estabelecida e reproduzida de que este tipo de trabalho é insignificante para o aprendiz. Também foi contemplado o texto “Alfabetização: o que fazer quando não der certo”, de Cagliari (2011), que conduziu ponderações sobre as formas que o trabalho linguístico pode auxiliar na superação das dificuldades específicas, apresentadas de acordo com a etapa de hipótese de escrita que o educando se encontrar.

7º encontro: Propostas de atividades que promovem a compreensão das propriedades do SEA. Foram discutidos itens e propostas de trabalho com sílabas, rimas e fonemas com o objetivo de promover a apropriação do SEA, sem furtar, é claro, o trabalho contextualizado e interpretativo com textos orais e escritos. Também foram observadas as validações feitas por Cagliari (2009; 2011) e Morais (2012) para atividades como: contar e comparar quanto ao número de sílabas e ao seu tamanho; identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, que

⁴ PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁵ SEA: Sistema de Escrita Alfabética.

rimam, que começam com o mesmo fonema; registro de palavras em jogos; explorar palavras estáveis; trabalho com pares mínimos; transformações a partir da “entrada” de uma letra (copo/corpo); transformações a partir da mudança na posição de uma letra na sílaba (bolo/lobo); classificações de palavras que compartilham grafemas semelhantes e com sons diferentes, em função da posição que ocupam nas sílabas (como as letras R e S); descobrir palavras intrusas; reorganização de um conjunto de letras que formam uma palavra; caça-palavras; cruzadinhas (MORAIS, 2012); (CAGLIARI, 2009; 2011).

8º encontro: Consolidação da teoria. Neste último encontro foram feitas reflexões sobre os aspectos que auxiliaram no fortalecimento do acervo teórico destas professoras alfabetizadoras. Também foram observadas as considerações dessas profissionais a respeito do formato desta formação continuada. Foram elencados itens que poderiam fazer parte de uma sequência didática de acordo com os anos de ensino.

Dessa forma, os dados gerados e coletados durante a realização da formação continuada sobre as concepções dos professores sobre os conceitos de letramento e alfabetização proporcionaram as implicações escolares destes conceitos na prática dessas profissionais.

CAPÍTULO III – A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo apresenta as sessões reflexivas que tiveram o intuito de aproximar as vivências escolares, explorando a visão das professoras perante os conhecimentos teóricos e as suas práticas pedagógicas. Compartilhamos do princípio de que quanto maior o conhecimento, maiores são as opções de escolha, quanto mais os professores refletem sobre o seu fazer pedagógico, maiores as probabilidades de criar situações significativas de aprendizagem para seus alunos. Assim sendo, esta proposta de formação continuada teve a intenção de discutir com o professor participante os conceitos de letramento e alfabetização, por meio de leituras de fundamentos teóricos e debates coletivos, possibilitando o processo reflexivo, conforme descreve Magalhães (1998):

nesse sentido, estariam envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos, pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados (MAGALHÃES, 1998, p. 172)

Nos encontros presenciais, a conceituação do termo letramento foi abordada a partir dos estudos de Street (1984, 2014) e nas diferenciações entre letramentos: dominante, autônomo e ideológico feitas pelo autor, para a compreensão de como o valor dado à escrita varia de acordo com os diferentes povos, sendo assim, uma construção social e cultural. Os aspectos do processo de apropriação do sistema de escrita e suas implicações no ensino sistêmico da língua na educação formal, também fizeram parte das conversas. Também foram abordados os aspectos linguísticos como a representação fonológica na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e atual perda do ensino sistematizado destes. Da mesma forma, tratamos das relações grafema/fonema na leitura e escrita e os aspectos fonológicos a serem abordados em cada etapa das hipóteses silábicas de escrita.

3. As concepções de letramento e alfabetização pelas vozes das professoras participantes da pesquisa

Por meio das conversas com as professoras nas sessões reflexivas, buscamos identificar como o conceito de letramento circula dentro deste espaço

escolar em questão, assim como a concepção de alfabetização, atentando-nos para a observação dos fatores que contribuem para a perda da especificidade no ensino dos aspectos linguísticos e, como esse abandono juntamente com a interpretação equivocada da psicogênese e do letramento podem contribuir para a adoção de uma postura extremada: provocando a rejeição do uso de métodos para alfabetizar e o abandono das práticas sistematizadas no ensino das primeiras letras.

Considerando que as definições de letramento e alfabetização são próximas e concomitantes, durante os debates sobre suas especificidades com as professoras, procuramos investigar como esses dois conceitos estão configurados no ambiente escolar. As definições de ambos pautaram o fato de que um está apoiado no outro, ou seja, para se definir o letramento era necessário excluir o que seria alfabetização, estabelecendo uma espécie de contraposição, já que para definir alfabetização houve uma mistura com conceitos de letramento e o uso de métodos caracterizados como negativos.

A análise das concepções dos professores sobre o letramento no ensino foi abordada a partir do recorte das falas das professoras participantes, como está posto este conceito para as professoras, sendo entendido e explicado, como afirmado acima, como um contraponto da alfabetização. O objetivo é discutir a presença do discurso homogeneizado de que o letramento é assegurado com o uso de gêneros textuais diversificados, sem considerar a especificidade linguística da alfabetização. Nas concepções da alfabetização, na perspectiva do letramento, consideraremos como as professoras a compreendem e como interpretam a exigência de se abandonar os métodos de alfabetização, para passarem a exercer uma didática baseada em atividades do nível pré-silábico. E, nas análises dos paradigmas e os reflexos dos extremismos na alfabetização, são considerados os aspectos que contribuíram para a perda da referência para alfabetizar, a mistura de métodos e teorias no ensino dos aspectos ortográficos e fonológicos da língua como uma saída possível para superarem as contradições presentes nas orientações pedagógicas.

Desta maneira, a partir do contato direto com as concepções dos professores, tanto os conhecimentos pedagógicos, como as considerações sobre os aspectos teóricos da alfabetização, foi possível entender as posturas assumidas e como

consideram “[...] como verdadeiro ou falso, necessário ou possível, provável, etc. ou manifestando sua crença ou descrença em relação a esse mesmo conteúdo” (NINCAO, 2003, p. 71) através das oportunidades dadas para que se manifestassem como participantes desse processo.

Tendo em vista que as representações, assim como todos os conhecimentos humanos, são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, portanto, num processo fundamentalmente dialógico, essa forma de análise permite saber se os conteúdos temáticos das entrevistas denotam ou não um processo de transformação nas representações dos professores oriundas de seu contexto sócio-cultural e, se essa transformação (se houver) decorre de sua interação com o discurso de novas diretrizes para a educação [...]. (NINCAO, 2003, p. 72)

Visto assim, voltaremos nosso olhar para a interpretação dessa demanda na alfabetização, que, com o estabelecimento de novas diretrizes e paradigmas da educação escolar, foi alterada a forma de ensino das primeiras letras. E refletirmos como essa exigência da prática institucionalizada do letramento leva-nos a questionar que “[...] a questão não é qual é o ‘impacto’ que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento” (STREET, 2014, p. 124).

Assim, as análises das sessões foram agrupadas em quatro aspectos principais: (1) as concepções sobre o letramento no ensino; (2) as concepções sobre a alfabetização; (3) as concepções sobre efeitos dos equívocos na prática pedagógica da alfabetização e (4) o processo reflexivo dos professores participantes do curso de formação continuada. A seguir são apresentadas as análises conforme esses quatro itens.

3.1 Das concepções sobre o letramento no ensino

Dentro das concepções sobre o letramento que as professoras nos apresentaram, analisaremos a identificação do conceito e a relação que fazem em suas atuações em sala de aula. Identificamos duas concepções que demonstram o discurso homogeneizado e institucionalizado acerca do letramento, a imposição do termo esvaziado e reduzido em seu conteúdo, condensando equívocos no ensino e gerando indefinições.

Deste modo, as concepções sobre o letramento se estabelecem em duas perspectivas: a definição do letramento como contraposição à alfabetização e a garantia de seu estabelecimento por meio do uso dos gêneros textuais. Nas sessões reflexivas, as professoras manifestaram que entraram em contato com a concepção do letramento durante as formações continuadas, nos livros didáticos ou em trocas informais com outras professoras. O sujeito de pesquisa P4 exemplifica em uma oportunidade que: “eu comecei a escutar as minhas colegas de profissão falando dos cursos que elas fazem daquele PNAIC, mas, se for ver, eu não tenho conhecimento teórico”.

