

ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA E PRÁTICA VIVENCIADA EM 1979

Literacy: contemporary educational practice and practice in 1979 experienced

Alfabetización: la enseñanza práctica contemporánea se experimenta práctica 1979

Cristiane Lumertz Klein Domingues¹

Resumo

Sabemos que a criança entra na escola com seis anos de idade e permanecerá por nove anos até completar o Ensino Fundamental. Diante desse fato compreendemos que o início escolar acontece com menos idade no primeiro ano, por isso salientamos a importância deste aluno participar de um ambiente mais lúdico para aprender, isso quando leva em consideração as especificidades próprias do período da infância. Para tanto, valorizamos uma alfabetização centrada no lúdico, que oportunize momentos de brincadeira e de jogo, deixando de lado atividades mecânicas e repetitivas. Entendemos aqui o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento, como o meio de oportunizar ao indivíduo condições de vivenciar as práticas sociais que dependem da leitura e da escrita na sociedade. Desejamos mostrar uma pesquisa realizada por meio de uma entrevista com uma criança, em período de alfabetização, no ano de 2013 e com sua mãe, que foi alfabetizada em 1979, através de um estudo comparativo. Também, serão apontadas algumas características da prática pedagógica das professoras delas, por meio da análise de duas situações escolhidas nos cadernos das envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização/Letramento. Lúdico. Prática Pedagógica.

Abstract

We know that the child enters school with six years old and remain for nine years to complete primary education. Given this fact we understand that the school start happens at an earlier age in the first year, so we stress the importance of this student participate in a more playful environment to learn, when it takes into account the specific characteristics of the childhood period. Therefore, we value a literacy focused on the playful, further opportunity moments of play and game, leaving aside mechanical and repetitive activities. Here we understand the concept of literacy in literacy perspective, as the means to create opportunities to the individual conditions to experience the social practices that rely on reading and writing in society. We want to show a survey conducted through an interview with a child in literacy period in 2013 and his mother, who was literate in 1979, through a comparative study. Also, we will present some characteristics of the pedagogic practice of teachers of them, through the analysis of two situations chosen in the notebooks of the involved.

KEYWORDS: Literacy/Literacy. Playful. Teaching practice.

¹ Professora da Faculdade INEDI - CESUCA (Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha/RS) – no curso de Pedagogia. Estágio de pós-doutoramento, na PUCRS/FACED. Email:crisluked@gmail.com

Resumen

Sabemos que el niño ingresa a la escuela con seis años de edad y permanecer durante nueve años para completar la enseñanza primaria. Teniendo en cuenta este hecho, entendemos que el inicio de la escuela pasa a una edad más temprana en el primer año, por lo que hacemos hincapié en la importancia de este estudiante participe en un ambiente más lúdico para aprender, cuando se toma en cuenta las características específicas del período de la infancia. Por lo tanto, valoramos una alfabetización centrado en los momentos de oportunidad, más lúdicas de juego y juego, dejando a un lado las actividades mecánicas y repetitivas. Aquí entendemos el concepto de alfabetización en perspectiva de la alfabetización, como los medios para crear oportunidades a las condiciones individuales de experimentar las prácticas sociales que se basan en la lectura y la escritura en la sociedad. Queremos mostrar una encuesta realizada a través de una entrevista con un niño en periodo de alfabetización en 2013 y su madre, que sabía leer y escribir en 1979, a través de un estudio comparativo. Además, vamos a presentar algunas características de la práctica pedagógica de los maestros de ellos, a través del análisis de dos situaciones elegidas en los cuadernos de los involucrados.

PALABRAS CLAVE: Alfabetismo/ Alfabetismo. Juguetón. La práctica docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo mostrar o trabalho feito numa escola particular de Porto Alegre, que foi realizado por meio de uma comparação entre a alfabetização proposta pela professora titular da turma, com a dos pais dos alunos desse mesmo grupo, a fim de comparar as práticas contemporâneas com as vivenciadas no ano de 1979. Pensando na configuração de escola que deseja priorizar o lúdico, este trabalho pretende mostrar a diferença entre uma proposta de alfabetização que visa a construção e a elaboração da criança, e uma tradicional, bem como, que tipo de aluno se deseja formar com cada uma das ações pedagógicas encontradas durante a pesquisa.

Sendo o objeto de pesquisa considerado a partir da concepção de uma alfabetização que ressalta a participação efetiva da criança na aquisição da leitura e da escrita, e, de outro lado, uma prática mecânica e repetitiva, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: Compreender como acontece o desenvolvimento das crianças dependendo da prática pedagógica a que são submetidas?

Pensando nisso, tal pesquisa foi realizada para mostrar o tipo de aluno que cada proposta de alfabetização de fato produz. Para chegarmos a um resultado final também será discutida a história da alfabetização, o ingresso da criança com seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental e o conceito de lúdico, brincar, brincadeira e jogo.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, em que foram analisados um grupo de cinco alunos e seus respectivos pais, e a coleta de dados aconteceu através de um comparativo feito entre o caderno da criança e o do pai ou mãe. A dificuldade encontrada para essa coleta ocorreu quando notamos que os pais não tinham mais seus cadernos, e que poderíamos ficar apenas com o registro oral deles, por isso, para que pudéssemos apresentar dados mais consistentes, optamos

por escolher de um total de cinco participantes apenas uma menina e sua mãe, porque a mãe tinha os dois cadernos, que foram utilizados na sua alfabetização e também a cartilha de estudo, intitulada *O Caminho Suave*.

