



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- CFP**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO- UAE**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ERIKA DUARTE DA SILVA**

**ALFABETIZAR LETRANDO NOS ANOS INICIAIS**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2024**

ERIKA DUARTE DA SILVA

**ALFABETIZAR LETRANDO NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras (PB) como requisito obrigatório para obtenção do título de graduada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

**CAJAZEIRAS-PB  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S586a	<p>Silva, Erika Duarte da. Alfabetizar letrando nos anos iniciais / Erika Duarte da Silva. – Cajazeiras, 2024. 56f. : il. Color. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Alfabetização. 2. Letramento escolar - Séries iniciais. I. Moura, Adriana Sidralle Rolim de. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS <span style="float: right;">CDU – 37.014.22</span></p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

ERIKA DUARTE DA SILVA

**ALFABETIZAR LETRANDO NOS ANOS INICIAIS**

Aprovado em: 17/07/2024



---

Profª. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

Orientadora



---

Profª. Dra. Rozilene Lopes de Sousa

Examinadora Titular 1



---

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva

Examinador Titular 2

---

Prof. Dr. Marcilio Garcia Queiroga

Suplente

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha avó, Maria Francisca, meu apoio e maior torcedora. Apesar de suas limitações, sempre fez o que pode para que eu concluísse a graduação. Ao meu amigo Higor Barbosa, que foi como um irmão durante os cinco anos de curso. Tavinho, meu tio, que me esperava voltar das aulas, mesmo sendo já madrugada. Não poderei compensar vossos esforços, mas, oro para que Deus o faça. Vocês possuem meu eterno carinho e gratidão.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire).*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me sustentou com graça e bondade, além de me conceder a realização deste sonho. Aos seus pés deposito esta conquista, porque “Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas (RM 11:36)”. De todos os presentes e conquistas, o Senhor será sempre minha herança, minha porção.

Aos familiares que compartilharam da alegria que tive quando iniciei esta graduação e me incentivaram quando o cansaço se tornou constante. Suas expressões de encorajamento e realização, turbinaram meus passos. A todos, agradeço com muito amor.

Aos amigos, sempre prestativos e irmãos em Cristo, meus intercessores. Vocês foram fundamentais para que eu superasse os desafios que por vezes pareceram intransponíveis. Os estimo com honra e gratidão.

À minha orientadora Adriana Sidralle, que me direcionou em todos os momentos, fazendo com que as etapas de construção deste trabalho fossem leves e tranquilas. Como admiro sua inteligência e dedicação! Lembrarei de sua prontidão e me inspirarei na sua docência excelente.

## RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade refletir sobre o processo de letramento nos anos iniciais, mais especialmente, sobre o alfabetizar letrando. O estudo da temática justifica-se por tratar de um processo que está relacionado diretamente ao percurso que os estudantes trilham nos espaços escolares e se completa em suas rotinas diárias, pois ler e escrever, numa sociedade de escrita, é fundamental para o próprio desenvolvimento e o da coletividade. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com enfoque na pesquisa descritiva, tendo como principal aparato de coleta a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se coletaram os dados de referencial teórico sobre Alfabetização e Letramento. Cumpre ressaltar, que a fundamentação teórica está alicerçada nos seguintes autores: Soares (2009), Kleiman (2005), Freire (1989), Street (2014), Kalantzis; Cope; Pinheiro (2012), dentre outros. Como objetivo geral tem-se: investigar acerca do desenvolvimento do letramento no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, tem-se: pesquisar sobre o letramento em seus vários contextos; reconhecer os impactos que o alfaletando exerce no desenvolvimento estudantil; discutir como os educadores em formação podem ultrapassar desafios e trabalhar alfaletando. Dessa forma, se pretende contribuir para o desenvolvimento dos estudos a respeito do letramento em concomitância com a alfabetização, o que propiciará aos alfabetizadores maior clareza e desenvoltura nas práticas de alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Anos iniciais. Alfabetização.



## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to reflect on the literacy process in the early years, particularly on teaching literacy through literate practices. The study of this theme is justified by addressing a process directly related to the path that students follow in school environments and complete in their daily routines, as reading and writing, in a literate society, are fundamental for both individual and collective development. This research is qualitative, focusing on descriptive research, with bibliographic research as the main data collection tool, through which theoretical reference data on Literacy and Literate Practices were gathered. It is worth noting that the theoretical foundation is based on the following authors: Soares (2009), Kleiman (2005), Freire (1989), Street (2014), Kalantzis; Cope; Pinheiro (2012), among others. The general objective is to investigate the development of literacy within the process of teaching reading and writing. The specific objectives are to research literacy in its various contexts; to recognize the impacts that teaching literacy through literate practices has on student development; and to discuss how educators in training can overcome challenges and work on teaching literacy through literate practices. Thus, the intention is to contribute to the development of studies regarding literacy in conjunction with teaching reading and writing, which will provide educators with greater clarity and skill in the practice of teaching literacy through literate practices in the early years of elementary education.

**KEYWORDS:** Literacy. Early years. Teaching reading and writing.

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**INAF** - Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2016).

**LDB** - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

**NLG** - The New London Group

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**TSL** - Teoria Social do Letramento

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 01 - FOTO DE KALANTZIS ADAPTADO DE COPE</b>	_____	21
<b>FIGURA 02 - TEXTO: A ÁGUA</b>	_____	44

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1. CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO</b>	<b>14</b>
1.1 Letramento: um novo método?	15
1.2 Letramentos	19
1.3 Letramento e contextos	23
1.4 Letramento e alfabetização	27
<b>2. LETRAMENTO ESCOLAR</b>	<b>31</b>
2.1 Letramento escolar: é possível alfabetizar letrando?	32
2.2 Letramento nos anos iniciais	35
2.3 Procedimentos para alfabetizar letrando	37
2.3.1 Interação em enquadre de protocolos verbais	39
2.3.2 Andaimagem	40
2.3.3 Mediação docente	42
<b>3. PROPOSTA DE ALFABETIZAR LETRANDO DO 1º AO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS</b>	<b>43</b>
3.1 Plano das oficinas	44
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>52</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do processo de letramento nos anos iniciais e como alfabetizar letrando, simultaneamente. O percurso metodológico é a pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque na pesquisa descritiva, tendo como principal aparato de coleta a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se coletaram os dados do referencial teórico que propõe-se a investigar acerca do desenvolvimento do letramento no processo de alfabetização (Gonsalves, 2011). Como objetivos específicos, tem-se: pesquisar sobre o letramento em seus vários contextos; reconhecer os impactos que o alfaletando exerce no desenvolvimento estudantil; discutir como os educadores em formação podem ultrapassar desafios e trabalhar o alfaletando.

As relações existentes entre o processo de alfabetização e o de letramento têm sido amplamente discutidas durante as últimas décadas. E, na contemporaneidade, é perceptível a necessidade destas temáticas serem estudadas com mais afinco, tendo em vista a reformulação de certos paradigmas, bem como o estabelecimento de novos, que auxiliarão no percurso escolar que estudantes, especificamente, do 1º ao 3º ano dos anos iniciais, precisam percorrer.

Nesse alinhamento, é que as discussões deste trabalho alicerçam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Documento que fomenta subsídios acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, ao esquadrihar a leitura e a escrita em articulação com o currículo (Pertuzatti, 2017).

Silva e Pinheiro (2022), realçam que a BNCC focaliza a alfabetização como o centro da ação pedagógica, em complementariedade com as práticas de letramento cujos estudantes estão inseridos socialmente. Além da necessidade de garantir as oportunidades de apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Por último, as autoras acrescentam que a BNCC acentua a utilização dos multiletramentos que envolve os aspectos do mundo digital e diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual).

A respeito da alfabetização e do letramento, Soares (2003) aponta que a alfabetização é um vocábulo de uso corrente em que há naturalização do termo em relação ao seu sentido. Diferentemente do letramento, que tem uma aplicabilidade subjetiva, quando não confundido com os modelos alfabéticos. Desse modo, requer-se que sejam analisados os pontos e contrapontos que, possivelmente, serão encontrados desde o período dos professores em formação até os eventos de letramento a serem construídos em sala de aula.

Há quem defina o letramento como indispensável, principalmente quando pensado no processo de alfabetizar. No entanto, não cabe aqui meras comparações conceituais, pois são processos com singularidades que convergem entre si na maior parte do tempo. Ademais, é um engodo considerá-lo desnecessário, pois, antes mesmo de ser inserido no âmbito escolar, a criança já está inserida em práticas de letramentos em outros contextos. E em considerando sua amplitude contextual, sociocultural, seus impactos transpassam diversos domínios da sociedade. Ou seja, nas vivências sociais, as práticas de uso da leitura e da escrita são ferramentas para o desenvolvimento dos sujeitos, nos diversos contextos sociais.

Diante dessa realidade, eis o porquê de pesquisar a temática do letramento, sobretudo em virtude do aprimoramento da minha prática enquanto futura educadora, além do vislumbre de sua valia quando da necessidade de compreender melhor o contexto do estudante, para então, auxiliá-lo no processo de alfabetização, indo além da mera mecanicidade presente em muitos dos espaços escolares, quando neste processo de alfabetizar.

Logo, pensar em como desenvolver o letramento conjuntamente com o processo de alfabetização é instigante, no sentido de não simplesmente abordar o letramento como algo a ser didatizado. Assim, o esquadrinhamento que será desenvolvido a partir do referido tema, proporcionará conhecimento acerca de como os processos citados podem ser vivenciados pelos estudantes dos anos iniciais, a fim de dirimir dificuldades que os educadores vivenciam.

Cumprе assinalar o quanto os processos abordados possuem estreita relação ao passo que tem especificidades peculiares. Desse modo, para os educadores é imprescindível estarem inteirados acerca das caracterizações e novos significados que os englobam, investigando sobre o letramento escolar e como ele auxilia a formação dos educandos. Portanto, acredita-se que esta pesquisa é relevante por ponderar acerca dos conhecimentos teóricos e práticos de uma problematização que merece maior atenção, pois trata-se de processos que afetam diretamente a qualidade do ensino, podendo elevá-lo expressivamente, quando interligados, ou rebaixá-los, quando segmentados. Destarte, temos como questão norteadora desta pesquisa: como alfabetizar letrando de modo a desenvolver o letramento e a alfabetização conjuntamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente, do 1º ao 3º anos?

Através desta produção será possível uma maior compreensão, pelo fato de autores como Soares (2009) e Kleiman (2005) destacarem que os referidos processos referem-se à apropriação da leitura e da escrita como produto cultural, em que as crianças desde cedo estão inseridas. Portanto, a temática em questão é mais profunda do que imaginamos e ela se desenvolve em tempo prolongado. Visa-se, com isso, que os tópicos a serem abordados posteriormente cooperem para um entendimento acerca dos conceitos de letramento,

contextualizando o seu percurso histórico e examinando sua relação com o processo de alfabetização.

Na sequência divisória entre os capítulos, apresenta-se no segundo capítulo: concepções de letramento, as principais concepções acerca da temática em estudo. Sendo assim, averigua-se os principais conceitos, apresentando o contexto histórico a fim de que se evidencie se é um método ou não, quais são as suas multiplicidades, uma vez que o letramento não está delimitado dentro do âmbito escolar, pois que se faz presente nas diversas dimensões da sociedade. Por último, serão destacados os pressupostos de diferenciação e de analogia.

No capítulo posterior, intitulado letramento escolar, são apresentados os subsídios históricos como ponte para a percepção da funcionalidade do letramento dentro do espaço escolar e para além dele também. ademais, será discorrido sobre as relações entre o letramento e a alfabetização, de modo a evidenciar a possível concretização do processo de alfabetizar letrando. no quarto capítulo, designado proposta de alfabetizar letrando do 1º ao 3º ano dos anos iniciais, é tratado o delineamento de uma proposta de trabalho em sala de aula, com a apresentação de uma oficina para professores alfabetizadores.

Sobre a relevância acadêmica, esta pesquisa consiste na produção de conhecimentos que poderão colaborar com a elaboração de trabalhos voltados para a referida temática. Além do mais, para que algumas dificuldades de aprendizagem no percurso de escolarização sejam sanadas e a prática pedagógica dos professores seja fundamentada e contextualizada, é que essa problemática se torna ainda mais relevante. Por meio dela é possível delinear possibilidades de desenvolvimento da prática de alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco no 1º ao 3º anos, a fim de promover o desenvolvimento de processos de aprendizagem dos estudantes no âmbito escolar.

## **1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO**

Na sociedade brasileira, mais precisamente na década de 1940, o Censo Nacional realizado pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), classificava o sujeito como alfabetizado a partir da desenvoltura escrita de seu nome. Entretanto, evoluções emergiram, suscitando novas premissas que reexaminaram o exercício decodificador, fomentando a necessidade de ler, escrever e interpretar não apenas o nome próprio, mas, ao menos, um simples bilhete. É neste contexto de desenvolvimento, que a mecanicidade alfabética acentua-se, sendo insuficiente para comportar os novos requisitos da contemporaneidade integralizada,

à vista das necessidades teóricas e práticas várias, da compreensão relacional, dos processos de participação social e construção de conhecimento (Percival, 2003).