A concepção sobre letramento em oposição ao conceito de alfabetização alinha-se como uma espécie de sinonímia de construtivismo, grosso modo, um “construtivismo moderno” que se difere de qualquer coisa que possa ser considerada tradicional.

A seguir apresentamos um quadro ilustrativo das principais concepções registradas nos relatos dos professores:

Concepção	Excertos das falas das professoras
O letramento explicado pela oposição à alfabetização	<p>P5: Eu conheci o letramento através do estudo desse conceito e que ele é diferente da alfabetização. Essa informação eu tive na faculdade.</p> <p>P6: Alfabetização era ensinar a ler e escrever, não tinha preocupação, era uma coisa bem condicionada. Era técnico: saber ler e escrever. Antigamente, não se importava se a criança tinha entendido aquilo tudo, se ela entendia o que ela lia.</p> <p>P3: Quando fiz a minha faculdade, eu já aprendi lá que, a alfabetização deveria acontecer com textos, mas acho que a palavra letramento ainda não havia chegado até nós. Aprendi que não era para se alfabetizar usando sílabas.</p>
O letramento é garantido com os usos dos gêneros textuais dentro da escola	<p>P7: colocar a criança em contato com outros suportes da escrita e gêneros textuais, para ela saber a finalidade, como usar, de que forma usar, que antigamente a criança não sabia. Pra que servia uma carta? Hoje ela já sabe. Ela sabe diferenciar os diversos tipos de receita, antigamente ela não sabia. Você entendeu? Nem a função ela não sabia.</p> <p>P4: isso é que vai fazer com que a criança, ela vai agir de forma ativa [...], porque ela vai se deparar com isso lá fora. A escola tem que trazer o que tá de uso social, não sei se fui clara.</p> <p>P2: entrar em contato com diversos suportes e gêneros textuais</p>

	para saber as diferenças dos diversos fins dos textos. Pra que a criança interagir com o mundo, a gente necessita trazer o uso social para dentro da escola.
--	--

Nesses termos, a alfabetização é remetida como uma ação ao passado, a reflexão sobre os aspectos linguísticos da língua ganha uma conotação de ultrapassada e negativa. Os propósitos suscitados a partir dos estudos sobre o letramento, como a influência dos aspectos sociais sobre a escrita e sua variação de acordo com o contexto, são reduzidos, nestes recortes, a uma conotação de oposição simples à alfabetização. Não possuindo por si só, conteúdos que expliquem suas ações que poderiam efetivamente contribuir com o ensino.

A reprodução de um discurso institucionalizado, muitas vezes, não compreendido, conduz o professor às diversas incertezas em meio a tantas mudanças paradigmáticas no contexto educacional.

As mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes de todo esse trabalho, criam uma situação de incerta que desestabiliza o professor alfabetizador. [...] novas exigências e deveres sem os concomitantes direitos, contribuem para o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais (KLEIMAN, 2008, p. 488).

Sem a pretensão de reproduzir estereótipos do fazer docente, o que apontamos aqui é a difícil tarefa de definição do letramento no ambiente da alfabetização, pois são dois conceitos concomitantes, com relações estreitas, que não se opõem, mas cada um possui sua especificidade. A pluralidade dos significados do letramento, muitas vezes, pode fugir de uma definição de atividades locais e situadas.

Soares (2004) pondera que

letramento é palavra e conceito recentes. Talvez por isso, pela novidade da palavra e do conceito, tem havido uma tendência de confundir letramento e alfabetização, ou de considerar que agora se deve substituir alfabetização por letramento. Tendência perigosa, porque se começa a achar que o letramento abrange todo o processo de inserção no mundo da escrita [...]. (SOARES, p. 7, 2004c)

Apesar de o letramento já ser de uso corrente na conjuntura escolar, podemos ver que, além das indefinições, ele também suscita dúvidas, como vemos também em outra fala do sujeito de pesquisa P6: “eu conheci o letramento através do estudo desse conceito e que ele é diferente da alfabetização”. Entre o alfabetizar e letrar, entre novas teorias e concepções de ensino-aprendizagem e a angústia de adotar práticas ultrapassadas e tradicionais, situam-se esses profissionais que buscam um equilíbrio entre esses dois pontos e uma possível produção de alternativas pedagógicas.

Os significados em torno da concepção da palavra ficam evidenciados em uma interpretação homogeneizada do conceito de que o letramento destina-se especificamente ao ensino dos gêneros textuais e que seja um meio de proporcionar ludicidade ao período de alfabetização. Acaba-se por associar o termo a uma variação de cunho metodológico, esvaziando o conceito antropológico, conforme propôs Street (1984, 2006, 2014) e provocando uma indefinição no próprio termo. Morais (2006) aponta que

interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde lessem e escrevessem os textos do mundo real (MORAIS, 2006, p. 3).

Como afirmou Morais (2012), nossos dados também demonstram de que entre as professoras há a crença de que a sua prática pedagógica, durante a alfabetização, deve ser exercida por meio do uso de gêneros textuais. A relação gêneros textuais e uso social da escrita sempre explicam um ao outro, ratificando a ideia de que a abordagem de variados gêneros oferece às crianças possibilidades do letramento, de sua inserção social e de sua atuação. Não que o uso dos gêneros textuais não seja importante no processo de ensino aprendizagem na alfabetização, mas é necessário atentar-se ao fato de que somente pela sua abordagem não será garantida a inserção no mundo social da escrita. Inúmeros são os fatores que propiciam essa inclusão – econômicos, políticos, sociológicos – e não é exclusivo à escola o exercício desse papel, porque

ainda que o conceito teórico não se limite aos processos de iniciação ao mundo da escrita, é particularmente a estes que tem sido aplicado entre nós, como se “letramento” fosse o nome a se dar à iniciação dos sujeitos sociais num mundo a que, por este processo, passaria a ter acesso. (GERALDI, 2014, p. 26)

Mesmo que se entenda a importância de “trazer o uso social para dentro da escola”, como a afirmação do sujeito de pesquisa P2, muitas vezes, os gêneros textuais utilizados na escola acabam por se tornarem uma espécie de gêneros escolares, ou seja, o contato do alfabetizando com esses gêneros acabam ocorrendo somente neste ambiente específico. Desta forma, alguns destes gêneros textuais mais satisfazem as premissas do fazer escolar, do que circulam no ambiente social que esses aprendizes vivem. Em uma oportunidade, o sujeito de pesquisa P7 exemplifica e nos chama atenção em relação a esse fato “quem garante que as parlendas, quadrinhas faz parte da vida das nossas crianças? Esses gêneros faziam parte da nossa infância e para as nossas crianças, esses textos elas só veem na escola”. A identificação da professora coloca em dúvida a premissa de que a alfabetização, através destes gêneros, seja uma garantia de um trabalho que usa a escrita presente na vida social da criança. A utilização desses gêneros é indicada para a percepção de rimas, palavras estáveis e a sonoridade das palavras, mas elevar essa condição que por si só seja a garantia de dominar a escrita que circula socialmente, demonstra um descompasso entre o que se pretende fazer e o que se realiza. O ato de escrever ou a solicitação para que os alunos escrevam, neste caso, “[...] é ressignificado na escola em função do produto” (KLEIMAN, 2008, p. 504).

A seguir serão apresentadas as concepções sobre a alfabetização coletadas nas sessões reflexivas.

3.2 As concepções sobre a alfabetização

Nesta seção, serão abordadas as concepções sobre a alfabetização que as professoras participantes apresentaram em suas falas, como definem este conceito e a relação que estabelecem com as práticas que realizam em sua sala de aula. Assim, duas concepções das falas das professoras participantes foram selecionadas

para reflexões: a concepção que possuem acerca do que seja alfabetizar e os usos de metodologias que conduzam a um alfabetizar *letrando*.

Em um primeiro momento, pode parecer redundante buscar as concepções sobre o que seja alfabetizar, uma vez que, inicialmente é definida como sendo o ensino das técnicas do ler e escrever. Ao passo que progridem as trocas com as professoras sobre as abordagens didáticas para esta etapa do ensino, foi possível perceber que estas estão abertas para novas posturas teóricas e práticas pedagógicas. Nos recortes feitos, a partir das exemplificações dadas pelas professoras, a reprodução de um discurso institucional que focaliza o ensino em atividades que não contemplam, sistematicamente, todas as etapas de hipóteses de escrita, conforme descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), fica concentrado apenas na hipótese pré-silábica.