Para melhor compreender a temática e a apresentação da pesquisa foi organizado o presente artigo em três partes: história da alfabetização com Mortatti, (2006), Ferreira (1999), Soares (1998) e Kleiman, (2010); ingresso da criança com seis anos: Brasil (2006); o conceito de lúdico, brinquedo, brincadeira e jogo Kishimoto (2009), Huizinga (2008), Àries (1982), Rapoport (2009) e a descrição da prática pedagógica de uma proposta contemporânea e outra que foi baseada no uso das cartilhas, que será evidenciada por meio da pesquisa de campo realizada.

1. História da alfabetização

Mortatti (2006) afirma que os anos anteriores a 1980 foi a época do auge do uso das cartilhas no período da alfabetização, o que acabou por criar uma técnica de alfabetização na escola para ensinar a ler e escrever, baseada numa sequência de letras, sílabas, palavras, frases e textos simples, copiando assim o modelo estabelecido pela cartilha. Neste momento, a sala de aula era vista como uma linha de montagem, em que os alunos cumpriam tarefas numa rotina igual para todos e só podiam passar adiante quem acabava o que era exigido, tal proposta deu origem a uma tecnologia de textos que não podiam ser considerados textos, porque eram fragmentos elaborados com frases soltas e sem sentido, apenas com o objetivo de ensinar conteúdos escolares, nesse caso as letras do alfabeto. Os aspectos trabalhados da língua eram compostos por elementos que não eram nada significativos para o aluno, e que estavam centrados na ideia de que ele precisava primeiro aprender a relação entre letras e sons, depois sons em letras e só posteriormente chegaria ao texto. De acordo com Mortatti as mudanças são necessárias:

[...] em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora a mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2006, p.15).

Dentre os vários métodos utilizados desde o século XIX podemos citar quatro momentos, segundo a mesma autora como principais: Um primeiro momento que é denominado a metodização do ensino da leitura, que de acordo com a autora seria baseado no: “ensino da leitura utilizava-se nessa época métodos de marcha sintética, ou seja, da parte para o todo” (MORTATTI, 2006, p.5), ou seja, letras, sílabas, palavras e frases. O segundo momento chamado de a institucionalização do método analítico, significa que: “de acordo com este método, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo, para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p.7), partia-se de uma palavra chave, frase ou texto. Em um terceiro momento, que ocorre por volta de 1920, intitulado de a alfabetização sob medida, passamos a utilizar os métodos mistos (analítico/sintético ou sintético/analítico). No quarto e último momento, em meados de 1980, denominado de construtivismo e desmetodização, surgem novas urgências políticas e sociais e a tradição passa a ser protestada, a fim de acabar com o fracasso escolar

na alfabetização. Segundo Ferreiro (1999) a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem, partindo a preocupação não de como se deve ensinar, mas para o como de fato se aprende.

A partir dos resultados obtidos em pesquisas realizadas com crianças de quatro a seis anos de idade, Ferreiro (1999) mostrou para os alfabetizadores que a criança passa por cinco níveis, testando suas hipóteses de escrita até chegar no nível alfabético. São eles: No primeiro nível: “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma” (FERREIRO, 1999, p.193), ela atribui a escrita o objeto a que se refere, denominado de realismo nominal. No segundo nível: de acordo com Ferreiro (1999), a criança compreende que para ler coisas diferentes a escrita precisa ser diferente e passa a usar mais de três letras para escrever. No terceiro nível: a criança começa a atribuir um valor sonoro para escrever e considera a pauta sonora para formar sua escrita, esse é um momento importante, porque a criança percebe que a escrita é fonética. O quarto nível: se caracteriza pela passagem da hipótese silábica para alfabética, quando “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba, por meio do conflito entre a hipótese silábica e a exigência mínima de letras para compor uma sílaba” (FERREIRO, 1999, p.214). No quinto nível: a criança chega ao final da evolução, o nível alfabético, momento que ela será estimulada no estudo da ortografia.

Partimos de um período que privilegiou e discutiu a questão dos métodos para a alfabetização como sendo a questão fundamental para que o processo ocorresse com sucesso, e dessa forma acabou mostrando à criança que a escrita e a leitura servem a propósitos apenas escolares. Por outro lado, chegamos a um momento em que a alfabetização deverá mostrar qual a importância da leitura e da escrita para a vida cotidiana do sujeito. Ou seja, que o aluno aprenda a ser uma:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna *alfabetizada*, e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é *analfabeta* - ou, sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e escrita - é *alfabetizada*, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1998, p. 36).

