

Letramento como prática discursiva: algumas contribuições para o debate^{11 12}

La alfabetización como práctica discursiva: algunas aportaciones al debate¹³

Ana Vitória Bonatti Passos

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0762-4823>
anah.bonatti@hotmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni (Orientadora de dissertação)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>
cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

<https://doi.org/10.61728/AE24080064>

¹¹ Derivada da dissertação intitulada *Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de Covid-19* para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil). Defendida: 10/02/2023

(<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16797>)

¹² A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil. Código de financiamento 001. É uma produção vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente – PPG-Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais/PUC-Campinas.

¹³ Derivada de la tesis titulada *Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de Covid-19* para obtener el grado de Magíster en el Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil). Sustentada: 10/02/2023

(<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16797>).

Resumen

La alfabetización ha estado en la agenda de los debates educativos durante mucho tiempo, lo que ha dado lugar a disputas y tensiones en el proceso de formulación de políticas y construcción de currículos. Esto es consecuencia de la existencia de dos paradigmas divergentes que sustentan epistemológica y metodológicamente los argumentos teóricos y las opciones pedagógicas. Presentamos un recorte de investigación que explora tales tensiones y pretendió, a través de la revisión bibliográfica, evidenciar las reflexiones y las posibilidades concretas de articulación entre alfabetización y las prácticas sociales de lectura y escritura, como prácticas discursivas. La base de indexación fue el Portal de Periódicos da CAPES. Los 19 estudios seleccionados indicaron que, al asumir una concepción del lenguaje como práctica social interactiva, las propuestas tienen como eje el texto. Los resultados destacaron la preservación del espacio de producción escrita de los niños, la intencionalidad pedagógica ofreciendo referencias a diferentes géneros textuales, la identificación de los saberes de los alumnos, así como la incorporación de nuevos conocimientos. Se concluye que el proceso de alfabetización en la perspectiva de los usos de la lectura y la escritura se expande en las prácticas discursivas, proporcionando la oportunidad de tomar como objeto de estudio y reflexión las especificidades en la normatividad de la lengua escrita.

Resumo

A alfabetização é pauta das discussões educacionais, há muito tempo, protagonizando disputas e tensões no processo de formulação de políticas e na construção dos currículos. Isto é consequência da existência de dois paradigmas divergentes que embasam epistemológica e metodologicamente os argumentos teóricos e as escolhas pedagógicas. Apresentamos um recorte de pesquisa que explora tais tensões e objetivou, por meio de revisão bibliográfica, demonstrar as reflexões e as possibilidades concretas de articulação entre alfabetização e letramento, como práticas discursivas. A base de indexação foi o Portal de Periódicos da CAPES. Os 19 estudos selecionados indicaram que, ao se assumir uma concepção de linguagem como prática social interativa, as propostas têm o texto como eixo. Os

resultados destacaram a preservação do espaço de produção escrita das crianças, a intencionalidade pedagógica oferecendo referências de diferentes gêneros textuais, a identificação dos saberes dos estudantes, bem como a incorporação de novos saberes. Conclui-se que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento é ampliado nas práticas discursivas, oportunizando que se tome como objeto de estudo e reflexão as especificidades na normatividade da linguagem escrita.

Introdução

A pesquisa em pauta foi desenvolvida nos anos de 2020 e 2021, em pleno contexto da pandemia de Coronavírus Disease 19 (Covid-19). Buscou discutir as práticas docentes à luz da compreensão sobre a articulação dos conceitos de alfabetização e letramento. O recorte aqui apresentado é de natureza bibliográfica, a fim de explorar as tensões epistemológicas e metodológicas postas no campo da alfabetização e que reverberam em documentos oficiais mais recentes, fundamentando as compreensões conceituais de professores.

Belintane (2006) constata que as tensões do/no campo da alfabetização no Brasil, datam do século XIX e têm origem na disputa teórica de dois modos de conceber tal processo. De um lado, há teorias que sustentam uma concepção de linguagem escrita como código e enfatizam a memorização e uma sequência linear de passos para que o domínio progressivo sobre o funcionamento das leis que regem este código habilite o estudante a ler e a escrever. O pressuposto é que há correlações diretas entre as unidades mínimas da fala e da escrita. As práticas pedagógicas baseadas neste pressuposto resultam na aplicação de métodos como o fônico e a silabação, por exemplo. Do outro lado, posicionam-se as abordagens teóricas que privilegiam os sentidos elaborados pelos estudantes, valorizando a cultura, a participação interativa e a construção de conhecimentos. Partindo deste pressuposto, as práticas pedagógicas têm o texto como centro das atividades, abrem espaço para a atuação dos estudantes, considerando que o que têm a dizer sobre a escrita e a leitura compõem um conjunto de conhecimentos provisórios fundamentais e necessários de se conhecer.

São conhecimentos que mostram o que as crianças sabem e, embora sejam provisórios, estão impregnados de sentido e têm uma relevância na lógica das práticas de leitura e de escrita.

