

DO PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

Ana Vitória Bonatti Passos.¹

Elvira Cristina Martins Tassoni.²

Eixo temático: 1. Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectiva

Resumo

Este trabalho é um recorte de dissertação de mestrado, que teve como objeto de estudo a alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa explorou as práticas docentes nos três momentos enfrentados durante a pandemia – ensino remoto, o retorno parcial às aulas e o retorno total. Neste trabalho, o objetivo é analisar as experiências de leitura e de escrita realizadas por cinco professoras que atuavam no ciclo de alfabetização, em diferentes escolas municipais de cidades do interior do estado de São Paulo. Os resultados mostraram o texto como unidade central no trabalho com a alfabetização, através de sequências didáticas explorando os diferentes gêneros textuais. No entanto, também foram identificadas práticas pedagógicas que evidenciam o trabalho partindo das unidades menores da língua principalmente pela compreensão do processo de alfabetização como algo linear, em que primeiro se ensina as letras, em seguida as sílabas, palavras e por último a produção de texto.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas de linguagem.

Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões referentes à dissertação de mestrado, cujo tema foi a alfabetização e o letramento durante os diferentes momentos vivenciados na pandemia de Covid-19. O material empírico foi elaborado por meio da técnica de grupo focal, as falas das professoras evidenciaram como as diferentes abordagens teóricas em torno da alfabetização influenciam em suas

¹Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora da Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino da cidade de Jaguariúna – São Paulo. Contato: anavitoriabonatti@gmail.com

²Professora Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Atualmente, é coordenadora do PPG-Educação. Contato: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

práticas pedagógicas. Com base nisso, o objetivo deste trabalho foi: analisar as experiências de leitura e de escrita realizadas por cinco professoras que atuavam no ciclo de alfabetização, em diferentes escolas municipais de cidades do interior do estado de São Paulo, nos três momentos enfrentados durante a pandemia – ensino remoto, o retorno parcial às aulas e o retorno total. Iniciaremos com uma breve contextualização teórica sobre a alfabetização no Brasil, seguida das informações metodológicas, dos resultados e discussão da pesquisa.

Panorama da alfabetização no Brasil: disputa por duas frentes teóricas

A alfabetização é discutida por diversos autores que buscam caminhos para superar o fracasso escolar que ainda acompanha muitos estudantes. Para o enfrentamento dos desafios presentes na aprendizagem da leitura e da escrita, a cada momento um novo método passa a ser tentado.

Belintane (2006) aponta que desde o final do século XIX a alfabetização no Brasil tem sido submetida a uma disputa por duas linhas teóricas. De um lado existem as que enfatizam a importância do código no processo de aprendizagem da leitura, como por exemplo, os métodos pautados pela instrução fônica (método fônico) e pela silabação, os quais assumem que a leitura fluente acontece por meio de um “domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita” (BELINTANE, 2006, p.263). Do outro lado, posicionam-se as linhas teóricas que consideram os sentidos prévios elaborados pelo leitor e as habilidades de utilizar os conhecimentos já assimilados para “monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; sociointeracionismo e outros)” (BELINTANE, 2006, p.263).

De acordo com Soares (2004), as décadas de 1960 e 1970 escancararam os altos índices de reprovação e evasão escolar. A alfabetização caracterizava-se por sua excessiva especificidade, com uma ênfase no sistema fonológico e no sistema gráfico como as únicas facetas privilegiadas. Até os anos de 1980, considerava-se o método como a solução para o fracasso na alfabetização. Porém, com a persistência do fracasso, independentemente da metodologia que estava em uso, a cada momento era um novo método a ser tentado.

No início da década de 1980, chega ao Brasil os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) que marcaram, profundamente, a concepção sobre o processo de alfabetização, promovendo uma mudança do paradigma behaviorista, baseado no treino e na repetição, para um paradigma construtivista, em que o aluno passa a ser ativo no processo de aprendizagem, ao considerar muito relevante para a alfabetização os conhecimentos que traz e os que produz, provisoriamente.

