

A organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização na última década (2010-2020)

The organization of pedagogical work in literacy classrooms in the last decade (2010-2020)

La organización del trabajo pedagógico en las aulas de alfabetización en la última década (2010-2020)

Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi¹

<https://orcid.org/0000-0002-6189-2482>

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo – Brasil. E-mail: evelintebaldi@gmail.com.

Resumo

O presente texto tem como objeto a organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização na última década (2010-2020), visando investigar, por meio de uma revisão bibliográfica, como os teóricos da área e algumas políticas públicas expressivas de alfabetização têm contribuído para a proposição dessa organização. Nossa pesquisa indicou que a organização desse trabalho deve considerar questões curriculares, como objetos, objetivos e conteúdos de ensino e de aprendizagem, e planejamento de práticas de ensino. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os objetos de ensino e aprendizagem unânimes para o desenvolvimento de um processo de alfabetização eficaz nessa última década, segundo nosso referencial teórico, são os eixos de oralidade, escrita e leitura, para os quais temos como objetivos o desenvolvimento de habilidades específicas e integradas entre os eixos. Entre as principais estratégias de ensino que podem possibilitar práticas pedagógicas de linguagem bem planejadas, estruturadas e com alto potencial de progressão das aprendizagens estão os projetos pedagógicos e as sequências didáticas, tudo isso dentro de um contexto e ambiente alfabetizador que considera práticas socioculturais concretas e reais de uso da linguagem, as quais evidenciam a significância dessas atividades para os alunos. Nesse processo, a organização de espaços, tempos, recursos e avaliação são imprescindíveis, podendo potencializar um aprendizado mais bem-sucedido.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Organização do trabalho pedagógico. Currículo. Gêneros textuais.

Abstract

This text aims to study the organization of pedagogical work in literacy classrooms in the last decade (2010-2020), investigating, through a bibliographic review, how theorists in the field and some significant public literacy policies have contributed to the proposition of this organization. Our research indicated that the organization of this work should consider curricular issues, such as teaching and learning objects, objectives and content, and planning of teaching practices. The research results show that the unanimous teaching and learning objects for the development of an effective literacy process in the last decade, according to our theoretical framework, are orality, writing, and reading, for which we aim to develop specific and integrated skills. Among the main teaching strategies that can enable well-planned, structured language pedagogical practices with a high potential for learning progression are



pedagogical projects and didactic sequences taking place within a literacy context and environment that considers concrete and real sociocultural practices of language use, which highlight the significance of these activities for students. In this process, the organization of spaces, times, resources, and assessment is essential and can enhance more successful learning.

Keywords: *Literacy. Organization of pedagogical work. Curriculum. Textual genres.*

Resumen

Este texto tiene como objeto la organización del trabajo pedagógico en las aulas de alfabetización en la última década (2010-2020), con el objetivo de investigar, a través de una revisión bibliográfica, cómo los teóricos del área y algunas políticas públicas de alfabetización expresiva han contribuido para la propuesta de esta organización. Nuestra investigación indicó que la organización de este trabajo debe considerar cuestiones curriculares, como objetos de enseñanza, objetivos, contenidos y planificación de las prácticas docentes. Los resultados de la investigación indicaron que los objetos de enseñanza unánimes para el desarrollo de un proceso de alfabetización efectivo en esta última década, según nuestro marco teórico, son los ejes de oralidad, escritura y lectura, para lo cual tenemos como objetivos el desarrollo de y competencias integradas en estos ejes. Entre las principales estrategias de enseñanza que pueden posibilitar prácticas pedagógicas del lenguaje bien planificadas, estructuradas y con alto potencial de progresión del aprendizaje se encuentran los proyectos pedagógicos y las secuencias didácticas. Todo ello en un contexto y entorno de alfabetización que considera prácticas socioculturales concretas y reales de uso de la lengua, que resaltan la importancia de estas actividades para los estudiantes. En este proceso, la organización de espacios, tiempos, recursos y evaluación son esenciales y pueden conducir a un aprendizaje más exitoso.

Palabras clave: *Alfabetismo. Organización del trabajo pedagógico. Plan de estudios. Géneros textuales.*

1 Introdução

A alfabetização é um marco fundamental na trajetória educacional de um indivíduo, estabelecendo o início de uma jornada de escolarização que pode expandir horizontes intelectuais e promover a participação social. Para professores alfabetizadores, compreender como organizar o trabalho pedagógico é uma responsabilidade essencial para viabilizar a aprendizagem efetiva dos alunos.

Buscando refletir e traçar as principais características para uma organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização com alto potencial de promoção da aprendizagem, realizamos uma revisão bibliográfica sobre como os teóricos da área e algumas políticas públicas expressivas de alfabetização têm contribuído para a proposição desse trabalho na última década (2010-2020).

Nesse intuito, nos fundamentamos em Josette Jolibert (1994a; 1994b), Emilia Ferreira e Ana Teberosky (1999), Philippe Perrenoud (2000), Luiz Antônio Marcuschi (2001), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), Roxane Rojo (2009), Magda Soares (2020), entre outros.

Além disso, incorporamos ao estudo produzido a partir da voz desses pesquisadores as orientações que as políticas públicas nacionais de alfabetização propõem para esse processo através dos documentos curriculares vigentes nesta década, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), assim como os cadernos de formação docente do programa do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve forte adesão e influência entre 2012 e 2017 (Brasil, 2012; 2015).

Nosso estudo indicou que a organização desse trabalho deve observar questões curriculares, como objetos, objetivos e conteúdos de ensino imprescindíveis para a alfabetização, o que significa trabalhar a oralidade, a escrita e a leitura, (re)planejando práticas pedagógicas que considerem a Pedagogia por Projetos, o uso de sequências didáticas e de estratégias de ensino específicas e integradas, a organização de espaços, tempos, recursos, a progressão da aprendizagem e a avaliação de maneira a potencializar esse processo.

