

Parte II - Princípios teóricos e práticos para o cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em Roda de Conversas

Capítulo 10 - Alfabetização: princípios e questões didáticas

Paula Cid Lopes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LOPES, P.C. Alfabetização: princípios e questões didáticas. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 205-217. ISBN: 978-65-87949-02-4.
<https://doi.org/10.7476/9786587949024.0012>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 10

Alfabetização: princípios e questões didáticas

Paula Cid Lopes

Este capítulo tem como objetivo apresentar, livre de rigores padronizados, impressões sobre a rotina da alfabetização, em que pesem as questões didáticas e os princípios que garantem a elas a intencionalidade pedagógica necessária aos processos escolares. Trata-se, aqui, de um movimento de reflexão sobre a própria prática e, especialmente, sobre as escolhas motivadas pela professora que me formo todos os dias. Peço licença, portanto, para escrever como quem conversa, como quem compartilha o que vive, como quem avalia a construção da formação docente e, de modo especial, a formação como alfabetizadora.

Sempre que me dedico a pensar sobre os caminhos de minha formação e sobre o impacto desses percursos nas posturas pedagógicas que venho assumindo e construindo, percebo a intensidade da relação entre as práticas e as teorias. Percebo que tanto umas quanto as outras se explicam contextualmente e se fazem complexas exatamente porque respondem às demandas específicas de cada escola, de cada bairro, de cada comunidade, assim como, paralelamente, se consolida um arranjo teórico desenvolvido pela interseção entre os estudos acadêmicos e essas demandas.

As teorias que dão base a este texto, portanto, são explicadas por Senna (1995, p. 221) como um conjunto de “concepções

variadas acerca da natureza e da função do ato de alfabetizar e de ser alfabetizado”. Essas concepções são motivadas nas mais diferentes situações vividas e imprimem marcas únicas de “ser professoras”,¹ pois abarcam todo tipo de experiência – cultural, familiar, religiosa, profissional e acadêmica, entre outras.

Tudo o que eu vivo, portanto, tem implicações na maneira como leio o mundo e, conseqüentemente, nas dimensões que atribuo aos processos educativos, aos projetos de formação de leitores e escritores que desenvolvo e assinalam, de forma consciente ou não, maior ou menor aproximação a determinadas formas de pensar a didática da alfabetização e a rotina das salas de aula.

Tenho motivações variadas para esse movimento de reflexão, já que, desde 2012, vejo-me no desafio de promover formação inicial de licenciandos no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã, na Faculdade de Educação.² E esse desafio me faz querer estar sempre próxima das redes de ensino e de suas professoras, de modo que eu possa sempre manter o diálogo coerente entre as realidades das salas de aula dos anos iniciais e as produções acadêmicas da área da Alfabetização.

A partir desta introdução, rememorando a trajetória profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 1994, ano em que também inicio a formação acadêmica como estudante de Pedagogia, divido com os leitores o meu olhar sobre os princípios e as questões didáticas da alfabetização para crianças, jovens e adultos, inspirados em ideário histórico-cultural, para fins de educação inclusiva.

¹ A opção pelo uso da palavra no feminino é pela predominância do gênero na profissão, especialmente, considerando-se os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

² Nesse curso, atuo como professora adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, com disciplinas da área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento nomeadas *Fundamentos da Linguagem e Educação*, *Processos de Alfabetização para crianças, jovens e adultos* e *Processos de Formação de Leitores e Escritores*.

Diversidade, especificidade e escolhas didáticas

Sempre que planejo uma aula, uma sequência de aulas ou qualquer outro tipo de comunicação com fins pedagógicos, pergunto-me sobre o que há de especificidade no que estou produzindo, e várias coisas me surgem. Em primeiro lugar, o sentimento de respeito ao outro, à sua história de vida, às suas escolhas, ao motivo da comunicação.

No que tange à alfabetização, minha turma pode ser repleta de jovens, de homens, de mulheres, de idosos, em sua maioria trabalhadores, alguns poucos são apenas estudantes, mas todos com expectativas e com sonhos a serem concretizados. Cada um deles tem histórias de vida únicas e possuem modos singulares de ler o mundo e de elaborar estratégias de vida e de trabalho mesmo que sejam ainda leitores e escritores convencionais. Os antecedentes escolares também são muito variados, pois alguns frequentam a escola pela primeira vez e outros já estiveram nela em diversas ocasiões. Sonham e, enquanto assistem aulas, esses sonhos povoam a sua mente.

