



AINDA EM PAUTA: A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO - ENTRE A TRANSIÇÃO E RETROCESSOS

Noelí Belarmino dos Santos Nascimento ¹

Mabel Lopes Bernardo ²

Virna Mac Cord Catão ³

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões e experiências do subprojeto de alfabetização vinculado ao PIBID, desenvolvido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP. Essa proposta tem como foco a formação inicial de professores a partir da imersão em práticas pedagógicas voltadas ao letramento, considerando os múltiplos desafios enfrentados pelas escolas públicas na superação do ensino mecânico da leitura e escrita, mesmo 25 anos após as discussões iniciais da temática, eis aqui a nossa questão: Mesmo depois de tantos estudos e discussões, o que ocorre que as práticas mecanicistas prevalecem? Fundamentado em autores como Soares (2004), Kleiman (2005) e Rojo (2013), o subprojeto propõe ações que priorizam o sentido social da linguagem, a diversidade dos modos de ler e escrever, e o papel do professor como mediador de experiências significativas. A metodologia adotada foi qualitativa, fundamentada nos estudos etnográficos, ancorada em observações realizadas em turmas dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, registradas em diário de bordo nos 8 meses de projeto. Como resultados parciais, destacam-se o fortalecimento da identidade docente dos bolsistas, a compreensão crítica sobre o processo de alfabetização e a valorização de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades escolares e culturais dos alunos. O estudo reafirma o potencial do PIBID como política pública estratégica na construção de uma formação docente crítica, comprometida com uma alfabetização emancipadora.

Palavras-chave: Pibid - Formação de Professores - Alfabetização - Letramento - Resistência.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, belarmino.noeli@aluno.ifsp.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, mabel.b@aluno.ifsp.edu.br;

3 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ / Professora e Coordenadora PIBID-Licenciatura em Pedagogia IFSP - Campus Jacareí.





INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge das observações e práticas pibidianas realizadas no âmbito do projeto de alfabetização do IFSP - Campus Jacareí, atrelado a duas escolas públicas municipais, envolvendo turmas dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O tema-problema surge dessas observações, no que diz respeito à relação entre alfabetização e letramento. Ao longo dessas observações percebe-se práticas alfabetizadoras tradicionais, focadas em exercícios mecânicos, que se pautam nas habilidades de juntar/separar letras, muitas vezes destituídas de significado e sentido. Em contrapartida, nos diagnósticos realizados pelas próprias escolas e pelos dados do último IBGE sobre a alfabetização no município de Jacareí, consta que não há índices negativos. Ao mesmo tempo, nas observações e nos diálogos, percebe-se que professores entendem a relação da alfabetização com o letramento, participam das formações continuadas e discutem o planejamento do processo de ensino da língua escrita com a coordenação, mesmo assim, a predominância está nas práticas mecanicistas.

A partir desses elementos surge o tema-problema desse escrito, pois, a discussão da relação entre alfabetização e letramento ainda é uma pauta, já que mesmo após 25 anos Soares (2000) vem nos trazer o conceito de letramento, há a percepção de um hiato que oscila na relação teórico-prática, o que justifica e mostra a relevância da pesquisa em andamento. Nesta direção, o trabalho tem como objetivo compreender o porquê de práticas mecanicistas prevalecem no processo de construção da língua escrita nesses espaços escolares e se é possível criar um diálogo dessas práticas com a perspectiva do letramento. Nossas reflexões surgem a partir de algumas perguntas, a saber: 1 - Seria um retrocesso prevalecer as práticas mecanicistas ou seria uma transição?; 2 - Há consciência, na escola, que essas práticas prevalecem?; 3 - Que ampliações e/ou brechas essas práticas permitem para caracterizar as propostas de alfabetização numa perspectiva de letramento? Como é uma pesquisa em andamento, apresentamos aqui alguns recortes dessas práticas e algumas análises já pontuadas.



METODOLOGIA

Fazer Etnografia, (...) é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. (...) Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 45).

A metodologia do presente artigo está no âmbito das ciências humanas, tendo uma abordagem qualitativa. Nesta direção, a opção pela pesquisa de cunho etnográfico vai ao encontro das necessidades da pesquisa, que tangem à observação participante e, conseqüentemente, nos retratos e episódios destacados para a análise. O tempo de observação foi de 10 meses (sendo um período curto, justifica-se a pesquisa ser considerada de “cunho” etnográfico) e buscou-se focar nos aspectos essenciais da pesquisa etnográfica:

1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 49)

Registros semanais de episódios acerca do processo de alfabetização de crianças no início do Ensino Fundamental foram realizados no diário de campo. A partir desses registros, percebemos a incidência da temática aqui em pauta, o que deu origem ao tema-problema.