Posto isto, o objetivo deste texto é demonstrar, por meio de uma revisão bibliográfica, as reflexões e as possibilidades concretas de articulação entre alfabetização e letramento, tomando como fundamento a atribuição de sentidos pelos estudantes que estão em processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Para isso, o capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se considerações teóricas evidenciando as tensões do/no campo da alfabetização; na sequência, a revisão de literatura realizada com destaque para o método de seleção dos trabalhos, os resultados acompanhados de interpretação e as conclusões.

Alfabetização: perspectivas e desafios

O Brasil vem vivenciando situações dramáticas em torno do fracasso escolar, que nas décadas de 1960 e 1970 escancararam os altos índices de reprovação e evasão. Conforme Soares (2004), o aspecto fonológico e gráfico eram as facetas exclusivamente privilegiadas.

No início da década de 1980, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1995) representaram um divisor de águas e alteraram os rumos da alfabetização no Brasil, promovendo uma mudança de paradigma. A compreensão da linguagem escrita com ênfase no código partia do princípio de que os estudantes nada sabiam e, por isso, a necessidade de repetição e de treinos para que pudessem memorizar os sons das letras e as sílabas para, posteriormente, formarem as palavras. Tais estudos demonstram que as crianças ainda não alfabetizadas não estão alheias à presença da linguagem escrita em nossa sociedade e organizam os saberes explicitados por elas, contribuindo de forma relevante para ver o que as crianças mostram que sabem, ao invés de focalizar o que elas não sabem, ou seja, o que está faltando.

Embora, tenha se constituído um divisor de águas no campo da alfabetização, a pesquisa das autoras foi inserida nas escolas como método.

Retirou-se das mãos dos professores a cartilha, mas não se discutiu, não se produziu o que colocar em seu lugar. O que se assistiu, na maior parte das escolas, foram práticas de uso de cartilhas de modo disfarçado; ou práticas que tinham o texto como centro, mas sem uma mediação que problematizasse o funcionamento da escrita como sistema de representação notacional, isto é, um sistema simbólico que é regido por normas próprias.

Também na década de 1980, em vários países incluindo o Brasil, configurou-se uma necessidade de nomear práticas de leitura e de escrita mais complexas, para além das que derivam do conhecimento circunscrito ao sistema de escrita alfabético, sobretudo diante do intenso desenvolvimento econômico, social e tecnológico, que demandava ações de domínio mais proficiente da leitura e da escrita. É neste contexto, que o conceito de letramento ganha força. Soares (2004) analisa que, em países como a França e Estados Unidos, no Brasil, tal conceito ilumina os estudos

no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Soares, 2004, p. 6).

Diferentemente, no Brasil, os estudos sobre o letramento vinculam-se a compreender o insucesso das crianças no processo de alfabetização e, assim, a autora denuncia um movimento de desinvenção da alfabetização em razão da invenção do letramento. Soares (2004) alerta para uma fusão entre os conceitos de alfabetização e letramento, o que trouxe, como consequência, a perda da especificidade que envolve o processo de alfabetização.

Mesmo com as contribuições relevantes das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1995), bem como a compreensão da alfabetização, para além da codificação e decodificação, em uma perspectiva de letramento (Soares, 2022), cuja atribuição de sentidos para as práticas de leitura e escrita é central, paradigmas opostos a esses pressupostos buscavam espaços para se tornarem a solução para o enfrentamento do fracasso das crianças no processo de alfabetização.

Especialmente em 2003, um grupo de trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados, tendo o Deputado Federal Gastão Vieira à frente das atividades, elaborou um relatório intitulado “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. Os autores do relatório desconsideraram toda a produção científica nacional em torno da alfabetização, que se distanciava da abordagem fônica. De acordo com Belintane (2006) o documento aposta no método fônico como o único capaz de solucionar os enormes problemas que assombram a aprendizagem da escrita e da leitura. Para o documento, ler é decodificar e escrever é codificar. A ênfase recai nas unidades menores da língua, que constituem o ponto de partida no ensino da leitura e da escrita. A produção de sentidos e significados será considerada em um estágio mais avançado da aprendizagem. Traz o método fônico como o caminho para o enfrentamento das dificuldades no campo da alfabetização. Anos mais tarde, em 2019, é instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com base neste relatório e em estudos que partem do mesmo paradigma – a escrita é um código e é necessário primeiro conhecer as unidades mínimas da língua. A PNA, desde 2019, orienta que as práticas pedagógicas sejam pautadas pela instrução fônica e a ciência cognitiva da leitura, explorando a fluência por meio de treinamentos de identificação das relações entre sons e letras. Assume uma dissociação entre ler e compreender – ler é apenas decodificar – e os parâmetros de aprendizagem se reduzem à quantidade de palavras que se lê por minuto (Ministério da Educação, 2019). Portanto, a compreensão e a atribuição de sentidos ao que se lê não estão em pauta. Mesmo sendo revogada em 2023, os efeitos desta política ainda ecoam em materiais didáticos e em práticas pedagógicas.