Laplane (2017) salienta que as ideias construtivistas chegaram de forma superficial nas escolas, muitas substituíram classificações como alunos fortes, médios e fracos, por alfabéticos, silábicos e pré-silábicos, ocasionando uma mudança dos conhecimentos tradicionais por outros também precários. Essa compressão rasa da teoria construtivista ocasionou uma série de equívocos. Muitas escolas passaram a assumir o construtivismo como um método de alfabetização, algo que não foi proposto por Ferreiro e Teberosky.

Apesar das contribuições oportunizadas pela concepção construtivista, houve alguns equívocos, que acarretaram a perda de especificidade da alfabetização. De acordo com Soares (2004, p.11) “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística [*sic*] – fonética e fonológica”.

Os professores sentiram-se destituídos dos seus saberes tradicionais, que mesmo sendo pouco fundamentados, constituíam práticas relativamente estruturadas, principalmente as baseadas nas cartilhas. Nas práticas de alfabetização tradicionais tinha-se um método e nenhuma teoria, já no construtivismo, passou-se a ter uma teoria, porém sem um método (SOARES, 2004).

A partir da década de 1980, no Brasil, surge o termo letramento de uma necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6).

Tfouni (2010) considera que o letramento é um processo de natureza discursiva, que não se restringe à aquisição da leitura e da escrita em ambiente formal de escolarização. Alfabetizar considerando apenas aspectos que envolvem a codificação e a decodificação dos sinais gráficos da língua desconsidera o letramento e torna essa aprendizagem (ou não aprendizagem) sem resultados significativos na vida dos estudantes. Na concepção discursiva do letramento é imprescindível que o sujeito consiga se colocar como autor dos discursos orais e escritos que produz.

Metodologia

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa e o instrumento escolhido para a produção do material empírico foi a técnica de grupo focal, pois possibilita uma troca de experiências entre as participantes. Fizeram parte do estudo cinco professoras que atuavam no ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, em diferentes escolas municipais do interior do estado de São Paulo.

Foram realizados três encontros com as mesmas participantes, com intervalos de um a dois meses entre eles. Para Gatti (2012), é essencial que os participantes que irão compor o grupo focal tenham vivência com o tema que será discutido, para que seja possível trazer, de fato, elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Constitui-se como uma técnica favorável para a construção de conhecimentos, percepções, crenças, valores e linguagens, no que se refere a uma dada questão, por diferentes pessoas que partilham alguns traços em comum.

Todas as participantes são formadas em Pedagogia e uma delas realizou o magistério antes da graduação. Quatro professoras têm mestrado em Educação e cursaram especializações *latu sensu* em diferentes temáticas, como alfabetização e letramento, ensino de matemática e ciências voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e psicopedagogia. Três delas estavam cursando o doutorado. O tempo de experiência no ciclo de alfabetização entre as professoras variou bastante, duas atuavam há mais de dez anos e as outras três há dois anos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos com parecer nº 5.045.390.

Resultados e discussão

Durante o período remoto, quatro professoras trabalharam com material impresso. Os blocos de atividades possuíam em comum o preenchimento diário do cabeçalho (data, dia da semana e nome completo) e assemelhavam-se pelo trabalho envolvendo, principalmente, alguns gêneros textuais. A partir do que as professoras comentaram, as atividades fizeram parte de duas grandes categorias: a exploração de palavras (ortografia, cruzadinha, escrita dos meses do ano, de numerais, de personagens, formação de frases e leitura), e a exploração de textos (calendário, produção oral e escrita com apoio de imagens, interpretação de tabela e gráficos).

Apenas uma professora trabalhou com aulas síncronas regulares e atividades postadas na plataforma do *Google Sala de Aula*.

As práticas de leitura ganharam um espaço e certa regularidade, durante todo ensino remoto. Apesar do grande desafio de estarem distantes dos estudantes, as professoras buscaram diferentes alternativas para a contação de histórias, tanto por meio da gravação de vídeos, como em momentos síncronos. Portanto, juntamente com o material impresso, duas professoras mantiveram, durante todo o ensino remoto, momentos síncronos duas vezes por semana na plataforma do *Google Meet* dedicados à prática de leitura. Esses foram evidenciados como os únicos em que conseguiam explorar a oralidade durante o ensino remoto e que, apesar do baixo acesso, eram momentos ricos e de contato próximo com os alunos.