Minha turma também pode ser repleta de crianças, com idades variadas, estabelecendo identificação ou não com a escola, mas ali estão diariamente porque são trazidas. Essas meninas e esses meninos sabem que a escola é o espaço que precisam frequentar todos os dias, mas nem sempre tal espaço conversa com sua cultura familiar, religiosa e de bairro. As crianças também têm expectativas, sonhos e motivos a serem concretizados.

A escola que recebe essas turmas tem uma cultura de base, científica e acadêmica, com raízes na Razão, sofre influências de uma sociedade desigual, elitista e preconceituosa, vive conflitos identitários, se pergunta diariamente sobre o seu papel nessa sociedade mediada por todo tipo de tecnologias, mas também sonha. E é justamente nesse entrelace de imagens, de fragmentos das realidades, de diversidades e de sonhos, que o processo educativo se

estabelece como experiência marcante para a vida e para os mais diferentes grupos sociais.

Nossa sociedade é complexa e não se explica por um perfil homogeneizado de personagens, mas por figuras sociais reais, sintonizadas entre si e no mundo por meio de formas múltiplas de produção de linguagem. Uma dessas formas se estabelece por meio da formação de leitores e escritores em língua escrita, e esse é um direito garantido por lei e amplamente debatido.

Já sabemos que a “educação é para todos”, conforme pode ser verificado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Resolução CNE/CEB n.º 1 (Brasil, 2000), entre outros, mas uma educação que contemple a todos precisa aparecer também no meu planejamento de aulas, de alguma maneira. Precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico institucional, assim como precisa receber investimentos financeiros e prestígio social. Especialmente como professora, a ideia de que o meu trabalho é para todos impõe a mim o desafio de organizar pedagogicamente tudo o que envolve as necessidades de atendimento aos estudantes.

Algumas dessas necessidades envolvem questões estruturais, sob as quais também estou submetida, como o ambiente físico, a remuneração e alocação dos profissionais da escola, os materiais disponíveis, o acervo bibliográfico, a organização de horários e de projetos ampliados de formação que envolvam toda a escola, entre outros exemplos.

Considerando a alfabetização como especificidade pedagógica deste texto, há também as questões didáticas, que podem ser pensadas em colaboração com a equipe de trabalho, mas que precisam ser sempre analisadas com o objetivo de atender à demanda real de meu grupo de alunos.

Há uma parte estrutural que compete à gestão docente na sala de aula, como o estabelecimento e a organização de uma rotina, o tempo dedicado a cada tipo de atividade, a maneira como cada área

de estudo será contemplada no meu planejamento, a disposição do mobiliário na sala de aula ou a distribuição de responsabilidades entre o grupo de estudantes.

Os aspectos didáticos envolvem, ainda, todo o aparato ideológico, reflexivo, técnico e pedagógico que vai desde a projeção dos objetivos ampliados de formação de leitores e escritores, a longo prazo, à identificação de objetivos específicos que representem desafios possíveis e coerentes aos modos específicos de interação com a leitura e a escrita, acompanhados e avaliados individualmente.

Entre os objetivos de formação geral e individuais de aprendizagem, há todo um aparato didático que precisa ser intencionalmente pensado para que tudo o que aconteça em sala de aula possa dialogar com as diversidades de seu público. Quando penso em turmas de alfabetização, vejo salas de aula repletas de coisas a serem ditas e conhecimentos a serem compartilhados por todos. Vejo sujeitos à espera de quem os veja, escute-os e legitime seus modos únicos de aprender e de produzir conceitos. Vejo, ainda, mulheres e homens, meninas e meninos, que acreditam na legitimidade da escola para suas vidas, e isso representa, para mim, um ponto central neste ensaio.

Entendo que lidar com a esperança alheia não é pouca coisa. Na medida em que o meu trabalho como professora conversa com essa esperança, com a expectativa de um futuro, na escuta, na constituição do grupo, no movimento dialógico e discursivo e na produção de diálogos interculturais, os processos de alfabetização vividos por cada aluno representam mais uma possibilidade de ser e de estar no mundo. E essa possibilidade não é apenas mais uma forma de produção de linguagem, mas também uma elaboração esperada socialmente por abrir caminhos mais dispostos à inclusão social e às escolhas profissionais.