O que se assiste, há mais de 40 anos, é uma disputa entre as abordagens teóricas no campo da alfabetização e que pouco tem contribuído para o trabalho nas escolas, como também para maior clareza e convicção nas escolhas pedagógicas de professores. Juntamente com uma Política Nacional de Alfabetização que assume a linguagem como código e o treinamento como trabalho a ser realizado com as crianças, há o documento curricular normativo instituído em 2017 e publicado em 2018 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (Brasil, 2018). Tal documento organiza o

trabalho com a língua materna em torno de diferentes gêneros textuais e em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica, o que indica contemplar os usos da língua materna em torno de práticas situadas de linguagem. Prevê uma progressão em relação à complexidade tanto dos gêneros textuais como das práticas de linguagem ao longo do Ensino Fundamental. No entanto, a BNCC considera fundamental para a alfabetização que os alunos conheçam o alfabeto, a mecânica da escrita e da leitura, codificação e decodificação dos sons da língua, enfatizando, primeiramente, o desenvolvimento da consciência fonológica. Apesar de assumir as práticas de linguagem como organizadoras do componente curricular de língua portuguesa, o processo de alfabetização é fundamentado em um trabalho que explora as unidades menores da língua.

Na contramão dos dois documentos oficiais mais recentes, as pesquisas nacionais no campo da alfabetização, em grande parte, têm defendido a articulação entre alfabetização e letramento. Soares (2022) cunhou o termo *alfaletrar*, assumindo a indissociação entre os dois conceitos, apesar de serem diferentes e guardarem suas especificidades. Kleiman (2007) e Tfouni (2010) consideram as práticas de letramento como práticas discursivas, pois se referem aos eventos em que a leitura e a escrita são colocadas em ação, em uma perspectiva social.

Para Kleiman (2007), durante o ciclo de alfabetização, o objeto de estudo é o sistema ortográfico da língua, porém isso não corresponde a um ensino linear, em que primeiro é ensinado o alfabeto, depois as sílabas e assim sucessivamente. Os conteúdos presentes no ciclo de alfabetização são os saberes das práticas de letramento, indispensáveis para o convívio em práticas discursivas de leitura e a produção de textos de diversos gêneros textuais.

Tfouni (2010), corrobora as ideias de Kleiman, ressaltando que alfabetizar focando somente na codificação e decodificação dos sinais gráficos, desconsidera o letramento e torna essa aprendizagem sem sentido e signi-

ficado para os alunos. A alfabetização como processo discursivo evidencia as inúmeras possibilidades de construção da autoria dos discursos orais e escritos.

Defende-se neste texto, como Kleiman e Tfouni, que desenvolver a alfabetização na perspectiva das práticas de letramento significa assumir que tal processo é discursivo, pois assume-se, igualmente, a linguagem como produção humana, histórica, cultural, ou seja, mediadora nas práticas sociais, nas quais as crianças participam e, desta forma apropriam-se dela.

Smolka (2001) demonstra que as práticas pedagógicas de alfabetização podem considerá-la como um processo de construção de conhecimento, que se dá nas interações. Um processo discursivo e dialógico, que não reduz a linguagem apenas à sua dimensão linguística, restringindo os espaços de elaboração e interlocução, impondo repetições de sons e sílabas, evidenciando um único modo de fazer e dizer as coisas.

Nesse sentido, Goulart e Corais (2020, p. 86) alertam para a necessidade de uma concepção mais alargada de alfabetização como “um modo de conceber o sentido político-social da escola e da escrita”. As propostas pedagógicas, com base nesses pressupostos, possibilitam às crianças experiências de criação e de reflexão sobre a língua, dando destaque às relações entre sujeito e linguagem.

Neste campo de lutas e tensões polarizado entre paradigmas opostos, realizamos uma revisão bibliográfica buscando reunir pesquisas em torno da alfabetização e do letramento como prática discursiva, com o objetivo de demonstrar as reflexões e as possibilidades concretas de articulação entre esses dois processos, tomando como fundamento a atribuição de sentidos pelos estudantes que estão em processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.

Revisão bibliográfica: método

A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), usando os descritores "ALFABETIZAÇÃO" e "PERSPECTIVA DISCURSIVA". Esta opção foi em virtude de o termo letramento articulado ao termo alfabetização trazer um vasto quantitativo de produção, o que inviabilizaria o estudo, diante do tempo destinado à realização do mestrado no Brasil – 24 meses. Na busca inicial, 85 trabalhos foram encontrados e, por meio da leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 19 artigos. O procedimento analítico teve início com a leitura integral dos textos e o fichamento de cada um, com destaque para a problemática central de cada artigo.

Do total de artigos (19), 12 deles apresentaram pesquisas empíricas, com a participação de professores e alunos. Os estudos teóricos totalizaram seis e uma pesquisa documental que, embora não tenha se classificado assim, analisou enunciados escritos por crianças em um banco de dados.

Bakhtin foi o teórico de referência nas 12 pesquisas empíricas, que assumiram que a criança se constitui em um movimento dialógico que acontece na relação com o outro pela linguagem. Para o autor, o sentido da palavra é determinado por seu contexto, havendo tantas significações quanto contextos possíveis. Para a compreensão do texto, apenas o vocabulário dicionarizado não é suficiente. É preciso que se compreenda os diferentes sentidos e significados que circulam nos diversos contextos. Os estudos de Bakhtin trazem possibilidade de elaboração de críticas às práticas pedagógicas de alfabetização que consideram a escrita como código, investindo na memorização e na associação de letras e sons, por meio de procedimentos mecânicos e pouco significativos. Contribuem para a defesa de um trabalho de alfabetização que envolva os diversos gêneros textuais e as diferentes situações de uso da língua.

