

## ALFABETIZAÇÃO COMPREENDIDA ENQUANTO PRÁTICA DISCURSIVA

Ângela Rita Chirstofolo de Mello<sup>1</sup>

*Eixo temático: 7 - Alfabetização e formação inicial e continuada de professores.*

**Resumo:** Este texto traz a síntese de uma palestra realizada na II Jornada Formativa “Econtro entre Escolas do Ensino Fundamental”, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste – Matro Grosso – Brasil, no dia 20 de maio de 2021. A palestra realizada remotamente, teve como objetivo discorrer acerca das convenções que compreendem uma prática alfabetizadora pautada na discursividade. A partir das experiências vivenciadas enquanto professora alfabetizadora da educação básica, da formação inicial e continuada de professores da área de alfabetização, da participação em grupos de pesquisas e em implementações de políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores, nos apoiamos em Ferreiro & Teberosky (1985), Schneuwli; Dolz (2004), Smolka (2012) e Soares (2003, 2005; 2016), para fundamentarmos o que defendemos enquanto alfabetização discursiva. Referenciamos, também, Contreras (2002) e Tardif & Lessard (2007), para reeditarmos a importância da formação continuada e da autonomia, necessárias para uma atuação docente com posturas alfabetizadoras discursivas.

**Palavras-chaves:** Formação Continuada de Professor; Alfabetização; Prática Discursiva; Aprendizagem.

### Introdução

Iniciamos a palestra ressaltando a necessidade de o professor estar em constante formação continuada, pois compreendemos que atuar na alfabetização, exige do professor conhecimentos específicos e peculiares desta área. Uma das prerrogativas que consideramos fundamental é a de os professores se reconhecerem alfabetizadores e permanecerem atuando em turmas de alfabetização. O seu envolvimento em políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, a exemplo da última política nacional, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação pela UFMT. Doutorado em Educação pela UNIMEP. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Contato: angela.mello@unemat.br

Certa (PNAIC), também pode contribuir ao inseri-los em dinâmicas formativas com aprofundamento teórico, conceitual, metodológico e prático sobre a complexidade da alfabetização, compreendida enquanto processo discursivo.

Neste campo, mesmo que na formação continuada não se trabalhem conceitos novos em cada encontro, participar é fundamental porque propicia aos professores a troca de experiências entre os pares, a socialização de boas práticas e de situações problemas, assim como a análise acerca da conjuntura vivenciada. Esta dinâmica provoca reflexão da atuação prática que, quando repensada, encoraja o professor a continuar.

Feitas estas observações, passamos a tratar do tema central que orientou a palestra: “Alfabetização compreendida enquanto processo discursivo.” No decorrer da arguição abordamos os seguintes tópicos: a ênfase na consciência fonológica e não em um método de alfabetização; a valorização do diálogo enquanto necessário recurso interativo; a priorização de planejamentos integrados e contextualizados, pautados no trabalho com os diferentes gêneros textuais; a preocupação em se trabalhar no decorrer do processo, não apenas a alfabetização da língua portuguesa, mas também das demais alfabetizações, como: a matemática, a geométrica, a geográfica-espacial, a histórica-temporal, a artística e cultural, a tecnológica, a digital, dentre outras. Todavia, ressaltamos que valorizamos muito a autonomia do professor para escolher o planejamento que julga adequado, ou que se sente seguro para trabalhar.

Como anunciamos, as experiências vivenciadas no decorrer da nossa trajetória acadêmica, profissional e de vida, reeditaram nesta arguição, conceitos e fundamentos que desde a década de 1980 são recorrentes na literatura destinada a alfabetização, compreendida enquanto prática discursiva. Portanto, não trazemos nada inédito, apenas reiteramos conceitos e fundamentos que defendemos e acreditamos que poderão contribuir com uma formação que supere a adaptabilidade e a conformação social. Somam-se a estas experiências, as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE-CNPq), bem como do Grupo Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE-CNPq).

