
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOPES, Mario Marcos¹

Recebido em: 2022.09.26

Aprovado em: 2023.10.28

ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.4068

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir o processo de alfabetização e letramento, as fases de escrita e os desafios entre teoria e prática. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social, orais e escritos, e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado. Neste sentido, recorreu-se à revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa. As discussões levam a considerar que cabe ao profissional da educação criar estratégias, metodologias, situações em que o educando consiga se interagir com o meio social para melhorar a compreensão do conteúdo que está sendo ensinado.

Palavras-chave: Habilidade Leitora. Habilidade Escritora. Aprendizagem.

LITERACY AND LITERACY IN THE BEGINNING GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

SUMMARY: This article aims to discuss the literacy and literacy process, the writing phases and the challenges between theory and practice. The perspective is to form students who know how to produce and interpret texts for social use, oral and written, and who have free transit in the various communicative situations that allow full participation in the literate world. In this sense, a bibliographic review was used as a research methodology. The discussions lead to consider that it is up to the education professional to create strategies, methodologies, situations in which the student can interact with the social environment to improve the understanding of the content being taught.

KEYWORDS: Reading Skill. Writing Skill. Learning.

1 INTRODUÇÃO

As concepções de letramento logo se tornaram importantíssimas para a teoria e as práticas pedagógicas. Afinal, a introdução da escrita na vida dos indivíduos e dos grupos sociais causa imenso impacto e lança uma grande responsabilidade sobre aqueles que a fomentam. Daí a necessidade de articular as ações de alfabetização – a aquisição da tecnologia do saber ler/escrever – com o avanço contínuo do letramento – o uso socialmente situado dessa tecnologia e seu poder de intervenção na vida do cidadão e das comunidades (Castanheira; Maciel; Martins, 2009).

Não basta apenas saber “a língua”, é preciso aprender a usá-la como atividade de inter-relação e de transformação social. De maneira semelhante, não basta “saber ler e escrever”, é imprescindível aprender onde, quando, o que, de que maneira, com que objetivos sociopolíticos, com que expectativas, com quem e para quem ler e escrever (Castanheira; Maciel; Martins, 2009). Nesta perspectiva Soares (2003, p. 20) aponta que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever”.

¹ Centro Universitário Barão de Mauá. Faculdade de Educação São Luís. Universidade Federal do Triângulo Mineiro Nucleus, v.20, n.2, out. 2023

Neste sentido, o presente artigo objetiva discutir o processo de alfabetização e letramento, as fases de escrita e os desafios entre teoria e prática. Embora recentes, os estudos sobre letramento já têm produzido importantes frutos teóricos e práticos. Mais recente ainda, porém, é a busca de interlocução afetiva entre conceitos de alfabetização e de letramento, uma interlocução necessária para a promoção de um ensino de língua efetivamente capaz de inserir os aprendizes no tipo de cultura que é a nossa contemporânea, uma cultura eminentemente letrada.

Para tanto, a pesquisa recorre à revisão bibliográfica na busca de analisar e descrever as possibilidades presentes na literatura para a concepção do referencial teórico. Portanto, selecionou-se fontes científicas e fontes de divulgação de ideias para elaboração do escopo a ser utilizado na investigação em busca de respostas (ou não) para o objetivo pretendido, com especial destaque aos trabalhos de Soares (1998; 2003; 2006), Cagliari (1998), Ferreira; Teberosky (1999), Castanheira; Maciel; Martins (2009), Porto; Bizzoto; Aroeira (2010), Bizzotto (2010), Ferreira (2011), Assis; Vieira (2022) além de documentos como a Base Nacional Comum Curricular.

2 OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou vinculado ao entendimento de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e de que para aprender a escrever era necessário apenas desenvolver a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir da década de 1980, várias teorias mostraram que o aprendizado da escrita não se limitaria ao domínio da relação entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se distinguiria como um processo ativo, mediante os primeiros contatos com a escrita, a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Segundo Cagliari (1998, p. 9),

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo à alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

O conceito de letramento entra em cena e amplia a visão de alfabetização, apontando não apenas para o domínio da prática de ler e escrever (codificar e decodificar), mas para os usos dessas habilidades em práticas sociais. Soares (1998, p. 18) define letramento como: “letramento

é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado de escrita e de suas práticas sociais”.