Assim, a busca por um termo que abranja o processo de ensino e aprendizagem de modo contextual e sociocultural é iniciada. É, portanto, devido às exigências supracitadas, que tem-se os primeiros apontamentos acerca da prática do letramento, bem como seus usos e especificidades identificados primariamente nos países desenvolvidos. Este, é pois um vocábulo relativamente recente, inovador e imperioso, isento de delimitações, visto que suas significações permutam na frequência que o raciocínio se desenvolve, consolidando-se à medida que as relações interpessoais são estabelecidas, conforme ressalta Percival (2003).

São designadas duas concepções acerca do letramento, com o intuito de lançar luz sobre suas multiplicidades e relações com a alfabetização. “[...] A primeira está relacionada ao processo de alfabetização ampliado e de escolarização e supõe um agente formador que define os modos de levar a cabo a tarefa do letramento. A segunda concepção associa-se à ideia de alfabetizado, letrado, educado e supõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita” (Percival, 2003). Ele ainda acrescenta, que há uma diferença prática e conceitual muito importante em que o ‘processo’ de letramento se difere da ‘condição’ de letramento. Como processo, o letramento está imbricado em políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos. Já no que diz respeito à condição de letramento tem-se em questão, a capacidade objetiva de uma pessoa ou grupo social.

Além disso, no seguimento deste capítulo são apontadas as bases fundamentais para a explanação do referido estudo. Seu início se dará a partir dos aspectos gerais e conceituais do que não se refere ao letramento, para então, serem afuniladas as discussões de modo a analisá-lo em seu contexto histórico e seus diversos tipos existentes que não se restringem às instituições de ensino.

### **1.1 Letramento: um novo método?**

Evidentemente, conceituar o letramento não é simples, pois ele é múltiplo e complexo. De acordo com Soares (2009), “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Isto significa, que ter domínio da tecnologia escrita não é garantia de uma protagonização eficaz nos demais âmbitos da nossa sociedade moderna. Desse modo, a autora afere a capacidade de qualificação dos sujeitos individualmente



ou coletivamente, a partir de sua apropriação da leitura e da escrita para uso social, através da qual se tem os indícios formativos do processo de letramento.

Este é, pois, um vocábulo que tem sido pauta de discussão em diversos espaços, bem como nos documentos que abordam o currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na qual o letramento é compreendido como prática de intervenção na leitura, seja a leitura de poemas, de jornais, dentre outros gêneros, bem como autonomia na elaboração de sentidos das leituras. Evidentemente, desde os anos iniciais, os estudantes já se deparam com diversos campos de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação. E apesar de o documento não apresentar de forma explícita o termo alfabetização ou letramento, essa prática se inicia nos primeiros anos do processo de escolarização, como afirmam as autoras Pereira; Silva; Sousa; Silva (2022), afirmam.

O componente Língua Portuguesa na BNCC situa ‘práticas diversificadas de letramento’, partindo dos pressupostos de alfabetização mediados pela ação pedagógica no ensino fundamental. Dias (2020) reforça, que as práticas letradas no espaço escolar são importantes e acontecem em outras áreas do conhecimento, estando vinculadas às situações reais experimentadas pelos estudantes dentro e fora da escola.

Sendo estudado por vários pesquisadores, seja na área da educação, didática, linguística aplicada, dentre outras, o letramento recebe focalizações a nível internacional. Contudo, na sociedade brasileira, a palavra letramento vem sendo utilizada há mais ou menos três décadas, o que sugere um relativo atraso, se comparado aos países de primeiro mundo, por exemplo. No Brasil, a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato (1986), intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Mais tarde, com Leda Verdiani Tfouni (1988), que buscou conceituá-lo e distingui-lo de alfabetização. Tfouni (2010, p. 22) citada por Dias (2020), destaca que o letramento pode ser compreendido como o processo em que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Dessa forma, o letramento torna-se mais abrangente, partindo de uma leitura de mundo, na qual o sujeito é capaz de construir conhecimento. (Rolim-Moura, 2020).

De certo, as práticas pedagógicas ou mesmo os métodos e metodologias ativas são construídas historicamente, permitindo assim o redirecionamento de novos entendimentos ao longo do tempo. Mas, em se tratando do letramento, o mesmo não se configura em um método. Kleiman (2005) acentua essa afirmação, reiterando que no ensino da língua escrita o método não é o mais importante para a aprendizagem da escrita e que não existe um "método de letramento". O que existe ou pelo menos deveria existir para que crianças, jovens e adultos

sejam inseridos no mundo da escrita, são práticas diárias de leituras, como: passeios-leituras, ilustrações, jornais e revistas que propiciem ao estudante, leitor em formação, a construção de sentidos para suas experiências.

Segundo Kleiman (2005):

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. (p.11)

Sendo assim, considera-se que o letramento se constitui no apoderamento da leitura e da escrita para uso social, aferindo desdobramentos econômicos, políticos, culturais, dentre outros. Nessa perspectiva, o sujeito possui a liberdade de apreender a leitura e a escrita em seu dia a dia, sendo capaz de se posicionar com propriedade nas diversas conjunturas políticas, sociais e também profissionais. Além disso, consoante a sua amplitude, o letramento traz consigo o peso que a contextualização e visão de mundo possui. Neste sentido, ler não se esgota na decodificação somente da palavra ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, conforme enfatizou Freire (1989), mesmo não tendo ele se utilizado do termo letramento.

Com isso, entende-se que o educando enquanto sujeito social ingressa no espaço educacional, portando suas experiências preexistentes, que sendo instigadas através de suas curiosidades e inquietações, influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, existem pesquisadores que se opõem ao uso do termo letramento, devido a sua familiaridade com o termo alfabetização. Entretanto, o termo letramento se reformula ao longo dos anos e hoje seu uso está envolto de novas associações e significados, como por exemplo, uma nova relação com a oralidade e linguagens não-verbais, a parte da alfabetização. Como afirma Kleiman (2005):

O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer. (p.17)

Quando se analisa o conjunto que envolve uma situação na qual se utiliza a língua escrita, como, por exemplo, a leitura cotidiana de um jornal, é perceptível o quanto as capacidades envolvidas ultrapassam o ensino tradicional. Isso porque é algo complexo, que, sem dúvida, envolve mais do que uma habilidade(s) que tenha o sujeito. São necessários

múltiplos conhecimentos de caráter socioculturais, que podem não estar relacionados necessariamente à pura prática de decodificação leiturista. Freire (1989) abordava acerca desta complexidade, quando reconhecia que a alfabetização (próximo ao sentido de letramento atualmente) tinha um caráter sociocultural do uso da língua que se modifica ao longo do tempo. Assim, Kleiman (2005) salienta que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (p. 22).

A partir do século XX, estudiosos de diferentes áreas investigam acerca dos impactos culturais e sociocognitivos da escrita, do papel da oralidade no desenvolvimento histórico da cultura humana e sua relação com as práticas de letramento. Como afirma Street: “Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido. (STREET, 2014, p. 37). Com isso, é oportuno assinalar que foi a partir da apropriação da escrita como direito a todos que a sociedade tem se transformado, gerando possibilidades para a inserção de sujeitos até então marginalizados e não escolarizados. Neste contexto, a alfabetização foi ressignificada, sendo acessível à maioria, mesmo nutrindo ainda caracteres tradicionais. Assim, com essa amplitude transitória nos últimos séculos, os sujeitos adentram numa realidade altamente globalizada e repleta de informações. Por esse motivo central, para a geração atual ter domínio do código escrito não é suficiente, visto que o cenário no qual está mergulhada, isto é, midiático/tecnológico, são demandados novos métodos de ensino e novos tipos de letramento.

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. É importante salientar que, ao se fazer ciência é crucial nos referirmos aos conceitos científicos inequivocamente. O novo assunto ou “objeto” de pesquisa — as práticas sociais de uso da escrita(o letramento) — refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí estão incluídas as tecnologias da escrita. (Kleiman 2005, p. 21-22)

Sendo assim, é evidente a amplitude desta conceituação que perpassa o ambiente escolar e modifica diversas práticas sociais. Na prática de letramento fora do espaço escolar tem-se a aquisição colaborativa que difere das práticas escolares tradicionais, ou seja, tem-se o sujeito interagindo coletivamente, sendo propícia a troca de saberes.

Cumprer ressaltar que a prática descrita acima é situada, denota a conexão entre a prática social e a situação. Essa perspectiva está embasada no prognóstico de que as manifestações externas do sujeito estão vinculadas aos seus saberes experienciais cotidianos. Para tanto, Kleiman (2005) exemplifica, expondo que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, conforme diferentes pontos de vista, bem como dos sujeitos, seus objetivos e seus modos de ler. Por isso, ao letramento compete habilidades várias, como a capacidade de ler e escrever para atingir diversos objetivos, interagir com outros, para imergir no imaginário, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais.

## 1.2 Letramentos

Debruçar-se sobre letramentos é inquirir acerca de sua multiplicidade e novas modalidades. A visão mais ampla e abrangente dos letramentos já foi "esboçada" em um manifesto, publicado em 1996, chamado "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures" <sup>1</sup> por um grupo de pesquisadores de países anglófonos, conhecido por *The New London Group (NLG)*, cujo propósito era problematizar acerca do letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias, conforme pontua Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 19).

A pedagogia de multiletramentos, assim denominada a nova proposta emergente do contexto midiático, informativo, teve como embasamento dois argumentos. O primeiro está relacionado à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, devido à multiplicidade de meios de comunicação. O segundo, toma como referência a imensa diversidade linguística, cultural e social do mundo atual e a forma como isso vinha se tornando cada vez mais constitutivo da vida social, ressaltam Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020).

Cabe assinalar, que ao mesmo tempo que as modificações e as diversidades adentraram o espaço escolar, educadores e educandos, passaram a ver como insatisfatórias as metodologias tradicionais. Dessa forma, a escola é levada a reconsiderar certos arquétipos, a fim de que melhorias sejam realizadas. Devido a isso, a pedagogia de multiletramentos, propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do letramento, no singular, para letramentos, no plural, haja vista, que emergiram progressivamente múltiplas formas de comunicação e de

---

<sup>1</sup> Tradução: "Uma pedagogia de multiletramentos: Projetando futuros sociais".

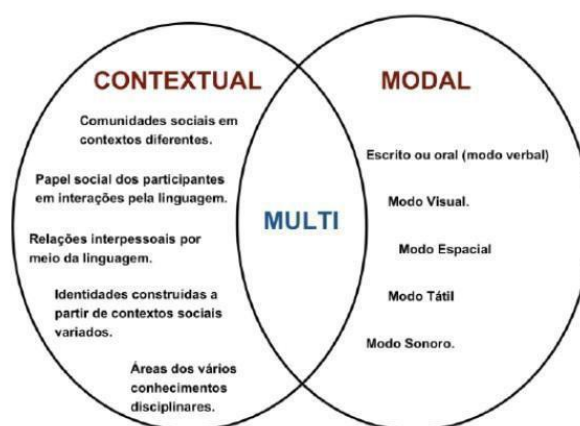
construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual. Os autores Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) consideram que:

O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade (p:19-20).

A partir do primeiro aspecto, tem-se clareza, variabilidade e novos sentidos, assim como o enquadramento dos textos aos padrões apresentados, passando a influenciar o modo de interação diária. Assim, o NLG (The New London Group) defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões pessoal, profissional e de participação cívica.

Com relação à multimodalidade, no segundo aspecto, Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), discorrem que é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação, pois os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, dentre outros. Assim, os dois prefixos, o “multi”, dos multiletramentos e “multi” de multiplicidade, que agregam esse conjunto de significado.

Eis a imagem abaixo adaptada de Kalantzis e Cope (2020):



Fonte: Adaptado de Kalantzis; Cope (2012, p. 2).