De acordo com Kleiman a palavra letramento envolve: “a imersão da criança no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2010, p. 9), para que ela possa perceber o sentido da leitura e da escrita, pois se ela apenas conviver com textos escolares, que são pobres de conteúdo e sem sentido, possivelmente ela não compreenderá porque ler e escrever seria importante para sua vida cotidiana. O convívio na escola baseado em textos de qualidade, e na diversidade dos gêneros, ou seja, quando se oferece material rico e diversificado de leitura para turma, proporciona sentido e significado à leitura. Principalmente, porque sabemos que as crianças que convivem em ambientes pobres de cultura escrita não apresentam o mesmo desempenho escolar, ao contrário daquelas crianças que diariamente lidam com materiais escritos, como; rótulos, receitas, revistas, jornais e livros em suas casas. Pois, inevitavelmente essas últimas entram com maiores vantagens na escola, porque já atribuem significância ao ler e escrever.

2. Ingresso da criança com seis anos na escola

Pensando na igualdade de oportunidades para as crianças provenientes de meios culturais mais pobres, a fim de dar oportunidades semelhantes às das crianças que podem pagar para frequentar a escola, antes do início obrigatório pela antiga lei, aprovou-se, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº: 11.274 que ampliou o ensino para nove anos e o ingresso da criança com 6 anos de idade na escola. O objetivo final da lei ambiciona uma escola cidadã, inclusiva, solidária e de qualidade, mas, sabemos que, para tais mudanças acontecerem na escola pública, a mesma precisa de transformações significativas da sua estrutura, no que concerne a formas de ensinar, de aprender, de avaliar, organizar e desenvolver o currículo.

A aprovação da lei foi um passo importante para motivar a escola básica no quesito qualidade, porque para receber alunos mais novos sabemos que mudanças precisam ocorrer em toda estrutura da escola, não somente no espaço físico, que necessita ser adequado para receber os pequenos, mas na forma de tratar a criança. Ou seja, uma proposta centrada no lúdico, com vistas em uma aprendizagem efetiva, porque o pequeno possui uma natureza lúdica em sua essência, e parece por muito tempo que essa característica foi considerada somente para a Educação Infantil, no entanto, as discussões oportunizadas na escola através da implementação da lei mostram que essa visão deve ter continuidade no Ensino Fundamental também,

Para as escolas se adequarem as novas exigências da lei foi estabelecido o prazo até 2010 para ela vigorar, pois durante esse período tanto professores quanto escolas tinham muitas dúvidas e perguntas, as quais seriam levantadas em debates e reuniões escolares, segundo Brasil (2006): E o currículo para as crianças de seis anos? O que trabalhar? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da 1ª série, ou do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

As dúvidas e as discussões surgidas após o surgimento da lei acabaram por fazer crescer o desejo da melhoria do ensino, tanto que percebemos este como sendo o momento para se repensar todo o Ensino Fundamental, rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas, de se pensar numa proposta que considere as particularidades da criança, e um processo de alfabetização que desenvolva a criança nos aspectos psicológico, social, intelectual e cognitivo, sempre de forma lúdica e prazerosa.

Atividades mais lúdicas começaram a ser pensadas em seminários e formações continuadas, pois passamos a dar maior valor ao poder do jogo e do brincar no desenvolvimento infantil, no que se refere à possibilidade de a criança ressignificar o mundo externo a partir de conteúdos simbólicos, criando uma maior flexibilidade e austeridade em enfrentá-lo, fazendo dessas atividades lúdicas grandes aliadas dos profissionais na escola. Podemos notar no poema de Drummond a importância da brincadeira para a criança, que tanto precisa dela para poder se desenvolver com toda plenitude possível:

[...] o bom da pipa não é mostrar5 aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.

- Que recado? Explica isso direito. João olhou-me com delicado desprezo.
- Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ele é a sua liberdade, o seu eu girando por aí, dispensado de todas as limitações (DRUMOND apud CARVALHO, PONTES, 2003, s/p.)

Para o professor o momento da brincadeira constituísse como uma excelente oportunidade de estudo e observação sobre os alunos, a fim de promover situações para a criança poder se perguntar, e assim construir estruturas ainda não compreendidas. Um professor atento a esses momentos poderá coletar informações sobre o aluno e, posteriormente, promover estratégias desafiadoras, pensando em estabelecer um conflito, em que o aluno tente encontrar a solução e assim consiga superar algumas hipóteses, podendo dessa maneira avançar seu entendimento.

3. Compreendendo os conceitos de lúdico, brincar e brincadeira

Esse modo como a escola vem ao longo dos tempos tratando o lúdico em sua prática escolar talvez possa ser entendido se refletirmos como a infância foi concebida historicamente. O pesquisador francês Ariès (1981) aborda em seu livro sobre a criança o quanto nos primórdios a infância não era considerada como uma fase do desenvolvimento, ao contrário, os adultos enxergavam-na como um indivíduo grande, porém em miniatura. Tanto, que as crianças eram vestidas com roupas de adultos, compartilhavam os quartos deles, ou melhor, o período da infância não era respeitado em suas particularidades. O século XVIII trouxe uma nova visão sobre o período da infância, pois ele começou a compreender as especificidades da criança, passou-se a respeitar sua condição infantil, ficando de lado a concepção de um tratamento adulto, em que passamos a pensar num espaço com condições adequadas para o seu desenvolvimento, inclusive privilegiando o aspecto lúdico para facilitar a aprendizagem nas escolas.

