

O DESAFIO DO “ALFABETIZAR LETRANDO” EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Terezinha Toledo Melquíades de Melo – UFJF

Luciane Manera Magalhães – UFJF

RESUMO

A alfabetização na perspectiva do letramento tem sido discutida por diferentes estudiosos da área como, por exemplo, Soares (2004); Maciel e Lúcio (2008); Morais e Albuquerque (2010). Esta é a nova e desafiadora tarefa que se apresenta aos professores alfabetizadores. No entanto, o que isto significa em termos pedagógicos? Com o objetivo de compreender como este processo tem acontecido em ambiente escolar, investigamos a prática pedagógica de uma professora do 2º ano, que afirma alfabetizar letrando. Analisamos, por meio das atividades realizadas em sala de aula, a ênfase dada aos processos de alfabetização e letramento. Recorremos à pesquisa interpretativista para a realização desta investigação. Os dados foram gerados a partir de observações e notas de campo. A análise dos dados revelou a ênfase dada pela professora ao processo de letramento, o qual faz com muita competência. O trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, porém, é menos sistemático. Ressaltamos a importância de estudos voltados para a didática da alfabetização que possam contribuir com a transposição didática dos conhecimentos científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetizar letrando. Didática da alfabetização. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The challenge of “literacy in reading instruction” in classroom: a case study

Reading instruction in literacy perspective has been discussed by many scholars in the area, as for example, Soares (2004); Maciel and Lúcio (2008); Morais and Albuquerque (2010). This is the new challenging task which presents itself to the new teachers. However, what does this mean in pedagogic terms? With the objective of comprehending how this process has happened in school environment, we have investigated the pedagogical practice of a teacher 2nd year in high school teacher, who claims to apply reading instructions in literacy. We analyzed, through the activities presented in the classroom, the emphasis given to the literacy and reading instructions processes. We recurred to interpretativist research to accomplish this investigation. The data were generated from observations and field notes. Data analysis has revealed the emphasis given by the teacher to the literacy process, which she does with great competence. The work with the appropriation of the alphabetic writing system, however, is less systematic. We emphasized the importance of studies with focus on reading instructions teaching that may contribute with scientific knowledge teaching transposition.

KEYWORDS: Literacy in reading instructions. Reading instructions teaching. Pedagogical Practice.

Introdução

Nos últimos tempos, a alfabetização sofreu inúmeras modificações tanto no que tange às questões teórico-metodológicas, quanto às práticas em sala de aula. Até a déc. de 80, contávamos com os métodos apoiados em textos sem sentido, mas que se pautavam numa metodologia sistemática. Com o advento do construtivismo, houve uma mudança paradigmática, a concepção de alfabetização mudou substancialmente, mas houve um distanciamento de atividades específicas com o sistema de escrita alfabético devido a incompreensões. Segundo Soares (2004) a alfabetização perdeu sua especificidade.

Atualmente, compreende-se que a criança necessita conviver com textos autênticos, mas é fundamental que ela reflita sobre os princípios do sistema e sejam propostas atividades sistemáticas, para que ela se alfabetize.

Os conceitos de alfabetização e letramento

Corroborando com Soares (2004), defendemos a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que envolvem conhecimentos e habilidades distintas. Os referidos processos, porém, são indissociáveis, simultâneos e precisam caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Soares (op. cit., p.14),

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (*grifos da autora*).

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, op. cit, p.40).

O letramento é, assim, um fenômeno que envolve saberes e atitudes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. O fato do indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita. Segundo Soares (2008), um adulto analfabeto ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta

para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social. Disso decorre a noção de que não temos um letramento, mas sim, letramentos, no plural, ou níveis de letramento.

Da mesma forma, a criança mesmo antes de entrar na escola já teve algum contato com a leitura e a escrita, participa de práticas de letramento. O que irá diferenciar no seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento.