Ao considerar a imagem, fica evidenciado que os multiletramentos trazem consigo um redirecionamento para que o processo de ensino e aprendizagem seja ativado, estimulando os

fundamentos básicos a situarem-se em contextos que lhes conferem a devida importância. Cope; Kalantzis; Pinheiro (2020) asseguram:

Nesse sentido ensinar "letramentos" não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramento escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados. (p. 22)

Com isso, é proposto à escola, não limitar as práticas de ensino e aprendizagem à aquisição do fonema-grafema, da ortografia e gramática, pois que as práticas de letramento escolares precisam trabalhar os novos modelos de escrita, como as mensagens de texto, *posts*, *emojis*, figurinhas, palavras abreviadas que mais parecem códigos, os quais alargam os campos multimodais, recriam ferramentas de comunicação e expandem novas formas de letramento. Eles ainda acrescentam:

Com efeito, muitos usuários desses novos espaços de escrita desenvolveram novas e peculiares convenções, como abreviações, informalidades amigáveis, *emoticons* e até expressões enigmáticas que ocupam um lugar cada vez maior no mundo dos letramentos. De forma crescente, textos contemporâneos envolvem relações complexas entre elementos visuais e palavra escrita: das dezenas de milhares de palavras em supermercado, passando pela relações sutis de imagens e textos em revistas impressas, às notícias e informações cheias de ícones visuais e *links* ativos de hipertextos em redes sociais da internet. (Cope; Kalantzis; Pinheiro 2020, p. 22).

As produções textuais com *design* multimodal, crescem sumariamente e é neste cenário, evolutivo, criativo que desemboca em imagens estáticas, sons e vídeos, que o processo de alfabetização precisa ser introduzido. Pois, de acordo com Cope; Kalantzis (2020), as capacidades a serem trabalhadas em processos de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais, mas, comunicações diversas nos variados ambientes externos. Assim:

Nesse sentido, enquanto a alfabetização, por exemplo, envolve regras e sua aplicação apropriada, os letramentos abrangem, mormente as formas de lidar com os desafios, de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir alienado por ele e/ou excluído dele; [...] por fim, letramentos dizem respeito a como lidar com a comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e fracassos, enquanto se navega por novos espaços sociais e se encontram novas linguagens. (Cope; Kalantzis, 2020, p. 23-24)

Por se comprometerem com a comunicação efetiva, essas “novas pedagogias” buscam formar sujeitos que transitem em meio às diversidades, tenham fluidez ao se comunicarem,

sendo respaldados pela flexibilidade e dotados de uma visão multiforme com perspectivas heterogêneas. Desse modo, por meio de um amplo repertório comunicativo, podem construir novos significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais, como destacam Cope e Kalantzis (2020).

Por seu caráter intrínseco de construção de significados, os letramentos em específico como *designs* multimodais, integram os modos de construção de significados, concebendo-os como processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa). A partir da representação, tem-se a construção de significados internos, isto tem a ver com os pensamentos individuais internalizados através do processamento cognitivo. E na comunicação, estas construções podem acontecer de modo interativo, como narrativa externa.

Neste sentido, a representação não é apenas um aspecto fundamental do que comunicamos por meio da fala ou da escrita, por exemplo, mas também do que representamos para nós mesmos (significados comunicados que ouvimos e lemos dos outros). (Cope; Kalantzis, 2021, p. 168)

A representação se inicia com o nosso interesse, no momento em que algo captura nossa atenção. Com isso, exprimimos sentido, conversamos silenciosamente ou articulamos os argumentos que utilizaremos futuramente. Nesta conjunção, os letramentos se constituem em ferramentas que constroem significação particularmente através dos pensamentos próprios. Cope e Kalantzis (2020) reforçam que:

É uma troca de significados entre o falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, ou o criador de imagens e o espectador. A representação é individual e cognitiva; a comunicação é social e interativa. A representação está no pensamento de uma pessoa; a comunicação está nas pessoas relacionadas ao pensamento de cada um. (p. 169)

Na sociedade presente adaptada aos instrumentos midiáticos e imensamente conectada socialmente pela rápida troca de mensagens, a construção de significados como processo de comunicação transcorre pela reciprocidade. À mostra da nossa capacidade de enxergar e entender as coisas que vemos e o que elas representam para os outros é que a mediação comunicativa, essencialmente vital para os relacionamentos interpessoais, estabelece conexões, em que ambas as partes partilham memórias, interpretações e indagações.

O fato é que ocorre sempre uma reformulação dos posicionamentos expressos, pois o compartilhamento entre falante e ouvinte, é um processo contínuo e ativo. Evidentemente, na sociedade contemporânea, há sempre margem para atribuição de novos sentidos, sejam estes para proveito próprio ou coletivo, haja vista que as informações e as mídias digitais se

multiplicam velozmente. Por isso, trabalhar com significados que são comunicáveis, pode desencadear interpretações silenciosas e audíveis, internas ou expostas. No fim, o sujeito por si só tem uma imensa inquietação para questionar e uma nítida carência de ser respondido, reafirmando, assim, a funcionalidade que os letramentos como *designs* multimodais desempenham para a criação dialógica, plural e eficaz. Os autores afirmam:

É preciso também levarmos em consideração nossos ambientes de comunicação contemporâneos em constante mudança, como dispositivos de fala, que são, ao mesmo tempo, dispositivos de construção de textos escritos e imagens (como *smartphones*). Neste sentido, de todas as mudanças no ambiente do design de significado, desde o século XX, um dos desafios para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que ainda se limita às formas escritas da linguagem é lidar com a crescente multimodalidade das mídias para a representação e a comunicação de significados, em muitos aspectos, mais poderosas do que a mídia impressa tradicional. (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2012, p. 182)

Ao considerar-se as mudanças históricas e como se dá o processo de ensino e aprendizagem no século XXI, é nítido o quanto o ambiente educacional está ancorado aos artefatos tecnológicos. Seja através dos *smartphones* ou computadores, os estudantes nos anos iniciais, são levados a ouvir sons gravados, criar imagens e reproduzir textos. Uma vez que os meios digitais estão predominantemente manifestos, apoderar-se deles para a criação de significados envolve competências e sensibilidades, que se diferem dos modelos tradicionais. É com essa capacidade tangente que os estudantes produzem com criatividade e perscrutam seus conhecimentos autonomamente.

Neste enquadramento, a multimodalidade interfere nos currículos escolares propositalmente, revendo algumas lacunas existentes, como, por exemplo, a segmentação entre texto e imagem. Ampliando horizontes e excedendo as formalidades da língua escrita, a transmissão mecânica, o currículo padronizado. Hoje, numa mesma folha impressa tem-se o código escrito, imagens, *links*, dentre outras diretrizes. Já é possível descrever uma cena com palavras, ir para um novo site através do *qr code* etc, diferentemente do modelo de alfabetização tradicional metódico, fechado.

### **1.3 Letramento e contextos**

Desde o século passado, pesquisas acerca do caráter social do letramento são realizadas nos variados âmbitos da sociedade. E no decurso dos anos, surge a Teoria Social do Letramento (TSL), através da qual, de acordo com Rolim-Moura (2020), os estudiosos investigam os impactos culturais e sociocognitivos da escrita, o papel da oralidade no desenvolvimento



humano e suas relações existentes com o letramento. Entende-se que a mola propulsora para o embasamento de tais pesquisas, corresponde à maneira que os sujeitos aprendem a ler e a escrever, em associação ao meio social. Isto significa, conforme Rolim-Moura (2020) pontua:

Nesse raciocínio é que essa teoria social do letramento se funda, no sentido de não restringir a compreensão do letramento à dimensão meramente individual, como resultado de capacidades cognitivas individuais. (Rolim-Moura, 2020, p. 56)

Sendo assim, essa teoria social do letramento reafirma que o letramento é uma prática social. Além disso, embasa o papel da escrita e da leitura nas sociedades de modo crítico, como resposta à hegemonia do letramento como habilidade, como tecnologia, com possibilidade de investigação para além da concretude usual da leitura e da escrita (Rolim-Moura, 2020). Para tanto, vale desmistificar que as capacidades cognitivas não são mais desenvolvidas quando se aprende a decodificar os signos. A verdade é que, por vezes, alguns sujeitos são segregados em letrados e iletrados, com base na desenvoltura técnica, ou seja, pouco se sabe no tocante às suas bagagens culturais em detrimento de seus avanços no processo de aquisição individuais, de alfabetização.

Partindo destes pressupostos, o letramento como prática, passa a ser alvo de novos estudos. A partir desse raciocínio, Rolim-Moura (2020) propõe:

Com o avanço dos estudos nessa área, especialmente entre pesquisadores britânicos, concepções mais contextualizadas do letramento tomaram nova forma e têm sido denominadas de Novos Estudos do Letramento, as quais se desenvolveram a partir da década de 1980, contrapondo-se a perspectivas descontextualizadas, até então predominantes. (p. 57)

Fundamentado pela Teoria Social do Letramento, o *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento), de acordo com Street (1984), representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social. Implicando, assim, na constatação de múltiplos letramentos. Conforme Street (2013):

Os NLS, portanto, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem. (Street, 2013, p. 53)

Nesta direção, tem-se uma ampla ressignificação do letramento. Street (2013) assegura, que há dois modelos a contemplarem o letramento, os quais são o autônomo, bem como o ideológico. Com relação ao modelo autônomo, Carvalho e Aparecido (2021) frisam que ele

opera com base na suposição de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, restrito, além de possuir a capacidade de promover de forma autônoma o avanço cognitivo dos indivíduos (p. 374). Rolim-Moura (2020) acrescenta, que o modelo autônomo trata a leitura e a produção escrita de maneira superficial. Enquanto, o modelo ideológico, encontra-se entremeadado de ideologias, crenças, valores, além de estar presente nas relações interpessoais dos diferentes espaços e domínios sociais. Ademais, subjacente a esse modelo autônomo:

No modelo autônomo, portanto, o letramento é abordado numa perspectiva mais restrita, geralmente, visto sob um viés unicamente pedagógico e quantitativo, limitado ao arcabouço da educação. Nesse viés, “de um ponto de vista pedagógico, o processo é visto como a aquisição de específicas habilidades técnicas e o aprendizado das convenções e suposições sobre letramento sustentadas pelos professores”. (Street, 2007, p. 475 apud Carvalho; Aparecido, 2021, p. 376).

Neste aspecto, corroborando com Street (2013), quando ele discursa que a abordagem autônoma, impõe concepções dominantes. Nessa perspectiva, Carvalho e Aparecido (2021) salientam que apenas as práticas de letramentos dominantes são consideradas legítimas, enquanto as demais oriundas dum contexto comunitário, por exemplo, são marginalizadas. Já no que tange ao modelo ideológico, Street (2013) focaliza, que ele proporciona uma visão culturalmente mais sensível, haja vista que as práticas de letramento e não uma habilidade técnica e neutra, variam de um contexto para outro.

Nessa perspectiva, o letramento é sempre objeto de disputa além de vir carregado de pressuposições ideológicas e políticas, que impossibilita a existência de neutralidade na realização de estudos sobre o letramento. Carvalho e Aparecido (2021), com base em Kleiman (1995), esboçam que o modelo ideológico afirma que as práticas de letramento, são plurais, sociais e culturalmente determinadas, sendo os significados que a escrita assume dependentes dos contextos e instituições em que ela se constrói. Ainda, crê-se que o modelo ideológico, divergindo do caráter individualista autônomo, possui atributos sociais amplos, sensíveis e críticos (Carvalho; Aparecido 2021, p. 376-377).

Outro aspecto relevante acerca da teoria social do letramento mencionada anteriormente, compreende o letramento numa perspectiva múltipla. A partir disso, Rolim-Moura (2020) citando Rios (2009), reflete que, na interação social, é possível destacar práticas sociais e eventos de letramento, os quais podem realizar-se externamente ao ambiente escolar. Uma outra diferenciação a ser mencionada, diz respeito à abstração encontrada nas práticas sociais, que se distinguem da construção concreta em espaços geográficos, com pessoas fazendo

algo, praticando ações, existindo, sendo materialmente observáveis, o que ocorre nos eventos de letramentos.

Levando em consideração os eventos de letramento relacionados às práticas de letramento, nota-se que a pluralidade em ambos os conceitos é nítida. Acerca dos eventos de letramento, pondera-se que são processados de acordo com regras estabelecidas socialmente, além de desenvolver-se numa sequência de ações e envolver uma ou mais pessoas (Lopes, 2004, p.47, *apud* Lira, 2011, p. 29). Assim:

Conclui-se, nesse sentido, que o conceito de evento de letramento surgiu - no âmbito de investigação do NEL - como uma importante unidade de análise no estudo das práticas letradas. Em outras palavras, uma ferramenta conceitual utilizada para examinar empiricamente como determinados grupos sociais ou comunidades mobilizam a linguagem, escrita e falada, e fazem uso, participam de diferentes letramentos (múltiplos letramentos). (Carvalho; Aparecido, 2021, p. 383)

Rolim-Moura (2020), com base em Magalhães (1998), afirma que os eventos de letramento são sociais e integrados às atividades cotidianas das instituições e comunidades, dentro de práticas de letramento. Podendo realizar-se na práxis escolar, enquanto professor e estudante interagem acerca de determinada temática, ou mesmo no ambiente familiar, na contação de histórias, por exemplo. Concernente às práticas de letramento assevera-se:

O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionadas à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. (STREET, 2003, p.17 *apud* LIRA, 2011, p.30, grifos do autor)

Assim, as práticas de letramento se constituem à medida que acontece a busca pelos significados dos eventos. Para tanto, os eventos referem-se a atividades externas e observáveis, já as práticas de letramento apontam para padrões culturais ou maneiras específicas de pensar sobre os diferentes eventos de letramento que inclusive tem uma formatação mais abstrata. Por conseguinte, as práticas não se limitam as descrições de eventos, mas, envolve a análise e interpretação do que acontece nos contextos sociais. (Street, 2012, P. 70 *apud* Carvalho; Aparecido, 2021, p. 384).