Não posso ser indiferente a isso quando penso a alfabetização porque, ao menos por enquanto, o domínio da língua escrita garante mais chances de interações sociais, até mesmo se conside-

rarmos as tecnologias de hipermídia. Quando penso os processos de alfabetização, portanto, mais do que conteúdos linguísticos, trabalho um direito sendo, enfim, vivido, e só se faz efetivo quando construído sob bases inclusivas.

De forma concreta, isso ocorre quando minha atenção se concentra nos modos de produção de conhecimento e na maneira como o meu planejamento poderá privilegiar os processos de aprendizagem mais do que qualquer método cientificamente motivado.

Alfabetização: ensino ou processo?

Como definição do senso comum, a alfabetização poderia ser explicada como o ensino da leitura e da escrita. No entanto, assumo aqui, conforme mencionado inicialmente, uma perspectiva sócio-histórica de alfabetização, de base interacionista, que a compreende como processo de construção de conceitos e que, portanto, envolve representações mentais individuais, elaboradas a partir de experiências sociais e culturais.

Assim, quando me proponho à alfabetização de crianças, jovens e adultos, preciso pensar nas experiências em modo oral de linguagem, bem como nas experiências de interação com a cultura escrita, de forma que possam promover um diálogo intercultural entre a cultura de origem de cada aluno e a cultura escolar, de base predominantemente científica.

Esse trânsito entre culturas é chamado por Senna (2001) de letramento e definido como um conceito que não se restringe à escolarização e muito menos à Língua Portuguesa, mas refere-se aos processos mentais que inserem os sujeitos em lógicas cognitivas diferentes daquelas com as quais estão acostumados. Incorporar essa noção aos estudos em alfabetização pode influenciar diretamente nas escolhas sobre os procedimentos didáticos.

Para começo de conversa, o sujeito, a sua história e as suas experiências são consideradas não como pretextos, mas como vias

de acesso aos conceitos já construídos pelos alunos, às estratégias pessoais de leitura e de escrita, aos modos predominantes de pensamento na vida cotidiana e às relações já estabelecidas com o saber formalizado pela escola.

Quando a alfabetização é o objetivo de trabalho, minhas teorias precedem qualquer escolha didática porque são elas eleitas por convicções profissionais, acadêmicas, pessoais e ideológicas, que inclinarão tendências para este ou aquele material, recurso, procedimento, método ou postura.

Então, um primeiro questionamento que preciso fazer diz respeito a como compreendo a alfabetização e que definição assumo como princípio sobre esse termo, já que se trata de uma concepção central do trabalho que tenho a desenvolver. É possível verificar, em breve pesquisa bibliográfica, definições de alfabetização que coabitam o debate contemporâneo sobre o tema, não havendo, portanto, o consenso ou mesmo a adoção ou o controle pelo uso de uma perspectiva única.

Pautadas em concepções de alfabetização como ensino, as experiências alfabetizadoras se restringiam à eleição de métodos, o que se via preponderantemente até o final da década de 1970. A partir dos anos de 1980, com os estudos construtivistas relacionados à construção da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999), os estudos da alfabetização como processos discursivos (Smolka, 1999) e os estudos do letramento como caminho para superação do fracasso escolar na alfabetização (Kleiman, 1995; Soares, 1998; Tfouni, 1995), outras possibilidades começam a ser desenhadas e a história da alfabetização passa por mudanças conceituais importantes.

Essas mudanças tiram as luzes que focalizavam métodos de alfabetização e eram, portanto, centralizadas nas professoras, sem acessar outras perspectivas, como, por exemplo, a relação entre os estudos da Linguagem, da Antropologia e da Educação, a noção de alfabetização como atitude de quem aprende e, conseqüentemente, produz o conhecimento (não apenas adquirindo ou assimilando

o saber elaborado pelo outro) e, principalmente, a ideia de que os processos de alfabetização podem ser motivados pelas relações discursivas vividas na própria sala de aula.