2 Um pouco de história sobre documentos curriculares

Para discorrer sobre a organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização é preciso situar a perspectiva teórica que a orienta. Nenhuma prática é isenta de um ponto de vista, isto é, de valores que a dirigem, o que na educação definimos como paradigma e/ou, ainda, perspectiva teórico-metodológica de educação. Se um professor organiza a classe em fileiras ou círculo, isto quer dizer algo sobre como ele pensa o processo de ensino. Esse posicionamento pode ser consciente ou não; por vezes, a reflexão sobre esse tipo de organização é realizada com embasamento teórico-metodológico adquirido em um processo de ensino específico, outrora, com base em vivências práticas ou apreendidas com os pares mais experientes. De qualquer forma, há sempre uma perspectiva que orienta essas ações – às vezes, mais de uma –, resultando em um sincretismo pedagógico.

Desde o período de redemocratização e da promulgação da Constituição Federal de 1988, temos tido um movimento para organizar a educação nacional em bases democráticas. As décadas de 1990 e 2000 tiveram forte papel político nesse sentido, promulgando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a construção de vários documentos organizadores e curriculares. Quanto aos documentos curriculares, temos: os PCN de 1997 (séries iniciais do ensino fundamental) e de 1998 (séries finais do ensino fundamental), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, as Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, as diversas leis de diretrizes curriculares nacionais, as quais são compiladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2013. Esses documentos foram produzidos com base em pesquisadores de referência que defendiam a mudança do paradigma educacional tradicional, muitos dos quais nos fundamentamos neste estudo.

Até o momento de escrita deste artigo, os PCN, os RCNEI e as OCNEM funcionavam como documentos orientadores não obrigatórios que davam autonomia aos sistemas de ensino para que construíssem seus currículos segundo seu público, sua realidade e seus objetivos educacionais. Essa demanda por autonomia refletia o momento político nacional do pós-redemocratização. Embora fossem documentos orientadores, sua ampla disponibilização, divulgação, adesão e aceitação pelos sistemas de ensino fizeram que grande parte destes os utilizassem como base para a construção de seus currículos.

Em 2006, houve a instituição da Lei nº 11.274, que dispunha sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatória a matrícula da criança nessa etapa aos seis anos de idade, não mais sete, ampliando o ciclo de alfabetização para três anos. Essa lei trouxe uma série de demandas de organização pedagógica para o ensino fundamental em vista do ajustamento do ensino às especificidades dessas crianças pequenas. Muitas orientações para o ensino de nove anos foram traçadas para ajustar a estrutura das escolas e o trabalho pedagógico dos professores.

Nesse contexto, adicionado aos recorrentes problemas de alfabetizar todas as crianças no período do ciclo de alfabetização, o governo federal lançou em 2012 o PNAIC. O programa deu ênfase à organização do trabalho pedagógico em todos os três anos do ciclo de alfabetização, tentando preparar os professores para as especificidades de cada faixa etária e etapa de alfabetização. O PNAIC vigorou até 2017, tendo grande adesão dos sistemas de ensino, tornando-o referência na temática e influenciando os currículos e as práticas docentes. Nesse período, podemos dizer que os documentos curriculares orientadores ficaram, de certa forma, defasados, visto que não houve revisão dos mesmos desde seu lançamento. Enquanto o RCNEI ainda previa o trabalho com crianças de seis anos, os PCN propunham o trabalho de alfabetização somente a partir dos sete anos.

No final da década de 2010, tivemos a aprovação da BNCC, em 2017, a qual passa a vigorar de forma prescritiva, como lei. A BNCC abrange a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. Apesar de ser um documento novo, produzido com muita controvérsia, a qual não será objeto de discussão nesse texto, vemos nele grande parte do

referencial teórico que fundamentou os documentos anteriores, o que evidencia certa convergência.

3 Velhos e novos paradigmas de alfabetização e letramento

A organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização foi uma questão relevante desde a década de 1980, visto que, com a ruptura do paradigma tradicional de alfabetização, que dispunha sobre esse processo como uma ação passiva e externa ao aluno, e a emergência de um novo paradigma calcado numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual o aluno, enquanto sujeito ativo, interage com esta e com os outros a fim de compreender e se apropriar de seu mecanismo de funcionamento com a finalidade de se comunicar, trouxe a necessidade de se repensar as práticas de ensino de oralidade, escrita e leitura (Ferreiro; Teberosky, 1999; Rojo, 2009; Soares, 2020; Brasil, 2012). Uma perspectiva enunciativo-discursiva considera a linguagem como um ato de comunicação situado em um contexto específico intencional, posto que toda escrita pressupõe um emissor, um destinatário, um referencial, uma mensagem e um código/língua (Jolibert, 1994b).

Durante muito tempo, a escrita foi concebida como um código. Nessa perspectiva, os alunos enfrentavam mitos, como os de que a escrita transcrevia a fala, de que nesse trabalho ela tinha mais regularidades do que irregularidades, de que a sílaba padrão era a simples e que o processo de alfabetização se aprendia melhor apresentando estruturas simples e progredindo para as mais complexas. Essa perspectiva mais tradicional deu ênfase a estes mitos, os quais sustentaram a visão de que a alfabetização ocorreria melhor se empreendida por meio de um método sintético ou analítico (Rojo, 2009).

A perspectiva tradicional fomentou a utilização de metodologias sistemáticas de ensino que enfatizavam o desenvolvimento de habilidades de pré-requisitos motores e de distinção visual e auditiva pelos alunos, o que impulsionou a defesa de diferentes métodos de alfabetização. Nesse sentido, Maria do Rosário Longo Mortatti (2009) denominou o século XX como o da “querela” dos métodos de alfabetização no Brasil.

Os altos índices de insucesso no processo de alfabetização, entretanto, já muito conhecidos desde a década de 1980, denunciavam o fracasso dos métodos para alfabetizar todos os alunos. É nesse contexto histórico da educação brasileira que as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) romperam com esse paradigma tradicional e com a ideia de que a alfabetização é a aprendizagem de um código.