Ao discorrer sobre o letramento, é inevitável não mencionar as mudanças sociais que implicaram inclusive, na inclusão dos que tinham pouca experiência, já que saber ler e escrever sempre foi pré-requisito para ascensão social. Com o letramento permeando novos meios, os

grupos desfavorecidos são percebidos e também sofrem impactos culturais, estruturais, políticos e econômicos. Para esses grupos, em dados momentos, as exigências mercantilistas são maiores. Street (2014) ressalta que alguns empregadores, por exemplo, no ato da contratação exigem habilidades filtradas por testes de letramento e, que por mais que um sujeito não seja alfabetizado ou tenha poucas habilidades letradas, isso não é, ao menos não deveria ser, reais empecilhos para a atuação profissional, haja vista que:

Em diversos casos, tem se descoberto que pessoas que se apresentaram para programas de alfabetização por se considerarem “analfabetas” tinham uma considerável habilidade letrada, mas necessitavam de ajuda numa área específica. (Street, 2014, p.35-36)

Isto evidencia uma realidade latente, na qual os sujeitos, apesar de não possuírem uma oratória tão eficaz, bem como, tanta familiaridade com a leitura e escrita, podem desenvolver suas habilidades letradas. Cumpre assinalar que mesmo não tendo consciência ativa, os seres desde tenra idade praticam o letramento, seja interpretando as logomarcas em produções comerciais e anúncios, ou “ lendo “ a televisão, através do jogo de imagens, sons e palavras. O letramento sempre esteve presente nas atividades corriqueiras e hoje enquadrá-lo num modelo autônomo não é suficiente para abranger os demais contextos. Suas variações e significados alteram conforme o número de línguas faladas e o contexto social de determinadas regiões. Street (2014) corrobora com tal premissa, afirmando que é difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como chave para o progresso individual. Por conseguinte, faz-se necessário um modelo que reveja a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento, reajustando-o estrategicamente às diferenças sociais e culturais.

Street (2014), citando Kulick e Stroud (1993), amplia a discussão descrevendo que não é sobre o “impacto” que o letramento tem sobre as pessoas, mas sim, o quanto elas afetam ao mesmo. Assim, o novo letramento abre margem para a expressividade dos sujeitos, construindo novos modos de aprendizagens. Desse modo, mesmo tendo traços de alfabetização, suas características sociais mostram que ele não acontece apenas no processo de escolarização, como muitos imaginam, mas entre as diversas camadas sociais, religiosas e regionais.

#### **1.4 Letramento e Alfabetização**

Discorrer acerca do letramento e alfabetização, sem dúvidas é um tanto instigante. Além disso, é notável que o termo alfabetização antecede deveras o letramento, sobretudo no contexto

educacional, além de ser elementar no tocante à inserção do sujeito no mundo da escrita. A questão primária reflete um contexto educacional, no qual nem sempre o acesso à educação e, conseqüentemente, à alfabetização foi considerado um direito de todas as crianças. Sabe-se que, inicialmente, o processo de alfabetização era desenvolvido dentro de parâmetros tradicionalistas, através dos quais os estudantes eram submetidos a modelos enrijecidos cujo propósito era formar mão de obra trabalhista para a ascensão das grandes fábricas.

No século XIX, por exemplo, a alfabetização desenvolvia-se a partir de práticas padronizadas, onde o processo de leitura e escrita seguiam modelos fechados de codificação e decodificação, atrelados aos métodos sintético e analítico. Entretanto, o conceito de alfabetização vem se modificando ao longo dos séculos. E, paralelamente, as práticas pedagógicas também, haja vista que são produzidas culturalmente e mediadas pelas mudanças sociais, em decorrência das necessidades emergentes, de modo gradual e progressivo. Conforme Ferreira; Barbosa, (2020), após o método de soletração veio os métodos fônicos e silábicos que, se apresentam pelo nome de sintéticos, neste sentido o princípio característico dele era a leitura (pronúncia das letras, sílabas, palavras); logo após surge o método da palavração (analítico), no Brasil mais identificado pela cartilha maternal João de Deus, nos anos 1880.

Presentemente, as demandas reconfiguraram a ação pedagógica conforme os novos redirecionamentos e propósitos da educação escolar. Com relação à alfabetização, Santi (2014) ressalta que foi durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, que a alfabetização passou a ser entendida como um instrumento eficaz de aprendizagem da leitura e escrita, ou em outras palavras, passa-se a entender, de que a alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea da leitura e da escrita, (Santi, 2014, p.7).

Segundo Santi (2014), é neste período que surgem movimentos que defendem a alfabetização num sentido amplo, que ultrapassa o tecnicismo que imperava na época. Apesar de ser o processo responsável pela aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização é estudada agora a partir de pressupostos autônomos, onde o sujeito pode dela utilizar-se para sua inserção na sociedade de modo geral. Efetiva-se, que o processo de alfabetização, deve acontecer à medida que os estudantes compreendem e se comunicam, isto implica em assegurar uma aprendizagem eficaz, que considera as capacidades estudantis, valorizando-as, para que ambos interajam, democrática e reflexivamente. Este é um processo de mão dupla, visto que o estudante constrói com o educador e não apenas recebe o conhecimento apresentado. Conforme Ferreira; Barbosa, (2020):

Sabemos que muitas crianças são alfabetizadas, contudo não compreendem o que leem, tornando-se analfabetas funcionais, desarticulando a função social que a leitura e escrita desempenha numa sociedade, surge então no Brasil, a partir de 1990 o termo letramento, justamente não funcionando como método ou habilidade de alfabetização, mas passando a exercer uma dimensão mais heterogênea das facetas que o circundam tanto no contexto escolar, familiar e social. (p.02)

O letramento, por sua vez, instaura-se na sociedade há cerca de 30 anos. Sendo relativamente novo se comparado ao processo supracitado, além de responsável pela desenvoltura social dos indivíduos, sem que estes sejam teoricamente alfabetizados, o que tem levantado diversos questionamentos acerca de sua funcionalidade, bem como sua relação com a sala de aula, por exemplo. Conceituar ambos os termos, tem exigido um cunho crítico e bastante avaliativo, pois, seja através da mídia ou de outras produções, materiais estão sendo construídos acerca disso, nos diversos países.

Estes materiais investigam as relações de complementaridade, mas também, apontam as discrepâncias vigentes. Outra questão primordial é que tratar do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos e mais que isso, como eles podem atuar socialmente é algo que exige critérios profundamente articulados. Pois, qualificar sujeitos em letrados e iletrados, levando em consideração a conclusão do ensino básico é insuficiente. Portanto, alfabetização e letramento são conceitos que se diferem etimológica e funcionalmente, “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica” (Soares, 2003, p. 7). Além disso, conforme Ferreira e Carvalho (2020):

Assim, podemos refletir que, mesmo a alfabetização e o letramento possuindo sentidos diferentes, a sua interação fornece subsídios no fortalecimento da aprendizagem inicial da língua escrita, em que a criança se torna capaz de progredir na aquisição do domínio da língua escrita, desta maneira a função da alfabetização, não se restringirá, apenas a transformar os sons da fala em grafemas, mas exercer o papel dos usos sociais e culturais da escrita, como corrobora o letramento. (p.08)

No Brasil, as produções em consonância aos termos supracitados, retratam uma realidade complexa, mas que já avançou no que se refere à distinção conceitual existente. Ao discorrer sobre a alfabetização e letramento, Soares (2003) insere que as mídias estão apresentando um conceito de alfabetização que se aproxima do de letramento. Ademais, ela acrescenta, que é possível pontuar as especificidades entre os processos sem que haja dissociação. Para a autora supracitada:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (p. 14)

Assim, apesar de em dados momentos serem sobrepostos ou confundidos, Soares (2003), manifesta a relevância de distingui-los e aproximá-los, acrescentando que, embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia. Isto é, um conjunto de técnicas, habilidades e procedimentos necessários para a prática de leitura e escrita. Assim sendo, é através da alfabetização que o sujeito adquire o domínio de um código.

Neste contexto, de acordo com Soares (2003) o letramento emerge distinguindo ambos os processos, ou seja, visando por um lado garantir a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro, ratificar o desenvolvimento das habilidades e usos tecnológicos a partir de práticas sociais. Isso evidencia, o quanto os processos mencionados são essencialmente distintos, mas, interdependentes e indissociáveis. Costa (2004) enfatiza, que a apropriação da escrita é um processo complexo, que envolve não apenas o domínio do sistema ortográfico, mas também a autonomia social, o uso da escrita com fins sociais diversos, sendo, por isso, diferentes e complementares.

Partindo dos pressupostos conceituais, vale ressaltar que a alfabetização é um processo linear, com objetivos sistematizados e claros. Em contrapartida, o letramento possui um caráter multifacetado, em que as práticas são múltiplas, assim como os objetivos. Como Soares (2003) assegura:

Do processo de alfabetização, pode-se esperar que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral prefixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado. (p.95)

Dessa forma, quando o estudante está inserido no processo de alfabetização, objetivos são estabelecidos e, conseqüentemente, atingidos, diferentemente do que ocorre no processo de letramento, em que é possível, como ressalta Costa (2004), encontrar pessoas que possuem os aparatos técnicos, isto é, conseguem decifrar o código, podendo ler palavras e textos simples, mas, incapazes de usufruírem destas capacidades socialmente. Assim, fica evidente o fato de que é possível ser alfabetizado, mas não letrado. Costa (2004) reforça a frequente realidade

desse impasse nas escolas e o quanto são desencadeadas certas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Costa (2004):

Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (p.19)

Sem dúvida, é um desafio conciliar alfabetização e letramento. Entretanto, a compreensão mais assertiva é a de que ambos os processos são complementares. O equívoco está em desassociá-los, pois a questão central não implica na escolha de um em detrimento do outro, mas, na complementaridade entre eles. Um trabalho pedagógico eficaz se realiza à medida em que as aulas são articuladas e preparadas para alfabetar. O professor não deve se descuidar da sistematização escrita, nem tampouco esquivar-se das funções sociais dela. A proposta aqui discutida, aponta caminhos próximos, para a obtenção de resultados específicos, que corroboram o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Há aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos impossíveis de serem negligenciados. Costa (2004), adiciona que é discrepante pensar os dois processos como sequenciais, ou seja, como se o letramento fosse a preparação para a alfabetização.

Em nossa sociedade altamente letrada e tecnológica, é necessário pensar o processo de aprender, pois os estudantes em processo de alfabetização, precisam dominar os códigos escritos, para poderem se desenvolver adequadamente em perspectiva de letramento. Isso, sem deixar de lado as vivências extra escolares, que incluem as bagagens culturais de cada um. Como afirma Costa (2004), a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

## **2 LETRAMENTO ESCOLAR**

Em se tratando do espaço escolar, o qual é responsável pela educação formal, tendo como um dos objetivos fundamentais propiciar aos sujeitos a apropriação da escrita, a perspectiva do letramento ainda é obscura. No decurso das últimas décadas, a realidade evidencia o quanto a sociedade considera o apoderamento da escrita primordial. Todavia, como frisa Oliveira; Guedes (2013), ensinar a ler e a escrever tem se revelado um processo com



condições insuficientes para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas. Bernardo (2007), esclarece:

O Letramento consiste em se fazer uso das habilidades leitoras para uma construção de conhecimentos construída de forma individualizada, a partir da qual, outras habilidades são sistematicamente aprimoradas, como a organização lógico-temporal (seqüência textual, por exemplo), aprimoramento do senso perceptivo e criativo, (interpretação e produção textual), entre outras. (p.24)

Em conformidade com Street (2014) e Bernardo (2007), o letramento escolar está encaixado nas referidas instituições da sociedade contemporânea, proporcionando aos sujeitos a capacidade de usar a leitura e a escrita amplamente, tendo assim, como um dos propósitos fundamentais: a escolarização. A respeito do letramento escolar como prática da escolarização, tomando as devidas proporções, leva-se em consideração o processo de alfabetização, que pode elevar o desenvolvimento dos educandos.

## **2.1 Letramento escolar: é possível alfabetizar letrando?**

De acordo com Castanheira (2014), a leitura e a escrita que constituem o processo de escolarização, dentro da escola, se diferem quando ocorrem fora do referido espaço. Além disso, ela afirma que “o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem.”