A apresentação mais detalhada de cada pesquisa está organizada em três eixos: as pesquisas que exploram de maneira central a produção de lin-

guagem relacionada aos alunos; as que focalizam as práticas de linguagem com professores; e as pesquisas que discutem os aspectos da linguagem por meio de levantamento bibliográfico.

Apresentação dos resultados e as reflexões analíticas

Nas pesquisas que exploraram a linguagem em relação aos alunos, a leitura e a produção de texto foram mais destacadas, mas a oralidade e a análise linguística também foram contempladas.

Vieira e Aparício (2020) discutiram o trabalho com Sequência Didática (SD) em turma de 1º ano, com o gênero textual carta. As SD correspondem a uma forma de organização metodológica que reúne um conjunto de atividades (módulos) em torno de um gênero textual, que pode ser oral ou escrito. A avaliação diagnóstica é a primeira atividade a ser realizada, com o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre o gênero textual a ser explorado na SD. As atividades contemplaram experiências interativas por meio de cartas, explorando tanto o conteúdo como a forma. Os alunos entraram em contato com vários tipos de cartas e vivenciaram a produção escrita deste gênero textual coletivamente, em duplas e individualmente, atuando como leitores e como escritores. Neste tipo de trabalho, o texto é a unidade básica central e as práticas de produção escrita e de leitura e compreensão atravessam todo o trabalho. Os autores concluíram que as SD oportunizam aos professores possibilidades de conhecer os saberes iniciais dos estudantes e acompanhar todo o movimento de apropriação e de compreensão do funcionamento da linguagem escrita e de seus recursos relativos a um gênero textual específico, tornando-se uma estratégia metodológica potente para o processo de alfabetização. Por meio das SD os estudantes desenvolveram e ampliaram seus conhecimentos linguísticos, além de se sentirem mais confiantes nas produções de texto, pois tinham clareza para quem e porque estavam escrevendo cartas, contemplando a natureza social e dialógica da linguagem.

Silva e Ferreira (2020) analisaram as produções de textos infantis e os multiletramentos, também em uma turma de 1º ano. O contexto era de um

projeto, organizado em três momentos: a leitura de um conto pela professora, a retextualização – produção de um novo texto a partir da leitura do conto (individualmente) e a seleção de um dos textos produzidos pelas crianças para uma versão digital. Os resultados confirmam que a produção de textos por crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética é uma atividade possível, pois desenvolve habilidades linguísticas discursivas, em colaboração entre os pares e contribui para o desenvolvimento de uma autonomia.

Na mesma direção, Carvalho et al. (2019) apresentaram uma pesquisa com uma turma de 5º ano com estudantes que demonstraram ter importantes lacunas no desenvolvimento da escrita. A pesquisa foi de intervenção, com encontros semanais que tinham o objetivo de promover reflexões e desenvolver nos alunos um pensamento crítico e criativo nas práticas de leitura e escrita. O projeto contemplou o trabalho com histórias em quadrinhos (HQ) e contos populares, por meio de oficinas. Mas, inicialmente, uma sondagem foi realizada para conhecer como os estudantes se relacionavam com propostas de produção de texto que abriam espaço para a criação e a imaginação, ou se eram copistas. Na sequência, as oficinas começaram a acontecer com a imersão nos contextos de leitura, criação e elaboração desses dos dois gêneros textuais mencionados, incluindo um trabalho de reescrita. Os resultados demonstram que as propostas criadas nas oficinas, planejadas intencionalmente e que garantiram espaço de atuação e reflexão aos estudantes, promoveram uma produção de textos com sentido e com a compreensão das especificidades de cada gênero textual, viabilizando a ampliação dos conhecimentos linguísticos.

Goulart (2014) analisou as relações entre alfabetização e letramento, por meio de observações em uma sala de aula composta por crianças de quatro e cinco anos, focalizando as práticas que envolveram a produção da escrita e as possibilidades do desenvolvimento da leitura. A autora considera que a aprendizagem da escrita efetiva tem como consequência a inserção das pessoas na cultura escrita. Desse mesmo modo, como defendido por Paulo Freire a alfabetização é um ato político e libertador. Quando as crianças conseguem relacionar a linguagem com a vida, tornam-se “competentes

para refletir sobre características da escrita, tomando unidades da língua como objeto, e mostrando conhecimento de diferentes linguagens sociais e gêneros integrantes dos discursos da cultura letrada” (Goulart, 2014, p.43). A autora refletiu sobre a prática social da professora que lecionava na turma pesquisada e considerou que suas ações pedagógicas promoviam e possibilitavam a inserção e reflexão das crianças no universo da leitura e da escrita. Assim como defendido por Silva e Ferreira (2020), as crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, já são capazes de refletir sobre a língua escrita, por este motivo, a Educação Infantil é um importante momento de reflexão sobre as práticas sociais de letramento.