À medida que novos paradigmas na educação foram sendo divulgados por meio de pesquisas e formações continuadas, a didática silábica na alfabetização foi sendo abandonada, pois associou-se que a adoção de métodos para o desenvolvimento da consciência fonológica a uma conotação negativa e uma postura não democrática do alfabetizar. Desta maneira, qualquer professor alfabetizador que lance mão de alguma espécie de método é convidado a abandonar essa postura considerada retrógrada e ultrapassada, imputando no inconsciente coletivo escolar, que o trabalho com os aspectos silábicos da língua deva ser banido.

A seguir, veremos as concepções sobre a alfabetização como uma técnica da decifração da escrita e a metodologia a ser utilizada para um alfabetizar *letrando*:

Concepção	Excertos das falas das professoras
A definição de alfabetização como uma técnica de decifração da escrita	<p>P1: é o ato de decifrar os códigos fonéticos, sendo assim, um ato mais mecânico.</p> <p>P10: é ensinar, é levar o meu aluno a dominar a leitura e a escrita. Eu preciso desenvolver nele ou levá-lo a desenvolver atitudes favoráveis de leitura e a compreender o uso e as diferentes funções da escrita.</p> <p>P8: a criança está alfabetizada quando sabe o alfabeto, quando decifram e ordenam códigos e quando sabem as regras de leitura e escrita de</p>

	maneira fluente e certa.
A didática do nível pré-silábico (a partir da pergunta o que dá certo para alfabetizar, na perspectiva do letramento?)	<p>P6: trabalhar de forma lúdica, apresentação do alfabeto, trabalhar o nome da própria criança.</p> <p>P8: trabalhar com nomes da realidade das crianças, como os nomes das crianças integrante da classe. Trabalhar com lista, músicas infantis, parlenda, contos de fadas, receitas e cantiga de roda. Também explorar o lúdico.</p> <p>P9: o trabalho sistemático com a oralidade através de músicas, cantigas, parlendas, rimas, listas de palavras, etc.</p>

Constata-se nos excertos acima descritos, que para a definição de alfabetizar, as concepções versam no ensino do funcionamento de um sistema de códigos e como essas habilidades são imprescindíveis para o manejo da leitura e da escrita, como ratificada na fala do sujeito desta pesquisa P1. Neste mesmo turno, a professora especifica que essas habilidades fazem parte de um ato mecânico. E se compreende que para se ter fluência na leitura e escrita, seja necessário ter o domínio das técnicas da decifração e que, a partir desta fluência, que é possibilitada a compreensão dos diversos elementos da textualidade. O equívoco que ocorre a partir desta afirmação é a simplificação do entendimento do que seja esse processo mecânico. Para a criança que está entrando em contato com esse ensino sistematizado, o domínio deste mecanismo passa por elaborações nada simplórias, como descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), pois este mecanismo é composto de relações em níveis fonéticos, morfológicos e de internalização de regras ortográficas, elevando o sistema de escrita alfabética ao posto de um sistema notacional. O aprendiz passa por inúmeros processos reflexivos até compreender o conjunto de regras inerentes às escolhas que realiza ao ler e ao escrever. Lemle (2009) afirma que

quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som. (LEMLE, 2009, 16).

Para representar essa segmentação sonora na escrita, o alfabetizando irá construir e reconstruir processos que englobam: compreender símbolos, discriminar formas das letras e sons da fala, reconhecer unidades da palavra e seus componentes, organização gráfica, seleções de letras que podem ser associadas segundo as suas posições na palavra, arbitrariedades inerentes ao próprio sistema de escrita e questões referentes à morfologia da língua (CAGLIARI, 2009; 2011).

Ao se associar essas especificidades da alfabetização à ação de letrar, as esferas de cada conceituação se entrelaçam, sobrepondo-se. Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011) definem que

letrar é uma tarefa extremamente ampla que, por definição, envolve habilidades múltiplas de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais. Assim, em princípio, tal atividade engloba os mais diferentes gêneros textuais, portanto é atitude ingênuo pensar que, lendo apenas histórias infantis, poemas ou parlendas, iremos letrar alguém. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 47)

A psicogênese buscou explicar os processos que a criança faz enquanto internaliza a escrita alfabética. O seu impacto na educação foi a de interpretar que diferentemente do que se acreditava que seriam espectros de dislexia ou disgrafia, por exemplo, esses processos eram características das etapas de construção do conhecimento do objeto da escrita, logo se passou a compreender as trocas e supressões de letras por hipóteses. Ferreiro e Teberosky (1999) mudaram definitivamente a concepção de criança, realocando-a em um posto de agente de seu conhecimento. Da mesma maneira, o letramento foi uma hipótese de estudo elaborada por Street (1984 apud NINCAO, 2008) para explicar, do ponto de vista antropológico, as diferentes concepções, valorações e usos que diversos povos faziam do objeto da escrita. Sua preocupação com a circulação social do texto versa sobre as relações de poder que são estabelecidas através da escrita.

Entendido pelo senso comum como sucessor do construtivismo, o letramento percorreu um caminho semelhante ao da psicogênese, ambos que inicialmente eram hipóteses de estudo que transpuseram didaticamente as fronteiras da academia e tornaram-se um conceito educacional, integrando programas oficiais, livros didáticos e temas de formações continuadas de professores. A falta de diferenciação de contextos em que ambos ocorrem para uma aplicação didática direta, acarreta

incorreções em seus pressupostos e suas possibilidades. Na escola, ocorreu uma espécie de fusão entre os pressupostos da psicogênese com os do letramento, que acabaram como um subterfúgio para a abolição da reflexão sobre a consciência fonológica. Tanto a alfabetização quanto o letramento são prerrogativas do acesso ao mundo da escrita, porém há o esvaziamento do conteúdo de ambos e a sobreposição de conceitos, fundindo suas especificidades, chegando ao ponto que, para se explicar uma, usa-se o significado de outro. O excerto do sujeito de pesquisa P1 exemplifica essa sobreposição de conceitos, pois, quando questionada sobre o que é *letrar*, afirma que: “é favorecer a inserção do aluno no mundo da escrita, de modo a conhecer e a reconhecer códigos marcantes no seu cotidiano”. Ao analisarmos esse turno, essa declaração remete mais uma ação alfabetizadora do que a de letramento, denotando a aprendizagem das relações grafema/fonema.

Desta maneira, a conceituação de alfabetizar, que em um primeiro momento parece ser de tão fácil definição, com esse misto de significações, afirmar o que pertence à alfabetização e o que pertence ao letramento requer uma maior atenção. Outro recorte que exemplifica estas indefinições na alfabetização se apresenta na fala do sujeito de pesquisa P10, ao afirmar que para sua tarefa pedagógica de alfabetizar “preciso levá-lo [aluno] a desenvolver atitudes favoráveis de leitura e a compreender o uso e as diferentes funções da escrita”. Os sintagmas “atitudes favoráveis” e “diferentes funções da escrita” são alusivos ao letramento. Sobre essas indefinições, Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011) ponderam que:

ocorre que as atividades didáticas incentivadas pelos intérpretes do construtivismo, sob a pretensão de contextualizar o trabalho, fazendo o aluno aprender “em contato com o objeto de conhecimento”, na realidade são estratégias de letramento e não de alfabetização. Se os proponentes de tais atividades tivessem conhecimentos linguísticos, saberiam disto. A pseudoleitura (fingir que lê), a leitura de diferentes suportes de texto, o pedido para que os alunos recontem o que foi lido e ajudem o professor a montar um texto na lousa são atividades de letramento e não de alfabetização (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 47).

A didatização dos estudos sobre o letramento, numa tentativa de oportunizar a democratização do acesso à escrita, prevaleceu sobre a alfabetização e desabonou a abordagem sistemática dos conhecimentos fonológicos, morfológicos e ortográficos pelo professor alfabetizador. A ênfase na preocupação de garantir a inserção em práticas sociais de letramento restringiu a metodologia da alfabetização

a uma preocupação de se trabalhar com a realidade da criança, renunciando-se ao trabalho com os aspectos linguísticos da escrita.

Outra interferência na conceituação do alfabetizar está presente no excerto do sujeito de pesquisa P9, quando exemplifica uma metodologia para alfabetizar com um “trabalho sistemático com a oralidade [...]”. O privilégio do trabalho oral, também é a marca de um equívoco no entendimento que fizeram da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), quando se compreendeu que o aluno não necessitava escrever. Juntamente com a divulgação de estudos sobre os usos dos gêneros orais e sua importância, a alfabetização tem sido levada para outro extremo, com a supervalorização da oralidade colocando a notação escrita em desprestígio. Essa visão reducionista desconsidera de que as crianças possam ser beneficiadas “da presença escrita das palavras, enquanto refletem sobre os seus segmentos orais” (MORAIS, 2012, p. 93).