No ambiente escolar, há uma organização e sistematização em prol do que se ensina e se aprende. Desde o início, com a acolhida até o término das atividades do dia, as aulas ministradas são previamente planejadas. São selecionados os livros, os conteúdos, para que as diversas habilidades e potencialidades sejam desenvolvidas, com assertividade. Comumente, as discussões, debates e atividades são avaliadas com a finalidade de garantir o alcance dos objetivos propostos. Evidencia-se, dessa maneira, em conformidade com Castanheira (2014), que na escola os eventos de letramento são estruturados de modo a atender aos requisitos de aprendizagem, descritos no currículo estruturado pela equipe gestora.

Afirmado isso, é necessário destacar os impactos desencadeados fora da sala de aula. Estes estão intimamente relacionados às ações que os sujeitos desenvolvem por motivos diferentes e em diversas situações, pontua Castanheira (2014). No dia-a-dia, as pessoas costumam ler aleatoriamente sobre o que gostam, seja em livros físicos ou pelas mídias digitais. Assim sendo, levando em consideração a proporção em que a escrita e a leitura são realizadas

dentro e fora do espaço escolar, Castanheira explora que a comparação das condições em que ambos os processos são realizados dá margem para a constatação de que os propósitos são delineados a partir dos eventos situados no evento vivenciado. Desse modo, ela pontua que desde a alfabetização, vários gêneros escolares, como murais, cartazes, resumos, relatos de experiências, são elaborados no espaço escolar com finalidades sociais.

Cabe lembrar, que fora da sala de aula têm-se dimensões múltiplas em que as práticas de letramento são várias, haja vista que há uma série de situações comunicativas nas quais a escrita é utilizada, como exemplo, na igreja, em clubes sociais, no trabalho, dentre outros. Por tudo isso, o letramento precisa estabelecer uma comunicação efetiva através da qual os sujeitos consigam interpretar e compreender os demais contextos sociais. Sempre considerando as inter-relações que subsistem nas salas de aulas e se estendem para além das mesmas. Dias (2020) afirma que o letramento perpassa pelas diversas áreas do conhecimento e diversos componentes curriculares. Para Dias (2020):

No entanto, é necessário levar em consideração o mundo real de cada estudante, assim como suas experiências sociais e culturais que abrangem as práticas letradas correlacionando com os objetos do conhecimento de cada componente curricular ofertado pela escola. A esse respeito, a prática docente necessita ser coerente com as concepções preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao planejamento, à condução das aulas, às áreas do conhecimento e às habilidades necessárias à continuidade das aprendizagens dos alunos. (p: 04)

Portanto, para alfabetizar letrando, o docente deve abdicar da transmissão puramente, e respaldado pelos documentos oficiais, estrategicamente, implantar em suas aulas a contextualização necessária e personalizada, que viabiliza a interação coletiva, assim como as práticas pedagógicas, que conforme Dias (2020), contemplem a inter relação entre o objeto do conhecimento e a realidade do estudante.

Por outro lado, cabe destacar a necessidade de formação profissional nessa direção do alfabetizar letrando, pois que, senão, torna-se inviável, para não dizer, impossível, construir uma prática pedagógica nessa perspectiva teórica e metodológica.

Nesse enquadramento, compreende-se também que a formação continuada é uma ferramenta fundamental para que os profissionais da educação possam, para além da superficialidade, promover práticas letradas no ambiente escolar, cotidianamente. Como afirma Dias (2020), é preciso contribuir para um trabalho efetivo com as práticas de letramento na escola, cujos eventos se encham de dialogicidade, bem como, ampliação da compreensão de toda prática de alfabetizar letrando. A mesma autora, ao se referir às práticas letradas na escola, registra que o conhecimento e a experiência são produtos sociais acumulados a partir de

vivências históricas individuais ou coletivas. A língua inclusive, também reflete essas mudanças, Silva e Pinheiro (2022) sublinham que a oralidade e a língua escrita ocupam papel importante na construção social, além de fazer parte da expressão cultural de um povo. Dessa maneira, o professor alfabetizador precisa estar a par do contexto sociocultural dos sujeitos e da língua escrita e oral que utilizam. Assim sendo, são consideradas práticas de letramento as ações utilizadas em um contexto de interação social em que se destaca desde a família como primeira instituição de aprendizagem até os grupos maiores de discussões e debates (Dias, 2020).

Ainda segundo Dias (2020), uma pessoa analfabeta pode utilizar estratégias para fazer uso da escrita. Tomemos por exemplo a habilidade de um cidadão não alfabetizado conseguir realizar as compras no supermercado, escolher os produtos que deseja comprar, realizar o pagamento, dentre outras coisas. Kleiman (2010), como bem menciona Dias (2020), argumenta que alfabetizar é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias, como reconhecimento global da palavra, reconhecimento das sílabas etc, assim como diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápiz, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado). Nessa perspectiva, o alfabetizar letrando se concretiza no momento em que os docentes com o preparo adequado oportunizam experiências, através de aulas dinâmicas respaldadas pela dialogicidade.

Além disso, pode-se concluir que é possível alfabetizar letrando, não negligenciando práticas comprometidas com o desempenho social dos estudantes, seja por meio da ludicidade, do trabalho com os diversos gêneros textuais, ou dos recursos multimodais, ou com tudo isso reunido. A criança alfabetizada, pode ao mesmo tempo ser letrada e os recursos, bem como materiais, metodologias e ferramentas, estão mais do que décadas atrás, disponíveis para que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a inserção nos contextos sociais ocorrem de modo imarcescível. Desse modo, o alfabetizador deve oportunizar o estímulo das habilidades individuais dos estudantes, tendo em vista a capacidade de refletir e compreender o gênero que lhes fora apresentado. De acordo com Costa (2015):

Através do método alfabetizar letrando, pode-se promover, no âmbito do ensino, uma verdadeira sutura entre o descobrir a escrita, aprender a escrita e usar a escrita. Nesse contexto, o ensino e as práticas sociais de uso da língua pode ser um importante mecanismo para demolir as barreiras entre a escola e o mundo e assim garantir a razão de aprender e o significado do que é aprendido; mais que isso, a vontade de continuar aprendendo. (p.08)

O alfabetizar letrando, segundo Costa (2015), também deve ser mediado por professores que concebem diversas formas de alfabetização, para posteriormente fazerem determinadas mediações entre os conhecimentos de mundo e as diferentes modalidades apresentadas aos educandos. Assim, alfabetizar letrando implica necessariamente numa concepção dialógica da linguagem, onde há interação humana, como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e de transformação da realidade. Cosme (2017) ressalta que:

Embora a escola não seja o único espaço alfabetizador, é neste espaço que o desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma sistemática. Daí a importância de se alfabetizar com vistas ao letramento. A escola, como a mais importante agência de letramento, deve criar as condições necessárias para o letramento, contribuindo com o trabalho dos professores no sentido de desenvolver nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso de forma eficiente das capacidades técnicas de leitura e escrita. (p.5-6)

Portanto, com a conciliação adequada entre o alfabetizar e o letrar, as diversas dimensões da aprendizagem serão alcançadas de modo planejado, para que os estudantes sejam participantes exitosos nas variadas experiências com a leitura e a escrita, sendo capazes de produzir gêneros textuais variados.

## **2.2 Letramento nos anos iniciais**

Tratar do letramento nos anos iniciais é muito instigante. No decorrer dos anos e à medida em que os avanços tecnológicos foram acontecendo, os modelos alfabéticos que até então eram baseados na decodificação simplista foram impactados expressivamente. Hoje, todavia, tem-se o letramento e suas práticas sendo contribuinte imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, social dos educandos.

Pensar o letramento implica apropriar-se de ferramentas, que proporcionam o desenvolvimento da leitura e da escrita eficazmente. Além disso, é nos primeiros anos que a criança adquire os fundamentos mais sólidos para o processamento de ideias, assim como a construção dos conhecimentos. Por isso, é necessário que sejam trabalhadas as diversas habilidades de leitura e escrita, para que assim os educandos explorem os eventos e práticas de letramento dinamicamente. De acordo com Chaguri e Jung (2013):

Na escola, a oralidade é geralmente considerada secundária, pois o foco do ensino recai sobre a escrita. A maioria dos professores, desde o maternal (que atende crianças com três anos) até a classe de alfabetização, está preocupada em instrumentalizar, ou seja, em oferecer aos alunos contato indiscriminado com materiais escritos, tais como: escrita do nome, trabalho com rótulos, cópia de palavras ou textos do quadro. (p. 5)

Entretanto, para a efetivação do processo de letramento e alfabetização nos anos iniciais, é importante levar em consideração a oralidade do estudante, isto é, o ensino e aprendizagem não deve estar apoiado apenas na escrita indiscriminada, mas na oralidade, através da qual o estudante se comunica. É, portanto, através da fala que os educandos expressam seus anseios, suas curiosidades e inquietações, propiciando, dessa forma, uma interação fluida e recíproca.

Kleiman (2005) acrescenta que as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências, o que somado às vivências familiares, as aulas são didatizadas e profícuas. Segundo a autora supracitada:

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. (p.56-57)

Desse modo, o letramento relacionado à alfabetização nos anos iniciais, ultrapassa o ensino mecanicista e instaura-se na rotina alfabetizadora a partir das atividades que possibilitem às crianças representarem e interpretarem suas visões de mundo. Assim, levando sempre em consideração a singularidade cultural, o educador pode promover atividades que envolvam as práticas sociais. Conforme as autoras Fulaneti e Corrêa (2014):

A construção da linguagem escrita na criança faz parte de seu processo geral, se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade. (p 205)

Ao compreender que o processo de escrita impacta significativamente a sociedade e que o educador constitui-se em ponte para tal, é necessário que ele apoie-se nos variados e diferentes gêneros textuais que selecionados nortearão as práticas em sala de aula. Ademais, ao trabalhar os diversos gêneros para que conhecimentos acerca da realidade de que se trata sejam fomentados, o professor alfabetizador mais uma vez deve estar atento à questão da oralidade, haja vista que é através da dialogicidade que a participação crítica efetua-se, corroborando para a construção de ambientes de letramento.

Consta-se, que há famílias que cultivam hábitos como, a contação de histórias, a leitura antes de dormir, dentre outros. Logo, as crianças que vivenciam tais experiências enquanto estudantes, possuem um repertório de usos e funções sociais da língua escrita diferente das crianças advindas de um contexto pouco alfabetizado, no qual raramente é feita alusão a algum gênero literário. As autoras Fulaneti e Corrêa (2014), esboçam que:

É importante que as crianças interajam com os adultos alfabetizados, com a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizados convencionalmente. Crianças cujos pais leem regularmente e exploram com elas os textos narrativos, não só aprendem a ler com mais facilidade como se revelaram bons escritores no término de sua trajetória escolar, ler e escrever textos significativos, onde o educador possa criar um ambiente letrado, considerando o conhecimento prévio, embora pequenas, as crianças levam para a escola o conhecimento que advém da vida. (p.214)

Portanto, o contato inicial com a leitura, na verdade, ocorre em espaços não escolares e se desdobra para as aulas, através das quais os educadores introduzem a criança em situações rotineiras. Ao retratar as atividades pedagógicas é relevante certificar, conforme as autoras Fulaneti e Corrêa (2014) delineiam:

É necessária uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, tendo em vista proporcionar ao aluno formas de utilização da escrita para diferentes finalidades. (p. 215)

Essa análise se fundamenta à medida que os professores alfabetizadores para além dos textos que a escola elege, envolve os estudantes que apresentam dificuldades, à guisa de exemplo, diante de perguntas reflexivas ou um novo gênero textual que requer interpretação, levando-os a apropriarem-se do sistema alfabético e ortográfico, com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à produção de conhecimento e de práticas sociais de leitura e escrita. Não obstante, é necessário tensionar metodologias que apoiem-se sob elementos discursivos de produção textual conforme sua tipologia, acentuando que cada gênero tem uma forma diferente de se estruturar e organizar, como reiteram Fulaneti e Corrêa (2014), acrescentando que:

As práticas de letramento devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problemas, em que, as crianças revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, participar, ler e escrever com função social, utilizar textos significativos, interagir com a escrita, utilizar textos reais, que circulam na sociedade, utilizar a leitura e a escrita como forma de interação. (p.216)

Dessa forma, o professor atuando em conjunto com os estudantes têm inúmeras possibilidades de proporcionar um espaço de interação com significados novos e maior criticidade.