Trata-se, portanto, de um processo que se inicia quando o aprendiz começa a conviver com as variadas manifestações de escrita na sociedade (rótulos, placas, gibis etc.) e se desenvolve por toda a vida, com progressiva possibilidade de participação nas práticas sociais que abrangem a língua escrita (leitura e redação de cartas, de convites, de avisos, de obras literárias, por exemplo).

Ainda segundo Soares (1998), o início do aprendiz no mundo da escrita, ocorre conjuntamente por esses dois processos indispensáveis para se garantir a inserção e a participação efetiva nas sociedades letradas, a alfabetização e o letramento são, por consequência, processos diferentes, mas complementares e indissociáveis.

Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar a alfabetização e o letramento, possibilitando aos educandos tanto a aquisição do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Como consequência, o desafio que se coloca é “alfabetizar letrando”, ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva num ambiente onde o educando interage com diferentes portadores de texto e concomitantemente em que constrói a base alfabética.

O educador, mediatório nessa prática de alfabetização, não pode ser entendido apenas como um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer (SILVA, 2012). Ser mediador desse processo representa, antes de tudo, estar entre o conhecimento e o aprendiz e construir uma intercomunicação entre esses dois pilares.

2.1 Alfabetizar e letrar: uma proposta de ordem política

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) a alfabetização passa a ser “entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (Castanheira; Maciel; Martins, 2009, p. 14). Tendo como ponto de partida essa definição, observamos que nela está explícita a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita promoverá do indivíduo à informação e criará conhecimentos. A escrita, é vista como um instrumento que possibilita o ingresso do aprendiz no mundo da informação, seja através do acesso aos conhecimentos histórica e socialmente construídos, seja propiciando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos. Embora possamos considerar esse *status* da escrita, devemos questionar: seria a escrita apenas ou um instrumental tecnológico para acesso a conhecimentos? Para responder a essa indagação,

podemos recorrer a Soares (2006) e Freire (1991) que discutem sobre alfabetização e letramento. Soares (2006, p. 13) aponta que, “para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico)”, que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do letramento.

Sobre esse respeito, Freire (2006, p. 56) afirma que “não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Dessa forma, o autor enfatiza que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É possível considerar as possíveis consequências políticas da incorporação do aprendiz no mundo da escrita. Essa incorporação favorecia uma leitura crítica das relações sociais e econômicas (re)produzidas em nossa sociedade (Freire, 1991).

Nesse sentido, é importante que o educador, consciente de que o acesso ao mundo da criança é em grande parte responsabilidade da escola, perceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e reconheça que são muitos os usos da leitura e da escrita na sociedade.

Assim, as práticas escolares devem estar direcionadas de modo que se propicie a alfabetização na perspectiva do letramento e, tomando assim palavras de Soares (2003), que se proporcione a construção de habilidade para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Esse exercício:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e reproduzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2003, p. 92)

Trabalhar considerando variados usos e funções da escrita na sociedade potencializam as possibilidades de pensar criticamente sobre as relações que estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade. Ao interpretar e produzir textos escritos em diversificados gêneros, o educando é conduzido a se questionar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que pretensões; quais os efeitos que o texto procura gerar no leitor, entre outras. Esses questionamentos propiciam o entendimento de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita.

Dessa maneira, tais intensões possibilitam a ampliação da compreensão de mundo das relações políticas, econômicas e sociais, para as quais nos chamava a atenção Freire (2001). Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política (Castanheira; Maciel; Martins, 2009). Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser ponderado, pois, não basta perceber a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia.

A par da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o educador é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

2.2 Desafios da articulação entre teoria e prática

Se de um lado, cada vez mais, o termo letramento tem sido usado de maneira corrente no interior da escola, de outro essa palavra ainda suscita dúvidas. Prova disso é a distância entre o discurso e a prática pedagógica docente (Maciel; Lúcio, 2008; Alves, 2017). As experiências nos cursos de formação docente têm revelado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar.

Profissionais iniciantes ou mesmo os que atuam há vários anos na alfabetização questionam se suas práticas condizem com as novas teorias e concepções de ensino e aprendizagem. Observamos que as preocupações desses profissionais apontam o medo de que suas práticas sejam consideradas “ultrapassadas” ou “tradicionais”. Não é raro observarmos professores que considerem necessária a interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor-escriptor competente, mas que, na sala de aula, recorram basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização. Esse tipo de prática não possibilita aos educandos interagir com materiais escritos fora do espaço escolar nem refletir sobre as funções sociais desses textos e sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas por meio desses textos (Maciel; Lúcio, 2008).