Buscamos também ir além da observação participante, com a proposta de, na continuidade, realizarmos intervenções. Essa etapa, no momento de escrita deste artigo, ainda não foi realizada, está em fase de planejamento, o que justifica apresentarmos uma comunicação oral com reflexões e análises sobre as cenas e não um relato de experiências.



REFERENCIAL TEÓRICO

Por muito tempo, as escolas brasileiras alfabetizaram seus alunos por meio de métodos e cartilhas, com ênfase em exercícios mecânicos, reduzindo a história da alfabetização à história dos métodos, como nos afirma Mortatti (2006):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (p. 1).

A partir de estudos das duas últimas décadas, observou-se que tais metodologias não foram suficientes para garantir que a alfabetização se desse em consonância com a realidade da sociedade contemporânea, uma vez que se limitaram à mera decodificação/codificação.

Mais tarde, com os estudos piagetianos há uma modificação na centralidade da construção do conhecimento, conseqüentemente, da construção da língua escrita. Destacando-se o “como se aprende” em detrimento ao “como se ensina”, até então, onipotente na produção escolar.

Nessa direção, ganha força a pesquisa realizada por Emília Ferreiro, intitulada “Psicogênese da Língua Escrita”, demonstrando que a construção da escrita se dá por meio de um processo gradual e contínuo, ou seja, do conhecimento menos elaborado, mais rústico de escrita, para um conhecimento mais elaborado, uma escrita mais alfabética. Ela resgata os pressupostos epistemológicos da teoria de Piaget para aplicá-los na análise do aprendizado da língua escrita. No entanto, o objetivo de suas investigações não é a prescrição de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Muito menos a proposta de novas formas de classificar as dificuldades de aprendizagem. Os estudos de Emília Ferreiro desvendam a “caixa-preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos na aquisição da língua escrita.





Vale lembrar que até os anos de 1980 a aprendizagem da escrita era considerada apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino, sustentada nas teorias psicológicas vinculadas ao associacionismo ou ao empirismo (estímulo-resposta). De tal compreensão surgiram questionamentos que se consolidaram em uma proposta de desmetodização⁴ da alfabetização. Desloca-se, portanto, o eixo de discussão do “como se ensina” para o “como se aprende”. Logo, as teorias e práticas tradicionais e as cartilhas passam a ser criticadas. Passou-se a entender que para se alfabetizar era necessário haver trocas entre o aluno e a língua escrita, mediadas pelo professor e pelo próprio grupo.

Cabe ressaltar, que nesta reinvenção da alfabetização alguns se aventuraram no repúdio aos métodos, porém, outros, com medo do novo, preferiram permanecer no mecanicismo imposto pelos métodos e suas fiéis escudeiras, as cartilhas. No entanto, o problema persistia, pois aqueles que priorizavam o “como se ensina” ignoravam o “como se aprende” e outros que defendiam a reinvenção da alfabetização, pautada no “como se aprende” repudiavam o “como se ensina”.

No decorrer da história da alfabetização observa-se a oscilação, por alguns momentos considerando somente o “como se ensina” (metodização), em outros somente o “como se aprende” (desmetodização). Desta ausência articulatória, surgem “tropeços” no que diz respeito à alfabetização na perspectiva do letramento.

Para Magda Soares (2000), a invenção do termo letramento no Brasil, esvaziou o significado da palavra alfabetização e, mais ainda, com os questionamentos acerca dos métodos de alfabetização que surgiram com a vinda do construtivismo para o Brasil, na década de 1980, o termo alfabetização ficou subfocalizado, recaindo a ênfase no processo de construção da língua escrita e, conseqüentemente, no letramento. Muitas práticas pedagógicas sem direcionamento, sem objetivo, e, perpassadas por mitos surgiram, como, por exemplo, a ideia de que não se deve corrigir a criança, de que não se pode usar nenhum método etc. Aponta que alfabetização e letramento têm especificidades próprias, cada processo com suas facetas. Assim:

⁴ Entende-se por desmetodização o momento pedagógico em que se desloca o eixo do “como se ensina” (método) para o “como se aprende” (processo de construção do conhecimento). Essa concepção surge a partir dos estudos construtivistas, acompanhada do abandono das teorias tradicionais e do questionamento ao uso das cartilhas.





Letramento (...) – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – (...) *alfabetização (...)* – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (p. 15).