A pesquisa de Capristano e Oliveira (2014) envolveu a análise de enunciados escritos que fazem parte do banco de dados do Grupo de Pesquisa "Estudos sobre a Linguagem" (CNPq/Unesp). Esses enunciados foram escritos por alunos que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi investigar os indícios em relação aos gêneros discursivos. Os enunciados analisados foram elaborados com base em uma experiência sobre as etapas do processo de purificação da água.

Da mesma forma como destacado por Vieira e Aparício (2020), Capristano e Oliveira (2014) também alertam para a necessidade de se evidenciar nos diversos tipos de enunciados à quem se dirige, pois o estilo depende do modo como o falante ou o escrevente percebe e representa os seus destinatários. Somente desta maneira é que os enunciados podem ser compreendidos. A análise realizada por Capristano e Oliveira (2014) dos textos escritos pelos alunos identificou que as crianças eram afetadas por diferentes endereçamentos, dirigindo-se a vários destinatários. No entanto, a instituição escolar se destaca dentre os demais, pois em quase todos os enunciados houve a presença de cabeçalhos, algo que não foi solicitado na proposta de produção. Apesar deste endereçamento prioritário, foi possível constatar a emergência de outros endereçamentos, que possibilitaram compreender o enunciado infantil nos processos de constituição de gêneros discursivos presentes na fase inicial da escrita.

Longhin-Thomazi (2011) analisou textos produzidos por dois alunos ao longo dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio

das Tradições Discursivas (TD) dos enunciados escritos. O objetivo foi compreender as práticas de letramento e os significados do ler e escrever em diferentes contextos. Os textos analisados mostram a presença dos enunciados que fazem parte do dia a dia das crianças, evidenciando o encontro entre o oral e o escrito. Os resultados confirmam o papel fundamental do outro, pois a criança incorpora novas formas de dizer pela apropriação da fala do outro. “Tais ‘palavras alheias’ são reorganizadas e com o tempo acabam configurando o próprio discurso da criança” (Longhin-Thomazi, 2011, p.244).

Serafim e Oliveira (2010) apresentaram uma pesquisa com alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola particular cearense. Assim como Longhin-Thomazi (2011) e Capristano e Oliveira (2014), as autoras investigaram as marcas utilizadas pelos alunos durante o processo de produção textual. Salientam que a aprendizagem da escrita é um processo mediado por intensas e constantes revisões e reflexões materializadas nos erros que fazem parte desse processo. Eles guardam as formas provisórias pelas quais as crianças vão elaborando as compreensões sobre o sistema de escrita. Por este motivo, é essencial que a escola promova situações de reflexão sobre a linguagem escrita e garanta às crianças a chance de serem autoras de seus discursos. As rasuras encontradas nos textos são evidências de que as crianças almejam aprimoramento e buscam chegar em uma produção escrita final que considerem satisfatória. As autoras mostram que as propostas de reescrita trazem o potencial de promover um contexto interativo e dialógico que contribui para que as crianças elejam e considerem em seus textos os seus interlocutores.

Cabreira e Costa-Hübes (2016) realizaram uma pesquisa com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar as principais dificuldades em relação à compreensão da leitura. A etapa inicial foi uma sondagem e, a partir desse material, planejaram atividades visando promover condições para a formação de leitores proficientes. O trabalho envolvia a seleção de textos que exploravam temas de interesse do grupo. O bullying foi um deles. Os resultados evidenciaram que pela leitura se ampliam as possibilidades de reflexão e de participação na sociedade. Por

esta razão, as atividades precisam ir além da decodificação e dar a devida importância para a linguagem em uso nas práticas sociais, contemplando dessa forma a leitura como atividade discursiva, capaz de formar leitores proficientes, reflexivos e críticos.

Ainda neste primeiro eixo, duas pesquisas – Calil (2010) e Santana e Signor (2015) – analisaram a leitura, a escrita e a reflexão de textos, em situações fora da sala de aula.

A pesquisa de Calil (2010) envolveu a análise de manuscritos escritos por uma menina de seis anos de idade, chamada Isabel. A escola foi apenas o ponto de encontro entre os dois e o combinado era que Isabel poderia escrever da forma que quisesse. Em seus manuscritos estavam presentes diversos elementos de seu universo cultural, como vários episódios da Turma da Mônica, fazendo pequenas mudanças como, por exemplo, o nome dos personagens, provavelmente, na tentativa de minimizar a semelhança. Como conclusão, o autor discute que as semelhanças e repetições encontradas nos textos são centrais para a construção de suas práticas discursivas e sua subjetividade.