Inúmeros professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita. Em outros momentos, observa-se o inverso: “professores privilegiam a interação contextos, entretanto, não dão atenção aos aspectos específicos da alfabetização, o que compromete seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever” (Maciel; Lúcio, 2008, p. 17).

Daí a importância de se perceber a sala de aula como um espaço que promova tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Para que isso ocorra, é necessário o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e sua articulação com

práticas de ensino, e que haja um equilíbrio entre ambos, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam nas turmas de alfabetização. Essa estabilidade poderá ser alcançada, se, para além do discurso-denúncia, tão presente nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil, formos hábeis de produzir pesquisas empíricas e estudos comparativos que possibilitem a produção de alternativas pedagógicas que possam contribuir com a prática dos professores alfabetizadores (Castanheira; Maciel; Martins, 2009).

Buscando superar a perspectiva da denúncia daquilo que não funciona no processo de ensino da alfabetização em sala de aula, refletiremos sobre alguns impasses e dificuldades que os professores têm encontrado no processo de alfabetizar.

2.3 Ensinar as letras do alfabeto: como fazê-lo?

Corriqueiramente ouvimos perguntas como: “é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto?”. A esse respeito, ressaltamos que é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto, sim, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade. Não é difícil encontrarmos indivíduos que sabem “recitar” perfeitamente todas as letras do alfabeto na ordem correta, mas que não são capazes de preencher os dados numa agenda, localizar informações em catálogos telefônicos ou encontrar um verbete num dicionário, ações que requerem habilidades que extrapolam a simples memorização da ordem alfabética (Maciel; Lúcio, 2008). Para que a memorização da ordem alfabética tenha sentido, o educador deverá promover a aprendizagem do alfabeto concomitantemente com seus usos sociais. Por exemplo, os estudantes podem ser desafiados a criar a sua agenda de endereços e telefones dos amigos e a fazer uso do dicionário e dos catálogos telefônicos (Maciel; Lúcio, 2008).

Vale destacar que essas atividades também podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica, ao levar o estudante a perceber a relação dos fonemas com os grafemas que os representam, percepção que ocorre na consulta ao dicionário.

2.4 O lugar da memorização de famílias silábicas no processo de aprendizagem da escrita

Uma questão corriqueira dentro deste assunto é se “podemos propor atividades que visem à memorização?”. A resposta será dada discutindo sobre um método de alfabetização ainda bastante utilizado nas escolas, que é o método silábico.

Por muito tempo, acreditava-se que a prática da memorização de sílabas e de pseudotextos, por si só, era um instrumento eficaz para que o aprendizado da escrita ocorresse. Essas atividades eram vistas como condição fundamental para a posterior formação de palavras

simples – monossílabos e dissílabos com estrutura silábica consoante-vogal (sílabas canônicas CV) -, muitas delas usadas na composição de pseudotextos. Por meio do exercício repetitivo dessa estrutura silábica e sua consequente memorização, o aluno construiria uma regra básica que, acreditava-se e, (ainda acredita-se), seria utilizada, posteriormente, em novas famílias silábicas e na formação de palavras e textos, compostos por sílabas dessas famílias recém-memorizadas. Dessa forma, a percepção e memorização de sílabas compostas por consoante e vogal, como BA, BE, BI, BO, BU, levaria o aluno a aplicar essa mesma estrutura na escrita de outras sílabas, como DA, DE, DI, DO, DU, ou FA, FE, FI, FO, FU, e na cópia de palavras e textos compostos por sílabas dessa natureza.

O problema com a aplicação desse método de trabalho surge quando o aluno se depara com a necessidade de ler e escrever estruturas silábicas diferentes da sílaba CV. Além disso, qualquer família silábica, mesmo com estruturas diferentes da CV, não engloba todos os valores sonoros que atribuímos às vogais e às consoantes. Assim, quando apresentamos ao aluno a sequência LA, LE, LI, LO, LU – sílabas essas normalmente recitadas com o som vocálico aberto: “LÁ, LÉ, LÍ, LÓ, LÚ” -, estamos excluindo outras variações sonoras, o que certamente dificultará a leitura de palavras como, por exemplo, LANCHE (em que a primeira vogal é nasal, portanto fechada), LEITE (em que a primeira vogal “e” é fechada, sendo pronunciada como “ê”) e LOUCURA (em que a vogal “o” é também fechada, sendo pronunciada como “ô”).