Huizinga (2008) diz que o lúdico é livre, ele próprio é liberdade e principalmente não é vida cotidiana, mas ao contrário, trata-se de uma fuga da realidade, quando se entra numa outra esfera do faz-de-conta. A fantasia vivida no lúdico como diz o autor:

[...] ‘pertence a lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.’ (HUIZINGA, 2008, p. 13).

O lúdico, portanto, compreende uma atividade de liberdade para o indivíduo, realizada de forma singela, relaxada e sem nenhuma preocupação com nada ao fazer, pois a decisão de realizar, ou não, depende apenas da vontade individual causada no sujeito, uma sensação de bem-estar ao realizar a atividade desejada. Embora saibamos disso, ainda podemos encontrar práticas pedagógicas distantes do lúdico, as quais não contemplam a brincadeira e o jogo na escola.

O conceito de jogo, brinquedo e brincadeira segundo Kishimoto (2009) aparece como um assunto a ser discutido, pois eles são empregados erroneamente como possuindo o mesmo significado, como sinônimos. Para compreender melhor

suas especificidades descrevemos o conceito de brinquedo como objeto, ou seja, um suporte para a brincadeira, já a brincadeira, como uma ação com formas de acontecer e, por fim, o jogo, como recreativo, competitivo e com regras. Sobre o jogo educativo Kishimoto diz que estão relacionadas a presença de duas funções, sendo elas:

Função lúdica – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e função educativa – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu conhecimento e sua apreensão do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo, entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino (KISHIMOTO, 2009, p. 19).

Privilegiar na escola atividades que contemplem o lúdico no seu desenvolvimento, inclusive no período da alfabetização, emerge como necessário através de um espaço de sala de aula de criação, que privilegie em sua prática a tentativa e a construção da criança. Abordando o lúdico como atividades carregadas de aspectos simbólicos Rapoport diz que:

As atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico, algo que ocorrerá gradativamente ao longo do ensino fundamental, cada vez de forma mais complexa. [...] além disso, esses professores precisam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sensibilidade para perceber quando a criança não está bem, buscando, dessa forma, ajudá-la (RAPOPORT, 2009, p. 28-29).

Que as diferentes hipóteses de desenvolvimento na alfabetização sejam respeitadas, através de atividades variadas, diferentes de acordo com cada aluno e criativas, e não por uma prática centrada na utilização de exercícios mecânicos e de memorização para toda a turma.

4. A pesquisa: alfabetização lúdica e tradicional

Desejamos com este trabalho entender como a escolha da prática alfabetizadora, dependendo dos caminhos eleitos pelo professor, estará longe de formar leitores efetivamente, porque se a proposta for mecânica e repetitiva, os alunos não terão domínio da leitura e da escrita além daquilo que for dado em aula, em contrapartida, se a alfabetização for baseada em textos que existem fora do âmbito escolar, as crianças perceberão que a leitura e a escrita possuem finalidades e são importantes para a vida em sociedade.

O problema desta pesquisa quis desvendar como os alunos em processo de alfabetização constroem sua compreensão quanto a aquisição da leitura e da escrita. Por um lado, quando percebem esse uso em aspectos cotidianos, por serem expostos a

práticas pedagógicas com textos efetivos e, por outro lado, com o uso de exercícios mecânicos e repetitivos, que demonstram a funcionalidade da escrita apenas para servir aos objetivos da escola. Para tanto, o trabalho aconteceu através de uma pesquisa qualitativa, como ressalta Glazier (1992) talvez a melhor maneira de entender o que significa pesquisa qualitativa é determinar o que ela não é. Ela não é um conjunto de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados.

Para realização deste estudo foi feita uma pesquisa de campo entendida como:

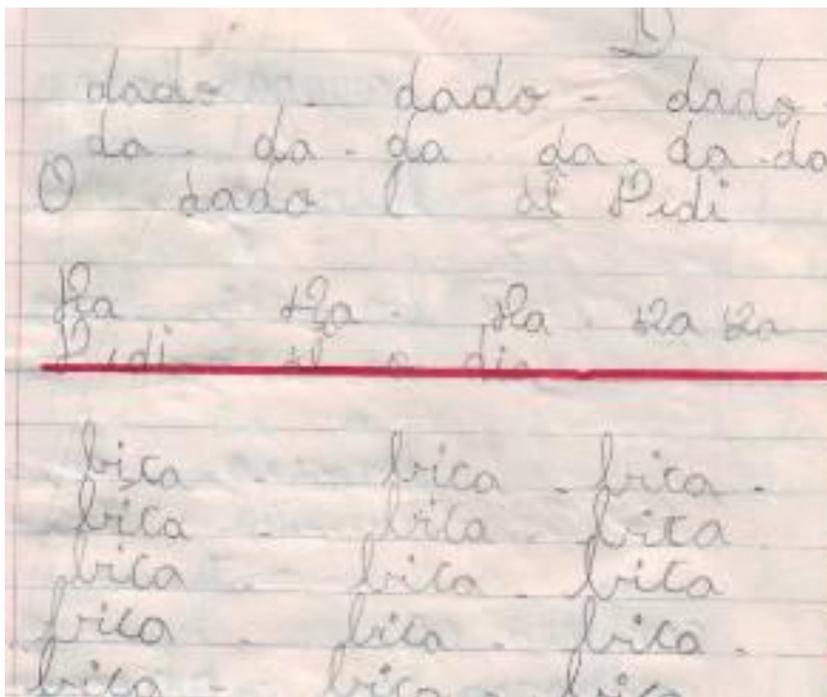
Pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.). (FONSECA *apud* ENGEL e SILVEIRA, 2009, p.37).