O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na sua promoção. De acordo com Soares (2008), para entrar no mundo letrado é preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva da população e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

No mundo atual, não basta dar aos indivíduos acesso ao sistema linguístico, de modo que eles possam decifrar as palavras, é preciso ir além: letrar, e isto é feito em consonância com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados. Em suma, “conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual é uma opção política [...]” (MACIEL e LÚCIO, 2008, p.31).

A língua como processo discursivo

Em nossa vida diária, em nossas interações, utilizamos enunciados, isto é, sentidos completos destinados a alguém, em determinado contexto social e histórico. A língua “efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.261). Ao tomarmos a língua como um processo discursivo enunciativo, conseqüentemente, passamos a entender a alfabetização na perspectiva do letramento, pois

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2003, P. 95).

Cabe ressaltar, entretanto, que as concepções de língua enquanto atividade individual ou sistema estável de formas ainda encontram-se presentes nas propostas pedagógicas com a alfabetização, o que leva a um trabalho que se limita ao domínio do sistema linguístico, com exaustivas tarefas de cópia e de memorização. No entanto, a prática que se diz apoiada na perspectiva do letramento só poderá ter como concepção de língua a enunciação, ou seja, o produto real das interações humanas.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2004) discute dois conceitos que nos possibilitam compreender essa importância, de que a língua seja aprendida por meio do uso e não meramente como um código: o conceito de *senal* e de *signo*. Para o autor, o *senal* é algo que é apenas identificado, é uma entidade de conteúdo imutável; não podendo, portanto, nem refletir, nem refratar nada. Uma palavra de língua estrangeira, para um indivíduo, pode representar um sinal, ou seja, ele a decodifica, mas não é capaz de compreendê-la.

Já o *signo* requer o entendimento da palavra. O *signo* tem sentido e significado para um grupo organizado socialmente; tem uma significação que vai além da palavra propriamente dita sendo capaz de refletir e refratar. A criança, desde pequena, convivendo com seu grupo social, aprende as palavras e estas são para ela signos e não sinais, pois possuem um contexto e uma situação precisos.

Por isso, no processo de alfabetização, a criança necessita ter contato e compreender a língua como signo e não apenas como sinal. É necessário que ela apreenda o sistema linguístico, mas isso não pode estar atrelado a uma proposta metodológica que trabalhe apenas com sinais e pseudotextos. A perspectiva do letramento se insere neste contexto como uma forma oposta de se conceber a linguagem, isto porque ela é compreendida em sua dimensão social, em seus contextos de uso, o que faz mais sentido para quem está aprendendo.

O conceito de gênero discursivo

A noção de gêneros discursivos é um importante conceito para se pensar a alfabetização na perspectiva do letramento. Bakhtin compreende que os enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, podem ser entendidos como “modos” de falar ou escrever que as pessoas utilizam, a partir do contexto em que se efetiva o enunciado.

Isso significa que os enunciados são ditos pelos seres humanos de acordo com os diferentes campos de atividades existentes, ou seja, os diversos domínios discursivos pelos

quais transitamos. Os gêneros do discurso são produzidos nessas esferas ou instâncias comunicativas como: jurídica, jornalística, religiosa, publicitária, de saúde, comercial etc.

Considerando os gêneros como representativos destas várias atividades de comunicação entre os indivíduos, ressaltamos sua infinidade e sua diversidade. A este respeito, Bakhtin (2003, p.262) ressalta:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Pautando-se na abordagem dos gêneros discursivos, Kleiman (2005) afirma que é preciso “ensinar o letramento”. Disso decorre a noção de que é preciso desenvolver e ensinar as habilidades e competências concernentes ao letramento, para que os alunos possam ler e compreender os diferentes gêneros que circulam não só na escola, mas na sociedade de um modo geral. É importante, também, criar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas e, para isso, é necessário ter manipulado, observado, analisado e se apropriado dos mais variados gêneros.