Investigando as noções que a criança tem sobre a escrita, antes da aprendizagem escolar; buscando compreender a natureza das hipóteses infantis; identificando processos cognitivos subjacentes à aquisição do sistema para analisar os problemas conceituais que a criança deve superar para entender as complexas regras de relação entre um sistema de representação – a escrita – e o objeto representado – a linguagem –, a Psicogênese desvela a distância que existe entre as propostas metodológicas de alfabetização tradicionais e as hipóteses que as crianças elaboram sobre o sistema de escrita. E aponta outros referenciais para a alfabetização (Barbosa, 1992, p. 72).

Com essas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1999) trazem à tona uma outra concepção de escrita, concebendo-a como um objeto de conhecimento conceitual que, como tal, precisa ser compreendido, descrito, interpretado e analisado pelo indivíduo que irá se apropriar dele. Nesse sentido, a escrita é um sistema de representação da língua, portanto, não é literal.

Isto quer dizer que o aluno, ao apreender o sistema de escrita alfabético, necessita compreender sua natureza e seus princípios, que, ao contrário do que se previa anteriormente, não é a de um código, mas de um sistema de representação que envolve uma série de relações específicas muito complexas.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), é por meio do papel ativo de reflexão sobre a natureza da escrita que os alunos conseguem elaborar individualmente todo o processo de compreensão desse sistema de representação, o qual é mediado pelo professor, escola ou pessoa alfabetizada mais experiente.

Corroborando esse pensamento, Rojo (2009) esclarece que a alfabetização é a capacidade de compreender a mecânica de funcionamento da leitura e da escrita, e esse processo de compreensão da representação da escrita não é simples, pois os alfabetizandos têm que lidar com muitas relações, como as de objetivação da língua, a compreensão da consciência fonológica, a análise da estrutura morfossintática da língua e das (ir)regularidades contextuais, e mais.

Refletindo sobre todas essas considerações, Soares expande o conceito de alfabetização, definindo-a como o

[...] processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita; domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumento de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades para ler e escrever, seguindo as convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê [...] (Soares, 2020, p. 27).

Nas últimas quatro décadas, no entanto, mesmo com as mudanças progressivas na maneira de refletir sobre e de implementar o processo de alfabetização para uma ação que implica atividade de compreensão pelo aluno, dentro de um contexto de construção de conhecimento fundamentado nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), pouco mostraram diferença nos índices de progressão desse processo.

Houve várias tentativas de explicar esse fracasso. Algumas respostas se respaldaram em teorias de deficiência cultural e/ou linguística das camadas populares que conseguiram acesso à educação com as políticas de expansão entre as décadas de 1970 e 1990, já que esse fracasso era evidente entre alunos dessa população. Os estudos linguísticos comprovaram, porém, que todas as variantes linguísticas são competentes, o que as diferencia são as características socioculturais (Patto, 1990). O que dificultava a apreensão da língua escrita pelas camadas populares era, então, a falta de consideração dessa diversidade linguística e sociocultural pela escola, que trabalhava com o repertório padrão das classes dominantes, que era distante dessa população (Rojo, 2009).

Soares (2000) nesse período já apontava para essa realidade, denunciando as práticas de alfabetização excludentes da escola que, ao privilegiar a variante linguística e as práticas de leitura e escrita eruditas da classe dominante, desconhecidas pelas camadas populares, maioria da população escolar pública, não favorecia a aprendizagem destas. Isso resultou em um grande paradoxo, visto que quando as pessoas das camadas populares conseguiram enfim o acesso à educação e a permanência na escola, não obtiveram a garantia da qualidade.

Em defesa da escola pública e de seus alunos, Angela Kleiman (2008), Soares (2000), Rojo (2009), entre outros, defenderam uma educação que lutasse por práticas de ensino que relacionassem a linguagem, a sociedade e suas questões, e a escola, não só respeitando a diversidade linguística como utilizando as práticas sociais de leitura e de escrita da comunidade como ponto de partida para o ensino, para posteriormente ampliá-las.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) definem práticas sociais de linguagem como “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social”.

Partir de práticas sociais conhecidas implica partir de conhecimentos prévios, o principal postulado da teoria da Aprendizagem Significativa, pois, segundo Marco Antônio Moreira (2011, p. 26), os conhecimentos novos precisam se ancorar em conhecimentos prévios para serem apreendidos, caso contrário, não ocorre a aprendizagem. Assim, aprendizagem significativa seria “o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento)

se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (2001, p. 11) já há muito defendia que a alfabetização deveria derivar da leitura do mundo e da palavra-mundo, visto que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Essa percepção muda as práticas de alfabetização, pois não basta oferecer um contexto de linguagem instrumental e artificial para se alfabetizar, é preciso um processo de ensino que vá além. Para ser alfabetizado funcionalmente, talvez baste a apreensão “[...] [d]as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, [os quais] [...] só valem por seu significado instrumental, por aquilo que possibilitam ao educando para chegar a saber [mais]” (Vieira Pinto, 1993, p. 59). Para ser letrado, é necessário mais que saber utilizar esses conhecimentos instrumentalmente, mas conhecer as práticas sociais de leitura e escrita da sociedade da qual fazemos parte.

Soares (2020), levantando o contínuo fracasso escolar no processo de alfabetização, mesmo após as mudanças paradigmáticas que contagiaram todo o sistema de educação brasileiro, defendeu que, para se obter um processo de ensino da língua materna bem-sucedida, era imprescindível mostrar sua importância para os alunos, resgatar seus conhecimentos sobre a língua e suas práticas de uso nos três eixos: oral, escrita e leitura. Para isso, seria importante que as crianças sentissem necessidade dessa aprendizagem, vivenciando contextos e práticas sociais concretos de leitura e escrita, muitas das quais já faziam parte da vida dos alfabetizandos antes mesmo da entrada na escola, como as leituras por terceiros, os materiais impressos ou escritos utilizados em casa e na vida comunitária (panfletos, cartazes, bilhetes, listas, títulos de desenhos animados etc.).

Soares (2020) reconheceu

[...] que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, alfalettrar (Soares, 2020, p. 11-12).

Surge então o conceito de letramento, que, segundo Soares (2020, p. 27), são

[...] as capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

A autora também cunhou o termo alfaletramento, que é o processo que insere a alfabetização em práticas de letramento concomitantemente, ou seja, em práticas sociais concretas de leitura e de escrita na escola, embora entenda-se que as práticas de letramento são anteriores às de alfabetização no mundo grafocêntrico atual.