Outro exemplo relacionado às consoantes se refere ao fato de que uma mesma letra (grafema) pode ter valores sonoros diferenciados, definidos pelo seu contexto. Por exemplo, no caso das palavras CIDADE e CARETA, a letra “c” assume diferentes valores sonoros, determinados pela vogal com que se articula. Assim, enquanto em CIDADE, o “c” tem o som de “s” (como em sirene), em CARETA, ele tem o som de “k”.

Os erros ortográficos cometidos pelos estudantes, como em GANELA (no lugar de janela) e CABONETE (no lugar de sabonete), podem ser interpretados como uma dificuldade de lidar com essa variação de valores sonoros dos grafemas. Uma interpretação possível é que esses erros podem ser, em parte, provocados pela memorização das famílias silábicas sem articulação com atividades de reflexão sobre os diferentes valores sonoros dos grafemas e suas relações com as questões ortográficas. Esses erros ortográficos são, muitas vezes, considerados pelo professor como “dificuldade de aprendizagem do aluno”. No entanto, a produção desses erros pode restringir o quanto à memorização de sílabas, por si só, pode limitar ou dificultar o efetivo aprendizado. O que podemos dizer então das sílabas? Sobre isto, Castanheira, Maciel e Martins (2009, p. 24) refletem:

A simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas. [...] esse conhecimento/habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a memorização dessas famílias é um dos componentes do processo de alfabetização, mas não é e nem pode ser o único.

Pelo contrário, essa atividade deve ser realizada, por exemplo, juntamente com atividades que promovam a observação e a reflexão sobre regularidades e irregularidades ortográficas, características do português. Observar a escrita de palavras e pensar sobre as relações entre os modos de falar e de escrever possibilita a ampliação do conhecimento do aluno sobre o caráter representacional e arbitrário da escrita (Maciel; Lúcio, 2008).

3 DO DESENHO À PALAVRA

Segundo os estudos de psicogênese da língua escrita realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), a criança passa por diferentes níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita.

De acordo com as autoras, a evolução da escrita passa por algumas etapas nas quais a criança repete em sua história particular, a história da escrita. Mas é necessário ressaltar que tal evolução não ocorre da mesma forma para todas as crianças, pois cada uma tem seu ritmo próprio. Passamos a descrever, a seguir, as etapas de construção da escrita com suas características básicas.

3.1 Nível Pré-Silábico

Caminhando para a representação da língua, a criança percebe que, além do desenho, existe outra forma de representá-la e passa a utilizar marcas, como garatujas, números ou até letras.

Nos primeiros momentos dessa produção “escrita”, quando já existe o interesse de representar com a escrita, isto é, quando já diferencia desenho da escrita, a criança ainda não tenta representar a palavra e sim o objeto. Se mostrarmos a uma criança uma garrafa e solicitarmos que ela escreva o nome do objeto, ela fará a representação imaginando que está representando a garrafa (objeto) e não a palavra garrafa. Nesta fase, a criança acredita que existem umas figuras para serem lidas e outras que não servem para ler.

Para a leitura, que nesse momento é global, e para a escrita, a criança usa critérios quantitativos e qualitativos. Elas acham que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com seu tamanho ou idade, isso é denominado realismo nominal (Barbosa, 2015).

3.2 Nível Silábico

Nessa fase, a escrita não representa mais o objeto e sim a letra, e a criança começa a perceber que os seguimentos da escrita podem representar os sons da fala. A partir daí, formula hipótese de que cada letra vale por uma sílaba.

Num grau de evolução maior, as crianças já empregam em suas grafias consoantes ou vogais como marcos silábico e com o seu valor convencional. De agora em diante, tentando reparar as contradições entre sua atual escrita e as hipóteses estabelecidas anteriormente, a criança ensaiará novas combinações e avançará em seu processo de construção da escrita (Porto; Bizzoto; Aroeira, 2010).

3.3 Nível Silábico-Alfabético

Nesta etapa a criança descobre que a sílaba não é a menor unidade da palavra e que uma letra sozinha não serve para representar uma sílaba. Ao descobrir que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona, a primeira tentativa da criança é acrescentar mais letras aleatoriamente. O que vai ajudá-la é o conhecimento da escrita de algumas palavras, como o seu próprio nome, os nomes de seus familiares ou de pessoas conhecidas, os nomes de produtos de seu uso e outros. Nesse momento, como em todos os outros, é de suma importância que a criança tenha contato com variados portadores de texto e vários registros escritos, para que avance em seu processo de aquisição da língua escrita (Silva, 2018).

