

# **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO COTIDIANO DE UMA SALA DE AULA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (PELOTAS, RS)**

**Eliane Peres<sup>1</sup>**

**Gabriela Nogueira<sup>2</sup>**

## **Introdução**

O ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (LEI 11.274, de 06/02/2006) tem colocado em pauta novamente a discussão de diversos aspectos da escolarização inicial, entre eles, a alfabetização, o letramento, a cultura lúdica e a infância, por exemplo. Com o intuito de identificar práticas de alfabetização e de letramento com a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, realizamos uma pesquisa de abordagem etnográfica no decorrer de 2010 em uma turma de 1º ano da rede municipal de Pelotas (RS).

Interessou-nos perceber em que medida essas duas dimensões – alfabetização e letramento – estão sendo trabalhadas em uma sala de aula do “novo” ensino fundamental de nove anos, uma vez que a orientação do Ministério da Educação e Cultura vai justamente nessa direção (MEC, 2006, 2009). Para o caso da rede municipal de Pelotas essas duas dimensões também aparecem, especialmente entre os gestores educacionais, sob a denominação de domínio do sistema de escrita, por um lado, e cultura escrita ou práticas que envolvem a língua escrita, por outro (SME –CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 2009).

Realizamos a pesquisa utilizando da observação com registros em diário de campo, fotografias, filmagens e coleta de cadernos e atividades propostas às crianças. De acordo com Atkinson e Coffey (2003), é necessário mais que um estilo de coleta de dados para a realização de um trabalho com abordagem etnográfica. Castanheira, Green e Dixon (2007, p.12) afirmam que “a abordagem etnográfica interacional possibilita o conhecimento de como

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Educação pela UFMG. Contato: eteperes@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Instituto de Educação, Fundação Universidade do Rio Grande Doutoranda em Educação pelo PPGE/FaE/UFPel. Contato: gabynogueira@me.com

os participantes utilizam tempo e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o quê, com quem, quando, onde, em que condições e com que consequências”. Com a análise dos dados, torna-se possível identificar “padrões interacionais” e conhecer como o grupo de crianças e seus professores constroem rotinas e significam os eventos vividos em sala de aula. As mesmas autoras destacam, ainda, que é necessário criar estratégias para reconhecer como “a vida na sala de aula é organizada e construída por seus participantes” (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007, p.12). Nosso interesse específico foi descrever e analisar como a “vida na sala de aula” de um 1º ano é organizada, considerando-se os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita circunscritos a uma “nova” realidade educacional que é a extensão do ensino fundamental para nove anos. Este texto retrata parte desta “vida em sala de aula” e está organizado em duas seções. Na primeira, destacamos o contexto da pesquisa, apresentando alguns aspectos sobre a implantação do ensino fundamental na rede municipal de Pelotas, e os pressupostos metodológicos que subsidiaram a investigação. Na segunda parte do artigo, apresentamos e discutimos algumas situações observadas, filmadas ou fotografadas em sala de aula que revelam a concepção de alfabetização e letramento que subjaz o trabalho pedagógico nessa turma de 1º ano. Longe de estabelecer generalizações, consideramos que esse estudo de caso pode somar-se a outros trabalhos que, conjuntamente, poderão subsidiar debates e provocar reflexões acerca das práticas de alfabetização na contemporaneidade.

### **Pressupostos metodológicos e contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada, como afirmamos, no ano de 2010, em uma escola da rede municipal na qual são atendidos cerca de 830 alunos entre a educação infantil e o ensino fundamental. A turma observada era constituída por vinte crianças, dez meninas e dez meninos. A professora tem formação no curso de Pedagogia e Especialização em Educação e atua como docente há vinte e dois anos com experiência em educação infantil e em anos iniciais do ensino fundamental.

Na pesquisa, foram realizadas doze observações em sala de aula, situações em que permanecemos todo turno de aula na escola; foram feitos aproximadamente duzentos minutos de filmagens (que transcritos significam 31 situações de aula em que práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estavam em evidência); entrevistas com Supervisoras

Pedagógicas da Secretaria Municipal de Pelotas, com a Coordenadora Pedagógica da escola investigada, com a professora e com as crianças da turma observada. Além disso, foram tiradas por volta de 200 fotografias de situações em sala de aula que envolviam o trabalho da professora e das crianças em situações de leitura e escrita (os cadernos das crianças foram fotografados integralmente). Com esse procedimento considerávamos, por um lado, que poderíamos apreender mais e melhor os gestos, as ações e as reações dos sujeitos envolvidos nas práticas de alfabetização e letramento. Por outro, ao fotografar cadernos, atividades em folhas fotocopiadas, cartazes, etc, tínhamos como pressuposto a ideia de que a concepção subjacente ao ensino da leitura e escrita se expressa em atividades e exercícios propostos às crianças, uma vez que, segundo Prati Pla (2001), cada professor segue um modelo pedagógico, linguístico e metodológico que orienta suas ações e suas escolhas. Assim, na mais simples tarefa de preparar uma leitura, de escolher uma atividade de escrita, “está implícita uma maneira de entender o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita” (PRATI PLA, 2001, p. 101).