### **2.3 Procedimentos para alfabetizar letrando**

Os procedimentos para alfabetizar letrando, requer pesquisas constantes. Por se tratar de um processo que envolve prática, mas que não descarta em hipótese nenhuma os subsídios teóricos, é que sua complexidade se constrói. Nesse alinhamento, os aspectos teóricos e metodológicos a serem comentados neste tópico é para o auxílio docente, visto que o processo de alfabetização por si só já exige bastante comprometimento e enquanto interligado ao letramento suscitará novas implicações, afinal, o alfabetizar letrando é uma prática recente e voltada para os usos sociais. Dessa forma, se constitui fundamental para que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita necessárias e as utilizem nas diversas facetas sociais. Barbosa (2019) apoiada em Santos (2014) sinaliza que o alfabetizar letrando implica em:

[...] significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (p:08)

Diante disso, entende-se que alfabetizar letrando são processos distintos porém complementares que repousam sob uma prática pedagógica que se dedica ao trabalho literário através do qual os mais variados gêneros textuais, como sinaliza Barbosa (2019) são tomados como objeto de estudo, por serem capazes de proporcionar aos aprendizes a percepção das mais variadas formas de se utilizar a escrita, tendo em vista a multiplicidade de situações comunicativas que podem espelhar em função da finalidade para os quais se destinam.

É pois, por meio dos gêneros literários que os estudantes começam a se desenvolver e inserirem-se no mundo da escrita. Desse modo, cabe aos alfabetizadores selecionarem ferramentas múltiplas para aprimorar sua prática em sala de aula e em consequência contribuir para que além de aprender o código os estudantes possam usar a leitura e a escrita socialmente. Tudo isso, em virtude da apropriação de textos díspares sejam em formato jornalístico, publicitário, infantil, culinários, dentre outros.

Dando importância ao contexto histórico, o processo de alfabetização foi permeado de variados métodos pensados a fim de que as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes fossem corrigidas. Atualmente, os métodos denominados de tradicionais ainda são bastante vigentes. Concernente à aplicabilidade, alguns questionamentos são inevitáveis, pois, sua insuficiência tem sido nítida para comportar as novas demandas emergentes de um meio altamente tecnológico.

Dito isto, salienta-se que, de modo geral, o alfabetizar letrando implica na apropriação da leitura e escrita de modo compreensivo, interpretativo, com um propósito que perpassa o ambiente escolar e se concretiza também nos meios sociais, para os estudantes atuarem com autonomia, reflexão e um maior entendimento acerca daquilo que se lê ou se escreve. Silva e Pinheiro (2022) ratificam que no processo de ensino e aprendizagem é relevante considerar o contexto em que o educando está inserido, tendo em conta o desenvolvimento anterior ao ingresso no espaço escolar, que ocorre no seio familiar, a partir das interações com adultos, do desenvolvimento oral, das experiências, dentre outros, é que as autoras compreendem que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma, pois advém de contextos divergentes o que sem dúvidas interfere no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2017), alfabetização e letramento andam juntos, porém a prática de alfabetizar letrando está bem distante da realidade atual de muitos professores. É a partir deste reconhecimento que a citação acima se valida ainda mais, pois é necessário que o ambiente alfabetizador seja promovido de maneira tal que além de uma exigência de codificação e decodificação, o processo de alfabetização seja mediado e desenvolvido por meio de metodologias ativas que propiciam a troca de conhecimento e conseqüentemente a evolução dos estudantes.

A sala de aula deve ser um ambiente dinâmico, cativante, estimulador dos interesses e anseios dos alunos que estão desejosos pelo aprender. O professor deve promover conhecimento social em ambiente letrado, promovendo questões sobre as opiniões e hipóteses de leitura e de escrita levadas pelas crianças, propiciando e mediando situações em que a divergência surja como elemento de instabilidade, a fim de que reconstruam seus conceitos iniciais sobre o significado de ler e de escrever, alterando o que foi apresentado ou entendido anteriormente, enunciado básico para tal construção (Bolzan, 1999 *apud* Rodrigues, 2017, p.69). Por tudo isso, é imperativa a necessidade de se trabalhar em sala de aula, o alfabetizar letrando. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem terá um salto exponencial, tendo em vista as metodologias aplicadas de maneira articulada e assertiva, os estudantes, logo terão um maior desempenho, assim como novos conhecimentos. Para tanto, é que nos próximos tópicos serão discutidos alguns procedimentos metodológicos para trabalhar o alfaletando nos anos iniciais, que são eles: interação em enquadre de protocolos verbais, andaimagem e mediação docente.

### **2.3.1 Interação em enquadre de protocolos verbais**



Trata-se de um procedimento metodológico que, segundo Fujita (2009), analisa o processo de verbalização do participante enquanto este realiza sua atividade. Desse modo, ele é empregado atualmente, mas, já existe há bastante tempo, ressalta Serafim (2022). Através deste protocolo, as dificuldades que vão surgindo no que diz respeito aos processos mentais na compreensão dos textos podem ser atenuadas, haja vista que o leitor é solicitado a exteriorizar seu pensamento enquanto lê, afirmam Fischer; Santos; Siqueira (2017).

Ademais, o protocolo verbal fornece informações sobre passos de processamento individual, como verbalizações espontâneas e sequência de movimento com os olhos, pontua Fujita (2009). Para sua execução é crucial que o professor seja objetivo, eficaz e preparado para oferecer além de tudo sustentação ao estudante. É necessário que o professor vá mediando com perguntas e outros procedimentos para verbalização da compreensão leitora por parte do aluno colaborador, como reitera os autores (Magalhães; Machado 2012, p. 49 *apud* SERAFIM 2022, p. 30).

Dessa forma, os protocolos verbais são definidos como relatos verbais dos processos mentais consciente dos informantes, além de ser empregada como instrumento de pesquisa para coleta de dados. Fugita (2009) reitera que “o conhecimento processual permite que a leitura seja consciente”. Assim, o leitor percebe a forma como o texto está sendo lido e como compreendê-lo.

Serafim (2022), com base em Magalhães e Machado (2012), acrescenta que essa técnica encontra-se subdividida em dois tipos: concorrente e retrospectiva. Portanto, a concorrente, diz respeito ao processamento que o leitor faz ao ser-lhe apresentada uma informação, por exemplo. A segunda, retrospectiva, refere-se à verbalização que se dá no término de uma determinada atividade. Desse modo, a identificação de informações presentes em um texto a partir de sua leitura e interpretação, é um dos exemplos dessa técnica mencionada por Serafim (2022).

### **2.3.2 Andaimagem**

O procedimento de andaimagem é uma metodologia de ensino, cujo propósito é facilitar a construção da competência leitora, pontua Serafim (2022, p. 33). Dessa maneira, o professor a utiliza como meio de levar o estudante a uma compreensão apurada do que estiver sendo lido. Além disso, a autora supracitada reitera que:

Na sala de aula, essa metodologia é aplicada para auxiliar os discentes no processo de leitura, deixando os mesmos fazerem um breve levantamento do texto a ser lido e, em seguida, o professor desenvolve perguntas específicas com o intuito dos discentes compreenderem o texto e refletirem sobre o mesmo ao longo do processo de andaimagem. (Serafim, 2022, p. 33)

Sendo assim, Montenegro (2012) citando Wood (1976), corrobora com tal premissa explicando o termo andaimagem como sendo uma metáfora que nomeia algumas funções exercidas por quem ele chama de tutor. Isto significa que este ‘tutor’ (professor, mãe, colega e etc) se posiciona como o capacitado para oferecer o devido suporte ao ‘aprendiz’. Como expressa Montenegro (2012), é nesta conjuntura, que a metodologia andaimagem se fundamenta auxiliando externamente em sala de aula para que os estudantes alcancem a devida compreensão da atividade proposta, a autora ressalta que “Ao fornecer andaimes, o tutor age de maneira cooperativa, de modo que “disponibiliza” seus conhecimentos para apoiar o aprendiz e permiti-lo avançar em seu desenvolvimento.” (p. 31)

A partir desta metodologia, o professor alfabetizador coopera para que o estudante progressivamente se desenvolva. Cabe ressaltar, que na área da psicologia tem-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Lev Vygotsky “que consiste no espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem nenhum auxílio e o que realiza com ajuda de uma pessoa mais experiente.” (Magalhães E Machado, 2012, p. 55 *apud* Serafim, 2022, p. 34). Conforme Montenegro (2012), as relações que Vygotsky analisou entre os desenvolvimentos real e proximal são os diversos estudos da andaimagem. Nesse contexto, o professor proporciona um espaço no qual o estudante exercerá sua autonomia para a resolução dos problemas sem nenhuma intervenção *a priori*. Essa estratégia é de suma importância para que posteriormente este mesmo estudante tenha bastante conhecimento e desenvoltura com relação às suas dificuldades de leitura, por exemplo. Entretanto, não se pode esquecer do papel de tutor do professor que, por conseguinte, administra os questionamentos e media a reflexão crítica.

Ao passo que os autores discorrem sobre a andaimagem fica evidente o quanto tal metodologia pode contribuir para que o processo de leitura e escrita para uso social seja profícuo. Assim, conclui-se que neste processo de alfabetizar letrando, a metodologia de andaimagem constitui-se numa ferramenta de extrema importância desde que o professor a utilize com maestria e adequadamente levando em consideração as especificidades de cada sala de aula. Tendo em vista que em nossa rotina diária a leitura e a escrita são consideradas habilidades fundamentais para que o sujeito lide com situações diversas, nas quais é necessário o exercício crítico e reflexivo para a solução de problemas. Nesse sentido, enfatiza Serafim (2022), que o papel do professor é muito importante como mediador desse processo, ao que

cabe a ele tentar entender como o discente aprende, buscando metodologias que possam contribuir para a aprendizagem.

### 2.3.3 Mediação docente

Considera-se que no contexto escolar a mediação docente é fundamental para um processo de ensino e aprendizagem com qualidade. De acordo com Freitas (2012), no mundo globalizado o processo de leitura tem se tornado cada vez mais complexo, pois, para além da mecanicidade é necessária a desenvoltura compreensiva do contexto em que a linguagem verbal não se insere. Serafim citando Oliveira (2004, p.26), enfatiza que a mediação docente refere-se ao processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada pelo determinado elemento.

Dessa forma, aplicando à realidade das nossas salas de aulas, essa construção caracteriza o professor como mediador capaz de proporcionar um espaço no qual os estudantes conseguem potencializar seus conhecimentos e, por conseguinte, serem participantes ativos das atividades. É assim que os estudantes conseguirão evoluir em seus níveis de leitura e escrita de modo a aguçarem sua interpretação e compreensão. Nesse aspecto:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. (Freitas, 2012, p.68, *apud* Serafim, 2022, p.31).

Conforme o pensamento do autor acima, é por meio da mediação que os estudantes podem superar a decodificação simplista e exercitarem a compreensão e reflexão crítica. É a partir desta prática que o alfabetizar letrando será desenvolvido na rotina estudantil com segurança e fluidez. Portanto é através da prática constante de ler, ouvir a leitura do colega, refletirem juntamente com o professor sobre o texto lido que a leitura é fomentada, incentivada e o conhecimento construído, reforça Serafim (2022).

De acordo com Serafim (2022), para que a leitura seja proficiente é preciso que os estudantes passem por determinadas etapas, são elas: o reconhecimento das letras e sons, a decodificação, a compreensão da leitura, a reflexão e a formulação de novos conhecimentos. É, portanto, imprescindível que tais etapas sejam devidamente cumpridas, para que para além da decodificação haja uma real compreensão textual, com significados e criticidade. Partindo destes pressupostos, Freitas (2012) destacar:

A realização de todo processo leitor requer seleção, verificação e antecipação das inferências projetivas do sujeito à função proficiente leitora, sendo, pois, fundamental o diálogo com as inovações pedagógicas, embora a audácia de inovar não signifique o esquecimento das boas práticas por ações modistas, mas, ampliar as técnicas que, de fato, ensinem e transformem o conhecimento na compreensão intencional dos agentes em formação. (p.27)

É importante salientar que para a competência leitora ser efetivada, a escola deve estar atenta às metodologias aplicadas, para que estas promovam as circunstâncias oportunas com vistas ao desenvolvimento autônomo da leitura e da escrita, inclusive para uso social, isto é, levando em consideração a suplantação da superficialidade, pois assim, é que se forma um leitor competente que não apenas decodifica, mas interage com dinamicidade contextual e criticidade. Conforme Freitas (2012, p. 27) pontua, “ler é despertar o desejo de conhecer outros horizontes, de construir e ampliar novos saberes, de interpretar e inferir questionamentos convincentes, de saber que é preciso informar e formar-se”.

Dessa forma, a acessibilidade à leitura em sala se dará efetivamente desde que o professor também tenha se preparado, buscando compreender os conhecimentos prévios dos estudantes, além de procurar fazer uma ligação dos conteúdos a serem trabalhados, partindo do que já sabem até chegar a novos conhecimentos, assegura Serafim (2022). Sendo assim, o professor na condição de mediador deve estar atento ao seu autoaperfeiçoamento, contribuindo com o processo de alfabetizar letrando, que requer uma sistematização cuidadosa, buscando sempre, por meio de um contato próximo, sanar as dificuldades escolares que surgirem.