Outras duas professoras realizaram o Projeto Leitura durante o ensino remoto e a cada mês era selecionado um livro para ser trabalhado. Elas gravavam vídeos contando as histórias e enviavam pelo *WhatsApp* para as famílias. Também disponibilizavam os livros em formato *pdf (Portable Document Format)* e estimulavam que as crianças realizassem a leitura de uma parte da história por dia. A professora que realizou aulas síncronas quatro dias na semana, no período remoto, utilizava parte dessas aulas para a contação de histórias.

Durante o ensino remoto, sobretudo por meio do bloco de atividades impressas, a ênfase esteve centrada na exploração da escrita de palavras e frases. Entretanto, no retorno às aulas presenciais, as professoras realizaram o trabalho com a alfabetização, principalmente, através de sequências didáticas em torno de um gênero textual, como cantiga, poema, história em quadrinhos, fábulas, contos e livros de histórias infantis. A primeira etapa da sequência didática era sempre a exploração oral das características relacionadas ao gênero textual a ser trabalhado, seguida pela leitura do texto. Após a leitura eram realizadas diversas atividades envolvendo a análise e reflexão linguística e a produção de texto.

Apesar de o trabalho com a alfabetização envolver os diferentes gêneros textuais, observamos, em algumas falas, uma ênfase na exploração das unidades mínimas da escrita, com uma exploração inicial dos sons das letras, depois as sílabas, seguida por palavras e frases. Esta organização ainda orienta muitas práticas pedagógicas e é um reflexo dos métodos sintéticos de alfabetização, como por exemplo: o método fônico. As pesquisas nacionais, que tomam o conceito de letramento como objeto de investigação, evidenciam por meio de dados empíricos que

não basta mais ensinar a ler apenas como um processo de decodificação e a escrever como codificação, sem passar pela atribuição de sentido e significado.

Observa-se a influência das pesquisas científicas e dos documentos oficiais norteadores do currículo nas formas de as professoras refletirem e planejarem o trabalho com a alfabetização, trazendo oscilações, ora pautando-se por uma concepção orientada pela produção de sentidos, ora enfatizando as repetições com foco nas unidades menores da escrita. O caráter linear observado na fala de algumas professoras remete a ideia de que a alfabetização (aprendizagem formal do sistema de escrita alfabético e ortográfico) precisa acontecer primeiro, para que só depois os estudantes sejam autorizados a produzir textos. A compreensão do funcionamento da linguagem escrita em diferentes contextos e a inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita, que remetem ao conceito de letramento, são momentos posteriores ao trabalho sobre o funcionamento da escrita alfabética. Porém, como evidencia Soares (2021) a alfabetização e o letramento, mesmo se tratando de processos diferentes são indissociáveis e devem ocorrer de forma simultânea.

Soares (2021) e Smolka (2001) criticam essa organização linear, como se a alfabetização fosse uma sequência de etapas predefinidas. Para as autoras, a produção de texto é essencial durante toda a alfabetização, pois, nesses momentos a criança expressa e escreve com autoria aquilo que deseja, além de compreender a escrita como um elemento essencial em nosso cotidiano.

Smolka (2001) colabora com essa discussão ao afirmar que precisamos ser atentos aos esforços das crianças em suas produções escritas, pois é nesses momentos que acontece a construção de conhecimento. Ao valorizarmos as especificidades que surgem em suas escritas, possibilitamos o aprendizado de uma escrita emancipadora, permeada de sentido e de significado, uma escrita disparadora de reflexões que promovem (re) evoluções na direção da compreensão sobre a escrita alfabética.