O professor alfabetizador ao ler, por exemplo, uma notícia no jornal para seus alunos, precisa discutir o título, destacar que se trata de um acontecimento ocorrido em determinado lugar, com determinados sujeitos, buscar a fonte, observar as fotos, o autor da notícia. Enfim, envolvê-los em capacidades que leitores competentes fazem uso ao acessar os vários gêneros, mas que a maioria das crianças vindas de famílias com pouco contato com materiais escritos, ainda não desenvolveram. São essas e outras habilidades que se encontram subjacentes aos usos sociais da leitura e da escrita que merecem ser tratadas, ou seja, “ensinadas na sala de aula.”.

A escola, instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania. Portanto, diante das novas necessidades comunicativas do mundo atual, é sua responsabilidade promover a ampliação do letramento dos alunos, para que possam participar e compreender melhor o mundo. Mas ampliar a competência discursiva significa dominar diferentes gêneros textuais. Para Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Pautadas na concepção de língua e de gêneros discursivos de Bakhtin, defendemos a ideia de que uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento precisa ser condizente com tais pressupostos teóricos.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa insere-se no paradigma interpretativista que compreende o mundo num contexto histórico e social, portanto a realidade não pode ser pensada como independente, pois ela é construída por sujeitos sociais. Para Moita Lopes (1994) “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação”. O pesquisador também incorpora outra dimensão sendo entendido como sujeito e, portanto, não é neutro, carrega valores, interesses e princípios que orientam o trabalho.

Corroborando com esta visão, Bortoni-Ricardo (2009) afirma que não se pode observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes, por isso a compreensão do pesquisador está enraizada em seus próprios significados, visto que ele é um sujeito ativo neste processo.

A pesquisa interpretativista de cunho etnográfico é uma modalidade que nos fornece subsídios para a compreensão de como determinado sujeito realiza sua prática pedagógica. Isso se torna fundamental em uma pesquisa educacional, pois a rotina da sala de aula faz com que muitas vezes, os atores não sejam capazes de identificar os processos, os padrões estruturais ou os significados sobre os quais suas práticas se assentam (BORTONI-RICARDO, op. cit).

Sendo a escola um contexto social em que convivem diferentes sujeitos pode-se dizer que coexistem várias significações e percepções. É por isso que a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisas qualitativas, que se constroem com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, op. cit.).

Uma vez que estamos inseridos na educação, esta pesquisa deve ser vista numa perspectiva de cunho etnográfico já que utiliza de seus instrumentos, e não como uma etnografia no sentido estrito. Com isso, nossos principais instrumentos de geração de dados foram a observação participante e as notas de campo.

Foram realizadas 13 observações de aulas de português de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, entre os meses de agosto e dezembro de 2010. As observações ocorreram às sextas feiras, dia da semana dedicado ao trabalho ininterrupto com o português. Nos demais dias as aulas eram mescladas com outras disciplinas e professores.

As atividades de letramento e alfabetização em sala de aula

Entendemos que, em termos práticos, torna-se difícil separar os conceitos de alfabetização e letramento e as atividades a eles concernentes, mas, por outro lado, compreendemos que as ênfases dadas nas atividades podem ser orientadoras para essa reflexão.

Consideramos, neste trabalho, que as atividades de leitura, produção de textos e oralidade estão mais diretamente ligadas ao processo de letramento, pois geralmente não há ênfase na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). Destacamos, entretanto, as atividades sistemáticas de reflexão sobre o sistema de escrita como características do processo de alfabetização, pois seriam elas que habilitariam a criança a apropriar-se do SEA.

O trabalho com a Leitura

Partimos do pressuposto de que ler não é decifrar, não é transformar letras em sons, sem atribuir um significado para aquilo que se está lendo (KOCH & ELIAS 2006). Ler é uma atividade cognitiva, que requer construção de sentidos, que envolve processos de percepção, memória, inferência e processamento.