### **3. PROPOSTA DE ALFABETIZAR LETRANDO DO 1º AO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS**

Alfabetizar letrando constitui-se num desafio inerente aos professores alfabetizadores. Segundo Freitas (2012), os desafios impostos à instituição escolar são muitos, entre eles, provocar nos estudantes a necessidade de realização da leitura interpretativa impressa na organização do pensamento e na proposição dialógica com as mudanças que ocorrem a todo instante. A partir desta provocação, tem-se, dentre outras coisas, novas metodologias que apontam para um processo de leitura e escrita para uso social. Além disso, tendo em vista a discrepância entre o mecanicismo que ainda vigora é que o alfabetizar letrando se constitui ainda mais necessário, para uma aprendizagem significativa.

A proposta de alfabetizar letrando, nos primeiros anos iniciais, é possível desde que os professores alfabetizadores comprometidos em ir além dos processos mecânicos, da pura decoreba e memorização, primeiramente, invistam na sua autoformação, se apropriem de novas

ferramentas e então desenvolvam atividades que corroborem para o desenvolvimento das competências requeridas.

Por se tratar de um momento crucial, é nessa fase que o processo de alfabetização deve ocorrer sequencialmente articulado com o letramento, para que os estudantes ampliem seus conhecimentos. Portanto, neste capítulo, será apresentada uma proposta de oficina intitulada Alfabetizar Letrando, que segue a mesma visão de Serafim (2022), com respaldo de Codemarín; Galdames; Medina (1997), cujos propósitos são trabalhar a alfabetização e o letramento num processo conjunto e simultâneo. A proposta é articulada sequencialmente e propicia à metodologia de ensino, com o propósito de trabalhar o desenvolvimento do alfabetizar letrando nos anos iniciais, integrando as três metodologias proferidas previamente: protocolos verbais, mediação docente e andaimagem.

### 3.1 Plano das oficinas

**Aula 1-** Fazer um levantamento acerca dos conhecimentos prévios, como o nível alfabético em que estão, além de como participam no decurso das atividades (3 atividades).

**DURAÇÃO:** 6 horas-aula.

**TURMAS:** 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais

**OBJETIVO GERAL:** Desenvolver práticas de vivências leitoras para potencializar o processo de alfabetização com vistas às práticas sociais de leitura e escrita.

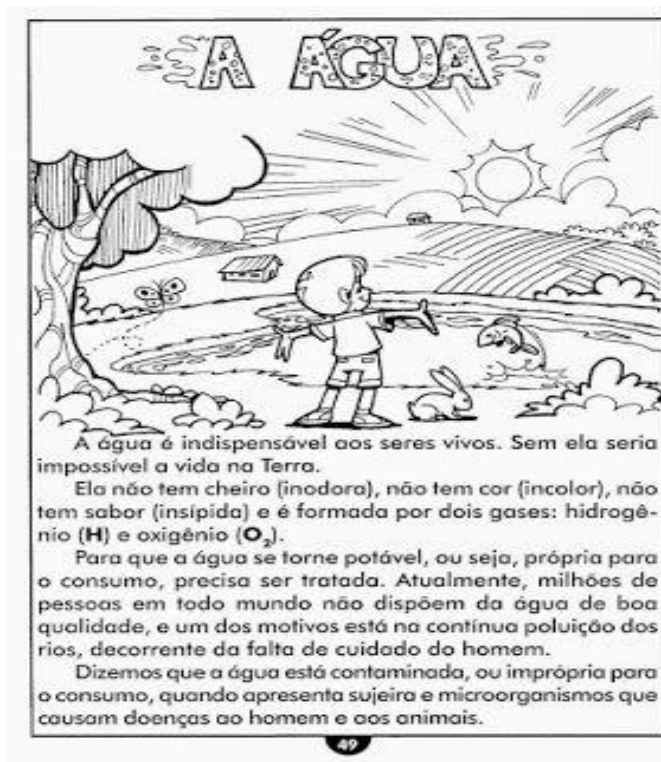
**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Estimular a conscientização dos estudantes acerca da importância da água para a vida na terra, a partir da leitura de um texto, bem como dos recursos midiáticos.

**ATIVIDADE 1-** O professor introduzirá a aula fazendo considerações acerca da temática em questão, levando os estudantes a refletirem sobre a importância da água para a preservação da vida. Será estimulada a interação entre os estudantes, à medida que o professor levanta alguns questionamentos.

**TEMPO PREVISTO:** 30 min

**ATIVIDADE 2-** Apresentar um vídeo explicativo sobre a importância da água para a vida, bem como o quanto desperdiçada a água tem sido em nossas rotinas diárias. Posteriormente, por meio de um *datashow* serão exibidos alguns slides elucidando as consequências prejudiciais, caso não haja uma sensibilização generalizada a começar por nossas casas. Ao término do vídeo, o professor solicitará aos estudantes uma leitura silenciosa do texto sobre a água.

**TEMPO PREVISTO:** 30 minutos.



*Fonte:* <https://br.pinterest.com/pin/824932856760286113/>.

**ATIVIDADE 3-** Fazer uma roda de conversa em que os estudantes possam expressar o que compreenderam com base nos materiais visuais e escritos.

**TEMPO PREVISTO:** 30 minutos.

**DESENVOLVIMENTO:** Para um maior aproveitamento, é fundamental que o professor alfabetizador se disponha a explicar para os estudantes acerca do projeto que durará uma semana, cuja temática é a importância da água, mediante o qual eles poderão compreender desde o ciclo da água, a sua utilização nos dias atuais e como tratá-la para que os impactos negativos sejam minimizados. Desse modo, as aulas serão distribuídas em cinco dias e consequentemente em etapas. A primeira, concentra-se no aprimoramento da leitura; a segunda, aplica-se na interpretação do texto; e a terceira, trabalha a reflexão crítica.

Inicialmente, o professor fará um apanhado geral, a fim de descobrir as curiosidades, bem como os conhecimentos precedentes. Num segundo momento, é repassado para a turma um vídeo explicativo que aborda a importância da água, dentre outros. Em seguida para complementar a apresentação do vídeo, por meio de um datashow serão exibidos alguns slides

elucidando as consequências prejudiciais. Ao término desta apresentação o professor solicitará aos estudantes uma leitura silenciosa do texto sobre a água. Assim, para o término dessa segunda atividade, o professor ficará atento para as mediações que devem ocorrer, partindo da compreensão e discussão do texto apontado e lido pelos estudantes, através de uma roda de conversa.

Conforme Serafim (2022) pontua, cumpre ressaltar que para o desdobramento destas atividades serão utilizadas as metodologias de protocolos verbais, mediação docente e andaimagem, cujo propósito é corroborar para que durante o processo de alfabetização os estudantes sejam também letrados. Além disso, cumpre ressaltar que ao passo que o professor interage seja respondendo ou fazendo os questionamentos, os estudantes precisam ser instigados a participarem criticamente, refletindo e expressando suas dúvidas e contribuições.

Esse momento é possível a partir dos protocolos verbais, pois referem-se conforme Fujita (2009) “O Protocolo verbal permite a observação do processo de leitura porque o leitor verbaliza o conhecimento processual que possui para o desenvolvimento da atividade.” (p:51) Dessa maneira, o professor indaga ao estudante, com o propósito de fazê-lo refletir acerca das questões que estão sendo ponderadas para uma efetiva compreensão. Partindo destes pressupostos, cabe ao professor encerrar essa primeira etapa, abordando os principais tópicos discutidos e apontando sugestões.

**AULA 2-** As consequências oriundas do desperdício de água (3 atividades).

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Trabalhar a criação de histórias em quadrinhos a partir da observação açude e um rio em dois bairros da cidade.

**ATIVIDADE 1-** Levar os estudantes para dar uma volta em dois bairros específicos, visto que no primeiro se encontra um rio e no segundo um açude.

**TEMPO PREVISTO:** 40 minutos.

**ATIVIDADE 2-** Mural reflexivo através do qual os estudantes exibirão seu desenho e pintura acerca do que observaram no decorrer do passeio.

**TEMPO PREVISTO:** 20 minutos.

**ATIVIDADE 3-** Produções literárias a partir dos referidos pontos visitados. Assim, o professor direcionará a turma para a produção de uma história em quadrinhos, com base no que viram durante o percurso realizado e segundo as conversas que se deram anteriormente.

**TEMPO PREVISTO:** 40 minutos.

**DESENVOLVIMENTO:** Na segunda fase da oficina, o professor levará os estudantes para visitarem em dois bairros diferentes o rio piancó e o açude nova vida, sempre mediando algumas informações pertinentes a situação presente dos dois locais. Ao findar o passeio, o professor irá levantar questionamentos que os levem a expressarem o que pensam a respeito da preservação da água, a realidade atual dos rios e açudes, além de como eles têm utilizado a água em suas rotinas diárias.

Logo após, será proposta a confecção de um mural reflexivo, no qual eles poderão ver alguns desenhos baseados no que observaram no decurso do passeio. Para a conclusão das atividades deste segundo momento, o professor solicitará a produção de uma história em quadrinhos a partir do tema “água”. A atividade é desenvolvida com frases curtas e imagens, com base no que foi discutido e observado. Com as histórias finalizadas, os estudantes deverão ler para os demais. Dessa forma, como se trata de um contexto de alfabetização, com o propósito de alfaletando, é relevante que o professor comente as histórias produzidas.

Freitas (2012) afirma que "O trabalho de mediação de leitura exige a compreensão da leitura como uma atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto" (p:88). Assim, essa atividade harmoniza-se com a metodologia de mediação docente, pois, ao passo que o professor oportuniza as oportunidades, os estudantes reagem e discutem criticamente, através da dialogicidade.

### **AULA 3 - Como evitar o desperdício em nosso planeta azul ? (4 atividades).**

**OBJETIVO ESPECÍFICO:** Desenvolver a autonomia dos estudantes com vistas ao aperfeiçoamento da leitura e escrita no processo de alfaletando.

**ATIVIDADE 1-** Através da dinâmica estoura balões, os estudantes serão incentivados a descobrirem e responderem algumas perguntas. Conforme as respostas vão sendo apresentadas, o professor irá listando-as na lousa. Cabe ressaltar, que as perguntas referem-se a medidas preventivas contra o desperdício da água.

Eis algumas perguntas a serem feitas:

- Como devemos utilizar os nossos recursos hídricos?
- Qual a porcentagem de água no planeta?
- Qual a porcentagem de água no corpo humano?
- O que aconteceria se a água acabasse?



-Quais medidas os órgãos responsáveis devem estabelecer para a diminuição da poluição dos rios e açudes?

**TEMPO PREVISTO:** 30 minutos.

**ATIVIDADE 2-** Neste dia, o professor conduzirá os estudantes à biblioteca para que eles procurem nos livros e revistas imagens ou fotos que ilustrem a temática abordada, para a produção de cartazes que inclusive serão espalhados pelos espaços da escola.

**TEMPO PREVISTO:** 40 minutos.

**ATIVIDADE 3-** Apresentar para a turma a música chamada Água! Vamos Economizar! da turma da Mônica. Posteriormente, os estudantes serão levados para analisarem como está sendo feito o consumo de água na própria escola. Seguidamente, solicitar aos estudantes a produção de alguns mapas mentais como base nas principais ideias da música e no que observaram durante o passeio na escola.

Água! Vamos Economizar!

(Turma da Mônica)

Economizar água!

Sabendo usar não vai faltar

Água em nenhum lugar

Economizar água!

Água é pra se usar

Mas sem exagerar

Economizar água é bom!

Não deixe a torneira pingando

Senão a água pode acabar

Se é fácil abrir a torneira

É muito mais fácil fechar

Você que lava calçada

E gosta de cantar no banheiro

A água é desperdiçada

Acaba e custa muito dinheiro

Por isso, é preciso

Economizar água!

Sabendo usar não vai faltar

Água em nenhum lugar

Economizar água!

Água é pra se usar  
Mas sem exagerar  
Economizar água!  
Economizar água!  
Economizar água!  
Economizar água!  
Economizar água!

Economizar água é bom!

*Fonte:* <https://www.lettras.mus.br/turma-da-monica/1000313/>.

**TEMPO PREVISTO:** 40 minutos.

**ATIVIDADE 4-** Para o encerramento, o professor, com o apoio da coordenação pedagógica, planejará um evento convidando um profissional competente para palestrar para todas as turmas da escola sobre o que é possível fazer para evitar o desperdício de água.

**TEMPO PREVISTO:** 1 hora e 30 minutos.

**DESENVOLVIMENTO:** Para a culminância desta terceira etapa, é recomendado ao professor desenvolver juntamente com os estudantes a dinâmica estoura balões, para que eles sejam incentivados a responderem as perguntas que estarão dentro dos balões, perguntas estas, vinculadas ao tema discutido. Sendo assim, à medida que as respostas são enunciadas, o professor vai listando-as, visto que será relevante para o levantamento de debate, além do início de uma nova atividade.