O trabalho com a reescrita foi evidenciado por todas as professoras como algo essencial, destacando que se trata de um processo de constantes reflexões sobre o funcionamento da linguagem escrita. No entanto, é preciso que essa produção se concretize em meio às diferentes práticas de linguagem, para que tenha sentido. As crianças falam sobre o que vão escrever, refletem sobre as razões e as finalidades da escrita, bem como as possibilidades de endereçamento, enquanto, também analisam e internalizam conhecimentos linguísticos.

Diferentemente do aprendizado da leitura e da escrita, em que há um consenso de que é necessário um ensino sistemático voltado para o desenvolvimento dessas práticas, a oralidade, muitas vezes, é vista como um processo que acontece de maneira natural e espontânea. Sobre esse ponto de vista espontaneísta da oralidade, Bakhtin (2011) afirma que não contempla toda a complexidade envolvida nessa prática discursiva. O autor evidencia que os alunos precisam ter a chance de vivenciarem na escola momentos próprios de uso da oralidade, como em debates, discussões em grupos, entrevistas etc.

As propostas didáticas que abarcam todas as esferas sociais da linguagem, acontecem por meio de atividades contextualizadas destinadas à produção e à compreensão dos textos orais e escritos. Para Bakhtin (2011), a oralidade configura-se como uma prática social interativa, por este motivo precisa ser tratada como um objeto ensinável, com o intuito de promover a reflexão dos gêneros orais.

Quanto ao trabalho relacionado à análise e reflexão linguística, observamos que foi prioritariamente realizado por meio de ditados e reescrita de palavras. Morais (2003) defende que o estudo de análise e reflexão linguística aconteça com o objetivo de formar alunos capazes de ler e produzir textos significativos. Evidência que há mudanças importantes em relação às práticas que exploram a análise da escrita, por meio de movimentos reflexivos e de discussões coletivas, na escola. Considera que, muitas vezes, exige-se do aluno uma escrita de acordo com a norma culta e ortográfica da língua portuguesa, mas cria poucas possibilidades de reflexão sobre o seu funcionamento. É preciso que “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia” (MORAIS, 2003, p. 18).

Outra questão importante é a correção dos erros ortográficos, para que não sejam tratados com discriminação ou com invalidação das produções textuais realizadas pelos alunos. As professoras salientaram o trabalho com ditados, em que a correção acontecia de maneira coletiva. Essa estratégia propõe que o próprio aluno vá acompanhando, identificando e corrigindo as palavras, o que não garante, necessariamente, a reflexão, em torno de regularidades e irregularidades. Embora Morais (2003) defenda um processo gradativo de compreensão e de apropriação por parte da criança – o conhecimento das letras e da sequência alfabética e a representação sonora das letras, para posteriormente, compreender as regras ortográficas – isso não significa que durante o processo de compreensão e de

apropriação do sistema de escrita alfabética as crianças não tenham oportunidades de produzir as suas próprias escritas, ainda provisórias, em forma de textos, em situações significativas de uso social, endereçada a alguém. A ênfase feita por Moraes (2003) não corresponde a uma linearidade do processo.

Conclusões

É importante salientar que a polarização no campo da alfabetização sempre existiu e, basicamente, gira em torno de duas concepções bastante distintas, uma concebe a aquisição da leitura e da escrita como um treino, baseado nas unidades menores da língua por meio, geralmente, de um enfoque fonético ou silábico, e outra, evidencia as práticas sociais que envolvem os diferentes usos da leitura e da escrita, permeado por sentidos e significados.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as professoras procuraram contemplar a alfabetização em uma perspectiva de letramento. Isso ocorreu pela concepção de linguagem que norteia o trabalho delas: a leitura e a escrita baseada na construção de sentido e de significado pelos alunos. No entanto, observamos que a ânsia em alfabetizar as crianças, especialmente, as que já deveriam estar lendo e escrevendo com mais autonomia, levou, muitas vezes, a uma prática linear para a exploração do sistema de escrita alfabética. Isso é um risco constante que assombra as salas de aula.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. v.32, n.2., p.261-277, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cn8KPmp9PVxs3jWpTs6H6tF/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (org.) **Alfabetização como processo discursivo. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1 ed, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2021.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e Alfabetização.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.