O discurso massificado de que o uso de métodos na alfabetização seja uma postura autocrática do professor, colabora ainda mais para que o trabalho dos aspectos linguísticos da língua seja relegado a um segundo plano, tornando o período destinado à alfabetização, um conjunto de experimentações com gêneros textuais, na esperança de que o aprendiz se torne alfabético pelo simples contato com textos variados. É convencional de que a adoção de um método objetiva uma determinada expectativa a ser alcançada. O que ocorreu, foi que passou-se a confundir a adoção de um método unívoco e rígido para alfabetizar (como havia anteriormente à psicogênese da língua escrita) com o ensino sistemático da língua e, “o fato de não se ter um método rígido para alfabetizar não significa, tampouco, que o trabalho escolar será feito sem método algum” (CAGLIARI, 2009, p. 110).

As mais relevantes contribuições de Ferreiro e Teberosky, na “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) foi o entendimento das hipóteses que o aprendiz percorre até tornar-se alfabético, demonstrando que cada etapa apresenta a sua especificidade e, portanto, necessita de um trabalho direcionado para a progressão para hipóteses mais avançadas. Ferreiro e Teberosky (op.cit.) valorizam sim a inserção das crianças em práticas sociais de letramento, sem contudo, nunca desprezar a natureza linguística da alfabetização.

No contexto educacional em que foi realizada esta pesquisa, a classificação das hipóteses de escrita é utilizada como mapeamento da alfabetização na rede municipal de ensino de Araçatuba/SP. As classificações seguem os mesmos moldes das descritas na psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), em um documento intitulado “tabela de evolução do sistema de escrita”, deve ser preenchido bimestralmente pelas professoras das classes do primeiro ao terceiro ano. Neste documento, são adotadas quatro divisões na classificação: a pré-silábica (que é subdividida em três outras classificações dentro desta hipótese); a silábica (que é subdividida em três classificações da silábica sem valor sonoro e uma classificação com valor sonoro); a silábica-alfabética e a alfabética (subdivida em outras três classificações), como descrita abaixo:

Pré-silábico:

1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos.
2. Utiliza letras para escrever.
3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedades).

Silábico:

1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos.
2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo).
3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional.
4. Estabelece relação entre fala e escrita fazendo uso do SCVS*.

Silábico-alfabético:

1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras.

Alfabético:

1. Produz escritas alfabéticas mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita.
2. Produz escritas alfabéticas observando algumas convenções ortográficas da escrita.
3. Produz escritas alfabéticas observando as convenções ortográficas da escrita.

*SCVS: Silábico Com Valor Sonoro

A partir deste modelo de mapeamento, é possível apontar a contradição que é estabelecida pelo próprio sistema de ensino em questão, na qual se utiliza de uma classificação que baseia-se em representações da consciência fonológica que os alunos dominam, ao mesmo tempo que, nas orientações pedagógicas, reprova-se o desenvolvimento de um trabalho sistêmico dos aspectos silábicos da língua. As indefinições acerca da alfabetização e do letramento são acentuadas ainda mais

pelo entendimento de que o uso de gêneros textuais variados nas salas de alfabetização é capaz por si só de contemplar todo o arcabouço teórico e prático que contempla o letramento, esse tipo de entendimento é amplamente divulgado no discurso institucional.

Não há um consenso na literatura educacional sobre como se alfabetizar melhor e é essa heterogeneidade que contribui para a reflexão sobre as diferenças existentes nas concepções teóricas e práticas e que auxiliem efetivamente os professores a selecionarem as melhores estratégias de acordo com cada objetivo a ser alcançado, sem tirar a sua autonomia profissional. As preocupações com os aspectos sociais em que a educação pública está inserida não deveriam se tornar prescritivas ao ponto de se confundir “[...] uma teoria psicológica (ou psicolinguística), sobre o processo individual de aprendizado da escrita alfabética, com uma metodologia de ensino” (MORAIS, 2012, p. 77).

Na hipótese pré-silábica a criança reelabora suas conceituações e passa a perceber que existe uma convenção de que a escrita representa o nome de algo e através da aprendizagem das letras de seu nome, aos poucos, é levada a perceber que as letras são representações diferentes das dos desenhos e para essa fase são indicadas atividades com produção de listas, com nomes dos alunos da sala e cantigas, como indicada no excerto do sujeito de pesquisa P6: “trabalhar de forma lúdica, apresentação do alfabeto, trabalhar o nome da própria criança”. Explorar cantigas, parlendas, receitas auxiliam os aprendizes a estabelecerem as relações do escrito e do falado, porém, se o ensino não conduzir à reflexão sistemática dos aspectos linguísticos das demais etapas de hipótese de escrita, a dificuldade na evolução para plenamente alfabetizado torna-se árdua desnecessariamente. A esse fenômeno, Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2011) denominam como a “didática no nível pré-silábico”, pois a focalização em atividades que privilegiam a escrita espontânea e o trabalho com nomes e listas tem pouca valia na aprendizagem nas demais etapas (silábica, silábico-alfabética e alfabética), porque nem sempre os alunos percebem por si só que a “escrita possui propriedades da pauta sonora” (LEAL, 2004, p. 14).

A ludicidade faz parte do universo infantil e quanto mais o ensino se aproximar deste contexto, maior a empatia do aprendiz com a escola. Mas sendo o

professor o interlocutor alfabetizado da criança, o responsável apto para estabelecer os significados entre o verbalizado e as marcas feitas no papel para a escrita, sendo a escola a agência responsável pela transmissão dos conceitos do letramento dominante de nossa organização social, não há motivos plausíveis para que seja abandonado o ensino das características fonológicas da língua.

Nos excertos dos sujeitos da pesquisa, evidenciou-se um perfilamento na reprodução de discursos institucionalizados, pela uniformidade das falas, manifestadas principalmente nas que trataram dos aspectos metodológicos da alfabetização em face ao letramento. Os usos de gêneros textuais nos planejamentos didáticos são enfatizados nas falas e demonstrações de um trabalho específico com as sílabas são evitadas. O desígnio da educação formal da leitura e escrita tem como seu princípio básico o domínio pleno das técnicas da codificação e decodificação, pois, é a partir deste entendimento que as possibilidades de reflexão sobre os usos sociais da escrita e das relações são estabelecidas. Seria prudente serem revisitados esses propósitos no ensino fundamental da escola pública.

Diante da pluralidade de concepções, as orientações pedagógicas e as formações continuadas impõem aos professores uma determinada metodologia, produzindo um discurso unânime favorável somente ao letramento. O trabalho sistematizado com a consciência fonológica tem sido desestimulado, aceitando a internalização de erros na escrita dos alunos e permitindo que esses mesmos erros sigam para as etapas posteriores do ensino.

Na seção seguinte, são abordadas as concepções sobre os efeitos dos equívocos na prática da alfabetização: como a abolição do uso de métodos tem contribuído para a validação de discursos que pregam o movimento da volta do método fônico e como esses equívocos são reproduzidos nas orientações dadas aos professores.

3.3 As concepções sobre efeitos dos equívocos na prática pedagógica da alfabetização

Nesta seção, serão abordados os reflexos que o entendimento equivocado dos conceitos mal interpretados do construtivismo e do letramento, como tais fatos

têm afetado as ações dos professores alfabetizadores em suas salas de aula. Foram elencadas duas concepções apresentadas durante as sessões: (1) do abandono dos métodos que tem conduzido os professores a uma tentativa de unir os discursos progressistas com as necessidades que seus alunos apresentam diante do período da alfabetização e (2) os excertos que representam as orientações contraditórias que os professores recebem sobre as suas ações do alfabetizar, como são motivados a abandonarem o ensino sistemático da consciência fonológica em seus alfabetizandos.

A partir dos excertos dos sujeitos de pesquisa, pode-se aferir a percepção que os professores apresentam sobre como a falta de métodos dificultam o ensino e que ainda há reflexos das idealizações ocorridas nas décadas de 80 e 90, nas quais foram comuns e ainda continuam sendo “[...] nos cursos de pedagogia ou nas situações de formação continuada de professores, uma maciça divulgação dos quatro estágios da psicogênese, sem que disso se derivasse uma didática da alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 77). A supervalorização da escrita espontânea da criança e a condenação do uso de qualquer método para sistematizar o ensino da escrita feita pelo construtivismo apresentam outros desdobramentos, em tempos atuais, como a preferência do contato com os gêneros textuais, em detrimento do estudo dos aspectos linguísticos da escrita.