Tendo em vista que este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que envolve “el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas” (GIALDINO, 2007, p. 26-27), a inserção prolongada no campo empírico foi fundamental, pois permitiu identificar e descrever as diversas situações que ocorrem em sala de aula e que se referem à alfabetização e ao letramento.

Nesse sentido, a descrição densa dos dados feita no diário de campo foi uma das atividades essenciais durante todo o processo; ainda que os dados não sejam generalizáveis, são passíveis de comparação, pois, ao cruzar informações, o contexto investigado amplia-se. A descrição densa possibilita a apreensão de elementos necessários para a compreensão de um fato em uma dada cultura. Geertz (2008) ressalta, contudo, que essa compreensão é sempre uma interpretação do pesquisador e, nesse sentido, não é a realidade como tal, pois cada pesquisador fará a sua análise, a sua interpretação.

Kleiman (2008) observa que os estudos etnográficos que se ocupam de práticas escolares na interação são importantes, pois permitem analisar microcontextos, como, por exemplo, um evento de letramento específico, e também questões macrossociais, como a ideologia subjacente ao letramento. Consideramos necessário, portanto, criar estratégias investigativas

que permitam apreender as situações de alfabetização e de letramento em sala de aula, como também o contexto em que elas acontecem, buscando nas interações entre os participantes, por meio dos diálogos, das ações intencionais (Castanheira, 2004), ou seja, o que é significativo naquele contexto, destacando o que Gumperz (1986) chama de eventos-chaves. Com base nesses aspectos, desenvolvemos a pesquisa procurando destacar, na análise dos dados, aquilo que consideramos „eventos-chaves“ de alfabetização e letramento.

Cabe esclarecer que a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Pelotas (RS) foi realizada gradualmente. Em 2008, quatro escolas de diferentes bairros da cidade ofereceram turmas de 1º ano; em 2009, mais cinco escolas passaram a oferecer essas turmas, estendendo para nove anos o ensino fundamental<sup>1</sup>. Somente em 2010 todas as escolas da rede municipal implantaram classes do 1º ano e com elas a extensão do ensino fundamental. O projeto inicial foi considerado piloto, e a ideia era de que essa experiência pudesse subsidiar a política geral de implantação do ensino fundamental de nove anos, em especial as práticas nas salas de aula de 1º ano.

O ensino fundamental de nove anos foi instituído na rede municipal pelotense através da Resolução nº 001/2007 que estabeleceu as normas para a oferta dessa modalidade de ensino deliberando sobre as condições da matrícula das crianças de seis anos de idade. Essa Resolução também definiu as seguintes atribuições à SME: a) organizar o ensino fundamental de nove anos de acordo com as determinações federais; b) providenciar os aspectos materiais, como espaços físicos, mobiliário adequado, material didático, brinquedos e acervo bibliográfico coerente com as especificidades das crianças de seis anos; c) garantir a capacitação, atualização e formação em serviço ao corpo docente da rede (PELOTAS, CME, Resolução nº 001/2007).

Como atribuição da SME, a formação das professoras do 1º e 2º anos ocorreu no período no mês de fevereiro de 2009, mais exatamente em cinco dias, com a seguinte programação: 1) discussão da legislação que antecedeu e instituiu o ensino fundamental de nove anos; 2) proposta de conteúdos para o 1º a 2º ano; 3) discussão sobre encaminhamento de crianças com “problemas especiais” apresentado por profissionais do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologia para Aprendizagem – CAPTA; 4) relato de experiências das professoras que trabalharam com 1º ano em 2008; 5) apresentação da proposta de conteúdos de Artes e

---

<sup>1</sup> A rede municipal de Pelotas tinha, então, 64 escolas, sendo 40 urbanas e 24 rurais. Em 2009 apenas nove ofereceram, concomitantemente, as duas modalidades de Ensino Fundamental (oito e nove anos).

Educação Física para o 1º e 2º ano; 6) e, por fim, oficinas com sugestões de atividades para o processo inicial de alfabetização.

Durante o curso, um aspecto abordado foi a concepção de alfabetização, expressa em um parágrafo apresentado às professoras em *slides* e discutido posteriormente:

O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

Trata-se de uma definição ampla, pois abarca diferentes aspectos do ler e escrever, como o domínio do código, por um lado, e a participação ao longo da vida em práticas sociais de leitura e escrita, por outro. Assim, o conceito de alfabetização desenvolvido no curso para as professoras abarcou a questão da participação em práticas sociais envolvendo a língua escrita. Tal aspecto é reafirmado na citação apresentada em outro *slide* projetado e discutido durante o curso:

Quanto maior o acesso do aluno à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua ele terá. Isto explica o fato de os alunos com menor acesso à cultura escrita serem aqueles que mais fracassam no início da escolaridade e que mais necessitam de uma escola que lhes dê condições para participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009)<sup>1</sup>.