Ao afirmar que letramento e alfabetização têm suas facetas próprias, Magda Soares os coloca, cada um, em uma face. O que significa isto? As faces se unem nos vértices, mas, são elementos distintos, que ao se unirem, completam uma forma, ou seja, para a pesquisadora, são processos diferentes, mas, inseparáveis.

Alfabetizar na perspectiva do letramento é o grande desafio da sociedade atual. A decodificação apenas não garante ao indivíduo a sua atuação no mundo, é necessário entender o porquê e como utilizar a escrita, assim como os seus aspectos grafofônicos. Isto significa que a aprendizagem da língua escrita deve estar num contexto social, em que haja a produção de significados em torno das culturas vigentes (e além das vigentes). Mas, isto não basta, o sentido é individual, entender o processo, a cultura, o uso da escrita para cada sujeito se torna uma atividade imprescindível, porém, difícil, frente às organizações das classes de alfabetização.

“Alfabetizar na perspectiva do letramento” não é um método de alfabetização e sim uma postura a ser assumida (que pode ou não organizar um método). Não se resume à exaustiva utilização de textos e gêneros textuais, pois, hoje, a palavra vai além da palavra e um combinado de diferentes modalidades de linguagem contribui para o uso social da língua escrita.

Na ampliação do conceito de “letramento”, estudos recentes de Roxane Rojo apontam que o letramento tradicional é insuficiente para a utilização da escrita na atualidade, ou seja, a multimodalidade da contemporaneidade textual exige multiletramentos e o reconhecimento e o uso destes na multiplicidade cultural já que letramentos tem a ver com o que as pessoas fazem com a linguagem.

De acordo com Moura e Rojo (2009), multiletramentos implicam em dois polos: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica e não é a mesma coisa que letramentos múltiplos.





É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (p. 19)

Os textos multissemióticos vão além da palavra escrita. Buscam outros sensores para que significado/sentido estejam próximos do leitor. Isto significa que as diferentes modalidades de linguagem quando se relacionam com o letramento buscam meios de designar a função social da escrita. Por meio das diferentes semioses, temos um significado multiplicador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, as ações do subprojeto de alfabetização vinculadas ao PIBID concentram-se na etapa de observação participante, realizada em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências vivenciadas durante esse período permitiram compreender mais profundamente o cotidiano das práticas alfabetizadoras e a forma como os professores têm articulado, ou não, o conceito de letramento em suas práticas pedagógicas.

As observações registradas em diário de campo evidenciam que, apesar do discurso voltado à alfabetização na perspectiva do letramento estar presente nas formações e planejamentos, ainda predominam metodologias de caráter mecânico, centradas na decodificação e repetição de sílabas, palavras e textos. Essa constatação reforça a discussão teórica proposta por Soares (2004) e Kleiman (2005), que apontam para o desafio de integrar a dimensão social da linguagem ao ensino formal da leitura e da escrita.

Percebe-se, também, que as práticas observadas revelam um distanciamento entre o que é debatido nas formações docentes e o que efetivamente se concretiza na sala de aula. Muitos professores reconhecem a importância do letramento, mas esbarram em dificuldades estruturais, tempo reduzido para planejamento e ausência de materiais diversificados. Esse cenário reafirma a necessidade de formações que, como propõe Rojo (2013), articulem teoria e prática e valorizem os multiletramentos como caminho para tornar a aprendizagem mais significativa.



Outro aspecto relevante identificado nas observações foi o envolvimento efetivo entre professores e alunos, o que demonstra o potencial da mediação docente para promover avanços na aprendizagem, mesmo em contextos de limitação material. Mattos (2007) ressalta que a mediação pedagógica é o ponto de encontro entre o conhecimento científico e a experiência do sujeito, sendo fundamental para que a alfabetização ocorra de forma emancipadora.

Cena 01

Terminada a atividade na quadra a turma do 2º Ano que eu estava acompanhando vai para a biblioteca, a pedido da professora, onde a professora lê o livro *A Vaca que Não Parava de Sonhar*. Durante a leitura pela professora regente, permaneci organizando os registros das séries dos livros, que foram entregues aos alunos na semana anterior, a pedido dela, auxiliando no controle da devolução dos livros da biblioteca.

Durante a leitura, mostrando as imagens do livro aos alunos, a professora lê a palavra arroba que se relacionava a peso, e pergunta:

“Vocês sabem o que é uma ‘arroba’?”

Uma aluna responde de forma espontânea e divertida:

“É arroba ponto com...”