## **2 Alfabetização compreendida enquanto prática discursiva pautada na**

## **consciência fonológica**

A partir do pressuposto de que a consciência fonológica, compreendida enquanto uma habilidade central metalinguística abrangente, permite aos alfabetizandos identificar e manipular as unidades da linguagem que compõem a oralidade, ou seja, os sons do que falamos, defendemos nesta interação discursiva que a melhor orientação metodológica para o trabalho na alfabetização é a perspectiva analítica, por permitir que o professor planeje a partir da escolha de gêneros textuais, geralmente relacionados a um tema, um contexto ou uma situação problema vinculada ao cotidiano dos estudantes.

Nesta perspectiva de trabalho docente, é importante que o professor compreenda a língua portuguesa enquanto um sistema complexo e irregular, com a clareza necessária de que trabalha com um Sistema de Escrita Alfabético (SEA). A partir desta compreensão, o planejamento volta-se para o reconhecimento deste Sistema, com atividades que permitam aos alfabetizandos reconhecer como os fonemas se organizam para formar as sílabas, as palavras, as frases e os textos.

Com isso, superamos o entendimento de que para aprender a ler é preciso decodificar e para aprender a escrever é preciso codificar, mesmo porque, temos um SEA com inúmeras combinações, regulares e irregulares e não um código. Nele não há uma relação biunívoca entre letra e som ou som e letra, a não ser nas palavras escritas com sílabas denominadas de canônicas, quando a uma combinação sistemática de consoante-vogal, como na escrita das palavras: menina, boneca, sapato. Em muitas outras palavras, esta regularidade, ou esta relação biunívoca consoante-vogal, letra-som se dilui com a inclusão de outros padrões silábicos, como se pode observar nas palavras: escola; brinquedo; menina; construção; entendimento.

Por isso a necessidade de superarmos o discurso de código e de decodificação, de lançarmos mãos de recursos e estratégias que ajudem os alfabetizandos a compreenderem este complexo sistema, que estão para além da escolha de um método de alfabetização. Como afirma Soares (2016, p. 173), “para aprender a ler e a escrever é necessário que a criança tome consciência das relações entre os sons da fala e a sua representação gráfica.” Neste sentido, atividades que trabalhem a oralidade a partir de brincadeiras com cantigas de roda, recitação de parlendas, de

trava-línguas, de poesias, favorecem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque, as brincadeiras e os “[...] jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente [...], criam condições propícias e, inclusive, necessárias para a apropriação do sistema alfabético.” (SOARES, 2003, p. 142).

Assim, todas as atividades que ajudem os alfabetizandos a estabelecer relação entre as letras e os sons, ou os sons e as letras, até compreender que a escrita formal, que deve ser aprendida em um processo de alfabetização, nem sempre está representada na fala cotidiana, ou na linguagem coloquial, são sempre bem-vindas. Neste processo, as atividades de oralidades ajudam nesta percepção. Soares (2016, p. 59), adverte ainda que: “[...] as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral, não são considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita.”

A consciência fonológica demanda habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas. Segundo Soares (2003, p. 142), “um indispensável passo no processo de alfabetização é que a criança perceba que a fala é uma cadeia sonora que precisa dissociar dos significados, e ainda que é possível segmentá-la em palavras, em sílabas em fonemas.”

Portanto, para se trabalhar a consciência fonológica, tão necessária em um processo de alfabetização, reconhecida enquanto uma habilidade metalinguística, o professor pode planejar atividades que envolvam: rimas, contação de sílabas de palavras, identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, segmentação de frases em palavras separadas. Recomendamos, incluir estratégias de bater palmas/pular, conforme o número de sílabas, segmentar as palavras em suas partes iniciais (aliteração) e em suas rimas, e, por fim, manipular palavras e fonemas. Estas atividades levam as crianças a pensarem sobre o SEA, a refletirem os sons das letras e a representá-los na escrita.

Como enfatizam Ferreiro e Teberosky, (1985), atividades que conduzam o alfabetizando a pensar, a refletir, a tomar consciência de que o que a escrita nota no papel (representação gráfica), são os sons das letras (os fonemas), que se combinam

de formas regulares e irregulares são extremamente recomendadas. Neste processo, atividades de memorização são necessárias, mas estas precisam provocar a reflexão e levar as crianças a pensar sobre a representação gráfica das letras a partir do reconhecimento dos sons de cada uma, ou seja, contribuir com o exercício metacognitivo, necessário para que a aprendizagem aconteça.

Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciam a necessidade do domínio de várias propriedades lógicas da notação escrita, com vistas a organizar a noção de unidades de linguagem (textos, frases, palavras, sílabas, letras, fonemas) para entender as relações entre as pautas sonoras e as partes escritas, o que implica o estabelecimento das relações de ordem, de permanência e de relações termo a termo - letra-som; som-letra, como observado por Soares (2016). Esta condição demanda atividades cotidianas que trabalhem com todos os eixos da alfabetização, a saber: leitura-compreensão; estruturação linguística; produção textual; e oralidade.

Além destas ponderações, a alfabetização compreendida enquanto processo discursivo, pautada na consciência fonológica, considera os aspectos destacados por Soares (2005), com interferências diretas na aprendizagem das crianças, são estes: sociolinguísticos, compreendido como a relação estabelecida entre a língua e a sociedade; linguísticos, relacionados a estruturação da língua, mediante a complexidade do SEA da língua portuguesa; psicológicos, relacionados aos processos mentais; e psicolinguísticos, relacionados as conexões da linguagem e da mente.

### **3 Consciência fonológica e valorização dialógica**

Em um processo de alfabetização discursivo, a linguagem é compreendida enquanto prática social. Enquanto prática social, a apropriação do SEA condiciona-se ao letramento, pois há uma eminente constatação da necessidade de que o alfabetizando não apenas aprenda a ler e a escrever, mas também se inclua socialmente nos diferentes espaços sociais, políticos e culturais. Neste sentido, Smolka (2012, p. 13) destacou que ao conceber a alfabetização enquanto processo discursivo, ainda na década de 1980:

[...] as ideias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as

condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino.

Com isso, ela anunciava não apenas a questão do letramento, mas também as facetas da alfabetização destacadas por Soares (2005).

Isso posto, entendemos que a discursividade pode ser considerada um paradigma metodológico que valoriza o trabalho com os diferentes gêneros textuais; os planejamentos integrados e contextualizados; as demais alfabetizações: matemática, geométrica, geográfica, histórica-temporal, artística-cultural, tecnológica, os diferentes recursos e estratégias didáticas inéditas.

Ao pensar nos gêneros textuais adequados ao processo de alfabetização, compreendemos que todos que estejam relacionados à vida dos alfabetizandos, presentes em situações reais de comunicação, são recomendados, pois como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 51):

[...] é devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queiram ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esse objeto de aprendizagem requer.

Como afirmamos, os gêneros textuais que circulam nos espaços sociais dos estudantes, são considerados indispensáveis em planejamentos que viabilizem o trabalho pautado em práticas discursivas, a exemplo do que observamos na habilidade elencada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

**(EF12LP04)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, 2018).

De certa forma, a própria habilidade direciona o que o professor precisa trabalhar. Neste sentido, destacamos que ao planejar o professor observe o disposto no currículo em relação aos direitos de aprendizagem e selecione as habilidades pretendidas. A partir destas, pode-se pensar os objetivos da aula, ou a intencionalidade pedagógica, sempre articulados as habilidades de todas as áreas em uma perspectiva de integração curricular. Atividade que permitam realizar a avaliação diagnóstica, ou o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, ou do que eles já sabem sobre as habilidades, são bem-vindas. A escolha dos gêneros adequados, se dá em atenção ao planejamento escolhido pelo professor, que poderá ser uma sequência didática, ou de atividades, ou um protótipo didático, ou um projeto de letramento, dentre outras orientações pedagógicas. Da mesma forma, os recursos e as estratégias se dão em consonância ao desdobramento anunciado, assim como a organização ou definição do tempo reservado para cada atividade e do espaço onde elas serão realizadas.

Em síntese, um bom planejamento, integrado e contextualizado demanda do professor, ter em mãos o currículo, as habilidades ou os direitos de aprendizagem e o diagnóstico da turma, para então, definir a orientação mais adequada de planejamento e os objetivos. Quando o professor, ao planejar, escolhe primeiro as atividades e depois tenta vinculá-las as habilidades pretendidas, pode acontecer de deixar de trabalhar conhecimentos importantes no decorrer do ano letivo.