Embora alfabetização e letramento sejam processos de ensino diferentes, com especificidades diferentes, é necessário que sejam trabalhados interdependente e simultaneamente em práticas pedagógicas que tenham no texto (oral ou escrito) concreto, autêntico, do dia a dia, seu eixo central (Marchesoni; Shimazaki, 2021).

Dessa forma, Soares (2020) sugere que a organização do trabalho nas turmas de alfabetização deve ser realizada com base em três camadas:

- 1ª camada – a aprendizagem do sistema de escrita alfabético (SEA): alfabetização linguística.
- 2ª camada – o oferecimento de situações didáticas de leitura e de produção de textos concretos e diversificados: letramento.
- 3ª camada – o ensino pautado em contextos socioculturais concretos de uso da escrita e da leitura, segundo demandas sociais, inserido em práticas sociais.

E, de certa forma, são nessas três camadas que as políticas públicas de formação docente e curriculares da última década têm se pautado para propor a organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização, embora nem sempre estejam presentes na prática.

Como pudemos ver, a organização desse trabalho teve forte influência da base teórica do paradigma emergente, desde a década de 1980, para o ensino da língua materna, atualmente definido dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o qual foi sendo construído, de forma evolutiva, nessas últimas quatro décadas.

4 A organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização na década de 2010

O PNAIC (Brasil, 2012), programa nacional que teve muita influência no currículo e nas práticas de ensino entre 2012 e 2017, sintetizou parte dos princípios que hoje orientam a organização do trabalho pedagógico na alfabetização: diversidade/heterogeneidade, singularidades/especificidades do público-alvo, atendimento aos objetivos educacionais nacionais, os quais envolvem os princípios que evocam uma educação de qualidades para todos, principalmente no objetivo central proclamado do programa, que é alfabetizar todas as crianças na idade certa. Esses princípios são um reflexo do que tem sido defendido na legislação educacional brasileira em documentos como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024).

Partindo de um diagnóstico da realidade educacional nacional, de um país com dimensões continentais, composta de escolas plurais, que refletem a cultura regional e nacional ao mesmo tempo, e nas quais imperam a diversidade, considerar as especificidades do público-alvo das salas de alfabetização se torna imprescindível para o planejamento de um trabalho pedagógico competente, por isso a demanda por um currículo que inclua uma parte comum e uma parte diversificada.

Especificamente refletindo sobre salas de alfabetização, essa questão tem que ser antecipada pelos currículos dos sistemas de ensino, os quais devem prever o trabalho com a diversidade, a heterogeneidade, os interesses, os desejos, as necessidades e as singularidades de cada aluno e de cada turma no que diz respeito à ação pedagógica de apresentação, aprofundamento e ampliação das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, das práticas de letramento.

Para tanto, o PNAIC corroborava a perspectiva teórica sociodiscursiva de autores de referência na área de alfabetização e letramento, como Paulo Freire (2001), Magda Soares (2000; 2020), Luiz Antônio Marcuschi (2001), Roxane Rojo (2009), Angela Kleiman (2008), entre outros, e dos PCN, que defendem um processo de alfabetização significativo e inserido nas práticas sociais de leitura e de escrita concretas.

Segundo os PCN (1997, p. 33-34),

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. [...] Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários.

Dentro dessa perspectiva, o PNAIC previa que o processo de alfabetização deveria ser organizado em três eixos – oralidade, escrita e leitura – e duas dimensões paralelas e concomitantes, a seguir:

- i. uma que envolvesse situações de aprendizagem que propiciassem a apropriação do SEA pelos alunos;
- ii. outra que incluísse a vivência de situações didáticas nas quais os alunos experienciarão práticas sociais significativas de linguagem, a partir de gêneros textuais de sua realidade, aprofundando suas experiências e ampliando seu repertório de modo a terem autonomia de leitura e escrita.

A primeira dimensão envolve especificamente a primeira camada sugerida por Soares (2020), enquanto a segunda envolve as camadas dois e três.

A BNCC incorpora os eixos sugeridos pelo PNAIC (Brasil, 2015) (a oralidade, a escrita e a leitura, as duas últimas compiladas num único eixo) e acrescenta mais dois, a análise linguística/semiótica, que seria equivalente, de certa forma, à primeira camada sugerida por Soares (2020) e à primeira dimensão do PNAIC, destacando o trabalho de análise semiótica, e um eixo exclusivo para produção de texto. De certa forma, temos a impressão de que a BNCC enfatiza os processos de escrita, já que o referencia em três eixos, fazendo que ganhe destaque.

Além disso, a BNCC propõe, assim com os PCN, o PNAIC (Brasil, 2015) e Soares (2020), que o processo de alfabetização esteja inserido em eventos de letramento, motivados ou não, aproveitando as experiências prévias das práticas sociais de leitura e de escrita dos alunos vivenciadas na educação infantil ou na vida cotidiana familiar.

Outro aspecto levado em conta nos PCN e na BNCC, também defendido pelo PNAIC (2012, 2015), Ferreira e Teberosky (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2009), Soares (2020), Jolibert (1994a; 1994b), entre outros, é que as práticas de ensino de leitura e escrita prevejam o trabalho com gêneros textuais diversos, intensificando e complexificando esse trabalho, segundo a progressão das aprendizagens dos alunos no ensino fundamental.

Outra maneira de organização do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização

proposto pela BNCC são os campos de atuação, sendo quatro ao todo: campo da vida cotidiana, das práticas de estudo e pesquisa, da vida pública e artístico-literário. Estes campos de atuação têm produzido discussões acirradas na área de educação quanto a sua seleção, pois se um dos princípios que deveriam gerir a educação e os processos de alfabetização é justamente a diversidade, será que eles abarcam toda essa diversidade? E mais, eles seriam relevantes em todos os contextos escolares? Essas e outras questões têm emergido nas discussões sobre teoria do currículo atuais e reforçando a concepção de que a organização curricular e a seleção de conteúdos são uma discussão política e, portanto, não isenta de intenções e de posicionamento, principalmente das esferas de poder que as produzem e as aprovam.