Nesse excerto, fica evidente que além da ênfase dada às práticas sociais de leitura e escrita, a ausência desta é considerada motivo de fracasso escolar, sendo que uma das funções da escola

---

<sup>1</sup> Além da documentação oficial (PCN, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, etc), a seguinte bibliografia foi apresentada como referência das ideias veiculadas no curso: COLOMER, Tereza. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002; COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1994; CURTO MARUNY, L. (Org.). Escrever e Ler – Volume 1. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000; FERREIRO, E. – Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002; GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985; HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005; KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995; KLEIMAN, A. B. Texto e Leitor. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989; LERNER, D. É possível ler na escola?. In D. Lerner. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. (E. Rosa, trad.). (pp. 74-102). Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002; TEBEROSKY, A. (Org.). Contextos de Alfabetização Inicial. Editora ArtMed, 2004; TEBEROSKY. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas. Petrópolis: Vozes, 1993.

seria a de instrumentalizar o aluno para participar dessas práticas. Embora o termo letramento estivesse ausente desse debate, a ideia de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita está associada ao conceito de cultura escrita.

Uma das supervisoras da Secretaria Municipal de Educação em entrevista sobre a política de implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Pelotas destacou que não foi elaborada previamente, em 2008, uma “listagem de conteúdos” para serem desenvolvidos no 1º ano. A ideia era de que a organização curricular fosse pensada e construída pelas próprias professoras no decorrer daquele ano letivo. Entretanto, segundo ela, isso “não deu resultado”, pois no decorrer do ano cada professora “trabalhou de maneira diferente”. Diante dessa situação, em 2009, a SME definiu conteúdos mínimos para o 1º ano, sendo que as professoras poderiam, segundo a Supervisora, “ir além daquilo que havia sido estabelecido” (Entrevista, P., 06/02/2010). Na listagem, elaborada pela equipe da SME e denominada de “Habilidade e Conteúdos” – 1º ano, estão previstos objetivos como, por exemplo: identificar seu nome comparando-o com dos colegas e professora; identificar o alfabeto, as vogais e consoantes e letras do próprio nome; desenvolver motricidade fina e coordenação motora; identificar início, meio e fim de uma história ouvida; adquirir hábitos de postura e de uso correto do lápis; ler e escrever palavras conhecidas, identificando e empregando sílabas trabalhadas; produzir frases, empregando ponto final; ler em voz alta pequenos textos; agrupar nomes e palavras que iniciem com a mesma letra e que tenham o mesmo número de letras; escrever o próprio nome por completo; escrever nome de desenhos e listas temáticas; completar palavras com apoio de desenho cuja lacuna inicial corresponda a sílabas simples; escrever palavras a partir de letras e sílabas dadas; produzir textos coletivamente; empregar letra maiúscula na escrita de nomes próprios e no início de frases.

Assim, é possível perceber que se trata apenas de uma listagem de objetivos na qual aparecem, conjuntamente, habilidades percepto-motoras e indicação do desenvolvimento de capacidades de identificação, produção, agrupamento, escrita de sílabas, palavras, frases, textos. Entre outros aspectos, talvez a ausência mais perceptível no documento seja a falta de referência ao trabalho com diferentes portadores de texto e gêneros textuais, indicando para a inexistência da relação entre alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita, como referido, por exemplo, no curso de formação oferecido pela SME às professoras. Contudo, interessou-nos perceber o impacto dessas orientações em sala de aula, por isso a realização da pesquisa em uma classe de 1º ano em uma escola específica.

De modo geral, tanto a Supervisora da SME como a Coordenadora Pedagógica da escola em que a pesquisa foi realizada e a professora da turma observada consideram a ampliação do ensino fundamental positiva, principalmente em relação ao tempo para o ensino da leitura e da escrita, pois alfabetizar uma turma em um ano era considerado “angustiante”, nas palavras da professora (Entrevista, P. 06/02/2009). Entretanto, mesmo considerando positivo ter mais tempo para a alfabetização, a Coordenadora Pedagógica da escola admite que o momento é de „incertezas“, pois ainda não está claro o que pode e não pode ser feito no 1º ano. Considera, ainda, que uma posição mais definida sobre a ampliação do ensino fundamental será possível somente quando houver uma avaliação sobre o que foi realizado efetivamente nos primeiros anos de escolaridade.

Com a apresentação e discussão dos dados a seguir, consideramos que podemos contribuir com esse processo de avaliação das práticas de alfabetização nesse momento de “incertezas”.

### **Alguns aspectos da alfabetização e do letramento no contexto de uma sala de aula do 1º ano em Pelotas/RS**

Nos documentos do MEC, é possível evidenciar a recorrência do termo letramento em diversos textos, geralmente combinado com a palavra alfabetização, formando, assim, um binômio. A perspectiva indicada é a de que o 1º ano é uma possibilidade de qualificar a alfabetização e o letramento (MEC, 2006, 2009), sendo ambos indicados como eixos norteadores na reorganização do ensino fundamental (MEC, 2006, p.11). A perspectiva de ensino da leitura e da escrita é no sentido de que seja garantido às crianças o direito “de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2006, p. 81).