3.4 Nível Alfabético

No início dessa hipótese, a criança passa a representar cada fonema com o signo gráfico correspondente, buscando seguir o padrão silábico consoante-vogal. A escrita aproxima-se muito da transcrição fonética e, como certas sílabas não se encaixam no esquema consoante-vogal, as crianças procuram solucionar esse problema acrescentando novamente mais letras às palavras.

Tudo isso gera conflitos nas crianças, que serão levadas à descoberta de que existem regras para a escrita e que certas “coisas”, certas regras, devem ser memorizadas ou, segundo Piaget, “assimiladas”.

Algumas convenções da escrita vão sendo construídas no decorrer do processo de aprendizagem. Tanto as descobertas de Jean Piaget como as de Emília Ferreiro caminham para a conclusão de que os educandos têm um papel ativo no aprendizado. Eles constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo. Uma das principais implicações dessa conclusão para a prática pedagógica é transferir o foco da escola – e da alfabetização em particular do conteúdo ensinado para o aprendente, ou seja, para o aluno (Carraro; Andrade, 2009).

Ser alfabetizado é, principalmente, compreender o que está escrito, processar o significado da ideia que o autor pretende transmitir. Entra aí a perspectiva do letramento fazendo com que o aluno exerça sua condição de alfabetizado, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo do que lê, sendo realmente um interlocutor do texto (Porto; Bizzoto; Aroeira, 2010, p. 31).

4 LEITURA E ESCRITA

Ler é mais do que decifrar código linguístico. É construir sentido a partir do texto.

Em relação aos conceitos de leitura e escrita, podemos dizer, de forma sintética, que “ler é atribuir significado a um texto, é saber interpretar a ideia escrita e, correspondentemente, escrever e interagir através de um texto, é produzir uma ideia com significado e função definidos” (Bizzoto, 2010, p. 46). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s),

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode desenvolver todos os alunos inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (Brasil, 1997, p. 54).

Por sua vez, também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a leitura em um contexto mais amplo, referindo-se não somente ao texto escrito, mas a imagens estáticas ou em movimento e a música (Assis; Vieira, 2022) “que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais, compreendendo dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2018, p. 70).

Um aluno pode repetir informações do tipo B+A= BA pode saber reproduzir as chamadas famílias silábicas e não saber ler se não é capaz de dizer o significado de um texto. Pode copiar ou mesmo reproduzir um texto sem problemas de ortografia e não saber o que escreveu, ou não saber escrever independentemente um texto simples, não treinado.

Por outro lado, “um aluno pode ler a mensagem de vários textos, sabendo interpretar seus significados, sem conhecer, especificamente, o código e as normas geradoras da escrita” (Porto; Bizzoto; Aroeira, 2010, p. 47). Ele distingue um texto de outros e conhece seus significados, é capaz de interpretar o escrito. Mesmo sem saber o nome de cada letra, sem saber se é maiúscula, sem saber as regras de combinação silábica e de ortografia, esse aluno é capaz de fazer uma leitura apropriada de muitos textos que fazem parte do seu dia a dia.

Por meio desse tipo de leitura, que começa muito antes da escola, e continua fora dela, a criança será capaz de fazer suas próprias descobertas sobre o código escrito, e sobre o seu uso convencional.

Essas “descobertas” sobre as normas da escrita, que são incorporadas ao seu conhecimento, não ocorrem espontânea nem naturalmente, pois dependem de informações, tais como de familiares, colegas, professores e de situações em que as informações são contextualizadas.

Se o educando possui um repertório textual, isto é, se em seu ambiente sociocultural ele é incentivado a ler e a interpretar textos que fazem parte do seu dia a dia, ele construirá com maior rapidez o conceito de leitura e escrita.

Esse tempo depende, em grande parte, dos recursos e dos estímulos que o meio familiar e a escola lhe oferecem como espaço de interação e construção em que lhe é permitido explorar e experimentar suas hipóteses.

A função da escola é ensinar a criança a ler e a escrever tornando-a um cidadão letrado. Segundo Cagliari (1998, p. 148):

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 muito 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 aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

Ao ler, usamos várias estratégias que nos ajudam a ter agilidade e rapidez na própria leitura, e é importante propor situações em que os alunos possam desenvolvê-las. Ao ler inconscientemente sabemos que não é preciso ler todas as palavras para entender o sentido do texto. Essa é a estratégia de seleção, que não traz prejuízo para a compreensão do sentido do texto.