Para a pesquisa foi selecionado um grupo de cinco crianças, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Porto Alegre, onde foram realizados encontros com as crianças, depois com os pais e a professora titular da turma, para a coleta de dados. Coleta de dados compreendida segundo Engel e Silveira: “[...] o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados” (ENGEL, SILVEIRA, 2009, p. 56). O procedimento adotado para a coleta de dados foi ouvir o relato de como eles foram alfabetizados.

Com a intenção de ser o mais fiel possível a análise dos dados optamos em ficar com os depoimentos de uma única criança e de sua mãe, bem como a descrição do trabalho feito pela professora titular dessa criança. Foram desprezados os demais dados, porque não se conseguiu material completo de todos os participantes e isso iria dificultar a análise dos dados no final.

O caderno da mãe alfabetizada em 1979 refletia a organização da cartilha, com exercícios mecânicos, de repetição de letras, sílabas e palavras. Podemos observar em todas as páginas do caderno exercícios de encher linha para memorizar, primeiramente com as vogais, depois as consoantes, em seguida sílabas, palavras e frases sem sentido. Como pode ser notado numa página do caderno:

Figura 1: estudo da letra **B** e **D**.



Fonte: caderno da mãe da menina

Assim como na cartilha, no caderno as atividades repetem os mesmos exercícios mecânicos de encher linhas com sílabas, palavras e frases vazias, sem sentido, como exemplo: *O dado é da Didi*, o mesmo estilo aparece nas cartilhas. Notamos no caderno o uso forçado de palavras e frases para o estudo da letra **D** e **B**, com o uso de palavras como: dado/Didi/bica. Quando perguntamos para mãe o motivo de espaços tão grandes entre as palavras ao preencher a linha com a palavra *bica*, ela responde: *queria ficar livre rapidamente da tortura de repetir o mesmo trabalho várias vezes*. O caderno inteiro não evidencia nenhuma produção de escrita espontânea, mas apenas uma repetição de modelo proposto pela professora. Um depoimento deixa claro sua falta de interesse pelo ensino a que foi submetida na época: *Eu às vezes até chorava em casa quando tinha que fazer o tema, porque eu queria brincar com meus irmãos e tinha que ficar fazendo aqueles temas longos e chatos* (fala da mãe).

Sabemos que a alfabetização não é uma técnica, mas uma imersão do indivíduo na cultura escrita do mundo. Hoje, alfabetizar uma criança para que ela simplesmente leia um texto numa cartilha é o maior desperdício, porque o mundo em que ela vai ter que viver vai exigir muito mais do que a visão fragmentada aprendida nas cartilhas, quando poderá no cotidiano deparar-se com todo tipo de texto, e com uma série de situações sociais que são mediadas pela escrita e que requerem um maior domínio dessa habilidade. Ao pensar sobre a participação da criança nas práticas sociais de forma efetiva, quando ela está em processo de alfabetização, através do contato com diversos tipos de textos, passamos a refletir sobre as ideias que contemplam a palavra letramento.

Segundo Soares (2004), a palavra letramento tem origem do termo em inglês *literacy*, ela define o conceito de alfabetização como sendo a de desenvolver habilidades para leitura e para escrita. Já o letramento, entendido como a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais, ou seja, condições plenas de usar tais saberes para viver e participar de tudo que a cultura escrita proporciona. No Brasil, quem usou pela primeira vez o termo foi Mary Kato (1986), numa obra intitulada *No*

mundo da escrita: uma perspectiva linguística. A autora utilizou o conceito americano que significa letrado, ou melhor, alguém versado nas letras, para ampliar o conceito de alfabetização que se utilizava no Brasil e, desde então, os alfabetizadores têm buscado centrar suas práticas pedagógicas numa alfabetização com perspectivas no letramento.

A proposta de alfabetização escolhida pelo professor define o tipo de aluno que ele deseja formar, como podemos perceber nas palavras da mãe: *Eu sempre tive dificuldade de me expressar em público, porque o ensino a que fui submetida era muito repressor, criando em mim uma espécie de pavor de exposição, tanto na fala quanto na escrita. Nunca fui criativa para escrever uma história* (fala da mãe).