A seguir, serão apresentadas as concepções e os excertos das falas correspondentes a essas representações:

Concepção	Excertos das falas das professoras
A falta de métodos definidos	<p>P3: eu sou a favor de mesclar a alfabetização e o letramento, pois o indivíduo está inserido no meio em que vive, e a leitura de mundo pode ser considerada. Isso conseqüentemente vai refletir na sala de aula.</p> <p>P7: o método fônico eu sempre trabalhei contextualizado. Hoje se tem uma visão construtivista, mas não se pode trabalhar um método.</p> <p>P9: tinha a crítica e tinha o positivo com o uso do método fônico [...]. Eu dou cruzadinha, contextualizado ... umas coisas dão certo, outras, assim precisam do antigo.</p>

Equívocos nas orientações pedagógicas	<p>P2: quando eu lanço no semanário um tipo de trabalho como esse [atividades com a consciência fonológica] e o que vem escrito? Descontextualizado!</p> <p>P8: Pra você ver, nem o pessoal que é da secretaria se entende. [...] Essas coisas de que tudo não pode, que o construtivismo resolve tudo, já caiu, gente.</p> <p>P6: às vezes, nossos orientadores fazem confusão com os termos e significados. Muitas vezes acham que para letrar não se precisa alfabetizar</p> <p>P3: depois que começou a ser proibido [método], começou a vir todas as trocas, todos esses tipos de coisas.</p>
---------------------------------------	--

Os professores percebem que o que vem sendo feito na alfabetização não é satisfatório e então se valem do acervo teórico que conhecem e endossam “propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças” (SOARES, 2004, p. 99). Os defensores do trabalho com a consciência fonológica afirmam que o método fônico prioriza a decodificação estrita, com métodos rígidos e não proporciona reflexões diante do texto, já trabalho com a consciência fonológica dá abertura suficiente para que se possam ser desenvolvidas atividades de reflexão perante a escrita. Morais (2012) considera que não se deva “[...] reduzir a consciência fonológica a uma consciência fonêmica [...]”, pois a compreensão do funcionamento das habilidades fonológicas como parte do aprendizado de um sistema notacional, torna-se possível entender “[...] que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz” (MORAIS, 2012, p. 89).

No excerto do sujeito de pesquisa P7: “o método fônico eu sempre trabalhei contextualizado”, demonstra a necessidade e a busca de um equilíbrio no desenvolvimento dos aspectos fonológicos e dos usos práticos da escrita. A tentativa de aliar o método fônico de forma contextualizada vem tentar a explicar o que a proposta de se estimular o desenvolvimento da consciência fonológica proporciona, o processo de notação da escrita alfabética que a criança percorre e que poderia ser sistematizada pelo professor para que ela alcançasse a autonomia da leitura e escrita com maior facilidade e em menor tempo.

A consciência das oportunidades que o letramento considera dentro do período de alfabetização é confirmada no excerto do sujeito da pesquisa P3: “eu sou a favor de mesclar a alfabetização e o letramento, pois o indivíduo está inserido no meio em que vive, e a leitura de mundo pode ser considerada. Isso conseqüentemente vai refletir na sala de aula”. A afirmação que comumente se prolifera em formações continuadas de que o professor resiste em não reconhecer a importância do letramento é contestada nesta fala. A visão de achar que o professor não apresenta a disposição em atender e entender os novos paradigmas sobre o fazer ensinar adquire novos contornos a partir da consideração destes aspectos apresentados aqui. Podemos afirmar, seguramente, que, as confusões entre letramento e alfabetização acontecem porque os professores são receptivos, querem mudanças, querem aprender a ensinar. São dinâmicos demais. Este é outro aspecto a ser superado dentro do senso comum educacional, a de culpabilizar o professor por todas as falácias da educação pública, imputando em todos a falsa ideia de que este profissional seja inflexível. Pelo contrário, talvez se estes se autoafirmassem, talvez não houvesse tantas distorções de conceitos.

Com a abolição da cartilha, que foi provocada a partir das divulgações da psicogênese e do reconhecimento das implicações do letramento na educação, não foram mais desenvolvidos métodos para alfabetizar. Essa falta de métodos atualizados para o ensino sistemático das relações grafema/fonema é expressa no recorte da fala do sujeito de pesquisa P7: “Hoje se tem uma visão construtivista, *mas não se pode* trabalhar um método”. O destaque dos vocábulos “mas não se pode” demarca a proibição velada existente no discurso institucional proferidas em orientações e formações continuadas.

A incorporação do jogo das correntes teóricas advindas das pesquisas em diversas áreas da pesquisa em na alfabetização é que tem descaracterizado o ensino das primeiras letras e

quando digo que se “desinventou” a alfabetização, é a essa falta de especificidade da alfabetização que me refiro. Um sistema convencional tem de ser aprendido de forma sistemática. Desde que a criança tenha descoberto que o sistema é alfabético, está apta a aprender esse sistema. E acaba aprendendo porque, felizmente, criança é bastante esperta. Mas ela leva muito mais tempo para aprender, e enfrenta muito mais dificuldades, se deixarmos que o processo ocorra de maneira aleatória e esparsa. (SOARES, 2003, p. 19)

O que tem atravancado a alfabetização é o preconceito que foi estabelecido em relação ao trabalho com os aspectos silábicos da língua e esta posição não tem contribuído com a aprendizagem, pelo contrário, alunos findam o ensino fundamental conservando erros internalizados em seus primeiros anos escolares. Se se concebe as etapas da hipótese silábica como uma forma de classificação do desenvolvimento da escrita, conseqüentemente se admite o sistema de escrita alfabética como um sistema notacional (MORAIS, 2012). Sendo a escrita um sistema notacional, o trabalho com a consciência fonológica contempla os aspectos linguísticos sem excluir os demais aspectos que envolvem o ensino da escrita.

Em atividades que naturalmente pertenceriam a metodologias de alfabetização, a imposição do discurso do letramento é tão marcante que nos excertos pode-se notar a necessidade de justificativa para trabalhar, quase como um pedido de desculpas pela utilização do recurso, como podemos averiguar na fala do sujeito de pesquisa P9: “eu dou cruzadinha, contextualizada. Umas coisas dão certo, outras assim, precisam do antigo”. A cruzadinha é uma atividade que estimula a criança elaborar as equivalências sonoras das relações grafema/fonema, na qual é solicitada a ponderar sobre a quantidade e a sequência de letras para ser colocadas dentro das “casinhas” (MORAIS, 2012), (CAGLIARI, 2009). Além desses aspectos, a cruzadinha geralmente faz parte de uma temática, utilizando palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. Entendida desta maneira chega a ser redundante, o professor ter de se justificar o porquê do uso deste recurso em suas aulas. Esta pauta de que qualquer ação que se trabalhe com a língua propriamente dita seja classificada como antigo e superado tem sido uma classificação inconsequente, contribuindo, mais uma vez, para perda da especificidade da alfabetização. O que percebemos aqui, é que o que falta ao professor é conseguir fundamentar linguisticamente as finalidades de cada atividade proposta, pois, se fosse especialista da língua, não haveria contestações.

Os equívocos que corroboram na perda da especificidade da alfabetização se corporificam nas orientações pedagógicas que reproduzem o preconceito de forma sistemática e taxativa no trabalho com a consciência fonológica. Sem um aparato teórico mais aprofundado, as orientações versam na priorização dos usos dos gêneros textuais, uma vez que há a concepção de que apenas a compreensão dos usos sociais da escrita e do letramento seja a garantia de uma inserção social,

excluindo o trabalho sistematizado com os aspectos silábicos da língua sob a égide deste ser esvaziado em conteúdo e em significação. O excerto da fala do sujeito P6 ilustra-nos sobre esse fato: “às vezes, nossos orientadores fazem confusão com os termos e significados. Muitas vezes acham que para letrar não se precisa alfabetizar”.