O trabalho com as estratégias de leitura (KLEIMAN, 1997), que compreende o antes, o durante e depois da leitura, pode contribuir com o processo de compreensão de textos, visto que as utilizamos nas leituras que fazemos enquanto leitores proficientes. Desta forma, mesmo antes das crianças serem capazes de ler convencionalmente é fundamental que o professor torne-se modelo de leitor e promova entre elas estratégias de leitura, pois se cria a possibilidade de aprendizagem daquilo que elas, no futuro, farão sozinhas.

É possível observar na análise da aula – exemplo 1 – a seguir a preocupação da professora com a formação dos futuros leitores, uma vez que ela trilha com eles os caminhos de um leitor experiente, construindo sentidos para aquilo que se lê e busca estratégias que levem à compreensão.

Exemplo 1

A professora *Rosa*¹ inicia a aula explicando aos alunos que devido à excursão que seria feita ao planetário, eles iriam trabalhar com um texto que falava dos planetas. Em seguida, mostra a reportagem *Você sabia que Plutão não é mais um planeta?* da revista eletrônica *Ciência Hoje das crianças* e questiona se eles sabiam de onde aquele texto havia sido retirado.

A professora passa o texto para que todos possam pegá-lo e observar o que estava escrito, as imagens, o título etc. Os alunos vão analisando e apresentando suas hipóteses.

Após ter ficado claro qual era a fonte do texto, a professora lê o título e logo em seguida faz as seguintes perguntas: *O que é Plutão? Por que será que Plutão não é mais planeta? O que será que aconteceu com ele? Vocês conhecem os outros planetas?* A professora vai ao quadro e, com a ajuda das crianças, faz uma lista dos nomes dos planetas já conhecidos por eles. Em seguida, diz que eles já conhecem cinco planetas e que para poderem descobrir o nome dos outros, ela iria ler a reportagem.

Neste trecho, podemos perceber que a professora concebe a leitura como um processo de construção de sentidos e os alunos como sujeitos ativos neste processo. Este tipo de ação se constitui como uma prática de letramento importante para a formação dos futuros leitores.

A leitura ganha uma finalidade: ler para aprender sobre os planetas e para saber do assunto que será abordado na excursão. Diferentemente do sentido meramente escolar, e avaliativo atribuído à leitura na escola. Na sociedade, lemos para buscar conhecimentos, para nos informar melhor sobre determinado assunto e a prática da professora caminha neste sentido. Com isso, o ato de ler deixa de ser visto apenas como uma tarefa escolar, instigando e promovendo o interesse do aluno.

O trabalho com a produção de texto

Sabe-se que na escola a produção escrita (em contraponto à cópia) ocupa um lugar de pouco destaque. Isto porque os professores, pautados numa metodologia segundo a qual a produção servia como forma de avaliação dos aspectos ortográficos e sintáticos, não compreendem como tratar a revisão e correção dos textos dos alunos.

Desta forma, a produção representa uma tarefa rígida e com regras bem definidas. O professor, nesta prática, é o único interlocutor dos alunos, é quem lê, avalia e julga os textos (GERALDI, 2006). Este modo de conceber a produção faz dela um processo unicamente

¹ Nome fictício dado à professora em função de preservar sua identidade.

escolar, desprovido de sentido e de objetivo. Não existe a preocupação com a circulação dos textos em outros ambientes e para outros interlocutores.

Na sala de aula da professora *Rosa*, além de ser uma prática constante, a produção textual também é oportunidade de aprendizagem de diferentes gêneros. Os alunos não escrevem apenas para serem corrigidos ou avaliados, mas para criarem um laço de amizade com alunos de outra turma aproximando-se das formas pelas quais a escrita é utilizada na sociedade.

Exemplo 2

A professora conversa com os alunos sobre cartas produzidas por eles e propõe a escrita coletiva de uma nova carta para outra turma da escola questionando sobre a rotina deles.