No documento disponibilizado pelo MEC/CEALE em 2009 – *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos* – identificamos novamente a discussão sobre a interdependência e indissociabilidade entre alfabetização e letramento, assim como uma definição explícita de ambos os conceitos, compreendendo-se ainda a alfabetização como aquisição da tecnologia da escrita e o letramento como prática social de escrita (MEC, 2009).

Além disso, Monteiro e Baptista (2009), neste mesmo documento do MEC/CEALE, afirmam que a “distinção entre sistema de codificação e sistema de representação não é meramente terminológica”, ambas significam posições diferenciadas e têm como consequência práticas muito distintas “para a ação alfabetizadora” (2009, p. 38). Para as referidas autoras, “ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, põe-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)” (2009, p.38). Nas práticas em que a escrita é concebida como um sistema de representação, o objetivo é de que a criança compreenda a natureza desse sistema, isto é, a compreensão de que a escrita não é a transcrição da fala, pois nem todos os elementos da linguagem oral são representados. Dessa forma, “conceber a escrita como um sistema de representação converte sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p.39).

A perspectiva indicada no documento publicado pelo MEC em 2009 vai no sentido de que “uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula” (MEC, 2009, p.7).

As concepções divulgadas nesses documentos vão ao encontro dos estudos de Soares (2003a, 2003b, 2004, 2006), principalmente no que tange à necessidade de estabelecer algumas distinções em relação à alfabetização, considerando a complexidade e as múltiplas perspectivas do termo, e igualmente no que tange ao conceito de letramento. De acordo com a autora, é preciso considerar que “alfabetização significa a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (SOARES, 2003a, p.16), enquanto que letramento é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p.72). Nessa perspectiva, o momento de aquisição do código não pode acontecer separado das práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, a alfabetização como aprendizagem da técnica ocorre de forma articulada às práticas de letramento. É o princípio de *alfabetizar letrando*.

Em relação ao termo letramento, Dionísio (2007) ressalta que uma definição linear não abarca a complexidade do termo. A autora percebe certa tendência em pensar o letramento como

“[...] um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito” (p.209), o que difere da definição de “[...] um conjunto de capacidades para usar o escrito” (p.210).

Street (2009) esclarece que, na língua inglesa, a tendência é de utilizar o termo alfabetização para falar de mudanças históricas, embora nos círculos educacionais esse termo não seja utilizado. O autor ressalta que, diferentemente da língua portuguesa que utiliza os termos alfabetização e letramento com significados distintos, na língua inglesa o termo letramento abrange os dois significados. De acordo com Street, “*literacy* refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana” (2009, p.89); letramento envolve dois modelos, um denominado ideológico e outro autônomo (STREET, 2003). No modelo autônomo, o letramento é definido pelo conjunto de “habilidade técnicas”, padronizadas e ensinadas arbitrariamente. Nesse modelo, as pessoas precisam decodificar as letras para utilizá-las, de acordo com Street: “o modelo „autônomo“ de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (2003, p.4). O autor considera, ainda, que esse modelo não deixa entrever as suposições culturais e ideológicas em que tais práticas estão baseadas, supondo uma neutralidade e universalidade que, segundo ele, têm como consequência “a imposição de conceitos ocidentais de letramento a outras culturas” (STREET, 2003, p.4).

No modelo ideológico, letramento envolve os significados políticos e ideológicos, bem como os modos que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Street, um modelo ideológico de letramento “parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das “regras” atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento (2003, p.9).

Contudo, interessa-nos compreender esses processos em sala de aula. Nessa direção, Soares (2004) indica que:

[...] na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação. De certa forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento (SOARES, 2004, p.107).

Baseada em Street, Soares denomina esse procedimento de *pedagogização do letramento*, entendido, segundo a autora, como o “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (SOARES, 2004, p.107).

Durante as observações na sala de aula do 1º ano que acompanhamos, percebemos que, em algumas atividades, a professora procurou associar a alfabetização às situações de uso da leitura e da escrita no contexto social, como, por exemplo, quando trabalhou a escrita relacionada à confecção de uma carteira de identidade, situação em que cada criança teve uma réplica de uma carteira original. De acordo com a professora, a confecção desse „documento“ tinha por objetivo ressaltar a identidade (o „eu“ em suas palavras), a filiação, o sobrenome e também serviria para a identificação das crianças em passeios que realizariam no decorrer do ano (o papel é dobrado e na parte interna a professora colocou o endereço e o telefone de cada aluno). No início da proposta, a professora entrevistou a mãe ou algum familiar para coletar os dados e, segundo ela, algumas famílias deram muito valor ao trabalho exemplificando isso com uma situação em que a avó de uma criança disse que iria “guardar para não estragar” (Entrevista, P., 13/4/2010).