As divulgações dos estudos feitos nas universidades são tomadas como verdades absolutas, sem se guardar as devidas proporções existentes entre as dimensões do teórico e do pedagógico, há um fenômeno de apropriação direta das pesquisas como recursos metodológicos. No turno do sujeito de pesquisa P3 tem-se o excerto desta representação em sua atuação pedagógica: “depois que começou a ser proibido [método], começou a vir todas as trocas, todos esses tipos de coisas”. Claro que tanto na pesquisa quanto na prática educacional sempre haverá um ponto a ser superado, mas a distância entre a academia e o chão da escola ainda continua distante, demonstrando que ambas precisam repensar os seus papéis, tanto a universidade no cuidado em não criar teorias prescritivas, quanto a escola no resgate de sua identidade institucional. Atividades que levam em conta situações reais da educação pública aliadas à autonomia da escola como uma agência reguladora da sociedade podem ser elaboradas e pesquisadas pela academia. A ânsia de adequação à modernidade e de mudanças na busca de melhorias tem levado a escola a aceitar inúmeras interferências que, muitas vezes, nem fazem parte do contexto formal da educação.

No intuito de atender a heterogeneidade que compõe a educação escolar pública, exclui-se o direito ao domínio pleno da língua. Ficou condensado o modelo da escola excludente ao ensino de sílabas e passou-se a contextualizar tudo, porém não se tem considerado que, ao final do ensino, estes mesmos alunos serão excluídos socialmente por não dominarem o sistema básico de funcionamento da língua.

Nesse conflito teórico, heterogeneizar o discurso do letramento é retomar as especificidades da alfabetização. A definição sobre os significados do letramento não estão bem claros para a educação pública. O ensino sistemático, portanto, o letramento dominante que considera um único significado da escrita para todos é o significado que ampara o fazer pedagógico no ensino da língua. A indefinição sobre

o próprio letramento, reduzindo-o à abordagem de gêneros textuais variados e excluindo-se os métodos, somente tem contribuído para uma homogeneização do discurso e excluído a pluralidade que a escola contempla. O que vem ocorrendo é o caminho inverso do que, em um primeiro momento, essa tendência se propõe.

Os equívocos cometidos na interpretação do construtivismo vêm se repetindo com o fenômeno do letramento e os professores, apesar de serem silenciados sobre suas posições, apresentam suas percepções em relação a esse fenômeno, como pode-se inferir a partir da fala do sujeito P8: “pra você ver, nem o pessoal que é da secretaria se entende, cada uma que vem aqui fala uma coisa diferente e essas coisas de que tudo não pode, que o construtivismo resolve tudo na aprendizagem, já caiu gente”. O construtivismo, ao ser interpretado equivocadamente, acaba por ser apontado culpado, pelas professoras, por todas as falácias a que estas são submetidas diariamente, tornando esse paradigma educacional como algo que atrapalha a atuação do professor. Informações desconstruídas como apontadas no excerto acima, desconsideram a prática do professor, não propõem algo novo, somente proíbem uma ameaça subjetiva.

Nesse discurso de se preocupar com o uso social da escrita, acabam por enveredar por esse caminho da atitude ingênua de se letrar alguém. Se a criança não possuir mecanismos para o manejo da leitura e da escrita, não evoluirá de maneira satisfatória em seu processo constante de letramento. Para se assegurar uma aprendizagem de qualidade, a alfabetização necessita ser sistemática e específica. As mudanças provocadas no paradigma educacional nas últimas décadas, tanto na prática quanto nas pesquisas sobre a alfabetização coloca a escola em uma indefinição como descreve Soares (2013):

Acredito que, neste momento de prevalência conceitual da Psicogênese, a razão de estarmos nos perguntando a respeito de um método de alfabetização, em vez de estarmos rejeitando métodos de alfabetização, está na teleologia que a escola e, conseqüentemente, a prática pedagógica nos impõe. A escola é essencialmente teleológica: por delegação da sociedade, e com sua sanção, a função da escola é levar as novas gerações à apropriação da cultura considerada “legítima”, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita (e o adjetivo “primeiros” é aqui usado em seus dois sentidos: o cronológico, que indica a posição da aprendizagem da língua escrita na seqüência dos conteúdos culturais a serem adquiridos; e o valorativo, que indica o prestígio dessa aprendizagem, no conjunto dos conteúdos a que essa aprendizagem visa). (SOARES, 2013, p. 90)

Criou-se uma convenção na cultura do ensino da escrita que “quando se fala em ‘método’ de alfabetização, relaciona-se, imediatamente, ‘método’ com os tipos tradicionais de métodos [...], sinônimo de manual, [...] que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas” (SOARES, 2013, p. 93). No excerto do sujeito de pesquisa P2, descreve-se este equívoco na fala: “quando eu lanço no semanário um tipo de trabalho como esse [atividades com a consciência fonológica] e o que vem escrito? Descontextualizado!”.

As orientações pedagógicas institucionalizadas conservam o vício em outorgar as falácias da educação pública ao professor, interferindo em sua prática e tirando-lhe a autonomia de seu direito pético de escolher a metodologia e o método que contemplem os objetivos a serem alcançados. A adoção desta postura não tem contribuído para a melhoria da alfabetização, aliás, os equívocos e as contradições têm descaracterizado o ensino das primeiras letras e por isso, compactuamos com Morais (2012) quando este afirma que

o sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são para mim dois domínios ou objetos de conhecimento, que o alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com suas convenções (a serem aprendidas de modo bem sistemático). (MORAIS, 2012, p. 16)

Assim, mesmo com a adoção de uma perspectiva progressista, que contemple tanto as contribuições do construtivismo quanto as do letramento, a postura mediadora do professor entre a língua escrita e o aluno “não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 41). Garantir o domínio do código escrito é garantir que o aluno domine as ferramentas da circulação social, pois “se fazemos questão de defender nossos valores de vida, temos que garantir a preservação da nossa língua” (LEMLE, 2009, p. 48).

Apontadas as representações dos equívocos nas orientações pedagógicas e na proibição do uso de métodos na elaboração da consciência fonológica nos alfabetizandos, serão analisadas na próxima seção, as representações sobre a formação continuada.

3.4 O processo reflexivo dos professores participantes do curso de formação continuada

Nesta seção que finaliza o capítulo de análise são apresentados excertos que caracterizam o processo reflexivo dos professores durante o curso de formação continuada, ministrado por esta pesquisadora.

Os equívocos a respeito da alfabetização em face ao letramento, que ocorrem tanto nas orientações, quanto em formações continuadas, podem ser exemplificados em uma relato do sujeito de pesquisa P9:

“mostraram um vídeo em que a criança fazia uns rabiscos que pareciam uma receita culinária. A formadora falou olha que legal, a criança já reconhece o gênero textual receita! Agora você me fala, o que que adianta esta criança saber o formato da receita se não sabe ler e escrever nenhuma palavra? O que que adianta ela reconhecer qual é o gênero se não sabe ler para executar essa receita?”.

A persistência nas orientações com o trabalho com os gêneros tem levado a alfabetização para um extremo em que se contenta somente com o reconhecimento do aspecto visual e estrutural do texto. É importante que o educando reconheça em seu meio ambiente os usos da escrita na realização de tarefas domésticas, mas contentar-se só com este aspecto é permitir que a escola deixe de cumprir um dos seus principais papéis, que é o domínio da leitura e escrita. Dominar a escrita o permitirá o reconhecer e usar a escrita em outras esferas da sociedade, além da escola.

Os excertos abaixo versam sobre as impressões das professoras diante da própria participação e seus relatos avaliativos sobre a formação continuada oferecida.

