



APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA E PROJETOS DE LETRAMENTO

Andreia Aparecida Suli da Costa (UNESP)

Resumo

Historicamente a alfabetização foi marcada por embates acerca dos métodos de se alfabetizar. Recentemente, vimos reacender as discussões sobre esta questão pela aposta no resgate ao método fônico como solução para os problemas da alfabetização no Brasil. Por outro lado, compreendendo a alfabetização como um construto amplo, que abarca muitas e variadas facetas, tais como a linguística e sociocultural, consideramos pertinente a integração destas na aprendizagem inicial da língua escrita. Em outras palavras, a alfabetização e o letramento precisam acontecer de maneira interligada. Mas como proporcionar um processo de alfabetização que articule as diferentes facetas da língua escrita de maneira autêntica e significativa? Para tentar responder a esta questão propusemos em nossa pesquisa uma proposta de intervenção com alunos do 2º ano da rede municipal de Cerqueira César, com o objetivo de repensar o ensino inicial da língua escrita a partir de práticas alfabetizadoras que contribuíssem para a discursividade, o diálogo, a criticidade e a interação. Assim, desenvolvemos um projeto de letramento com a turma que culminou na produção de um kit com dois livros que recontam a história da Cinderela, e ainda quatro jogos de linguagem que trabalham habilidades metafonológicas essenciais para a alfabetização. Apoiados nos pressupostos da pesquisa narrativa, tendo como materiais para análise diários reflexivos, semanários e registros de atividades dos alunos, foi possível refletir que houve avanços tanto na leitura quanto na escrita dos participantes da pesquisa, além de demonstrarem, ao longo do projeto, crescente autonomia, criticidade e senso democrático. Ademais, o papel do professor enquanto agente de letramento mostrou-se em evidência, enaltecendo a função docente como propulsora do aprendizado. A organização e condução do projeto permitiu um resgate da autoria docente, bem como uma relação não hierárquica de ensino e aprendizagem, mas sim integradora da comunidade escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Projetos de letramento. Aprendizagem da escrita.



Introdução

É possível dizer que a alfabetização no Brasil passou por muitos e diferentes movimentos nas últimas décadas, que implicaram em mudanças não só na maneira de alfabetizar, mas também no modo pelo qual este construto é compreendido socialmente. De práticas tradicionais e mecanicistas, cujo objetivo principal era reproduzir um modelo para memorização, passamos à uma aprendizagem inicial da língua que confia ao texto, inserido em práticas sociais, seu principal arquétipo para a construção do saber.

Na trilha histórica da alfabetização, especialmente no Brasil, muitos e contrários movimentos manifestaram-se na busca de um método que, de fato, fosse capaz de alfabetizar. No entanto, como afirma Soares (2016), não há um *método* que alfabetize, mas sim *métodos*, no plural, porque também são plurais os sujeitos aprendentes. Além disso, o caminho a ser percorrido pelo aprendiz da escrita, na alfabetização, longe de ser um *suave caminho*, é uma árdua construção e desconstrução de hipóteses sobre este objeto de conhecimento: a escrita.

Assim, neste trabalho, procuramos apresentar um recorte dos resultados da pesquisa desenvolvida com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Cerqueira César, no interior de São Paulo. Tal pesquisa é parte dos estudos promovidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cujas aulas acontecem no Campus de Assis, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Por seu caráter profissional, esse mestrado pressupõe a atuação docente e a construção de uma proposta de intervenção que busque atender a uma demanda observada no cotidiano escolar.

Esta pesquisa narrativa, de base qualitativa, serviu-se de instrumentos de coleta de dados do cotidiano escolar, tais como produções dos alunos, diários reflexivos da professora-pesquisadora e outros registros da *práxis* docente.



Nossa investigação, portanto, parte do pressuposto de que não há uma *receita* para alfabetizar, uma vez que, ao tomarmos a língua como lugar de interação, de identidade e manifestação cultural, entendemos que os sujeitos são únicos e fazem uso da linguagem também de maneira única, dentro do contexto sociocultural ao qual pertencem.