Este trabalho teve a duração de um mês, pois, após a entrevista com os pais, a própria professora preencheu os dados em cada „carteira“ e enviou para os familiares conferirem se estavam corretos. Depois, ela fotografou as crianças, imprimiu cada réplica do „documento“, e, em aula, cada um carimbou a digital e assinou. No momento dessa atividade, no mês de abril, a professora já estava usando a letra cursiva para treino do nome completo de cada criança (mas, segundo ela, dizia: cada um escreve „como sabe“). De acordo com a professora, o trabalho com a „carteira de identidade“ é utilizado como recurso pelas crianças que ainda não sabem escrever o nome sem copiar. Ao ser questionada sobre as razões de realização desse trabalho, ela justifica, dizendo que gosta de fazer algo que chame a atenção das crianças, principalmente pelo fato de perceber que com isso “elas sentem-se como adultos, isto é, como cidadãos” (Entrevista, P., 13/4/2010).

Identificamos apenas uma situação de elaboração de texto coletivo durante as observações realizadas. No mês de agosto, mais exatamente no dia 10/08/2010, a professora trouxe para aula quatro gravuras em sequência para as crianças criarem uma história. Inicialmente, as crianças falavam ideias soltas e não frases como era aparentemente o esperado por ela.

Contudo, através de perguntas sobre as imagens das gravuras e através de diversas leituras das frases formadas pelas crianças, o texto foi sendo elaborado e ampliado. Quando as crianças falavam ideias que não correspondiam às gravuras, a professora perguntava ao grupo se eles estavam identificando tal situação nas imagens e retomava a discussão com base nas gravuras. A versão final do texto foi, posteriormente, fotocopiada pela professora e entregue às crianças, conforme a imagem abaixo:

Imagem 1



Fotografia do texto coletivo

(Fotografado em 10/08/2010).

No momento seguinte à escrita do texto, a professora convidou quem quisesse ir ao quadro tentar escrever a palavra macaco e algumas crianças assim fizeram (escreveram sem a interferência da professora). Ela, então, parabenizou as que se disponibilizaram a fazer tal tarefa, dizendo que mais importante do que acertar era a curiosidade e a coragem que tiveram em escrever a palavra no quadro-verde. Depois, a professora escreveu a palavra macaco e lançou as seguintes perguntas para as crianças: “quantas letras foram necessárias para

escrever a palavra? Quantas vogais? Quantas consoantes? Após, foi comparando a escrita correta das palavras com as escritas das crianças fazendo comentários do tipo: “aqui faltou uma letra”, “aqui esqueceu o „a””, “aqui colocou a letra „c”, mas ainda não era o lugar”. Aos poucos, as crianças foram analisando suas escritas, comparando com a escrita da professora e identificando o que era preciso fazer para escrever a palavra corretamente.

Morais e Albuquerque (2006) indicam a possibilidade de um trabalho nessa direção durante o processo de alfabetização. Os autores argumentam que trabalhar com textos não significa considerar que as crianças se alfabetizam “espontaneamente, sem uma ajuda sistemática para se apropriarem do sistema alfabético” (MORAIS E ALBUQUERQUE, 2006, p. 70). Nesse caso em que acompanhamos no processo da pesquisa, a professora procurou associar a produção textual com o ensino sistemático do código escrito. Contudo, isso não ocorreu de forma sistemática. Não observamos outro momento de produção textual e os cadernos e atividades das crianças indicam que essa atividade não foi recorrente.

Um evento de escrita que nos chamou atenção ao longo das observações foi a „escrita da data”, mostrando-se uma atividade recorrente ao longo do ano letivo. Realizado no início da aula, ocupando em torno de dez a quinze minutos, a cópia da data envolveu práticas orais – nas questões lançadas pela professora para as crianças –, e escritas – no quadro e nos cadernos –, com diferentes suportes, tais como o calendário, o quadro verde e o caderno. Os dois excertos a seguir, extraídos do diário de campo, são representativos das práticas realizadas em sala de aula no momento inicial da aula com a escrita da data:

#### Excerto 1

13h48 – a professora passa na mesa de cada criança e marca no caderno com um ponto onde deve ser copiada a data. Após, posiciona-se em frente ao quadro verde, faz uma linha na horizontal da esquerda para direita e escreve PELOTAS, perguntando para as crianças qual letra deve ser escrita. A orientação é de que não escrevam “letras gigantes”, pois se fizerem não vai dar para escrever tudo. Depois escrever a palavra Pelotas, a professora se aproxima de um calendário que ela mesmo confeccionou e fala: “vamos ver o dia no nosso calendário”. As crianças falam que teria que colocar o número 13, e a professora ressalta que antes é preciso colocar a vírgula e a palavra “de” antes e depois da palavra abril. Logo após a professora pergunta: “qual é a última informação da data?”, e Marcelo responde em tom alto: “2010”. “Mas o que é 2010”?, pergunta a professora. As crianças se olham esperando que alguém responda. Diante do silêncio, a professora pergunta novamente: “o que é 2010, 2008?” Como ninguém responde, ela própria fala: “Isso é o ano da data, o ano que nós estamos!”. Após ter escrito “PELOTAS, 13 DE ABRIL DE 2010.”, a professora explica o que significa cada parte da data novamente (Diário de Campo, 13/04/2010).