Uma proposta mais mecânica reprime a criatividade do aluno, demonstrando que ele pode até escrever ortograficamente mais correto, porém, ele elabora textos sem lógica e criatividade. Por outro lado, uma proposta mais interacionista, com maior contato com os gêneros textuais, forma alunos que são capazes de produzir conhecimento e não somente reproduzir, e com condições plenas de participar de todas as práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

Comparar a fala da menina em correspondência a da mãe seria oportuno, quando ela diz: *Eu gosto muito de escrever e de contar histórias, na escola e em casa. Eu aprendi a ler com cinco anos e eu lia para meus colegas na sala* (fala da menina). O letramento é a sustentação da alfabetização, mas ocorre um processo interno, e é isso que se chama de alfabetização com textos, em que os textos são vistos pela diversidade de funções que eles proporcionam. O professor precisa saber qual objetivo o aluno terá que atingir com cada texto escolhido, se naquele momento o foco do trabalho será a textualidade, ou o foco será o sistema de escrita, sempre dispondo da maior variedade de gêneros que for possível de ensinar na escola.

Os gêneros textuais surgiram com maior força nos anos 1997/1998, com a publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, com o objetivo de facilitar a aquisição da leitura e da escrita, garantindo o ensino de unidades de discurso. Os gêneros textuais são um excelente recurso para que o aluno conheça os diferentes tipos de texto, bem como sua estrutura e a linguagem que utiliza na composição. Eles trazem pesquisas desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores de Genebra, que elaboraram uma tabela com os grupos de gêneros orais e escritos a serem ensinados na escola. A tabela apresenta-se como útil ao trabalho do professor, pois orienta o trabalho com o gênero e as capacidades de linguagem que ele aborda.

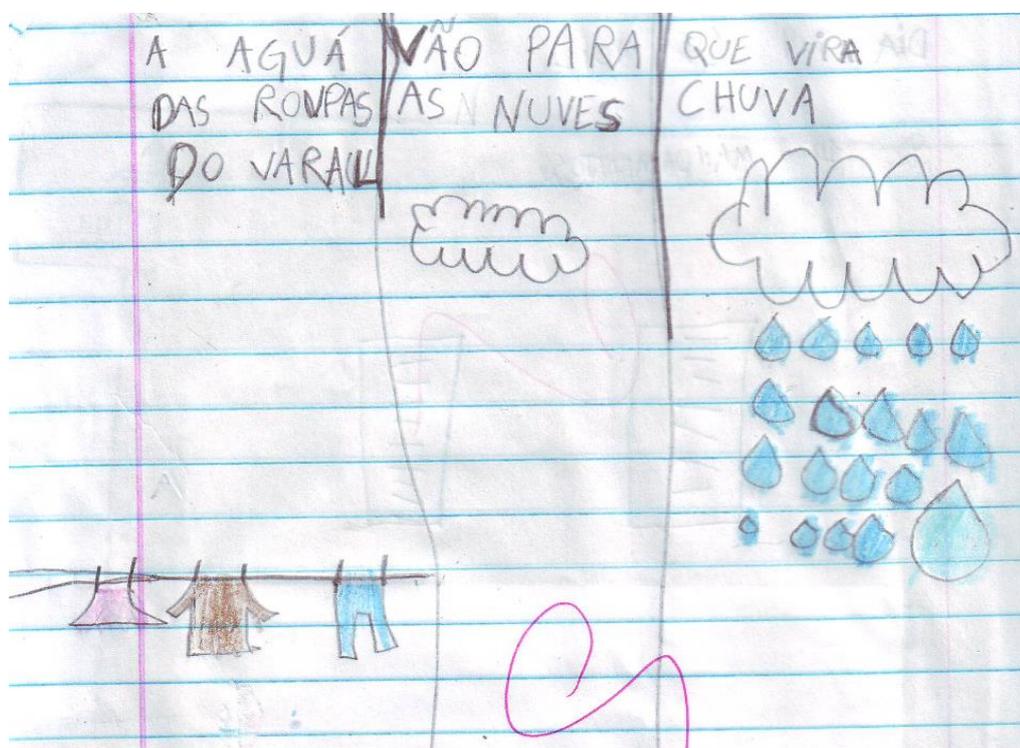
A entrada dos gêneros textuais no espaço de aprendizagem escolar como: bula, receitas, embalagens, cupons fiscais, convites, permite que no trabalho pedagógico de escrita e de leitura, nas diversas áreas do conhecimento, a criança possa observar a estrutura dos diversos tipos de texto, tornando-os significativos, porque eles existem em situações do dia-a-dia, pois o texto, que é a base do trabalho é um portador textual, que circula na sociedade. É preciso despertar na criança, desde cedo o gosto pela leitura, propor situações em que a criança vivencie atos de leitura, colocar livros ao seu alcance, promover situações de leitura, mesmo que ela ainda não seja leitora convencional. Solé discorre sobre a tarefa de motivar as crianças para o ato de ler traz:

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que

possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo (SOLE, 1998, p. 92).

Precisamos criar oportunidades para que a criança entre em contato com diversos escritos, organizando a rotina pedagógica para que todos possam participar de momentos como rodas de leitura, para realizar a exploração do gênero textual selecionado, como também discussões sobre o gênero, o estilo, os elementos que o mesmo contém e sua funcionalidade. O trabalho abaixo, retirado do caderno da aluna participante da pesquisa, reflete uma alfabetização mais centrada num contexto lúdico, que parte do todo, e não de pequenas partes, como o processo de alfabetização cartilhesca, dando sentido ao processo de leitura e de escrita, e mostra um outro perfil de aluno. Abaixo uma cópia do caderno da menina:

Figura 2: depois de estudar a evaporação da água, em ciências, os alunos tinham que fazer o relatório do que tinham aprendido.