Diante desse prisma, apostamos em um processo de alfabetização como espaço da discursividade, que considere as especificidades do grupo de estudantes e de sua comunidade para propor práticas que dialoguem com as necessidades desta etapa de escolarização, tanto na faceta linguística quanto nas facetas social e interativa da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2016). Dito em outras palavras, buscamos uma proposta de intervenção que se fizesse emergir das falas, anseios e inquietações da turma, como um tema gerador, que provocasse leituras, escritas, escutas e reflexões sobre a construção do sistema de escrita alfabético e ainda sobre o uso da língua na sociedade em que se inseriam, bem como de seu papel e identidade nesta comunidade.

Assim, inicialmente, apresentaremos brevemente os referenciais teóricos que sustentaram nossa investigação para, em seguida, descrever a proposta de intervenção desenvolvida com a turma de alunos, para, por fim, refletirmos sobre alguns resultados.

1. Breve panorama histórico: em busca de um método para alfabetizar

Como dissemos, nas últimas décadas, a alfabetização tem passado por diferentes momentos e movimentos que buscaram um método ideal para alfabetizar com qualidade. Assim, olhando historicamente, encontramos momentos em que os métodos tradicionais eram privilegiados, mas ainda assim, desvelavam embates entre defensores dos métodos analíticos e sintéticos, entre fônicos e de palavração.

Mais adiante, com a chegada das teorias construtivistas no campo pedagógico, novos embates emergem, ganhando uma polarização entre tradicionais e



construtivistas. Acalorando a discussão, em meados de 1980, vemos surgir o Letramento, preocupado com os usos e práticas sociais da língua escrita. E, nos últimos anos, encorajados por resultados de pesquisas que medem o alfabetismo, amplamente divulgados nas mídias, defensores do fônico entram em cena para, novamente, colocar em jogo o movimento pendular que procura (em vão) uma *receita*, um método que seja capaz de alfabetizar todas as crianças.

Concordamos com Soares (2016) quando afirma que não há um método capaz de solucionar os problemas de alfabetização. Isto porque é preciso considerar que as crianças trazem consigo saberes, vivências e modos de aprender tão diversos que uma só forma seria incapaz de atendê-los da mesma maneira. A proposta da autora, então, é a de que a alfabetização deve comportar *métodos*, no plural, considerando a pluralidade dos envolvidos no processo de alfabetizar: alunos e também professores.

Para além destes embates, Soares (2016) propõe que o processo de aprendizagem inicial da língua escrita considere tanto as especificidades do processo de alfabetização – a faceta linguística, quanto as práticas sociais de uso da língua ou o letramento – as facetas social e interativa. Ou seja, no percurso de aprendizagem a criança necessita tanto da reflexão sobre os mecanismos que envolvem a formação de sílabas, palavras e frases, bem como a relação estabelecida com a pauta sonora, e ainda de como estas palavras e frases organizam-se para formar o texto escrito que circula socialmente por meio dos gêneros discursivos. A linguagem, neste paradigma, é concebida como forma de interação entre os sujeitos.

Assim, podemos pensar a alfabetização como um processo discursivo, que considera as reais necessidades de uso da língua escrita, sem desmerecer o funcionamento do sistema de escrita alfabético, essencial para que se desvele a alfabetização, promovendo uma articulação das facetas. A esse respeito, Morais (2012, p. 79), menciona que

[...] é possível e necessário fazer um ensino sistemático (e prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos dois primeiros anos de escolarização, de modo a ajudar nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas.



Promover uma alfabetização pautada na discursividade, na qual o alfabetizar e o letrar estejam integrados, por meio de práticas autênticas e significativas de uso da linguagem: eis o desafio que se coloca para a aprendizagem inicial da língua escrita.