Utilizando-se de computador e de *data show* para fazer a projeção, a professora vai digitando, os alunos vão opinando e construindo a carta coletivamente. Ela faz os seguintes questionamentos: *O que vocês desejam saber sobre a rotina do 3º ano? Como vamos começar? Onde estamos? Para quem vamos escrever? Como podemos tratar os alunos do 3º ano? Pode ser “meus amigos”?*

A carta vai sendo redigida e, neste processo, a professora pergunta sobre a composição de algumas palavras, sobre a ortografia, pontuação e, com isso apaga, corrige, retoma o que estava sendo escrito. Ao final indaga: *Como vamos despedir? Quem está escrevendo a carta?.*

Neste trabalho, a professora configura-se como a escriba, servindo-se de exemplo, mostrando que para escrever precisamos ter objetivos, precisamos também conhecer o interlocutor e usar o tratamento adequado e, finalmente, estruturar o texto conforme os padrões do gênero, conforme se pode depreender das questões colocadas por ela aos alunos.

Com o propósito de aproximar as crianças de uma escrita mais real, *Rosa* cria um espaço de participação de modo colaborativo e gradativo. Isto contribui para que o ensino/aprendizagem de um gênero seja um processo de construção que leva em conta o que os alunos já conhecem e avança em suas possibilidades.

O trabalho com a Oralidade

Na escola, o trabalho com a oralidade é, na maioria das vezes, escasso e inadequado; quando muito, limita-se a permitir que, em alguns momentos da aula, os alunos respondam ao que o professor perguntou.

É fundamental, entretanto, que os alunos ampliem sua competência discursiva, saibam participar de situações orais de uso da língua de forma a garantir-lhes uma formação para a vida e para o exercício da cidadania.

A professora compreende que se ensina e desenvolvem-se ações para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, debater, além de escutar atentamente e trabalhar de modo que possam ter experiências com uma modalidade falada mais formal.

Exemplo 3

Rosa organizou e planejou uma atividade de pesquisa em torno do tema consciência negra. Os alunos confeccionaram um cartaz e, ao final, apresentaram para a turma. Um primeiro movimento realizado foi a ida à biblioteca para assistir um vídeo sobre o continente africano gravado pela professora. Ela propõe perguntas do tipo: *Lá (na África) tem cidade? Tem Crianças? Tem Escola?*

Um segundo passo foi a realização de um trabalho de pesquisa sobre as crianças africanas. Para tanto, distribuiu um pequeno texto² diferente para cada grupo contendo a imagem de uma criança africana, seu nome e relatando alguns aspectos de sua vida. A professora propõe aos alunos que busquem algumas informações importantes sobre as crianças: onde moram (país), o que comem, se estudam, como é a família, dentre outras.

Em um terceiro momento, com as informações retiradas do texto, desenhos e imagens, cada grupo elabora o seu cartaz e apresenta para a turma. No dia da apresentação a professora dá explicações como deveria ser a postura dos alunos, a linguagem a ser usada e avisa que os colegas poderiam fazer perguntas àqueles que estivessem apresentando.

Os gêneros discursivos, presentes nas diversas situações comunicativas do nosso dia a dia podem ser tomados como propostas de ensino de uso real da linguagem. Ser capaz de usar a variedade linguística adequada à situação implica saber o que a situação demanda. Para Bakhtin (2003, p.285) “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso.”

Ao propor que os grupos apresentem o trabalho de pesquisa realizado, *Rosa* está ensinando aos alunos outro contexto de comunicação, mais formal e que, portanto, determina um uso diferenciado da linguagem, bem como uma postura regrada.

² Texto retirado de: Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo. São Paulo: Ática, 6ª edição, 2002.

Destaque-se, ainda, que o fato de os alunos terem que responder a perguntas feitas pelos colegas e saber que podem contar com a ajuda do professor, apresenta-se como mais uma oportunidade de envolvimento com a oralidade. Para que pudessem ser compreendidos, eles teriam, portanto, que responder com pertinência ao que foi questionado. Não caberia, naquele instante, uma resposta pautada no senso comum, ao contrário, já que o cartaz foi construído tomando como referência as informações do texto de uma revista, as crianças iriam responder baseados em pressupostos científicos e técnicos. Para os alunos, significa a confiança, a segurança, naquilo que será dito e o momento deles participarem das interações expondo e fazendo argumentações.