Fonte: caderno da menina.

O trabalho foi uma escrita espontânea dessa aluna, com seis anos de idade, alfabetizada em 2013, como registro de uma conversa na turma sobre a evaporação da água. Reparamos na produção escrita uma atividade que fez com que ela pensasse sobre o que, e de que forma iria escrever, tanto que é possível notar que ela ficou em dúvida quanto ao acento da palavra água, demonstra entender a sílaba tônica no *gua* e coloca o acento. Outra dúvida aparece na escrita da palavra varal, quando apagou a letra U e trocou pelo L. Na segunda coluna surge a preocupação com a concordância na frase: *Vão para as nuvens*, mesmo que neste momento ela ainda não compreenda a gramática apresenta um questionamento sobre a forma de

escrever. A atividade mostra uma aluna mais livre para pensar e criar durante o processo de escrita, o que facilita a construção das ideias, bem como, uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A proposta descrita aponta para uma atividade diferente das propostas mecânicas de encher linhas com letras, sílabas, palavras e frases, e nos mostra uma aluna reflexiva sobre seu processo de escrever. No relato de como a aluna participante aprendeu a ler e a escrever acontece a descrição de uma aula repleta de situações de leitura, com gibis, livros, revistas, jornais e muita escrita espontânea, ela diz: *A professora sempre traz coisas diferentes, conta muita história e sempre deixa a gente escrever o que a gente entendeu da história. A gente sempre pode desenhar e pintar o que a gente escreve.*

Quando o professor mostra ao aluno que a leitura e a escrita possuem um propósito para o indivíduo na sociedade: de entender o manual de um eletrodoméstico; as regras de um jogo e entender a bula de um remédio. O sujeito compreende a funcionalidade da leitura e da escrita e entende a importância de aprender a ler e escrever. Segundo Cagliari:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É mais importante saber ler do que saber escrever. Se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas se for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. (1997, p. 148)

Necessitamos que a escola reconheça a importância de oportunizar condições para que o indivíduo utilize com eficácia o que aprendeu na escola, ao satisfazer suas necessidades sociais, pois é isso que dá sentido a aprendizagem da leitura e da escrita. Apresentamos como papel fundamental da escola criar condições para que o aluno tenha acesso aos textos que circulam socialmente, e, desse modo cumpre seu papel de ensinar a ler, interpretar e produzir diversos tipos de texto. Pretendemos que o aluno mantenha contato com diversos portadores de texto, desde o momento inicial de entrada na escola. Cagliari reforça a importância de privilegiar a leitura, quando diz que, se:

[...] a escola se preocupasse menos com a escrita, especialmente com a ortografia, e desse maior ênfase à leitura, desde a alfabetização. Será que se pode aprender a ler sem aprender a escrever? Será que se pode aprender a ler sem aprender a escrever? Sem dúvida; aliás, aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever. Uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo conteúdo já tenha conhecimento (já ouviu) ou sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. Se esse tipo de atividade for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de contato com a escrita, que não é simplesmente um jogo de montar e desmontar sílabas e palavras. (CAGLIARI, 1997, p.168)

Cagliari (1997) continua explicando a importância de se privilegiar a leitura, quando afirma que desse modo o aluno terá a vantagem de adquirir uma visão muito mais real de como a escrita funciona, e tal trabalho ajuda também na assimilação da ortografia. Quando o leitor iniciante for motivado a fazer diversas leituras ele vai interiorizar o hábito e a vontade de ler, ajudando na ampliação do universo cultural do indivíduo e no constante contato com o mundo letrado em que ele vive.

Foi perguntado para professora titular: Como você desenvolve o trabalho de alfabetização com seus alunos? A professora relata que seu trabalho acontece por meio do trabalho com os diversos gêneros textuais, que valoriza a escrita espontânea dos alunos, e compreende que as crianças passam por estágios até a aquisição da leitura e da escrita, em nível alfabético. Reforça que as hipóteses de escrita são respeitadas, porém sempre desafia os alunos para passarem para o próximo nível. *Estou participando das formações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e procuro sempre aplicar as coisas que estudo lá, estou sempre lendo e me atualizando. Respeito os níveis dos meus alunos e elaboro um planejamento que contemple desafios para eles, através de jogos, brincadeiras, atividades no pátio, pesquisas.*

Percebemos que a professora está preocupada em formar alunos capazes de viver plenamente em sociedade usando a leitura e a escrita, para ter qualidade de vida na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consequência do Ensino Fundamental de nove anos a criança passou a ingressar na escola para iniciar o processo de alfabetização aos seis anos de idade. Com isso, destacamos a importância de o professor de turma de 1º ano resgatar e trabalhar a ludicidade como uma importante ferramenta para os processos de ensino e de aprendizagem, com momentos lúdicos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Observamos a alfabetização como o domínio dos usos e funções sociais da leitura e da escrita, com o objetivo de aproximar o aprendiz da cultura escrita. Nessa concepção, os educadores precisam planejar a melhor forma para tratar a notação alfabética e a apropriação da linguagem dos gêneros textuais com as crianças. Os gêneros são excelentes ferramentas de ensino, apresentando-se como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.