Todavia, romper com a consciência ingênua é fundamental para que os direitos de aprendizagem, ou as habilidades sejam trabalhadas de forma que permitam aos estudantes aprendizagem que superem as ideologias dominantes implícitas nos currículos. Uma sugestão que pode ajudar a “ganhar tempo” no momento de planejar é a organização de um banco de atividades, alinhadas as habilidades curriculares, em um repositório que todos os alfabetizadores tenham acesso.

Ao planejar aulas para turmas de alfabetização, em uma perspectiva discursiva, vinculadas aos direitos de aprendizagem ou as habilidades postas nos currículos, todas as orientações metodológicas com atividades que envolvam os estudantes, de alguma forma, no processo de aprendizagem, que promovam reflexões, debates, posicionamentos, ou seja, que permitam a discursividade e a dialogicidade, são recomendadas.

#### 4 Considerações Finais

Para encerrarmos a palestra, retomamos os conceitos tratados no início da arguição, voltados a necessidade de os alfabetizadores participarem da formação continuada, pois compreendemos que o conhecimento docente é construído por meio do contato direto com a sala de aula e das ações interativas realizadas na formação continuada.

Assim, reeditamos nossa compreensão concernente ao necessário compromisso do professor alfabetizador com a sua profissionalização, compromisso social com a comunidade educativa, compromisso ético e moral com a formação integral dos alfabetizandos. Essas três dimensões da profissionalidade docente, “podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes, em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização.” (CONTRERAS, 2002, p. 85). As concepções adotadas pelo professor, associam-se as formas de entender a sua autonomia profissional. Por sua vez, esse entendimento determina a postura pedagógica de cada professor.

Como anunciamos inicialmente, nossa preocupação ao aceitarmos o convite para proferirmos a palestra, pautou-se em contribuir, de alguma forma, com posturas reflexivas e autônomas dos professores, pois defendemos que é a autonomia do professor que faz a diferença no trabalho que realiza enquanto alfabetizador. Neste sentido, Contreras (2002, p. 77), ressalta que “[...] embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais”, uma vez que estas repercutem na formação deles. Por isso, o compromisso ético e moral do professor com a sua prática educativa, coloca a autonomia como valor profissional.

Assumir a docência enquanto uma das profissões mais profícuas se traduz em valorizar a formação continuada e a qualificação profissional, mesmo porque, posturas autônomas exigem reflexões, por sua vez, reflexões impõem aprofundamentos teóricos, conceituais e metodológicos. Contreras (2002, p. 78) reverbera que é com a consciência autônoma “de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática” que é possível entender a obrigação moral. Este compromisso exige dos professores juízos profissionais constantes e passíveis de adaptações a situações

inusitadas que deverão ser resolvidas, sempre com senso crítico. Por isso, alertamos para a superação da consciência ingênua e das ideologias impressas em um currículo e recomendamos que:

[...] trabalhar nos encontros formativos fundamentos teóricos, conceituais, metodológicos e práticos que abordem a ideologia neoliberal e os acordos firmados com as instâncias internacionais poderá fazer emergir necessárias problematizações e reflexões que ajudarão os professores alfabetizadores a compreenderem o atual contexto educacional, cerceado por políticas deterministas e imediatas que se apresentam como inovadoras e transformadoras, mas que em sua essência se traduzem em adaptações às imposições dessas ideologias e desse contexto social. Os professores precisam compreender essa conjuntura para terem condições de efetivar proposições interventivas com o desejo de superá-las. (MELLO, 2018, p. 154).

Vemos assim, uma possibilidade de os professores assumirem o perfil de intelectual crítico, ou seja, aquele que se preocupa com a emancipação individual e social do estudante. Assim, poderá balizar sua prática com “negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.” (CONTRERAS, 2002, p.192). “Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38).

Reiteramos que as reflexões apresentadas no decurso desta fala, pautaram-se nas experiências que vivenciamos por meio das trajetórias acadêmica, profissional e de vida, às leituras realizadas e às experiências provisoriamente consolidadas, sem desconsiderar, contudo, o nosso inacabamento e o reconhecimento de que ainda temos muito que aprender.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

CONTRERAS, J. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

[FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. \*\*Psicogênese da língua escrita\*\*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.](#)

MELLO, Angela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos**. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez e Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.** São Paulo, (52), 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.