A organização do trabalho escolar é uma ação complexa, que envolve uma teoria da educação que orienta a proposição de objetivos de ensino que deverão ser arranjados e coordenados por um planejamento contínuo a ser implementado em curto, médio e longo prazo, que proporcione o alcance dos objetivos educacionais propostos e a progressão das aprendizagens previstas.

No caso da alfabetização, a teoria enunciativo-discursiva em voga defende uma ação ativa dos alunos, que devem aprender dentro de um contexto de práticas sociais autênticas e significativas, em situações didáticas que propiciem o trabalho com as especificidades de cada eixo da área de linguagem para que o alfabetizando se torne autônomo e competente nos seus usos e possa participar da sociedade enquanto cidadão que se posiciona, reivindica e busca conhecimentos para tal.

Tomando como base as camadas de organização do trabalho pedagógico para salas de alfabetização sugerido por Soares (2020), entre outros teóricos, a proposta do PNAIC e da BNCC para essa última década, optamos por abordar essa organização em quatro etapas, as quais devem ser planejadas de forma integrada: (i) a especificidade dos eixos de trabalho da oralidade, da escrita e da leitura, (ii) formas de organização dos espaços, tempos e recursos escolares, (iii) propostas de organização curricular específicas para o trabalho em sala de alfabetização e (iv) avaliação: organização e monitoramento da progressão das aprendizagens.

4.1 Especificidades dos eixos de trabalho da oralidade, da escrita e da leitura

Os eixos de trabalho trazem especificidades que precisam ser reconhecidas e exploradas para que os alunos se tornem competentes na utilização da linguagem. Para isso, selecionamos

os três eixos propostos pelo PNAIC (Brasil, 2015) e reafirmados na BNCC por considerá-los específicos e abrangentes: oralidade, escrita e leitura. Consideramos para este estudo que os eixos de análise linguística/semiótica e produção de textos, proposto pela BNCC, estão inseridos no de escrita.

Embora os apresentemos separadamente a seguir, é importante reconhecer a articulação entre eles, os quais devem ser trabalhados segundo suas especificidades e de forma articulada, visto que se retroalimentam no que diz respeito ao aprendizado e ao aprimoramento (Brasil, 2015).

4.1.1 Especificidades do eixo de trabalho da oralidade

Segundo a BNCC (2018, p. 78-9),

O Eixo da Oralidade compreende as **práticas de linguagem** que ocorrem em **situação oral**, com ou sem contato face a face, [...]. Envolve também a **oralização de textos** em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Para o trabalho com esse eixo, tanto os PCN (Brasil, 1997), a BNCC quanto o PNAIC (Brasil, 2015), além de autores como Marcuschi (2001) e Kleiman (2008), defendem que não só a leitura e a escrita devem ser objetos de ensino durante o processo de alfabetização, mas também a oralidade, que envolve as dimensões do falar e do escutar, já que estas implicam o uso competente da linguagem em situações comunicativas.

Todos os cidadãos que não têm uma dificuldade específica podem falar e ouvir, já que esta é uma característica inata dos seres humanos, aprendida natural e socialmente (Marcuschi, 2001), entretanto, utilizar da oralidade para expressar suas ideias e opiniões, argumentar, dialogar, posicionando-se e respeitando o direito de voz do outro, são habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Esse foi um dos objetivos de ensino mais importantes na antiguidade clássica – a retórica, a qual inclusive era disciplina curricular até meados do século XVIII no Brasil.

Além disso, nos expressamos por meio de gêneros textuais comuns e diversos (Dolz; Schneuwly, 2004), ou gêneros discursivos, como define Mikhail Bakhtin (2011), tanto pelo discurso oral quanto pelo escrito nos contextos sociais cotidianos (no trabalho, na escola, no dia a dia, na família etc.), havendo uma relação direta entre o aprimoramento de práticas de uso

oral e escrito da língua. Marcuschi (2001) traz alguns exemplos ao colocar que o discurso oral de um telejornal tem características de texto escrito, já que é lido no *teleprompter*, assim como uma mensagem instantânea, embora seja escrita, mantém as características da oralidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o aprimoramento da oralidade na escola, através de um ensino que propicie situações didáticas em que os alunos possam se expressar em diferentes gêneros textuais orais, ouvir o outro e dialogar.

4.1.2 Especificidades dos eixos de trabalho da escrita

Segundo Soares (2020, p. 34), a escrita “é uma tecnologia criada há apenas 3 ou 4 mil anos, uma invenção cultural [e], como todo artefato cultural, precisa ser aprendida”. Marcuschi (2001) define-a como

[...] um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica [...]. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (Marcuschi, 2001, p. 26).

Embora a língua portuguesa seja alfabética e tenha base fonológica, ela não pode ser considerada uma transcrição da língua oral ou um código no qual há correspondência plena entre sons e símbolos ou fonemas e grafemas; essa é uma concepção restrita e incompleta, pois a língua obedece, antes de tudo, a regulações ortográficas construídas arbitrariamente, mesmo que haja algumas marcas de motivação linguística (Araújo, 2015; Rojo, 2009; Marcuschi, 2001; Soares, 2020).

A escrita tem, além da dimensão linguística, uma sociodiscursiva, relativa ao seu uso como meio de comunicação verbal e social em contextos de interlocução, e uma textual, que coordena a organização, as estratégias de construção e análise textual. A dimensão linguística e sociodiscursiva alimentam a textual (Araújo, 2015).

A textualidade materializa a produção escrita linguística e discursivamente. Linguisticamente por ser representada graficamente por meio de grafemas, e discursivamente por representar uma enunciação (Jolibert, 1994b).

Essas dimensões podem ser relacionadas às camadas sugeridas por Soares (2020): a dimensão linguística se relaciona à 1ª camada, aprendizagem do sistema de escrita alfabético, enquanto a dimensão sociodiscursiva é relativa à 2ª camada, práticas de letramento, e à 3ª, que pauta o ensino em contextos socioculturais concretos de uso da escrita e da leitura. A dimensão

da textualidade envolve todas essas camadas.