A infância tem sofrido alterações ao longo do tempo e da história da educação, pois antes as crianças eram vistas como adultos em miniatura, em contrapartida, atualmente são consideradas sujeitos, com direitos e com características próprias da sua idade, com a expressividade no brincar. O brincar é extremamente característico na vida da criança, ocorrendo assim o simbólico, como o momento em que a criança expressa a fantasia e a imaginação, ao utilizar um cabo de vassoura e dizer que é um cavalo, fazendo até o som do mesmo. O ato de brincar, de grande importância na vida da criança, promove o desenvolvimento social, intelectual e físico, podendo ser um aliado no processo escolar e, conseqüentemente, no processo de alfabetização.

Independentemente da idade do ingresso no Ensino Fundamental, salientamos a importância de oferecer à criança um espaço lúdico e uma educação que possa contribuir para o seu desenvolvimento e, neste processo, o professor tem real

comprometimento, pois recebe e acompanha a criança, tendo a incumbência de auxiliá-la na aquisição da escrita alfabética, numa proposta de ensino aliada à cultura letrada. Uma proposta de prática pedagógica que faça sentido para o aluno, que estimule o desenvolvimento do pensamento e o incentivo a oralidade, abrindo espaço na sala de aula para que a criança possa expor seus pensamentos e sentimentos, aprendendo assim desde pequena a pensar, e a elaborar uma ideia, e principalmente que ela consiga dizer em público o que está pensando, porque o ambiente que ela está apresenta-se como um lugar confiável e de construção de aprendizagem.

Reforçamos a importância do processo de alfabetização estar (inter) ligado ao processo de letramento, através de práticas que valorizam a utilização de textos e gêneros textuais presentes na sociedade letrada, que favoreçam o uso social da leitura e da escrita, através de uma prática pedagógica de alfabetização que vá além de codificar e decodificar a língua, mas que oportunize para o educando utilizar a leitura e a escrita em todas as práticas sociais. Desejamos formar um aluno capaz de pensar e participar de todas as práticas sociais com competência, ou melhor, que ele obtenha sucesso ao tomar um ônibus, procurar um endereço no guia de ruas, encontrar um telefone no guia telefônico, entender as orientações de um manual de eletrodoméstico, ou de um jogo, dessa forma a escola cumpriu com o papel de formar um cidadão apto a se desenvolver-se com competência no meio em que vive.

Práticas pedagógicas que visam à qualidade na educação da criança de seis anos no processo de alfabetização são constituídas quando se propõe um ambiente adequado, rico em estímulos e com um processo de ensino que atenda as especificidades e as características da criança, em que haja espaço para o lúdico e para práticas significativas. Portanto, a sala de aula precisa tornar-se um lugar de construções e não de reprodução de conhecimento, um espaço que privilegia o desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades e especificidades, que considera os conhecimentos prévios de seus alunos, que estimula a escrita a fala e a leitura de forma significativa.

Existe um repertório enorme de textos que podem ser trabalhados nos diferentes gêneros em sala de aula: contos, mitos, fábulas, lendas populares, folhetos de cordel; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, recados, relatos; entrevistas, notícias, anúncios; seminários, palestras, entrevistas; receitas, instruções de uso, lista; textos de embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários; histórias em quadrinhos, reportagens, notícias, jornais; anúncios, folhetos, cartazes; relatos históricos, textos enciclopédicos, verbetes; figuras, ilustrações, telas, esculturas, pinturas, charge e textos de teatro.

Os alunos precisam enxergar a leitura como algo interessante e desafiador, nada mais estimulante do que os trava-língua, parlendas, adivinhas, piadas, poesias, porque favorece além da leitura a fácil memorização, o que pode ser um excelente recurso para iniciar a criança no mundo da leitura. O professor pode solicitar a leitura de um dos textos apresentados fazendo com que os alunos o memorizem, para depois desafiar seus colegas. Trazer em cartazes diversas adivinhas, para serem lidas e respondidas pelos alunos, as respostas podem ser discutidas em grande grupo até que se chegue ao consenso sobre a resposta correta. Para abordar a leitura de lendas em sala de aula o professor pode levar diversas lendas e ler trechos delas para que a turma tente adivinhar a qual ela faz correspondência. Depois disso, a turma poderá ler as diversas lendas trazidas pela professora. As fábulas podem ser lidas sem ser dito seu título, para

que a turma tente adivinhar ao final da leitura. Para ler notícias de jornal com a turma o professor pode levar somente as manchetes, para que a turma manuseie, depois ler as reportagens para que eles possam unir manchete a reportagem, e, por fim, ler todas as reportagens com suas respectivas manchetes. Os poemas podem ser musicados pela turma, que vai compor uma banda, confeccionar os instrumentos e fazer uma apresentação para turma.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. *Brincadeira é cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ENGEL, Tatiane e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea et al (Org.). *A criança de seis anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 23 - 35.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2004.

Recebido: 06/07/2015

Aprovado: 12/08/2015