A estratégia de antecipação consiste em fazer previsões do que ainda está para ser lido. Ela é baseada em informações explícitas no texto e em suposições. O conhecimento sobre o gênero textual, o suporte onde ele se encontra, o autor, o título e outras informações nos permitem fazer antecipações sobre o que será tratado no texto.

A partir das antecipações, podemos fazer algumas inferências sobre o conteúdo do texto lido. A estratégia de inferência baseia-se, portanto, nas suposições que fazemos a partir das informações obtidas na antecipação do que será lido (Almeida Filho, 1993; Menegassi, 2010).

A estratégia de verificação consiste, em poucas palavras, em confirmar ou não as hipóteses levantadas sobre o conteúdo do texto, levando-se em consideração as antecipações e as inferências feitas durante o processo de leitura (Almeida Filho, 1993; Menegassi, 2010).

O professor é um modelo de leitor, por isso ele deve compartilhar com as crianças as leituras realizadas em livros, jornais e revistas, desde que se interessem pelo assunto, e ler para e com elas quantas vezes quiserem o mesmo texto ou outros textos diferentes.

Para que a criança se torne um leitor competente, crítico e autônomo, o trabalho com o texto deve basear-se principalmente nas atividades de interpretação. Interpretar o texto é compreender seus significados. É saber relacionar o que está escrito com o contexto, com a convivência de cada um, é compreender a função do texto e a proposta do autor. Se o professor compreender esses pressupostos sobre a interpretação, saberá lhe dar melhor com a resposta diferente, que passa a ser valorizada como parte do processo e, portanto, respeitada e aceita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um requisito fundamental e necessário para se inserir na sociedade letrada, desde que, concomitantemente, seja trabalhada a função social desta aprendizagem, aprimorando práticas e experiências de leitura e escrita em situações reais e significativas.

É importante observar que alfabetizar e letrar são processos diferentes, porém, inter-relacionados. Na visão de Soares (2003), é possível alfabetizar letrando, isso é, ensinar os educandos a ler, conhecer os sons que as letras representam e simultaneamente se inserir ao método científico da alfabetização.

Conforme observado nas ideias apresentadas, é o aprendiz que constrói a escrita e que a escrita, como toda representação, baseia-se em uma construção mental que gera suas próprias regras, enfatizando a necessidade de conhecimentos para aqueles que pretendem organizar e sistematizar um trabalho didático-pedagógico que considera o desenvolvimento cognitivo do educando e a língua escrita. Acredita-se, diante desta ideia, que o educador por mais conhecimento que possua, carece cada vez mais de formação continuada e aperfeiçoamento para que possa realizar este processo de alfabetização de forma mais assertiva, gratificante, com metodologias que priorizem um ensino e a construção do saber de forma profunda, criando caminhos que possibilitem a riqueza no processo de ensino e aprendizagem. É necessário incluir a criança ao mundo da sociedade letrada. O professor alfabetizador, precisa acima de tudo ter amor pela profissão, paciência e domínio, pois a criança só aprende quando percebe que o professor está disposto, lhe ensinando simultaneamente com amor.

Assim, verifica-se a necessidade de empreender profundas reformas metodológicas no modelo de ensino da leitura e escrita vigente para que o sujeito aprendiz desenvolva habilidades leitoras e escritoras e descubra o prazer de ler e escrever, além de compreender aquilo que leu. A

compreensão é de fundamental importância para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, V. R. S. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avancos e desafios. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1353-1367, nov. 2017.

ASSIS, F. C. de A. S.; VIEIRA, M. S. de P.. Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira de Alfabetização**. São Paulo, n. 17, p.78-90, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/620>. Acesso em: 24 set. 2022.

BARBOSA, P. M. R. Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Revista Educação Pública**, 09 jun. 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita>. Acesso em: 24 set. 2022.

BIZZOTTO, M. I. (Org.). **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997. v. 2.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo. Scipione. 1998.

CARRARO, P. R.; ANDRADE, A. dos S. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 261-268, dez. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2022.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 set. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L. et al. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

MENEGASSI, R. J.; ÂNGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino – Formação de Professores EAD**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010.

PORTO, A.; BIZZOTO, M. I.; AROEIRA, M. L. **Alfabetização e linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010

SILVA, M. G. dos S. **Desafios para o professor alfabetizador na atualidade: alfabetizar letrando**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Psicopedagogia) - Faculdade de Ciências de Timbaúba. Timbaúba-PE, 2012.

SILVA, R. de C. **A psicopedagogia e o processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Psicopedagogia) - Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: UVM, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.89-115.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.