Essas dimensões/camadas devem nortear a organização pedagógica das práticas de ensino de escrita, com atividades didáticas que integrem os três eixos.

4.1.3 Especificidades dos eixos de trabalho da leitura

Segundo o PNAIC (Brasil, 2015), o ensino da competência leitora durante muito tempo estava ligado à perspectiva de decodificação, da oralização e das atividades de compreensão textual, já que, dessa forma, haveria a possibilidade de visualizar um resultado concreto dessa ação. Aproximadamente nas últimas três décadas, porém, emerge uma perspectiva discursiva-enunciativa desse ensino, a qual propõe um ensino baseado no reconhecimento da necessidade social da leitura. Afinal, lemos porque temos um objetivo. Dessa forma, a ênfase no ensino da leitura volta-se para o desenvolvimento de habilidades mais abstratas, como a compreensão, a interpretação e a análise crítica.

Partimos, então, da concepção de que ler não é codificar, mas envolve “uma atividade de produção de sentido”, na qual, segundo Koch e Elias (2006, p. 10), o leitor se coloca de forma ativa, interrogando o texto de acordo com objetivos específicos que o ajudarão, utilizando-se para isso de estratégias de leitura.

Essa também é a concepção de leitura dos PCN (Brasil, 1998) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Segundo esse documento,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um **trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto**, a partir de seus **objetivos**, de seu **conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem** etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (Brasil, 1998, p. 69-70, grifo nosso).

Tanto Koch e Elias (2006), o PNAIC (Brasil, 2015) e os PCN (Brasil, 1998) apostam na formação de leitores através de uma proposta de ensino que utilize estratégias de leitura, as quais, segundo Solé (1998), são ensináveis, portanto devem ser alvo de situações didáticas sistematizadas.

A concepção de leitura da BNCC no capítulo referente ao ensino fundamental acentua a interação ativa do leitor com os textos e a amplia para uma leitura que vai para além dos textos escritos, como veremos a seguir.

Na proposta da BNCC, a leitura não se restringe a textos escritos, mas engloba os orais ou declamados, multissemióticos (fotos, imagens, pinturas, ilustrações etc.), tendo, nestes casos, um ouvinte, um espectador ou um observador como leitores que desfrutarão, interpretarão, construirão conhecimentos sobre o objeto lido. Esses textos são o que Dolz e Schneuwly (2004) denominaram por gêneros textuais. A escola deve prever o trabalho com essa diversidade textual/semiótica, pois os gêneros estão inseridos, em toda a sua diversidade, nas práticas sociais de linguagem que, se bem apropriadas pelos sujeitos, podem torná-los cidadãos mais participativos e competentes na sociedade.

Telma Ferraz Leal e Ester Rosa (Brasil, 2015) enfatizam a necessidade de deixarmos claro para os alunos os objetivos da leitura e propor atividades motivadoras, que possam ajudar a desenvolver o hábito da leitura nos alunos.

A leitura pode ter muitas motivações ou objetivos, como nos aponta Barbosa (1992): busca de informações; orientação da ação, no caso de textos instrucionais; reflexão; distração e entretenimento; e fruição, principalmente no que concerne à linguagem literária. A estes objetivos, a BNCC acrescenta: pesquisas para embasamento do trabalho escolar e/ou acadêmico, busca de conhecimentos para debater assuntos de relevância social, ter mais conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outras.

Para Leal e Rosa (2015, p. 32), os objetivos de leitura são categorizados como dimensões. Através de uma pesquisa de levantamento nos documentos curriculares de 16 capitais estaduais, as autoras levantaram quatro dimensões que têm sido enfatizadas no ensino da leitura: “(i) ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido; (ii) estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura; (iii) explorar os recursos linguísticos do texto; (iv) refletir acerca das temáticas dos textos”. Para as autoras,

A defesa de que é preciso estabelecer finalidades [objetivos] de leitura no contexto escolar vem sendo realizada há bastante tempo. Solé (1998), por exemplo, diz que o ensino deve ajudar as crianças a desenvolverem estratégias de compreensão e que, para tanto, precisa favorecer a reflexão sobre os objetivos que pretende alcançar. Estes objetivos são estabelecidos na interação entre o leitor, o texto e o autor (Brasil, 2015, p. 33).

Dessa forma, o desenvolvimento da compreensão leitora, que prevê a formação de leitores autônomos e competentes, envolve práticas de ensino que entendam que toda a leitura tem objetivos específicos, os quais podem ser melhor atendidos através do ensino sistemático e estratégico.

4.2 Formas de organização dos espaços, tempos e recursos escolares

A organização dos espaços, tempos e recursos escolares são importantes para os processos de escolarização em qualquer etapa de ensino; não seria diferente no ciclo de alfabetização. A organização desses elementos, entretanto, precisa ser realizada com base em um planejamento que inclua a reflexão intencional sobre a importância destes para o alfaletramento.

No que diz respeito aos espaços ou ambientes educativos, é importante compreender que o período de alfabetização requer a oferta de um ambiente alfabetizador, no qual recursos variados devem estar dispostos para que alfabetizandos e professores possam explorá-los, como livros didáticos, paradidáticos, científicos e literários, gibis, revistas, jornais, encartes, folhetos, computadores etc.

A sala de aula, enquanto o principal espaço de ensino, precisa ser organizada segundo os objetivos educacionais. Nesse espaço, é importante que o aluno tenha autonomia para circular, buscar materiais e ajuda, sendo responsável por construir junto ao professor esse ambiente alfabetizador (Brasil, 1997).

Para tornar um ambiente alfabetizador, é importante a organização de cantinhos variados, nos quais os alfabetizandos poderão vivenciar práticas sociais de linguagem, como o canto da leitura (com textos em diferentes suportes para exploração), o canto da escrita (que pode ser uma parede com cartaz ou uma mesa com caderno e lápis onde os alunos possam se expressar com diferentes objetivos), o canto dos jogos e recursos de alfabetização (jogos de letras, de palavras, letras móveis, bingos, dominós, quebra-cabeças), o canto dos textos (pode ser uma parede com cartazes, listas, alfabetos, palavras geradoras) e por aí vai. Isso deve ser realizado com os alunos.