Não se trata, portanto, de um ecletismo conceitual ou metodológico, mas de teorias em diálogo, que, em comum, possuem o fato de tratarem a alfabetização na perspectiva de quem aprende. Isso não quer dizer que, como professora, não preciso me preocupar com as formas de ensinar. Ao contrário, a intencionalidade do fazer docente se torna ainda mais essencial na medida em que minha postura docente precisa promover um diálogo intercultural. Para isso, necessariamente, as questões didáticas da alfabetização se fazem mais desafiadoras porque se constroem sem referências de modelos de alunos, de professores ou mesmo pedagógicos.

Quando identifico que essas perspectivas atendem a modelos diferenciados de formação de leitores e escritores, isso me ajuda a fazer escolhas pautadas em princípios. Se eu assumo, por exemplo, a alfabetização como instrumento para garantia de um comportamento idealizado para a reprodução de códigos linguísticos, é coerente que a minha prática esteja pautada nas categorias gramaticais da língua escrita, bem como nos elementos linguísticos que serão tratados em gradação de dificuldades a partir de um modelo de sujeitos e de aprendizagem. Assumindo a linguagem como representação do pensamento, o processo de alfabetização se identifica com os pressupostos construtivistas, e o trabalho pedagógico consiste em motivar o indivíduo para a “descoberta” da escrita, por meio da relação letra-som. Do ponto de vista interacionista, entretanto, a alfabetização se dá em interação constante entre os sujeitos e, assim, o trabalho com a produção e a leitura de textos reais se torna mais coerente porque contempla dimensões ampliadas de leitura e de escrita no mundo e para o mundo, sempre mediado por situações de discursividade.

As práticas se constroem, portanto, a partir de demandas específicas que o grupo de alunos vai sinalizando mediante seus

percursos próprios de aprendizagem. Isso significa que eu terei, em uma mesma sala de aula, projetos formativos diferentes em plena interação, e todos legitimados pelos princípios da diversidade e da inclusão.

Sem modelos, as opções didáticas apenas se explicam se contextualizadas e analisadas a partir de grupos reais de trabalho. Sem dúvidas, a discussão sobre os processos de alfabetização passa também pela complexidade dos processos de ensino como uma marca na história de formação. Exatamente por essa questão é que vemos, por vezes, posturas bastante radicais que elegem determinados métodos de alfabetização como ícones redentores do fracasso escolar. Há de se pensar, entretanto, que, seja qual for o método de alfabetização, se a centralidade da atenção está nele, a alfabetização não está sendo tratada como processo, mas como ensino e, portanto, é pautada na perspectiva de quem ensina, e não de quem aprende.

Quando eu priorizo o ensino à construção sistêmica da língua falada ou escrita, não dou voz a quem aprende, não legítimo estratégias diferenciadas, nego outros percursos possíveis e, principalmente, não valorizo os processos de aprender como plurais. Os métodos de base sintética, como os de silabação, palavrção ou fônicos, privilegiam uma unidade linguística como base do trabalho a ser desenvolvido e, seja qual for essa unidade, minimiza o potencial comunicativo, discursivo, linguístico e social dos processos de alfabetização.

Quando discutimos a alfabetização, estão em jogo modos de produção de linguagem, sempre mediados por outros sujeitos e por intenções comunicativas repletas de intencionalidade, que podem ser trabalhadas como língua e, portanto, do ponto de vista da diversidade. Se opto por reduzir a prática alfabetizadora apenas ao estudo específico de unidades linguísticas menores, eu comprometo por completo todo um projeto amplo de formação de leitores e escritores com fim de inclusão social.

Já sabemos que a inclusão social passa por toda uma forma de estar no mundo e que essa forma não é e nem deve ser única, idealizada ou modelizada. Porém, o que tem pautado a inclusão social é, muitas vezes, a capacidade de interagir com o mundo, com o conhecimento, com as coisas e com as pessoas de forma contextual, e esse é um comportamento que construímos a partir das experiências múltiplas que vivemos. As experiências múltiplas são vividas por inteiro, inclusive as de leitura e de escrita.

Desse modo, eu posso e devo analisar um texto em diferentes unidades linguísticas, mas preciso perceber que há sempre um contexto e uma intencionalidade discursiva, que é o que justifica a prática alfabetizadora. Sem essa intencionalidade, o que tenho é uma prática mecânica de reprodução de grafismos, e não produções que pressuponham movimentos criadores de crianças, jovens e adultos que tenham o que, a quem e porque dizer.