A pesquisa apresentada por Santana e Signor (2015) foi realizada em um hospital infantil com a participação de um fonoaudiólogo. Os participantes eram alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, e o objetivo era contribuir para o enfrentamento de sintomas relacionados ao sofrimento decorrente da aprendizagem da linguagem escrita. Eram bloqueios que impediam avanços no processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. As principais queixas apresentadas eram relacionadas a não gostarem de ler e de escrever, como também pouca identificação com suas respectivas professoras. O atendimento era semanal e tinha a duração de três horas, estendendo-se por um ano. A base do trabalho desenvolvido foi a exploração de diversos gêneros textuais. A terapia era lugar de mediações constantes e de produção de conhecimento por meio das interações sociais. As trocas de saberes entre os participantes do grupo promoveram avanços significativos nos conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Santana e Signor (2015) consideraram os interesses pessoais de cada participante, para selecionarem os gêneros textuais que seriam explorados nas seções com o grupo. A proposta inicial foi baseada na leitura de um romance, com uma adaptação para uma peça de teatro. Esse processo foi composto por diferentes etapas como: um roteiro, uma sinopse e cartazes de divulgação da peça. Diversas atividades foram realizadas com o objetivo de contribuir para a apropriação desse gênero, o grupo estudou a história do teatro, leu entrevistas com dramaturgos, assistiu a um espetáculo, leu outras peças de teatro. Durante o processo de adaptação do romance, cada participante ficou responsável por trabalhar seis capítulos da obra. As leituras foram realizadas com o intuito de promover revisão textual e a correção do roteiro. Esse trabalho oportunizou uma troca de saberes muito rica entre os participantes, pois todos ensinavam e aprendiam uns com os outros; o sucesso do outro era o seu próprio sucesso. Ao final da terapia os estudantes apropriaram-se dos gêneros estudados e apresentaram avanços significativos em aspectos discursivos e formais da escrita.

Em síntese, as dez pesquisas analisadas envolveram o processo de alfabetização e de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura, por meio de diferentes gêneros textuais. Os estudos articularam alfabetização e letramento, colocando como central as práticas discursivas e as experiências recorrentes com diferentes tipos de texto. Nesse caminho, os indivíduos compreendem os objetivos e os significados que envolvem as suas produções escritas, bem como as suas finalidades e endereçamentos. Ficou evidente que o trabalho com gêneros textuais pode acontecer desde a Educação Infantil, passando pelo ciclo de alfabetização, sem que seja necessário esperar que o aluno esteja alfabetizado. As contações de histórias são capazes de favorecer a ludicidade e envolver os alunos em muitas narrativas, além de serem potencializadoras do desenvolvimento do pensamento simbólico. Durante o seu processo de aprendizagem a criança precisa ter possibilidades de reflexão, pois é por meio dela que a aprendizagem acontece. As pesquisas envolveram atividades intencionais que incluíram as práticas de linguagem – leitura, produção escrita, oralidade e reflexão sobre o funcionamento da língua, tendo o texto como ponto de partida e de chegada.

O segundo eixo foi composto por três pesquisas – Assolini (2008), Chagas et al. (2014) e Andrade (2017) – que discutiram os discursos produzidos por professores. Assolini (2008) analisou o discurso pedagógico, que censura os estudantes em suas tentativas de dizerem o que pensam. A autora afirma que frente a essas condições os estudantes tornam-se incapazes de argumentar, discutir e posicionar-se. Traz o depoimento dos professores que relataram dificuldades em trabalhar com a redação, diante do medo que os estudantes sentiam frente às atividades de produção escrita. O medo advém de punições e castigos, somados à prevalência de propostas pouco interessantes, em que os estudantes são obrigados a participarem de situações discursivas que não lhe são próprias. Para que os estudantes experimentem uma formação discursiva e se constituam como sujeito do discurso, as palavras e a situação de interlocução precisam ter sentido. Uma das professoras participantes da pesquisa relatou que conta histórias para sua turma, mas há conteúdos importantes a ensinar. Aqui, parece ficar evidente que não se pode perder tempo com muitas histórias, explicitando o que é mais valorizado. Outros discursos de professores enfocam os erros gramaticais, que justificam rótulos como “analfabetos” e “ignorantes”.

Andrade (2017), ao explorar os discursos docentes, apontou para uma direção oposta à pesquisa anterior. Apresentou a preocupação de uma das professoras participantes em analisar a sua prática. Ao refletir sobre o próprio trabalho, a professora indaga se promove leituras variadas, se oportuniza espaços para os alunos questionarem, se propõe atividades interessantes para que possam se expressar, ou se somente segue uma rotina mecânica. Tais reflexões são fundamentais para se construir um trabalho de alfabetização e de desenvolvimento da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva. Professores assim, assumem a postura de escuta, de acolhimento dos modos de dizer e de fazer de seus alunos, de observadores, promovendo o desenvolvimento de todos em uma dinâmica inter-relacional, onde todos podem participar.

Chagas et al. (2014), em defesa de um trabalho educativo em ciberespaço, considerando que estudantes de Ensino Médio são nativos digitais,

apresentaram um curso de especialização tecnológico para professores. O curso contemplou o trabalho com diferentes gêneros textuais e atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, bem como em laboratório de informática. Os autores destacam a necessidade de os professores se apropriarem de ferramentas tecnológicas e saberem utilizá-las como recursos pedagógicos, especialmente para o trabalho com a linguagem. O objetivo era intensificar as práticas de letramento mediadas pelas tecnologias e ampliar a proficiência leitora dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Concluem que linguagem e sociedade podem estabelecer relações dialógicas, para a construção de novas habilidades indispensáveis para se viver no mundo.

As três pesquisas colocam em evidência a centralidade da linguagem para constituição dos sujeitos e a necessidade de se estabelecer relações de sentido entre estudantes e a língua. É importante que tanto docentes como discentes tenham clareza em relação aos motivos para ler e escrever.