Depois, o professor conduzirá os estudantes à realização de pesquisas em livros e revistas disponíveis na biblioteca da escola. O objetivo é retirar destes recursos imagens ou fotos que ilustram um pouco do que foi debatido em aulas anteriores, para a confecção de cartazes que serão distribuídos pelos espaços da escola.

Ainda será apresentado para a turma uma música da turma da Mônica, cujo propósito é enfatizar mais uma vez o quanto é importante valorizarmos a água enquanto fonte de vida. Após ouvirem a música, serão instigados a tecer seus comentários e novos conhecimentos de modo interativo. Foi pensado também, num passeio na própria escola, visto que é neste espaço que os estudantes passam boa parte do tempo utilizando a água de diversos modos. Desse modo, é importante que eles estejam inteirados acerca de como tem sido o consumo da água entre si mesmos e nas demais tarefas para que possam obter uma maior conscientização.

A culminância se dará por meio de uma programação que contará com a participação de um palestrante. O professor com o apoio da equipe pedagógica mobilizará os demais

estudantes para juntos participarem do evento, bem como do momento recreativo. É, portanto, neste contexto que o professor se mostra uma vez mais como sendo o principal mediador para a efetivação das atividades, e alcance dos objetivos estabelecidos para os estudantes, como a metodologia de andaimagem estabelece. Serafim (2022) citando Freitas (2012) enfatiza que há um par mais competente e este, por sua vez, capaz de dar o suporte necessário para os novatos. Desse modo, o mediador cumpre o seu papel enquanto o aprendiz evolui gradualmente até que possa protagonizar autonomamente.

**RECURSOS:** Cartolinas, livros e revistas para recorte, canetas.

**AValiação:** Será processual, considerando a participação e a compreensão dos estudantes. A avaliação dar-se-á por meio do registro do desenvolvimento de algumas habilidades da BNCC referentes ao processo de alfabetização e letramento, como as habilidade pontuadas abaixo:

- **(EF15LP10)** Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;
- **(EF12LP02)** Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses;
- **(EF01LP22)** Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto;
- **(EF02GE1)** Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo;
- **(EF02LP14)** Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;
- **(EF12LP05)** Planejar e produzir em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Atividades como estas são evidentemente importantes, tendo em vista o quanto são propícias para o desenvolvimento do processo de alfaletando nos anos iniciais do ensino fundamental. É neste contexto, que o pensamento crítico, a autonomia e auto-reflexão são estimuladas. Assim, para finalizar, eis o porquê da escolha dessa temática, tendo em vista a urgente necessidade de se repensar acerca da valorização da água em nosso planeta e de como podemos contribuir para combatermos o seu desperdício.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desta pesquisa evidenciou-se a importância do trabalho do professor alfabetizador ser interligado à perspectiva do letramento para que o processo de ensino e aprendizagem possa efetivar-se de modo a atender às demandas sociais.

Pensar acerca das dificuldades que professores alfabetizadores enfrentam para desvencilhar-se de alguns modelos mais tradicionais, foi o grande propósito, pois, a finalidade foi refletir acerca da possibilidade dos estudantes apropriarem-se de diversos gêneros textuais em condição de ler, compreender e utilizar os conhecimentos construídos em suas vivências. Desse modo, eis alfaletando inicialmente pensado, de modo que desenvolver o letramento e a alfabetização conjuntamente nos anos iniciais do ensino fundamental foi a questão norteadora que foi sendo respondida no desencadeamento do trabalho.

Dessa maneira, é que o processo de alfaletando representa aprendizagem significativa a aflorar nos meios sociais de modo reflexivo e interpretativo. Sendo assim, os professores alfabetizadores com uma formação em contínua construção se tornam mediadores de metodologias dinâmicas, que podem contribuir para desenvolver a protagonização autônoma e consciente no que diz respeito à leitura e escrita para uso social.

Nessa perspectiva, desenvolver a alfabetização e o letramento simultaneamente requer a utilização de metodologias que promovam alfabetizar, a fim de favorecer a apropriação da leitura e escrita nos diversos domínios sociais.

Nesse alinhamento, evidencia-se a necessidade de buscar meios para que o processo de ensino e aprendizagem seja melhor desenvolvido. Assim, reconhecer a carência do desenvolvimento do alfaletando nas escolas brasileiras, motivou a construção desta pesquisa. Ademais, fica bem evidenciado que os estudantes possuem letramento anterior à escolarização, e considerar isso será de grande valia para a prática em sala de aula.

No tocante aos objetivos, e em especial, o geral, qual seja investigar acerca do desenvolvimento do letramento no processo de alfabetização, foi alcançado, visto que na

sequência dos tópicos abordados, foram destacadas algumas metodologias, como por exemplo, a interação em enquadre de protocolos verbais, andaimagem e mediação docente. No que diz respeito aos objetivos específicos, tem-se: pesquisar sobre o letramento em seus vários contextos; reconhecer os impactos que o alfaletrando exerce no desenvolvimento estudantil; discutir como os educadores em formação podem ultrapassar desafios e trabalhar alfaletrando, foram alcançados, pois com base nos referidos teóricos, refletiu-se acerca do surgimento do letramento na sociedade brasileira e seu atual desenvolvimento nas escolas brasileiras. Ainda foi discutido o quão abrangente é o letramento, haja vista que sua extensão permeia as demais facetas da sociedade. O fato de o letramento ser visto não como mais um método e sim como conjunto de práticas, foi um dos pontos que nortearam o último capítulo desta produção, pois com base nesses subsídios, ficou explícita a grande necessidade de o alfaletrando ser posto em prática desde que os professores alfabetizadores façam uso de metodologias ativas e diversas com o propósito de assegurar um processo de ensino com aprendizagem significativa.

A partir disso, buscou-se discorrer teoricamente acerca de metodologias que amparem os professores alfabetizadores. Dessa forma, foi exposta uma proposta de oficina com atividades didáticas cujo objetivo é coadjuvar professores na prática de alfabetizar letrando, para que durante o percurso escolar ambos sejam trabalhados de modo síncrono, para que os estudantes possam não apenas decodificar, mas, de modo interativo participar das experiências com a leitura, podendo produzir textos de gêneros variados.

Portanto, diante de tais possibilidades, é necessário haver planejamento para que a troca de saberes seja coletiva e ocorra o desenvolvimento de habilidades. Os impactos são inúmeros e o aperfeiçoamento da prática em sala de aula também. Desse modo, este trabalho visa sobretudo trazer apontamentos que assegurem maiores conhecimentos não só para os profissionais da área, mas, para educadores em formação.

Assim sendo, ponderar acerca do alfaletrando nos anos iniciais é inovador, pois visa desenvolver a habilidade de compreender, interpretar e produzir textos conforme a realidade dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida. **Alfabetizar letrando**: Um desafio para o ensino da língua materna. 2019. Monografia – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Canpina, 2019.

BERNARDO, Aparecida. **Alfabetização e letramento**: Conceitos, contexto histórico e reflexões didáticas. 2007. Especialização em psicopedagogia - Universidade Federal do Ceará-UFC, Ceará, 2007.

BORGES, Adriana Cassiano Freire; MÓL, Antônio Carlos Abreu de; SIQUEIRA, Ana Legey Paula de. **Uma proposta de sequencia didática com uso de recurso digital para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/uma-proposta-desequencia-didatica-com-o-uso-de-recurso-digital-para-alunos-dos-anos-iniciais-doensino-fundamental-i/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

CARVALHO; APARECIDO; Ednei, Kleber. Práticas e eventos de letramentos em contextos de luta e resistência: uma experiência etnográfica no quilombomesquita-Goiás (GO). In: DIAS, CARVALHO; APARECIDO, Ednei; Kleber; Rodriana (org). **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas-SP: Abralin, 2021, Cap. 13, p. 367-411 Disponível em : <file:///C:/Users/Marleny/Downloads/Educacao-intercultural-letramentos-de-resistencia-e-formacao-docente-13.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

CHAGURI, Jung, Jonathas; Neiva. **Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 39, p. 927-942, out/dez, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v39n04/v39n04a07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CONDEMARÍN, Galdames Medina, Mabel, Viviana, Alejandra. **Oficina de linguagem: Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COSME, Andréia. **Alfabetizar letrando: O desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda**. Tropos: Comunicação, sociedade e cultura, v. 6, p. 01-11, Dez, 2017.

COSTA, Terezinha. **Alfabetizar letrando**. REBES, Pombal-PB, v. 4, n. 1 p. 07-11, jan.-mar., 2014. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2617/2026>.

DIAS, Rutineia Silva Oliveira. MONT' ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. Letramento e a existência de práticas letradas no ambiente escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 02, pp. 52-71. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-letradas>.

FERREIRA; BARBOSA, Paulina, M. Raiane. **Alfabetização e letramento: Conceitos e diferenças**. In: Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. 2020, Maceió-AL. p. 01-09.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler. Autores Associados: Cortez**. São Paulo, 1989.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. **A técnica introspectiva e interativa do Protocolo Verbal para observação do contexto sócio cognitivo da indexação na catalogação de livros em bibliotecas universitárias: aplicação e análise**. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wcvbc/pdf/bocato9788579830150-05.pdf>. Acesso em 12 de maio 2024.

FULANETI, Corrêa, Vanessa; Alessandra. **A importância do letramento nas séries iniciais.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro-SP, v. 1, p. 204-211, 2014.

Disponível em:

<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KALANTZIS, Cope, Pinheiro, Mary, Bill, Petrilson. **Letramentos.** São Paulo: Unicamp, 2012.

KALANTZIS, Cope, Mary e Bill. **Kalantzis and Cope on new media literacies.** Works & days, Nova York. Disponível em: <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-2/kalantzis-and-cope-on-new-media-literacies> . Acesso em: 07 de out. de 2023.

KLEIMAM, Angela B. Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ler e escrever? **MEC: Rever**, 2005.

LIRA, Roberta. **Práticas e eventos de letramento:** Um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares. Tese (Pós-graduação em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.141. Recife.

MASAGÃO, Vera. Et al. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

MONTENEGRO, Ana Josil Sá Barreto. **Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos orais e escritos.** Recife, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2410663-Estrategias-de-andaimagem-em-textospedagogicos-orais-e-escritos.html>.

OLIVEIRA; GUEDES. Danieli, A. Paula. **A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos:** o que dizem as professoras alfabetizadoras?. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 257-276, maio-ago. 2013.

PERCIVAL, Luiz. **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação.** Letramento no Brasil. São Paulo, p. 47-63, 2003.

PERTUZATTI, I. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Chapecó, 2017.

RODRIGUES, Elaine. **processo de alfabetização e letramento no ensino fundamentalII.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2017.

ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento escolar e letramento familiar:** relações de complementaridade ou de interdependência? Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

ROSA, Ticiane; MEDEIROS, Eril;; LIMA, Bianca; MUNHOZ, Ildecides; SELVERO, Mauricius; HAIGERT, Jéssie. **A oficina temática “Planeta Água?” como ferramenta para o ensino de Ciências da natureza.** EDEQ, Santa Cruz do Sul, p. (01-07). Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2015/02/a-oficina-tematica-planeta-agua-como-ferramenta-para-o-ensino-de-ciencias-da-natureza.pdf>. Acesso em: 04 de Maio de 2024.

SANTI, Paula. A. **Alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Universidade Regional do Rio Grande do Sul. Unijuí.

SERAFIM, JOCIÉLIA. **Competência leitora nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva dos letramentos**. 2022. 47 f. Monografia-Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2022.

SILVA Aldeniza Melo da Silva, PINHEIRO, Benedito, Adenize. Perspectivas da BNCC sobre alfabetização e letramento para a prática de professores alfabetizadores nas séries iniciais. In: Congresso brasileiro sobre alfabetização, linguagens e letramentos, IV. **Ebook** [...] ed. Realize, 2022, p. 381-398. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV180\\_MD5\\_ID1069\\_TB162\\_11112022172410.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD5_ID1069_TB162_11112022172410.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Brasileira de Educação, Poços de Caldas-MG, p. 05-17, Out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 de Set. 2023.

SOUZA, Aguida Pereira de; SALVIANO, Joelma da Silva; SOARES, María Gabriela Sousa; CRUZ, Silvânia Maria da Silva Amorim. **Letramento escolar: ultrapassando os muros da escola**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 4, 1º de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/4/letramento-escolar-ultrapassando-os-muros-da-escola>.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Campinas, v.33, n. 89, p. 51-71, jan-abr. 2013.

STREET, CASTANHEIRA, Brian, Maria Lúcia. **Letramento escolar**. Glossário Ceale. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, MENDONÇA, Maria Angélica, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília; Ministério da Educação- MEC, 2006. p 19.