Sobre os espaços escolares, é importante que os consideremos como ambientes de ensino e de aprendizagem, sejam eles as salas de aula, a biblioteca, o pátio, a quadra, o parque, a brinquedoteca, as salas de informática ou multimídia, os corredores etc. Além desses espaços, é preciso conceber projetos que propiciem a visita a ambientes educacionais carregados de significado e conhecimentos socioculturalmente construídos, a fim de que os alfabetizandos possam ampliar seu acervo cultural. No ciclo de alfabetização, os ambientes educacionais externos podem contribuir para com os objetivos de ensino da linguagem, como museus, bibliotecas ou livrarias com projetos de leitura e escrita, um teatro onde ocorra contação de histórias, casas da cultura, espaços de exposição, mercados, feiras, outras escolas (Brasil, 1997;

2012).

Quanto à organização dos tempos escolares, tradicionalmente estes estiveram dispostos de forma seriada e anual em quase todo o século XX no Brasil. A partir da década de 1980, revendo os índices de fracasso escolar influenciados pelas taxas de reprovação e repetência, muitos dos sistemas de ensino brasileiros optaram por adotar a organização em ciclos diversificados e o sistema de progressão continuada sob a influência de teóricos da educação importantes, como César Coll (2006) e Philippe Perrenoud (2000). Os PCN (Brasil, 1997) foram os primeiros documentos curriculares nacionais a adotar e defender a organização em ciclos, inclusive para o período de alfabetização.

Atualmente, a organização das turmas de alfabetização está disposta, em grande parte dos sistemas de ensino, em um ciclo de alfabetização, o qual, no geral, faz a progressão continuada entre os anos do ciclo. O PNE (2014-2024) previa um ciclo de três anos para essa etapa, no entanto, a BNCC alterou essa orientação, dispondo que o ciclo de alfabetização deve ser composto pelos dois primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, esse é o tempo para se alfabetizar uma criança na idade certa.

Para além da organização temporal instituída em anos e/ou ciclos de escolarização pelos sistemas de ensino, os tempos escolares e suas rotinas internas à escola têm sido considerados em razão principalmente da divisão de carga horária entre os componentes curriculares, porém isso reforça a visão fragmentada do ensino e do conhecimento ao invés de uma perspectiva integradora ou interdisciplinar.

Para superar essa visão fragmentada, tanto os PCN (Brasil, 1997) e o PNAIC (Brasil, 2012) como Jolibert (1994a; 1994b) e Dolz e Schneuwly (2004) defendem uma proposta de organização curricular dos tempos escolares realizada através de estratégias de ensino que integrem os conhecimentos das diferentes áreas, como a Pedagogia de Projetos e a utilização de sequências didáticas ou temáticas.

Numa perspectiva mais distante da educação brasileira, mas com alguns exemplos no estado de São Paulo, podemos citar as experiências inovadoras da Escola da Ponte (Portugal), a qual organizam o currículo do ensino fundamental por meio de roteiros e projetos de estudos, e Summerhill (Inglaterra), que dá autonomia aos alunos para escolherem seu percurso formativo.

No Brasil, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (município de São Paulo), inspirada no modelo educacional da Escola da Ponte, trabalha há mais de 20 anos com uma organização pedagógica de espaço e tempo flexíveis, onde as turmas

são dispostas de forma multisseriada, de acordo com seus projetos e roteiros de estudos. A exceção são as salas de alfabetização, cujos alunos permanecem juntos até dominarem os processos de leitura e escrita suficientemente para integrarem outras turmas.

Ainda com relação à organização dos tempos escolares, outra questão importante é o planejamento cuidadoso e intencional desses tempos, otimizando-o segundo os objetivos educacionais. Um planejamento sistemático, que vise o aproveitamento máximo, evita desperdício e privilegia atividades significativas (Brasil, 2012).

Especificamente nas salas de alfabetização, é importante planejar tempo para atividades específicas de alfabetramento, como, por exemplo, a leitura literária (compartilhada /de deleite) diária pelo professor ou pelos alunos, como preveem todos os programas de formação docente das últimas duas décadas oferecidos no estado de São Paulo (PROFA, Letra e Vida, Pró-Letramento, Ler e Escrever, PNAIC); para atividades que envolvam a compreensão dos SEA; para atividades de letramento e práticas sociais de linguagem, estejam elas envolvidas em projetos ou não.

Por último, trataremos dos recursos materiais. Para construirmos um ambiente alfabetizador, é importante que construamos também um rico e variado acervo de recursos de leitura e escrita (como livros didáticos, paradidáticos, científicos e literários, gibis, revistas, jornais, folhetos, cartazes, painéis etc.), que estejam dispostos em diferentes suportes, além de um acervo de jogos e materiais didáticos para a alfabetização (jogos de letras, de palavras, letras móveis, bingos, dominós, quebra-cabeças, jogos digitais etc.). Esses recursos podem ser adquiridos pelos sistemas de ensino, escolas, comunidade escolar, por troca e/ou doação, mas devem ser criteriosamente selecionados.

Outros recursos importantes são os bancos de atividades, que podem ser construídos em parceria com outros professores e escolas (Brasil, 2012).

Os recursos tecnológicos (TV, celular, computadores, impressoras, projetores, internet, etc.) também são uma realidade concreta atualmente, diferentemente de quando os PCN (Brasil, 1997) foram produzidos, os quais apontavam que, à época, a sugestão de trabalho com eles poderia ser considerada descabida. A internet, como recurso de Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC) mais importante dos últimos tempos, principalmente no pós-pandemia, tem se mostrado aliada na disponibilização de materiais de leitura, em ferramentas de produção de texto e utilização de jogos e atividades com fins pedagógicos.