O último eixo apresenta seis pesquisas – Martins (2003), Moterani (2013), Coan e Almeida (2015), Pereira e Alencar (2017), Almeida e Penso (2019) e Frangella (2020), – que investigam as práticas pedagógicas por meio de revisões teóricas.

Martins (2003) explorou as relações entre pensamento e linguagem, discutindo a escrita e outras formas de representação no processo de alfabetização. A brincadeira de faz-de-conta foi explorada de forma central na pesquisa, sendo considerada um tipo de linguagem fundamental a ser explorada na Educação Infantil. Os momentos de brincadeira de faz-de-conta vivenciados na infância são preciosos para a criança atingir patamares mais complexos de categorização e chegar ao pensamento abstrato. No contexto das brincadeiras, objetos e palavras transformam-se e ganham múltiplas significações, assim como as ações, pois as crianças agem como se soubessem ler e escrever, por exemplo, já elaborando os sentidos sociais que envolvem essa nova linguagem.

Pereira e Alencar (2017) trazem uma reflexão teórica sobre a formação do leitor. Tecem críticas à forma como a escola, muitas vezes, explora a leitura com seus estudantes. Os autores ressaltam a riqueza da literatura infantil, que potencializa a imaginação dos alunos. Ter acesso a boas obras e conviver com bons e proficientes leitores é imprescindível.

Moterani (2013) fez uma crítica ao currículo escolar, tendo como pressupostos as práticas de letramento, que podem valorizar a bagagem cultural dos alunos. Denuncia que a escola ainda está muito presa a modelos fechados de ensino, que além de descontextualizar os usos da linguagem, valorizam apenas um tipo de saber e um modo de falar. Desta forma, a escola distancia ainda mais as camadas populares do seu direito de aprender. A autora conclui que o trabalho com a linguagem escrita precisa considerar a diversidade cultural, as diferentes condições de produção e suas variações linguísticas e promover oportunidades reais de uso da linguagem escrita, ampliando as formas de dizer e escrever, em diferentes contextos.

Frangella (2020) trouxe uma discussão teórica bastante atual envolvendo currículo e alfabetização. A autora inicia apresentando o fracasso demonstrado nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e denuncia que para o enfrentamento dessa condição, o Ministério da Educação instituiu uma política de alfabetização baseada em pressupostos da ciência cognitiva da leitura, indo na contramão dos princípios que fundamentam a maioria das pesquisas, como já considerado no início deste capítulo. A autora pondera que a Política Nacional de Alfabetização de certa forma, também se afasta das premissas dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ainda que dando destaque à consciência fonêmica e à ortografização, faz isso chamando atenção para a articulação de diferentes eixos de trabalho e mantendo a ideia de letramento como concepção que se articula à ação alfabetizadora (Frangella, 2020, p.10).

Ao assumir em seu discurso as evidências científicas para se defender um conjunto de procedimentos articulados à instrução fônica, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) buscou legitimar a eficiência do método e garantir a condição de incontestável. Tomando a neurociência e a ciência

cognitiva da leitura, como fundamentos teóricos, a proposta assumida pela política se afasta ainda mais da escola, pois coloca em destaque aspectos biológicos, deixando os aspectos sociais em segundo plano. Na direção contrária aos pressupostos teóricos defendidos na PNA, a alfabetização, em uma perspectiva discursiva, compreende a leitura e a escrita como enunciação cultural (Frangella, 2020).

Coan e Almeida (2015) apresentaram, por meio de uma revisão teórica, os principais acontecimentos que marcaram a educação estadual catarinense. Os anos de 1990 foram caracterizados pelo sucateamento da educação pública, com grandes índices de evasão e repetência, atingindo diretamente as camadas populares, que, contraditoriamente, encontravam na escola a única oportunidade de apropriação do saber sistematizado pela humanidade, historicamente. É certo que à medida que os alunos distanciam-se das situações de aprendizagem, poucos avanços serão possíveis na direção de uma formação integral, crítica e democrática. Outro destaque feito foi a adesão do governo catarinense, em 2012, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública que teve como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, por meio de programa de formação de professores, que incluía materiais de orientação de estudo, acervo literário e jogos de alfabetização para as escolas. Coan e Almeida (2015) destacam que a proposta do PNAIC fundamentava-se na perspectiva do letramento, defendendo a urgência em mudanças na concepção de ensinar e aprender, substituindo as atividades puramente mecânicas e repetitivas, por experiências em que as crianças fossem incentivadas a compartilhar suas formas de pensar e a comparar diferentes situações para a resolução dos problemas propostos.

Almeida e Penso (2019) apresentaram uma revisão sistemática, entre 2010 e 2017, sobre outros programas de formação continuada de professores, além do PNAIC, e sobre as práticas pedagógicas de alfabetização. Destacaram programas que assumem a língua como discurso e constatarem uma lacuna na formação do professor alfabetizador em relação à leitura de literatura. Assim, evidenciam que o ensino da dimensão gráfica da escrita deve estar intimamente associado à dimensão da significação.