A aluna relacionou com o símbolo @, comentário este que mostrou como essa palavra estava inserida no seu mundo digital pelas redes e mídias sociais. A professora explica sobre o significado da arroba como uma unidade de medida relacionada ao peso e “costura” com a história contada à turma. Em seguida, a professora propõe uma atividade criativa: entrega uma folha amarela para cada aluno e pede que, ainda ali mesmo na biblioteca, escrevam o título do livro e façam um desenho relacionado à história. Durante a produção, uma aluna vem até mim, onde eu estava sentada à mesa e me mostra sua escrita e pergunta:

“Tá certo?” – referindo-se ao título que havia copiado.

Ela ainda completa com bom humor:

“Professora, não coloca no relatório que a gente perdeu, hein!”, ela se referia ao jogo anterior na quadra, onde a turma dela havia perdido numa das partidas. A aluna demonstra entendimento sobre o meu papel na sala de aula como observadora e pesquisadora do projeto.



Cena 02

Chegada às 17h:00 horas, a professora pede que guardem o material em suas mochilas, arrumem as carteiras, que uma dinâmica seria realizada em sala. Dinâmica esta, com nome "a caneta é sua, amigo(a)" que minutos antes desse horário, foi sugerida por mim à professora quando estava guardando em sua pasta as folhas das avaliações das crianças que seriam corrigidas em breve. A dinâmica consistia em começar pela professora com seu canetão escrevendo seu próprio nome na lousa dentro de um coração ou um desenho escolhido e depois a professora passaria a algum aluno e ele(ela) fizesse o mesmo, escolhendo outro colega. A intenção é que todos(as) na sala participassem e desenvolvessem a escrita, a leitura e a identificação dos nomes dos colegas da classe, além da interação e descontração no momento da saída da aula.

A professora passou o canetão para mim de início, e escrevendo meu nome na lousa, uma aluna diz para toda a turma ouvir:

“Olha! Ela fez letra cursiva!”

Eu pensei e sorri:

“Eita! Deveria(eu) ter escrito em letra de fôrma (de bastão).”

Mas como já tinha escrito e repassado para um aluno que estava mais para o fundo da sala, não fazia sentido apagar meu nome, a dinâmica continuava a todo vapor. E pude perceber que tanto a letra cursiva quanto a letra em bastão já eram reconhecidas pela turma, pois estavam no processo de escrita e leitura, e mostrar a letra cursiva mesmo que a turma ainda não a realizasse, seria um ponto interessante de ser trabalhado daqui para a frente.

As cenas apresentadas revelaram práticas docentes criativas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos(das) alunos(as) e principalmente práticas de letramento como o uso da literatura como prática social, a valorização do conhecimento prévio, letramentos digitais e a integração da leitura, escrita e oralidade na mediação professora e alunos com significado. As interações em sala, quadra e biblioteca demonstraram o quanto o processo de ensino-aprendizagem vai além dos conteúdos formais, envolvendo o diálogo, a escuta ativa e a valorização das experiências infantis. Na parte da cena em que a aluna pergunta “Tá certo?” e “É arroba ponto com(@.com)...” ao mostrar a escrita do título do livro e o conhecimento digital do símbolo se conectam com as ideias de Rojo (2013):

Para os autores, isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial "a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade" (Kalantzis e Cope, 1999: 139, tradução nossa). No campo específico dos letramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras. (p. 17)



A mediação pedagógica deve considerar os diferentes contextos socioculturais dos alunos, valorizando seus saberes prévios e promovendo práticas de leitura e escrita que façam sentido dentro da realidade da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a proposta de leitura e produção escrita mediada pela professora durante a história articula-se com a noção de letramentos multissemióticos, apresentada pela autora, que compreende o letramento como um conjunto de práticas que envolve múltiplas linguagens e modos de significar — para além do verbal escrito ou oral, incluindo imagens, sons, movimentos (como emoticons) e interfaces digitais. Esse entendimento dialoga diretamente com o que afirma Rojo (2013):

Esses novos escritos obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, twits, posts, enzines, epulps, fanclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de "leitura-escrita", que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudouin, que se vale das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (p. 20-21)

Nesse sentido, o uso recorrente da biblioteca como espaço educativo complementar à sala de aula configura-se como uma oportunidade rica para essa mediação. A biblioteca escolar, idealmente, deve constituir-se como um espaço acessível, acolhedor e dinâmico, que ofereça uma diversidade de obras literárias capazes de promover o contato dos alunos com múltiplas linguagens. Esse ambiente favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimula a imaginação e contribui de forma significativa para a formação de competências leitoras.