#### Excerto 2

13h45min – A professora passa na mesa de cada criança e marca no caderno com um ponto onde deve ser copiada a data, como sempre faz. Após, posiciona-se em frente ao quadro verde e diz que precisa começar a aula, mas que só vai começar quando tiver silêncio. Marcelo pergunta como vai ser a data e a explicação é que “preferencialmente seja de letra ‘junta’, mas quem não consegue pode fazer de letra separada”. Após, faz uma linha na vertical, dividindo o quadro em duas partes e na parte esquerda escreve a data com letra ‘junta’ (cursiva) e na direita com letra “separada” (manuscrita-bastão). Chama a Tayssa e pergunta: “que dia é hoje?”, ela diz que não sabe e Nicolas responde que é terça-feira. A professora diz que quer saber que dia é em „números”. Algumas crianças falam diversos números até que uma diz que é dia 10. Assim a professora procede até completar a data. Ao final retoma tudo novamente, explicando detalhadamente (Diário de Campo, 10/08/2010).

Em todas as observações realizadas, o evento da escrita da data foi trabalhado articulando a oralidade e a escrita (perguntar o dia do mês, da semana, o mês e o ano). A professora procurava esclarecer o significado de cada parte da data, indagando insistentemente as crianças sobre os dados que deveriam constar na data, por que e como eram escritos, indicando para uma cultura de alfabetização baseada em uma relação entre oralidade, leitura e escrita.

A escrita da data nesses moldes (Pelotas, 10 de agosto de 2010) é uma atividade predominantemente escolar, que caracteriza a cultura da escola. Contudo, os dados ali registrados (cidade, dia, mês, ano, dia da semana) envolvem conhecimentos de caráter social, cultural, espacial e temporal, pelo menos. Nessa direção, poderíamos considerar aquilo que Soares (2004) afirma em relação às práticas de letramento. A autora apresenta uma discussão que considera: i) práticas de letramento a ensinar; ii) práticas de letramento ensinados; e iii) práticas de letramento adquiridas. A primeira diz respeito às práticas que a escola seleciona para transformar em “objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, caracterizadas em manuais didáticos” (p.108). No segundo caso, as práticas “ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e pragmáticos e das propostas manuais didáticos em ações docentes” (p.108). Contudo, Soares argumenta que mesmo com a intenção de “reproduzir os eventos sociais reais”, na realidade, eles não passam de práticas “artificiais e didaticamente padronizados”. Por fim, a autora considera que as práticas de letramento adquiridas “são aquelas que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida a fora da escola” (2004, p.108). Considerando isso, podemos afirmar que as poucas situações em que o ensino da leitura e da escrita esteve associado às suas situações reais de uso na sala de aula que acompanhamos houve um processo de padronização, configurando aquilo que os autores denominam de *pedagogização do letramento* (SOARES, 2004).

No entanto, o mais recorrente na sala de aula observada foi o trabalho sistemático com sílabas e palavras soltas, indicando para uma perspectiva de que ler é decodificar, e escrever é copiar. Sabemos, contudo, que, por um lado, escrever é mais do que traçar letras, copiar sílabas e palavras soltas: “a escrita como atividade cognitiva, é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de cada um” (PÉREZ e GARCIA, 2001, p. 19). Por outro, ler é mais do que decifrar, decodificar e oralizar; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, inferir, refletir. A leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11).

As atividades de leitura e escrita, na sala de aula observada, enfatizam, contudo, a cópia e a leitura de palavras e sílabas. Em uma das entrevistas realizadas, no mês abril, ao explicar as suas opções metodológicas, a professora afirma:

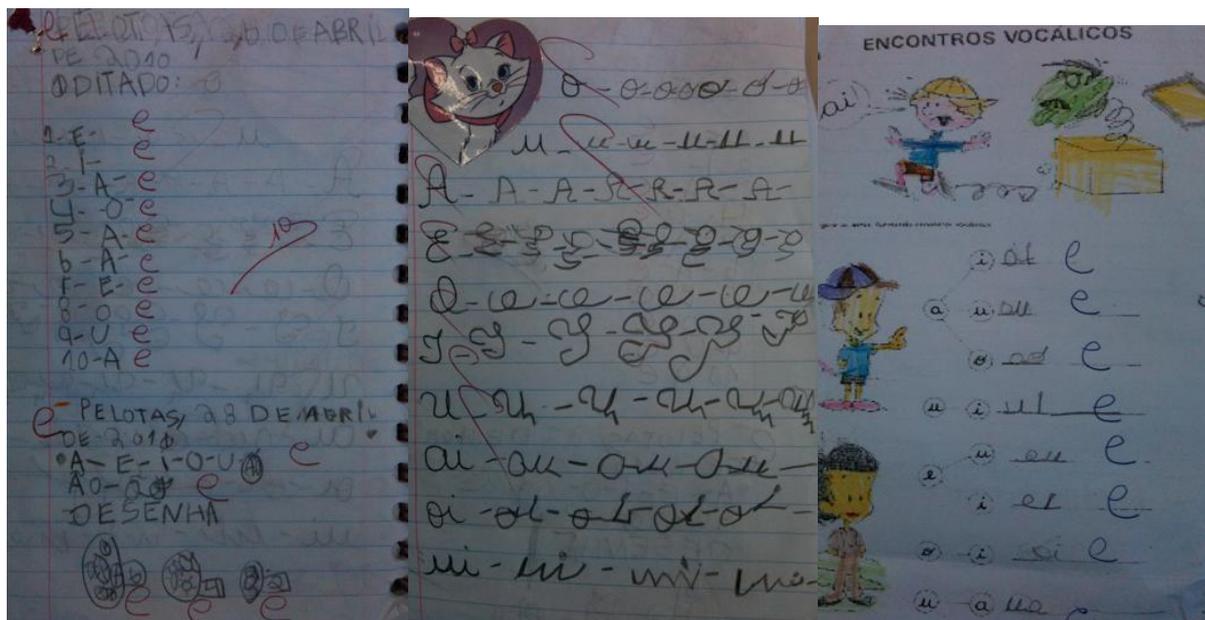
Eu procuro ter realmente uma sequência, eu já trabalhei todas as cinco vogais, só que eu ainda não saí disso, eu fico retomando, eu observo, tantas crianças não conseguiram, aí eu volto lá para o início, isso já foi até falado para os pais, então... principalmente a sequência e esse vai e vem para ter certeza de que a maioria está rendendo (Entrevista, P., 13/04/2010).

Esse trabalho pode ser visualizado nas atividades que as crianças recorrentemente copiavam em seus cadernos:

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4



Fotografias de cadernos e de atividade fotocopiada

(Fotografados em 1º/07/2010).

No conjunto dos cadernos, evidenciamos que o início do trabalho foi com a escrita e leitura das vogais, tanto maiúsculas como minúsculas; a seguir, foram apresentados e amplamente trabalhados os encontros vocálicos (ai, au, eu, ia, oi, ui, etc.). As atividades mais comuns eram de “encher linhas”, recortar, colar, ligar, juntar vogais, escrever a letra ou a sílaba inicial no desenho, ditado. Como se vê, as “tradicionais atividades” da alfabetização mantêm-se como uma prática recorrente nessa sala de 1º ano. A sequência na qual fala a professora baseia-se na silabação (trabalho sistemático com as famílias silábicas), e as atividades propostas às crianças praticamente não variam, ou seja, manteve-se a tradição do “método silábico” na sua forma mais difundida (copiar a palavras, encher linhas das “famílias silábicas”, formas palavras com as sílabas trabalhadas – CV). Mais um exemplo, nas imagens abaixo, de cadernos das crianças:



formam a sílaba, eu pergunto: „o que diz? O que é isso? Quando tu utilizas essa sílaba, essa palavrinha... porque se elas não entenderem que precisam compreender lá no início depois não aprendem” (Entrevista, P., 13/04/2010). Aqui o conceito de leitura compreensiva da professora refere-se à capacidade das crianças em decifrar sílabas e palavras, indicando ainda que há um entendimento do processo de que primeiro é preciso „aprender a ler”, para depois “ler efetivamente”.

Soares (2003a), ao defender a perspectiva do *alfabetizar letrando*, chama a atenção para o fato de que a alfabetização no sentido de “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento” (p. 16). Sendo assim, afirma a autora que “não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la” (p. 16). Isso, contudo, defende ainda a mesma autora, não significa “desinventar” a alfabetização, uma vez que ela “tem uma especificidade, que não pode ser desprezada (p. 16).

Ao ser indagada sobre situações em que a alfabetização estava associada a práticas sociais de leitura e escrita, a professora afirma que as crianças chegam à escola com conhecimento sobre alfabetização que trazem de suas vivências fora de espaço escolar e cita um trabalho que desenvolveu utilizando rótulos como um exemplo desse conhecimento extraescolar das crianças e que pode ser potencializado em sala de aula. A atividade com rótulos é, portanto, associado a um trabalho com práticas reais de leitura e escrita. Para Morais e Albuquerque (2006, p. 69), contudo, “democratizar o acesso ao mundo letrado não significa encher a sala de aula de recortes de jornais, rótulos, embalagens, cartazes publicitários e colocar livros numa estante”. Para os autores, mais do que isso, “pressupõe que o aprendiz possa vivenciar, no cotidiano escolar, situações em que textos são lidos e escritos porque atendem a uma determinada finalidade” (2006, p. 69). Essas situações foram muito rarefeitas no cotidiano da sala de aula observada.

### **Considerações finais**

Práticas efetivas e sistemáticas que associassem alfabetização e letramento não foram recorrentes na sala de aula observada. Embora tenhamos registrado algumas atividades em que o ensino do código escrito (alfabetização) estivesse associado a práticas diferenciadas de leitura e escrita (no caso da produção textual, da confecção de uma carteira de identidade, no

amplo diálogo estabelecido sempre no evento de escrita da data), não podemos dizer que havia, efetivamente, a associação do letramento e da alfabetização. A leitura literária, por exemplo, presente nas orientações do MEC (2006, 2009) e considerada por muitos estudiosos da área em questão (SOARES, 2010) como basilar no trabalho na perspectiva do letramento, não foi uma atividade observada durante a pesquisa.