1.1 Projetos de letramento: uma proposta de alfabetização discursiva

Tendo em vista que o processo de aprendizagem inicial da língua escrita é um construto complexo que abarca muitas especificidades e facetas, em nossa pesquisa nos colocamos diante da seguinte problemática: como promover um processo de alfabetização que considere o funcionamento da língua escrita e as práticas sociais de uso desta língua em contextos significativos? Em outras palavras, como alfabetizar e letrar de maneira lúdica e autêntica?

O caminho teórico-metodológico encontrado para tentar responder a essa questão está ancorado nas premissas dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) que, por seu caráter dialógico, permite a construção de uma proposta de trabalho que transcende os limites de uma ou de outra faceta.

Por se constituírem vivências autênticas, os projetos de letramento partem de interesses reais da vida dos alunos. Nessa configuração, o professor atua como agente de letramento, uma vez que não se posiciona como detentor do saber, mas sim, como facilitador, colaborando com a turma na organização do projeto. O diálogo, a autonomia e o *empoderamento*, nessa prática, são palavras de ordem e visam à construção coletiva do conhecimento para o bem comum.

Outro ponto que merece destaque, nessa abordagem, diz respeito aos conteúdos curriculares, uma vez que, partindo da vida e interesse dos alunos, tais projetos tendem a romper com as barreiras e amarras exigidas pela organização curricular. Os tempos e espaços escolares, por sua vez, são ressignificados de maneira a atender às demandas dos projetos.

Isto não significa a abolição ou rejeição dos conteúdos programáticos, das prescrições e orientações curriculares. Pelo contrário, reflete a flexibilização dos conteúdos, o



direcionamento para o interesse dos aprendizes e para a aprendizagem significativa. Os conteúdos não se tornam fins em si mesmos, mas parte do processo de ensinar e aprender.

Cabe ainda destacar que, nesses projetos, os gêneros discursivos não são escolhidos *a priori*, elencados ou sistematizados, com enfoque em sua organização textual. Eles *emergem* do processo, na busca pelo saber, da real necessidade comunicativa. Para Kleiman (2000, p. 208),

Se existir algum projeto concreto de interesse dos alunos é possível planejar uma série de atividades que envolvam escrever um texto com uma finalidade específica, que funcionará numa prática também específica, em vez de começar o trabalho focalizando uma forma textual e acabar focalizando a mesma forma, um final inevitável [...].

Dessa forma, os projetos de letramento favorecem a “construção do conhecimento em uma perspectiva que transcenda fronteiras”, que permite reorganizações, uma fluidez de conteúdos e práticas geradas pelo interesse genuíno dos envolvidos no processo (MARQUES, 2016).

2. Projeto Era outra vez: uma proposta de intervenção

A proposta de intervenção aqui descrita foi desenvolvida com uma turma do segundo ano, de uma escola da Rede Municipal de Cerqueira César, interior de São Paulo. Localizada na zona urbana da cidade, esta escola atende no período vespertino também a crianças oriundas da área rural, que fazem uso de transporte escolar municipal diariamente.

A sala contava com quatorze crianças que apresentavam hipóteses de escrita variadas: alfabética, silábico-alfabética, silábica e pré-silábicas. Este resultado indicava a necessidade de um trabalho que promovesse a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético para promover e consolidar a alfabetização.

A partir de uma atividade de reescrita coletiva do conto Cinderela, as crianças sugeriram que escrevêssemos uma nova versão, desta vez de uma Cinderela



engraçada, para apresentar um dos primeiros anos da escola com o livro produzido pela turma. Assim, partindo de uma planificação coletiva do texto, os alunos, em duplas, escreveram uma nova versão na qual a Cinderela mora em um sítio, assim como parte deles, e recebe uma mensagem sobre uma festa de rodeio em um recinto de festas tradicional da nossa cidade.

Em vez de vestido, nossa Cinderela ganha roupas típicas do universo *country*. Não perde sapatinho de cristal, perde a bota. Só não perde o encantamento e a magia que os contos de fadas proporcionam às crianças nessa idade. A valorização da cultura local está presente em cada frase da história e também nas ilustrações, fruto da colaboração da professora de artes. As vozes das crianças se fizeram ouvir trazendo suas vivências, interesses e protagonismo.