Temas dos relatos	Excertos das falas das professoras
	<p>P2: no Brasil ainda é um tema polêmico: alfabetização e letramento [...]. Nesta formação pudemos falar da consciência fonológica como algo necessário ao alfabetizando. O diferencial foi que pudemos falar da consciência fonológica como algo necessário ao alfabetizando, este fato veio a consolidar a minha prática alfabetizadora, pois pude em poucos encontros relembrar a bagagem da minha formação aliada à minha prática com o uso ou não de métodos. Assim refletimos sobre os</p>

<p>O debate de aspectos teóricos da alfabetização que afetaram a atuação pedagógica</p>	<p>fracassos e sucessos obtidos em cada ano letivo.</p> <p>P5: Gostei da teoria abordada, pois trouxe mais fundamentos para o exercício da minha prática docente com segurança e embasamento teórico. Esses encontros relataram/responderam muitos questionamentos/dúvidas que eu tinha durante o ato de alfabetizar.</p> <p>P3: eu pude perceber que o professor deve ter consciência e convicção do que está fazendo; visando o aprendizado do aluno. Com o estudo realizado, tranquilizei-me sobre como atuo em relação à alfabetização. Aquilo que muitos autores condenam, criticam, dizendo ser ultrapassado; às vezes é necessário e que o certo e errado são questões de posicionamentos teóricos e de estudos, não são uma regra que tem que ser seguida cegamente. Com o uso consciente da teoria existente, sei que haverá um avanço no processo de alfabetização que eu atuo.</p> <p>P7: essa formação veio de encontro com as minhas indagações a respeito de certos usos de determinados gêneros textuais nas fases iniciais da alfabetização, visto que a alfabetização é algo complexo que de forma alguma pode estar desvinculada do letramento. Contudo, não há a necessidade de “forçar” a assimilação deste ou daquele gênero textual em determinado ano letivo.</p>
<p>A formação continuada colaborativa</p>	<p>P8: apesar de ser uma formação continuada, o clima parecia algo informal. Algo informal, mas formativo e instrucional, trazendo o embasamento teórico para uma conversa mais participativa.</p> <p>P7: já dominamos estes aspectos tanto da alfabetização quanto do letramento em nossa atuação pedagógica. Pude debater de verdade as minhas impressões, conceitos e contrariações em relação do ensino.</p> <p>P10: a valorização e reconhecimento dos participantes foi um dos pontos que marcaram muito essa formação, pois foi possível um debate constante sobre todos os pontos abordados, partindo de nossas próprias práticas, sendo assim muito mais válido e significativo para mim.</p>

Através dos excertos das falas dos sujeitos de pesquisa pode-se constatar os efeitos das focalizações abordadas, nas sessões reflexivas, sobre as relações entre o letramento e a alfabetização e a necessidade da elaboração trabalhos que auxiliem e justifiquem linguisticamente o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim como foram apresentadas essas relações, as análises mostram como refletiram a partir dessa formação sobre suas ações pedagógicas.

A discussão possibilitou a retomada das questões necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita: na compreensão do sistema alfabético, na assimilação das diferenças e representações existentes entre o sistema oral e escrito, pautadas na importância da consciência fonológica no período da alfabetização. Desde o início, as professoras demonstraram reconhecer a importância destes aspectos em suas abordagens pedagógicas, mas manifestaram a falta de fundamentos teóricos, principalmente os do campo da Linguística, que justifiquem este tipo de trabalho pedagógico perante ao discurso homogêneo acerca do letramento na instituição escolar.

Foram trazidas para o professor concepções heterogêneas, como a concepção do letramento elaborada por Street (1984), em sua perspectiva antropológica, oportunidade que tornou possível estabelecer parâmetros do enquadramento da alfabetização como integrante da perspectiva do letramento dominante e como compreender que

assim, o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que ela pode fazer, diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais o direito de escolarização, e a linguagem que é *instrumento e objetivo* dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes (SOARES, 2014, p. 69).

Compreendida as questões sociais e de poder que permeiam o uso da língua escrita, a revisão dos conceitos elaborados por Ferreiro e Teberosky (1999) possibilitou compreender que as construções construídas pela criança em cada etapa de hipótese são elaborações de bases fonológicas e que é possível considerar tanto os aspectos linguísticos quanto os sociais do texto no período da alfabetização. A construção da consciência fonológica, apoiadas em Cagliari (2009, 2011) permitiu o contato das professoras com o arcabouço teórico dos aspectos linguísticos que embasam o trabalho da internalização das relações grafema/fonema e do domínio das técnicas de decifração da escrita que os aprendizes necessitam compreender para tornarem-se alfabetizados. Em Morais (2012), os estudos verteram para a consolidação das contribuições da psicogênese e da consciência fonológica em aplicações pedagógicas que equilibram tanto os paradigmas linguísticos quanto os de letramento. No excerto do sujeito de pesquisa P3: “com o uso consciente da teoria existente, sei que haverá um avanço no processo de

alfabetização que eu atuo” foi atingido objetivo da consolidação da prática e teoria numa formação continuada colaborativa.

As abordagens teóricas debatidas durante as sessões reflexivas contemplaram aspectos que fundamentam a prática pedagógica no ensino do sistema de escrita alfabética, como foi manifestada no excerto do sujeito de pesquisa P2: “o diferencial foi que pudemos falar da consciência fonológica como algo necessário ao alfabetizando, este fato veio a consolidar a minha prática alfabetizadora [...]. Assim refletimos sobre os fracassos e sucessos obtidos em cada ano letivo”.

A falta de pressupostos teóricos aliados a falta de tempo, disposição mental e física para que o professor possa se inteirar acerca de sua atuação encontra, nas formações continuadas, um espaço para que essa construção se efetive e se alinhe essas duas dimensões do trabalho pedagógico. Assim todos os aspectos podem ser trazidos, debatidos, refletidos e os colaboradores saíram afetados por essas sessões, como ponderado pelo sujeito P5: “gostei da teoria abordada, pois *trouxe mais fundamentos* para o exercício da minha prática docente, com segurança e embasamento teórico”.

Ainda não se conseguiu romper com modelos de formação continuada que enxerga seus participantes somente como meros depositários de informações e, muitas vezes, o debate provoca uma maior internalização dos conceitos que se ambos tivessem sido apenas dissertados pelo formador/pesquisador.

A identificação de que suas ansiedades em torno do fazer alfabetizar não são questões isoladas de sua sala de aula, ao ser confrontado com perspectivas que exemplificam as suas necessidades, como a preocupação excessiva pelos usos dos gêneros textuais, fica exemplificada no excerto do sujeito P7 da pesquisa:

veio de encontro com as minhas indagações a respeito de certos usos de determinados gêneros textuais nas fases iniciais da alfabetização, visto que a alfabetização é algo complexo que de forma alguma pode estar desvinculada do letramento. Contudo, não há a necessidade de ‘forçar’ a assimilação deste ou daquele gênero textual em determinado ano letivo.

A preocupação excessiva com o trabalho com os gêneros textuais é demonstrada neste último excerto e há orientações para que seja desenvolvido este trabalho sistematizado e determinado pela secretaria da educação com gêneros textuais. A dualidade estabelecida entre métodos e estratégias de aprendizagem é demonstrada no grande desafio aos professores, pois são requeridos conhecimentos em Linguística, Alfabetização e Pedagogia e através da mobilização de recursos que cada área do conhecimento oferece, levar os alunos a compreenderem, com ou sem método, as noções das relações construídas entre grafema/fonema. Não é uma tarefa simples para o alfabetizador

A superação de modelos de formação continuada foi um dos focos deste trabalho, pois a transformação que se espera pela formação de sujeitos reflexivos, críticos e protagonistas de suas próprias ações, a ação primeira é pensar a formação de quem vai formar o professor. A oportunidade de vivenciar situações de trocas efetivas colabora para que isso seja reproduzindo em sua prática pedagógica. A equação é simples. Se a formação for impositiva, diminuem-se as possibilidades de uma educação mais democrática, se for participativa, instrumentalizando o professor em sua autonomia, os reflexos na práxis tenderão a serem positivos.

A desconstrução da hierarquização projetada nas formações continuadas foi desenvolvida em um contexto de mediação e nas representações apresentadas, observamos que a partir de

uma análise horizontal entre as atividades envolvidas em um projeto possibilita que o “objeto potencialmente compartilhado seja analisado” e verificado para as questões de poder entre participantes dos diversos sistemas. (MAGALHÃES, 2011, p. 20)

Ao longo do desenvolvimento das sessões reflexivas, os sujeitos da pesquisa foram aos poucos, adquirindo autonomia sobre seus próprios conhecimentos sobre a alfabetização, sobre o letramento e suas significações e sobre a psicogênese da língua escrita. Constituiu-se em outra abordagem que trouxe para esses alfabetizadores, aspectos teóricos para fundamentar suas concepções e práticas sobre letramento e alfabetização, discutindo outros significados de paradigmas introduzidos na cultura escolar, porém não debatidos com eles. Houve uma valorização do acervo de práticas acumuladas ao longo dos anos de atuação no magistério, como afirma o sujeito de pesquisa P7 neste fragmento: “já dominamos

estes aspectos tanto da alfabetização quanto do letramento em nossa atuação pedagógica. Pude debater de verdade as minhas impressões, conceitos e contrariações em relação ao ensino”. A esse respeito é relevante a citação abaixo:

a tarefa escolar de sala de aula precisa ser devolvida aos professores. Eles precisam ter liberdade para poder se responsabilizar pelo que fazem. Se todo o mundo dá palpite, a educação vai de mal a pior, e ninguém se responsabiliza pela situação. Discutir é uma coisa, impor um comportamento profissional ao professor é outra, muito diferente e intolerável (CAGLIARI, 2009, p. 112).