Associar alfabetização e letramento não pode ser entendido como um conjunto de atividades desarticuladas e descontínuas. Trabalhar com rótulos com os alunos, por exemplo, é uma visão reducionista, limitada e insuficiente do letramento. Ele não se esgota e tampouco se reduz a isso. Uma prática pedagógica que considere a perspectiva do letramento deve ir à *radicalidade* dos usos sociais da leitura e da escrita. Assim, prevê-se uma proposta pedagógica que efetivamente democratize “a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita” (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006, p. 75), que exponha as crianças ao “mundo dos textos” – de todos os textos – desde o início do processo da alfabetização, sem perder de vista a especificidade da alfabetização (SOARES, 2003a).

Entre outras coisas, é preciso lembrar que a proposta da ampliação da escola fundamental para nove anos, com a antecipação da matrícula obrigatória das crianças prevê a indissociabilidade da alfabetização e do letramento, além do respeito à infância e ao brincar como aspectos fundantes dessa proposta (MEC, 2004, 2006, 2009). Nesse sentido, essa ampliação deve ser o tempo-espaço de uma “alfabetização produtiva”, produtora de autores e escritores autônomos, de usuários competentes da língua escrita e falada, de cidadãos que façam uso alargado e qualificado da sua língua materna e, em consequência, ampliem, pela via da leitura e escrita, a inserção na cultura escrita, suas capacidades de se desenvolverem como pessoas plenas e de direitos. É a possibilidade de fazer uma alfabetização menos formal e formalizada, menos restrita, menos apressada, que produza menos fracassos no ensino da leitura e da escrita. Em nosso estudo de caso, não conseguimos perceber a efetivação dessas novas proposições pedagógicas que estão na base da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, em especial, no período da alfabetização.

Contudo, um último aspecto – talvez um dos mais importantes da pesquisa – precisa ser salientado: a prática que acompanhamos expressa também a ausência de uma política de formação de professores que seja mais articulada, sistemática e contínua. A implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública municipal não veio acompanhada dessa formação. Uma política dessa envergadura necessariamente precisa estar articulada as ações

de formação continuada. Sabe-se que nenhum projeto político-pedagógico, nenhuma reforma educacional e melhorias no ensino são possíveis sem a formação adequada dos docentes. Como afirma Nóvoa (1995, p. 09), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

### **Referências bibliográficas**

ATKINSON, Paul y COFFEY, Amanda. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Universidad de Antioquia. 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith e DIKSON,Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 20, n. 2, p.7-38, 2007.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio: Educação e os estudos atuais sobre o letramento. In: PELANDRÉ, Nilcea e FICHER, Adriana. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, nº 1, p. 209-224, jan/jun 2007. Disponível in:<http://kino.iteso.mx/~gerardpv/tesis/metod-cualitAtkinson.htm>) Acesso em março de 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIALDINO, Irene Vasilachis de (org.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.

GUMPERZ, John. Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *The social construction of literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 45-68.

KLEIMAN, Angela (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender. Os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges e MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 é Fundamental*. Brasília, DF, 2006. p. 69-84.

MEC/BRASIL. *Lei nº 11.274/06*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

MEC/BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Relatório do Programa*. Brasília, DF, 2004.

MEC/BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 é Fundamental*. Brasília, DF, 2006.

MEC/BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 29-67.

MORAIS, Artur Gomes e ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de Jovens e Adultos*. Em uma perspectiva de letramento. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação, *Resolução nº 001/07*, 2007. Estabelecimento de normas para a oferta do Ensino Fundamental de Nove

Anos e o ingresso obrigatório da criança de seis anos de idade na Rede Pública Municipal de Pelotas-RS. 2007.

PÉREZ, Francisco Carvajal e GARCÍA, Joaquim Ramos. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: PÉREZ, Francisco Carvajal & GARCÍA, Joaquim Ramos (org). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRAT i PLA. Ángels. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In.: PÉREZ, Francisco Carvajal, e GARCIA, Joaquín Ramos (et.alli). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. v. 9 n.52jul./ago. 2003a.

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

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e Literatura. In: *Revista Educação*. Guia da Alfabetização, Nº 2. São Paulo: Ed. Segmento, 2010.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre „Letramento e Diversidade“, outubro de 2003.

Disponível em: [www.unisesi.org.br/portal/principal/biblioteca/downloadBibliotecaPortal.php?idBiblioteca=12](http://www.unisesi.org.br/portal/principal/biblioteca/downloadBibliotecaPortal.php?idBiblioteca=12). Acesso em 19/08/2010.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. In: MARINHO, Marildes e TEODORO, Gilcinei. *Língua Escrita*. Revista Eletrônica, n.7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em 14/05/2010.