Durante o trabalho, comentários e dúvidas geraram atividades integradas a esta: da discussão sobre o excesso de trabalho da protagonista, por exemplo, chegamos à discussão sobre trabalho infantil, partindo da música *Criança não trabalha*, do grupo Palavra Cantada.

Reportagens, textos informativos, outras versões que propõe intertexto com a obra original, filmes, músicas, videocliques, dentre outros gêneros foram emergindo das discussões e rodas de conversa, geradas pelo tema central do trabalho que não foi imposto, mas construído junto das crianças, balizado por suas descobertas, seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Para trabalhar especificamente com a apropriação do sistema de escrita alfabético, com atenção ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas, desenvolvemos e adaptamos alguns jogos de linguagem. Tais jogos partiram do vocabulário trabalhado durante as escritas das versões da história e favoreceram a reflexão sobre a consciência silábica, consciência de rimas, consciência lexical, consciência fonológica e consciência grafofonêmica.

As vivências trazidas pelas crianças nas interações de se desenharam durante o projeto não eram meros saberes prévios, mas sim, oportunidades de troca e ampliação dos saberes construídos no coletivo da sala. Ao resgatarmos o universo



country para a história da Cinderela as crianças revelaram muitos conhecimentos: vendo sua cultura valorizada, as crianças, especialmente aquelas da área rural, encontraram motivação para desenvolver a leitura e a escrita.

Tudo isso envolto em um trabalho coletivo e democrático, voltado também para a comunidade. Os alcances desse projeto não se limitaram a mim ou aos meus alunos. Tomaram rumos e proporções que, no início, não prevíamos. Os *kits* com os livros e jogos desenvolvidos, com apoio da Secretaria Municipal de Educação da cidade, extrapolaram as paredes da sala de aula. Uma desterritorialização dos lugares de aprendizagem: ganharam as ruas, a biblioteca municipal, as escolas, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional.

Considerações finais

Talvez uma maneira de superar a dicotomia tradicional *versus* construtivista, instaurada no seio das preocupações com a alfabetização, seja uma proposta de trabalho que transcenda tais fronteiras. Parece-nos pouco produtiva a ênfase demasiada em uma das duas abordagens: se por um lado os aspectos estruturais da aquisição do sistema de escrita alfabético são importantes (a relação letra-som, as sílabas, os fonemas e os grafemas), por outro, o uso do texto, em contextos sociais autênticos e significativos, é fundamental.

Em outras palavras, integrar as facetas linguística e social/ interativa da aprendizagem inicial da língua escrita pode ser o caminho para chegarmos a uma alfabetização que atenda à pluralidade dos sujeitos.

Durante o projeto as crianças foram construindo sua identidade leitora e escritora. Ainda que sozinhas não pudessem escrever, tendo a professora como escriba viam brotar suas ideias no papel. Sua expressão estava sendo valorizada; sua autoria, respeitada. Experenciando a escrita, as crianças incorporaram o procedimento escritor. Ao valorizar a expressão das crianças, seu pensamento e, principalmente, seu posicionamento discursivo possibilitamos que não somente se



apropriassem da escrita, mas que fizessem dela instrumento cultural e de participação social.

Por fim, os projetos de letramento favorecem tal integração uma vez que partem de uma relação dialógica de ensino e de aprendizagem, das realidades e culturas locais. Favorecem intersecções com outras mídias e semioses: promovem os letramentos. E abarcam, em sua estrutura multifacetada, todas as vozes, culturas, saberes, sabores, cores, vidas e discursos. Tudo isso, nas entrelinhas da sala de aula...

Agradecimentos

Agradecemos pelo financiamento recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também da Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César para confecção dos livros e jogos do projeto desenvolvido.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Ângela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. A formação do professor de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.): **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.