Esse aspecto também se relaciona com a segunda cena, embora, nesse caso, a dinâmica tenha sido aplicada de forma mecânica e sem a devida contextualização prévia. A proposta não foi bem recebida pela professora regente, pois não considerou o tempo necessário para que cada aluno realizasse sua escrita com calma, especialmente por se tratar dos minutos finais da aula — cerca de apenas meia hora antes da saída. Diante disso, a atividade acabou não alcançando os objetivos esperados e, por esse motivo, não foi incorporada às aulas seguintes.

Cena 03: Avanço na escrita e autonomia do aluno

Durante uma atividade de classificação de palavras com encontros consonantais realizada no 3º ano B, a professora propôs que os alunos identificassem e organizassem palavras de acordo com os grupos consonantais iniciais (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR e VR), trabalhando simultaneamente a leitura, a escrita e a consciência fonológica.

A atividade proposta focava nos aspectos grafofônicos da língua. Palavras seguindo esses critérios foram apresentadas e classificadas. Não havia um contexto de origem dessas palavras. Mesmo assim, foi possível perceber que um dos alunos, que sempre demonstrou dificuldade no reconhecimento de letras e na formação de palavras, teve um avanço significativo: conseguiu realizar a atividade praticamente sozinho, pediu ajuda apenas para uma palavra e acertou a classificação de quase todas. Ao final, ele mesmo sorriu e disse: 'Hoje eu consegui tudo!'. Foi um momento muito marcante e a professora também fez questão de elogiar sua evolução.

Cena 04: Mediação pedagógica em leitura e compreensão

Durante a prova de Língua Portuguesa, a aluna Y enfrentou dificuldades significativas na leitura dos enunciados, o que impactava diretamente sua autonomia e compreensão das atividades. Ela se mostrou muito esforçada, tentando diversas vezes realizar a leitura sozinha, mas seu processo foi instável, marcado por pausas, hesitações e confusões entre letras e sons. Diante disso, precisei realizar a leitura do texto com ela, de forma pausada, respeitando seu ritmo e favorecendo a escuta atenta. A proposta envolvia o gênero textual cordel, exigindo percepção fonológica e sensibilidade à sonoridade. Com a mediação, Y conseguiu compreender melhor o texto e responder às questões, evidenciando como a alfabetização influencia outras áreas do conhecimento, como a produção escrita e a expressão criativa.





As cenas 03 e 04, mesmo que nos remetendo aos aspectos didáticos tradicionais, como ênfase nos aspectos grafofônicos, prova como instrumento de avaliação etc, trazem reflexões que entender o código faz parte do processo, que, por vezes, é necessário fechar a prática nesses critérios, para provocar reflexões sobre a organização do código escrito. No entanto, em alguns momentos, há possibilidades, brechas, que incitam que a proposta também circule pelo letramento, nos mostrando que esse caminho é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto, que esta primeira etapa do projeto possibilitou compreender a complexidade que envolve o processo de alfabetização nas escolas públicas e refletir criticamente sobre o papel do professor como mediador. A fase de intervenção, que será iniciada nos próximos meses, buscará desenvolver práticas pedagógicas inspiradas nas observações realizadas, com o objetivo de propor experiências de leitura e escrita que articulem alfabetização e letramento em uma perspectiva significativa, social e culturalmente situada.

Percebemos ainda limitações em relação à transposição do que se aprende nas formações diversas docentes à prática de sala de aula. O conhecimento conceitual da discussão da alfabetização na perspectiva do letramento circula nos discursos, nas reuniões, mas, não de forma essencial na prática. Ainda há um outro aspecto, especificamente da escola pesquisada: uma espécie de rigidez no planejamento, em que desconstruções didáticas não são bem aceitas, pois o caminho não pode ser traçado de forma diferente e todos caminham na mesma direção, da mesma forma, no mesmo ritmo. Assim, o professor, muitas vezes, é conduzido a reproduzir práticas fragmentadas, descoladas da realidade dos alunos, das peculiaridades da turma e da própria concepção de letramento como prática social, conforme defendem Soares (2004) e Kleiman (2005).





Mais do que rever ou propor um novo conceito de letramento, faz-se necessário reafirmar sua essência, entendendo que ler e escrever não se limitam à decodificação de códigos linguísticos, mas envolvem a construção de sentidos, a participação social e o exercício da cidadania, como apontam Rojo (2013) e Cosson (2006). O desafio, portanto, não está na invenção de novos termos, mas na ressignificação das práticas docentes, de modo que o professor se perceba como mediador de experiências significativas de leitura e escrita, aproximando teoria e prática.





REFERÊNCIAS

COSSON, P. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. **Letramento e alfabetização: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MATTOS, C. **Mediação pedagógica e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Práticas de letramento: teoria e prática na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Contexto, 2004.