Fico com o movimento criador da escrita porque vejo meus alunos como leitores e escritores desde sempre, desde as suas elaborações mais iniciais, e essas elaborações me apontam caminhos sempre novos a percorrer, desafiando-me na autoria docente porque me dão oportunidades de pensar, criar e elaborar práticas sempre diversas, porque são sempre contextuais.

Há quem diga que as práticas autorais se perdem no caminho, pois são inconsistentes e personalizadas demais. Não vejo dessa forma. Entendo, outrossim, que as práticas autorais constroem caminhos sujeitos à imprevisibilidade inerente à aprendizagem humana e que poderão representar boas mediações à medida que acessarem os modos individuais de aprendizagem de todos.

Isso significa, portanto, que preciso ter um olhar atento e sensível às oportunidades que a interdiscursividade da sala de aula me proporcionam, pois essas experiências, tanto em modo oral quanto em modo escrito, abrem um infinito de possibilidades para a produção de sentidos em leitura, conforme aprendemos com Geraldi (1997), e para a produção de textos orais e escritos.

Considerações Finais

A discussão aqui evidenciada passa pelos diálogos possíveis entre aquilo que se produz academicamente e o que pode efetivamente se revelar como impactos favoráveis para a promoção de práticas alfabetizadoras mais contemporâneas e inclusivas. A alfabetização faz parte dos estudos em Linguagem, como a área destinada à sistematização dos processos de leitura e de escrita, num movimento constante de produção de sentidos, na medida em que contempla, ao mesmo tempo, a especificidade das análises linguísticas na formação de conceitos iniciais da escrita alfabética padrão e a complexidade do cotidiano e suas práticas de produção de textos orais e escritos.

Conforme sinalizado por Vygostky (1998), os discursos sociais se fazem presentes nas formas como elaboramos individualmente os conceitos. Não posso, a partir dessa referência, isolar a prática alfabetizadora da ideia de que os meus alunos – crianças, jovens e adultos – produzem interações com cultura escrita sempre mediadas pelas questões de ordem social e cultural. A aprendizagem ou a não aprendizagem da leitura e da escrita passam, necessariamente, por aspectos afetivos e de ordem imaginária que se explicam historicamente.

É desse modo que, admitindo a subjetividade da alfabetização, vejo-me diariamente no desafio de propor a interação entre as práticas escolares e a produção de conhecimento acadêmico, de maneira que as professoras se percebam empoderadas de capacidade criadora e autoral na elaboração e nas escolhas pedagógicas na mesma proporção em que assumem concepções democráticas que também formem leitores e escritores empoderados à criação e à autoria.

O movimento de autorreflexão que faço aqui me revela a necessidade constante de revisão de conteúdos, formas didáticas e princípios teóricos que possam sempre contemplar a diversidade de

conceitos em escrita, leitura e oralidade, construídos ao longo dos processos de alfabetização. Dessa maneira, busco, a partir da experiência docente, conceituar a prática docente na alfabetização do ponto de vista dialógico, interdiscursivo e, portanto, significativo.

É importante, então, que, como professora, eu me questione constantemente sobre o tipo de formação de leitores e escritores que o meu planejamento está motivando, sobre o que venho oferecendo como referência de escrita, leitura e oralidade para os meus alunos e, finalmente, sobre os leitores e escritores que eu pretendo formar a longo prazo.

Essas questões me oferecem a dimensão ideológica da alfabetização porque têm a ver com o futuro que eu sonho para o mundo e para os meus alunos e têm a ver também com seus próprios sonhos e com a projeção de todo um porvir mediado ainda pela cultura escrita. Trata-se, aqui, de um movimento de significação, conforme tratado por Smolka e Nogueira (2010), porque sua aprendizagem é subjetiva e, portanto, considerada também a partir do afeto, da história, da cultura, do desejo e de necessidades próprias.

Referências

- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Diário Oficial da União, n. 248, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º1/2000*. Brasília, 2000.
- _____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- SENNA, L. A. G. “Psicogênese da Língua Escrita, Universais Linguísticos e Teorias de Alfabetização”, pp. 221-241, São Paulo, 1995.

- _____. “Letramento y desarrollo humano en contextos interculturales”. In *Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa*. Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleares / Cibereduca.com, 2001.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- _____. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.