Ao encontrarem sentido nos textos que leem, os estudantes deixam de considerar a leitura como uma obrigação curricular da escola. Entretanto, para que tal transformação do ato de ler aconteça, é preciso um trabalho intencional que valorize os diversos gêneros textuais. Os autores concluíram que as práticas de leitura, somente baseadas em textos com finalidades didáticas, privilegiam apenas a dimensão gráfica de forma descontextualizada e sem significado. Nesse ensino, os aspectos formais e ortográficos da língua se sobressaem em detrimento dos aspectos discursivos.

Essas pesquisas confirmam a necessidade de valorizar a escola como espaço reflexivo sobre a linguagem oral, escrita e outras formas de apresentação que irão compor o universo das práticas discursivas. Nesse processo, tanto a elaboração de currículos, como a formulação de políticas, incluindo a formação continuada de professores necessitam estar articuladas, a fim de se buscar uma compreensão e uma atuação coerentes, visando a formação de estudantes cidadãos leitores e escritores.

Conclusões

Como defendido nas pesquisas analisadas, a alfabetização, quando reduzida a um ensino mecânico da língua, não leva em conta as especificidades que fazem parte da sala de aula, além de considerar que uma mesma metodologia pode ser aplicada, independentemente do contexto. Ainda os desafios para uma alfabetização efetiva permanecem, porque trata-se de um processo de muitas facetas, com bem defendeu Magda Soares e um único método não dá conta de toda a complexidade envolvida.

Os autores das pesquisas analisadas defendem a alfabetização em uma perspectiva discursiva, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa o domínio técnico centrado na codificação e decodificação. A história da alfabetização no Brasil foi marcada por cópias excessivas em que a escrita se restringia a um treino. No entanto, atualmente já vem sendo amplamente discutido que as crianças desde muito cedo já são capazes de elaborarem seus próprios discursos, através da linguagem oral e escrita. A leitura e a produção de texto precisam acontecer de forma a fazer sentido

para os alunos, com gêneros textuais que circulam em seu contexto social. Compreender a alfabetização em uma perspectiva mais ampliada é tomar como objeto de estudo e reflexão as especificidades da normatividade da linguagem escrita, inseridas em práticas discursivas reais.

Referências

- Almeida, S. R., & Penso, M. (2019). *Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa*. HOLOS, 7, 1-16. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6896>
- Andrade, L. (2017). Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(25), 521-537. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.13531>
- Assolini, F. E. P. (2008). Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *ALFA: Revista de Linguística*, 52(1), 123-147.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Ministério da Educação
- Belintane, C. (2006). Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 261-277. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>
- Cabreira, M. C., & Costa-Hübes, T. C. (2016). Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 38(4), 359-369. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.27568>
- Calil, E. (2010). A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, 54(2), 533-564.
- Capristano, C. C., & Oliveira, E. C. (2014). Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. *ALFA: Revista de Linguística*, 58(2), 347-370. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1405-4>
- Carvalho, G. K. de M.; Dantas, C. K. F. de M., & Aguirre, M. A. C. (2019). Letramento: entre contos e histórias em quadrinhos. *HOLOS*, 7,

- 1-13. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.8240>
- Chagas, M. F. L.; Demoly, K. R. A.; Rebouças, J. V., & Gonçalves, K. V. (2014). A atuação docente na inter-relação dos letramentos alfabético e digital no ciberespaço. *HOLOS*, 6, 329-336. <https://doi.org/10.15628/holos.2014.963>
- Coan, I. B. F., & Almeida, M. L. P. (2015). Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005). *HOLOS*, 6, 251-276. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.1738>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1995). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Frangella, R. C. P. (2020). “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” Currículo e alfabetização para além das evidências. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4880>
- Goulart, C. M. A. (2014). O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 35-51. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>
- Goulart, C. M. A., & Corais, M. C. (2020). Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 15(4), 76-97. <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>
- Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*, 32(53), 1-25. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>
- Longhin-Thomazi, S. R. (2011). Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. *ALFA: Revista de Linguística*, 55(1), 225-248.
- Martins, M. S. C. (2003). *A escrita e as outras linguagens*. *ALFA: Revista de Linguística*, 47(2).
- Ministério da Educação. (2019). *PNA Política Nacional de Alfabetização*. MEC, SEALF.
- Moterani, N. G. (2013). O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Acta Scientiarum Language and*

- Culture*, 35(2), 135-141. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i2.13520>
- Pereira, B. G., & Alencar, A. N. (2017). Leitura nas séries iniciais: algumas considerações. *HOLOS*, 7, 299-310. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5911>
- Santana, A. P., & Signor, R. C. F. (2015). Grupo para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita: aspectos teórico-metodológicos. *Revista CEFAC*, 17(6), 1814-1826. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151767415>
- Serafim, M. S., & Oliveira, R. M. L. (2010). A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. *ALFA: Revista de Linguística*, 54(2).
- Silva, N. A., & Ferreira, H. M. (2020). A pedagogia dos multiletramentos e a multiplicidade semiótica no texto infantil. *Devir Educação, Edição Especial*, 265-282. <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.226>
- Smolka, A. L. B. (2001). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Cortez; Editora da Universidade de Campinas.
- Soares, M. B. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Soares, M. B. (2022). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (9. ed.). Cortez.
- Vieira, F. S. S., & Aparício, A. S. M. (2020). Sequência didática de gênero textual: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. *HOLOS*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.6664>