O trabalho com o sistema de escrita alfabético

Se por um lado, há professores alfabetizadores extremamente preocupados com a apropriação do SEA a ponto de transformarem toda atividade didática que desenvolve em sala de aula em reflexão sobre a escrita (PINTON, 2013), por outro, podemos vislumbrar a dificuldade de se estabelecer um *continuum* entre os processos de alfabetização e letramento, em que se possa realizar um trabalho concomitante: desafio anunciado no título deste artigo.

De acordo com Galvão e Leal (2005, p.12)

É pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades.

Embora reconheçamos a habilidade impressionante de *Rosa* trabalhar com práticas letradas em sala de aula, contextualizadas e envolventes para os alunos, observamos que o trabalho com a apropriação do SEA não segue o mesmo ritmo.

Das 13 aulas observadas, *Rosa* trabalhou com a apropriação do SEA quase que exclusivamente durante a atividade de *Registro da data* e da *Rotina do dia*, a qual foi realizada por 9 vezes. Um trabalho episódico e casual. Apenas por uma vez ela desenvolveu na atividade de *escrita e reescrita de frases* reflexões ligadas ao sistema de escrita, porém um trabalho voltado para uma capacidade específica.

Exemplo 4

Ao iniciar a atividade de registro da data, a professora dita: *Juiz de Fora, 20 de outubro de 2010* e pede que os alunos pensem sobre a escrita. Questiona, então: *como se faz o*

“*Ju*” de “*Juiz*”? Os alunos respondem: “*J*” e “*u*” e a professora inicia o registro desta sílaba no quadro.

Logo após, continua indagando sobre a constituição da segunda sílaba, o “*iz*”. E eles respondem: “*i*” e “*z*”.

A professora fala: “*Juizde...*” e pergunta se o “*de*” deveria ser escrito junto com o “*Juiz*” ou separado. Os alunos respondem que seria separado do “*Juiz*”.

Rosa continua com este procedimento, questionando a composição das sílabas até o final da escrita da data e, logo após, da rotina.

Um aspecto fundamental para apropriar-se do sistema de escrita é compreender as relações entre fonemas e grafemas, ou seja, que os sons podem ser representados por letras. Tal característica pode parecer simples para um indivíduo já alfabetizado, mas para as crianças que estão se iniciando nesse processo é complexo e, muitas vezes, arbitrário.

Durante toda a atividade de elaboração do *Registro da data* e da *Rotina do dia*, Rosa toma como referência principal a reflexão sobre as relações fonemas e grafemas apresentando questionamentos advindos dos conflitos vivenciados pelas crianças. Uma vez que elas se encontram em processo de apropriação deste sistema, a mediação e as questões levantadas pela professora são fundamentais para que os alunos possam (re)elaborar suas hipóteses e avançar de um nível a outro.

As crianças, falantes competentes de sua língua materna, quando se iniciam no processo de alfabetização, tomam como referência para a escrita a pauta sonora. No entanto, a fala parece “aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites das palavras” (BRASIL, 2007).

Rosa chama a atenção dos alunos para a questão da segmentação entre as palavras ao questionar se o “*de*” escreve-se junto ou separado de “*Juiz*”. Isto porque na fala pronunciamos o nome da cidade de uma só vez “*Juizdefora*”, não sendo possível perceber onde existem os espaços em branco.

Com esta atitude, Rosa faz com que os alunos prestem mais atenção à pauta sonora, necessária à escrita de textos. Mostra, ainda, que ao escrevermos precisamos usar uma convenção social que é o espaço em branco entre as palavras.