O sujeito de pesquisa P10, em seu excerto, afirma que: “foi possível um debate constante sobre todos os pontos abordados, partindo de nossas próprias práticas, sendo assim muito mais válido e significativo para mim”.

As professoras demonstraram um maior interesse em ter apoio para a sua prática com uma formação não prescritiva, mas reflexiva. O professor, conforme foi vivenciado na formação continuada, tem a consciência sobre esse processo, o que tem ocorrido é que não se tem dado autonomia para ele tomar as decisões do que ele julga ser melhor para o seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas em educação têm buscado aproximar cada vez mais aliar as questões teóricas com os exercícios da prática. A aproximação do contexto acadêmico é benéfica tanto para a universidade quanto para a educação escolar. Para a universidade, as vantagens recaem para que sua produção acadêmica não fique restrita em seu próprio círculo, como costuma ocorrer com as pesquisas nas humanidades e também permitem sair do isolamento teórico para vivenciar a práxis em seu local de execução, vivenciando a extensão, que é um dos pilares da universidade pública. A escola pública se beneficia pela atualização de novos paradigmas que estão em seu momento de estudo, como pode contribuir para demonstrar que a prática possui uma gama de saberes acumulados.

Pensar em um ensino sistematizado no processo de alfabetização atual não se corre o risco da volta do uso das cartilhas e seus métodos que imobilizavam aprendizes e professores na reconstrução do sistema alfabético de escrita, pois, atualmente, o manejo da escrita compreende conceitos complexos na produção e compreensão de textos em eventos sociais. Essa demanda requer a aprendizagem tanto das capacidades de codificação e decodificação como as situações intermediadas pela escrita. No período que compreende a alfabetização escolar, a análise linguística faz parte deste processo, pois através dela serão construídas, entendidas e internalizadas as reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, “que são requisitos essenciais à autonomia nos processos de apropriação da leitura e produção de textos” (LEAL, 2004, p. 24). Assim, torna-se fundamental a ponderação dos extremismos que vêm ocorrendo no início do Ensino Fundamental de nossas escolas públicas, tornando necessário o trabalho tanto com a apropriação do sistema de escrita alfabética, considerando os seus usos como as reflexões a respeito dos gêneros textuais e quanto os aspectos do letramento.

Um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada. O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos (CAGLIARI, 1998, p. 67-68).

Neste contexto da alfabetização, a influência do construtivismo e do letramento tem provocado um apagamento do ensino do domínio das técnicas do codificar e decodificar grafemas e fonemas em detrimento de uma preocupação excessiva com os gêneros textuais. Com esse desequilíbrio, os professores alfabetizadores veem-se diante de um discurso homogeneizado do letramento e que, por vezes, são desestimulados e até mesmo proibidos a abordarem aspectos da consciência fonológica em sua prática. Este cenário somente contribui para aumentar a sensação de um esforço infrutífero de incluir a criança na escrita efetivamente, “é preciso aliviar um pouco essas tensões na escola, acalmar a ansiedade e ter perspectivas mais realistas” (CAGLIARI, 2009, p. 112).

A pesquisa etnográfica colaborativa vem ao encontro com essas expectativas, a da abordagem acadêmica dos aspectos científicos e a produção dos resultados a partir da reflexão conjunta dos sujeitos, das reflexões acerca de sua prática e dos resultados como saem afetados neste conjunto dialógico.

A formação continuada é a principal via de divulgação de estudos e teorias na educação, novos panoramas e paradigmas discutidos no meio científico-acadêmico são apresentados e têm como propósitos auxiliar os professores a dinamizarem as suas aulas. Também nestas oportunidades são divulgados programas institucionais a serem desenvolvidos dentro do sistema educacional.

Assim, tanto no desenvolvimento da formação continuada e elaboração do caderno pedagógico, quanto dos estudos teóricos para a elaboração deste projeto de pesquisa, a etnografia colaborativa possibilitou esse *feedback* nas próprias trocas durante as sessões reflexivas.

A necessidade de proporcionar um acesso rápido e direto culminou na elaboração do caderno pedagógico, que trouxe questões teóricas fundamentando o trabalho com a consciência fonológica. A base da elaboração deste caderno partiu da observação das atividades desenvolvidas nas sessões reflexivas e dos autores abordados nesta pesquisa. Os aspectos linguísticos, os métodos, metodologias e estratégias a serem escolhidos pelo professor provocam muita angústia, pois há muita preocupação com a metodologia e pouca com as características inerentes à língua. É necessário retomar a visão de que são nas situações vivenciadas na

escola que as reflexões sobre a escrita são sistematizadas e explicitadas para a criança.

O que tem ocorrido na alfabetização é que se tem negado a especificidade linguística presente em nosso sistema de escrita alfabética priorizando, excessivamente, o letramento. Os efeitos dessa pedagogização apressada de conceitos teóricos não têm solucionado os insucessos da educação pública. A transposição didática do letramento para as classes de alfabetização acabou por sobrepor e renegar o desenvolvimento de atividades que trabalham com os aspectos linguísticos necessários para domínio da língua, sob a alegação do respeito às diferenças sociais existentes. Mas essa concepção passou a furtar o acesso aos mecanismos que compõem a escrita, apresentando outra face da exclusão social através da escrita. Porém, o código escrito necessita ser respeitado como um objeto de conhecimento, no qual a criança elabora e reelabora suas hipóteses através das experimentações com a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem**. trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – v. 2. Língua Portuguesa. Primeiro Ciclo. Brasília: MEC, SEB, 1997. p. 101-119.

BRASIL, MEC, SEB, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Letramento escolar. In: FRADE, Isabel C. A. S (org) **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Disponível no endereço eletrônico: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>. Acesso em: 26/05/2015.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e ação no magistério).

_____, Luiz C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Roxane Rojo (Org.). Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998, p. 61-86 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

_____, Luiz C (a). **Alfabetização: o que fazer quando não der certo**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40141>. Acesso em: 08/08/2014.

_____, Luiz Carlos (b). **Algumas questões de linguística na alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível no endereço eletrônico: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>. Acesso em 03/03/2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, Emilia. **Passado e presente dos verbos Ler e Escrever**. trad. Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 38).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural** para a liberdade e outros escritos. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, dez. 2014. Disponível no endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29/06/2015.

Glossário Ceale. Disponível no endereço eletrônico: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>. Acesso em: 26/05/2015.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

_____, Angela B.. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 409-424, ago. 2006. ISSN 2176-9419. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>>. Acesso em: 08 Jul. 2015.

_____, Angela B.. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar - **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jan. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/19954>>. Acesso em: 13 Jul. 2015.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL,

Telma. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Campinas: Tra. Ling. Apl., 1994. (23):71-78.

_____, Maria Cecília Camargo. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. Revista The ESPECIALIST. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Descrição, Ensino e Aprendizagem. v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Série Faces da Linguística Aplicada.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 08/08/2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE**, v. 13, 2006.

_____, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Coleção Como Eu Ensino.

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

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: **Alfabetização e Letramento**. Roxane Rojo, 1998 (Org.). Campinas.

SP: Mercado de Letras, 1998, p. 33-59 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua terena na escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos em Linguagem – LAEL, PUC, São Paulo, 2003).

_____, Onilda Sanches. **“Kóho Yoko Hovôvo/O tuiuiú e o sapo”:** **bi-letramento, identidade e política linguística na formação continuada de professores terena**. 2008. 22f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2008.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético in Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado (org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. (Série Estratégias de Ensino).

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Marcos Paulo de Oliveira. Pouca ou nenhuma discussão sobre currículos, planejamento, avaliação e trabalho interdisciplinar in Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado (org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: 2003. Rev. Presença Pedagógica, v. 9, n. 52. jul/ago. Disponível no endereço eletrônico: www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10/07/2014.

_____, Magda (a). **Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. Rev. Pátio.

_____, Magda (b). **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

_____, Magda (c). Alfabetização e letramento. In: **Cadernos do Professor**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação, Centro de Referência do Professor, n. 12, dez. 2004.

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

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2014. Série Fundamentos.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 465-488, ago. 2006. ISSN 2176-9419. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acesso em: 09/08/14.

_____, Brian V.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível no endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27/01/2015.

_____, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010..