Apesar destas atividades de reflexão acerca do SEA acontecerem todos os dias durante o registro da data e da rotina, elas são insuficientes para que se garanta o processo de alfabetização das crianças que ainda não se encontram alfabéticas. É um momento muito

restrito que precisaria ser ampliado com atividades mais frequentes e pertinentes ao processo reflexivo acerca do SEA.

Considerações Finais

Ao trabalhar com a leitura, a produção de textos e a oralidade a professora *Rosa* envolve os alunos, faz com que eles participem, cria estratégias de aprendizagem, enfim, trabalha com diversas capacidades inerentes a estes eixos linguísticos.

Quando se trata da apropriação do SEA são trabalhadas sempre as mesmas capacidades e a ênfase situa-se na reflexão da constituição das sílabas e palavras não muito diversificadas, seria a perda da especificidade da alfabetização?

A reflexão sobre as palavras é um importante recurso a ser trabalhado no início da alfabetização, mas não podemos nos limitar a isto, sem observar a diversidade de outras capacidades que precisam ser exploradas.

A ideia não é de retornarmos ao uso de tarefas com palavras ou textos descontextualizados, repetitivas e sem sentido para as crianças, como é comum às propostas com os métodos tradicionais de alfabetização. No entanto, elas precisam de atividades constantes, organizadas e sistemáticas em torno das capacidades concernentes à apropriação do SEA, sendo que algumas delas, levando-se em conta as hipóteses dos alunos, deveriam ser diárias.

Apesar de esta pesquisa ter sido realizada em uma turma de 2º ano, no segundo semestre e, portanto, ter vários alunos alfabetizados, havia um grupo de alunos que ainda não dominavam o SEA. Alguns deles iam à mesa da pesquisadora questionando sobre sílabas e palavras. Mesmo considerando-se que estas crianças teriam até o 3º ano para se alfabetizarem, indagamo-nos: seriam elas as futuras crianças que não aprendem a ler e escrever até o final do ciclo inicial de alfabetização e que acabam engrossando os números de analfabetos brasileiros?

Diante deste cenário, reafirmamos a importância de um trabalho sistemático concernente à apropriação do SEA ao lado de atividades de letramento, para que nossas crianças tenham o direito de aprender a ler e escrever na idade certa.

Retomando a análise dos dados, podemos destacar que a professora, em sua prática pedagógica, privilegia atividades ligadas ao acesso dos alunos à cultura escrita, atribuindo a este aspecto, um peso maior e às “especificidades da alfabetização” (SOARES, 2004) um peso menor. Não estamos dizendo que *Rosa* estaria polarizando sua prática e somente

letrando ou ensinando aos seus alunos estruturas de gêneros textuais, como se vê em outras práticas pedagógicas, mas estamos mostrando que as capacidades do sistema de escrita deveriam ter um lugar também de destaque em sua sala de aula.

É preciso, no entanto, retomar um ponto já muito discutido pelos pesquisadores: não é letrar desconsiderando a importância do alfabetizar, nem letrar desmerecendo a necessidade de se alfabetizar, mas é compreender que o letramento só fará sentido para aqueles que são usuários competentes da escrita alfabética e a escrita alfabética só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso.

O que vivenciamos atualmente e que podemos vislumbrar na proposta da professora pesquisada é a tentativa de colocar tanto a alfabetização quanto o letramento em prática. E este caminho ainda encontra-se por construir, pois estamos “reinventado a alfabetização” (SOARES, 2004). É por meio da reflexão de práticas pedagógicas e exemplos como os de *Rosa*, que talvez possamos apontar caminhos deste novo desafio que é o alfabetizar letrando.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem** – Brasília: MEC/SEB, 2007. (Fascículo 1).

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (orgs) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Brasília: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**, 2005. Disponível em <WWW.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../571o.pdf> Acesso em: 20 mar. 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. São Paulo: Delta, vol.10, n.2, p. 329-338, 1994.

MORAIS, Artur Gomes e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINTON, Juliana Clara. O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado em Educação**, UFJF. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

_____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.