Especificamente sobre a leitura, a internet tem se mostrado como uma ferramenta importante para o acesso a materiais diversificados, visto que houve uma migração dos

diferentes gêneros discursivos/textuais do meio físico para o digital. São inúmeras as revistas, jornais, bases de dados de livros científicos e literários, sites de pesquisa, *e-books* que hoje são disponibilizados online, materializando virtualmente o maior acervo de conhecimentos já visto em todos os tempos. Seu uso ainda traz muitas problemáticas que precisam ser ponderadas, no entanto, tais quais: (i) a maneira como essa tecnologia tem sido disponibilizada aos alunos, dependendo do portador/ferramenta, pode ocasionar dispersão do usuário, (ii) a percepção de algumas pesquisas iniciais de que a leitura digital é diferente da leitura física, no geral, mais superficial, rápida e dinâmica.

Segundo Maryanne Wolf (2019), a leitura digital não favorece a imersão no estágio de leitura profunda, que é o processo que faz que adentremos o texto com foco e atenção para obtermos uma compreensão aprofundada do que é lido. Wolf (2019) defende que a leitura profunda é muito importante para a memória de longo prazo e os processos de ampliação do que a autora denomina como conhecimento de fundo, algo que a Aprendizagem Significativa define como estrutura cognitiva (Moreira, 2011) e Paulo Freire (2001) como conhecimento de mundo.

Há também uma discussão semelhante no que diz respeito aos processos de escrita, com algumas pesquisas investigando as relações cognitivas existentes entre o ato de escrever à mão e de digitar, e os processamentos cognitivos relacionados à memória. Segundo Carvalho e Gabriel (2020, p. 10), os dois atos implicam desenvolvimento cognitivo, mas, para o período de alfabetização, a escrita à mão apresenta mais vantagens, visto que, para as autoras, “ao treinar a mão para o traçado manual das letras, auxilia-se o sistema cognitivo a criar redes de representação (memória visual, procedural, fônica etc.) que ora aproximam ora distinguem os vários caracteres e seus contextos de uso na leitura/escrita”.

As autoras esclarecem que o ato de escrever à mão recorre à estratégia de seleção mental de cada letra que precisamos para escrever, ou seja, busca-se na memória a imagem mental da letra; enquanto para o ato de digitar, recorreremos à estratégia de seleção do que já está posto na nossa frente, no teclado, isto é, escolhemos entre o que nos foi dado. Embora os dois atos impliquem trabalho de seleção e memória, entre outros, são diferentes e têm complexidades diferentes.

Os movimentos da escrita à mão contribuem significativamente para o reconhecimento visual das letras. Esse reconhecimento é a base da leitura, pois, unido à consciência fonológica, possibilita a decodificação rápida e acurada e, por meio dela, o acesso ao significado (Carvalho; Gabriel, 2020, p. 12).

Embora as TDIC ainda não sejam uma realidade presente nas salas de alfabetização da maior parte da rede pública de ensino, têm se tornado cada vez mais comuns nas escolas privadas, o que demanda investigação.

Como vemos, assim como os espaços e tempos escolares, a seleção de recursos materiais didático-pedagógicos também precisa ser planejada intencionalmente com base nos objetivos educacionais para poder propiciar aprendizagens significativas.

4.3 Propostas de organização curricular para salas de alfabetização

Atualmente, as orientações de organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização, tanto por teóricos da área (Jolibert, 1994a; 1994b; Dolz; Schneuwly, 2004; Koch; Elias, 2006; Soares, 2020) quanto pelos documentos curriculares (PCN, Brasil, 1998; BNCC, Brasil, 2018) e de formação docente (PNAIC, Brasil, 2012; 2015), têm defendido que esta deve se pautar pela exploração dos gêneros textuais. Esta exploração deve ser organizada segundo projetos ou situações didáticas sistematizadas, que ofereçam aos alunos estratégias de ensino e de aprendizagem que possam orientá-los em sua ação produtiva, de forma que os alfabetizandos desenvolvam autonomia intelectual e pensamento analítico, criativo e crítico que os torne participantes competentes das práticas sociais de linguagem.

Nesse sentido, as propostas de Josette Jolibert (1994a; 1994b) com a Pedagogia de Projeto para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos e de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o uso de sequências didáticas para o trabalho com gênero textuais numa perspectiva sociodiscursiva podem contribuir para organizar o ensino. Ambas as propostas colocam em evidência duas questões importantes para o ensino da oralidade, da escrita e da leitura: (i) o estabelecimento de um ensino que parta do trabalho com textos de diferentes gêneros de circulação social ou da realidade dos alunos, assim como a ampliação para textos e gêneros menos usuais, mas ricos em possibilidades estéticas, criativas, comunicativas e informativas, de forma a ampliar seu repertório, e (ii) a proposição de experiências práticas de linguagem em situações comunicativas autênticas.

Nesse sentido, é importante que pensemos práticas de ensino e de aprendizagem não apenas de textos orais e escritos convencionalmente, mas a partir de multiletramentos. Nesse contexto, como já vimos, a BNCC esclarece que a formação do leitor não se restringe à leitura de textos, mas amplia-se para a do de ouvinte/espectador, assim como o de autoria, que pode abarcar a produção de textos orais e escritos, designer de mídias, revisão, entre outras

possibilidades.

Vejamos como isso é pertinente quando percebemos que a primeira experiência de leitura de uma pessoa não é direta, mas intermediada por um leitor experiente, sendo ouvinte ou espectador de alguma contação ou dramatização. Da mesma forma, muitas vezes temos um escriba para as primeiras produções dos alfabetizandos, sejam elas individuais ou coletivas, domésticas ou escolares. Essas experiências são importantes por figurarem como modelos que ajudam a formar e ampliar o repertório de experiências com a linguagem; afinal, nunca se parte do zero para a produção de algo, mas daquilo que um dia foi dado.

Ouvir e ler textos, históricas da tradição oral, dramatizações possibilita um repertório de experiências com diferentes gêneros textuais que permite pensar a respeito das estratégias que se pode utilizar para questionar o texto e buscar/produzir significados sobre o que se lê, e ter um referencial para (re)produzi-lo de forma autoral. Pode-se considerar essa uma característica de interdependência entre os eixos da oralidade, escrita e leitura, a de retroalimentação.

Corroborando essa perspectiva, Leal e Rosa (2015, p. 32) defendem que um trabalho que articule os três eixos se torna mais rico e produtivo, e enfatizam a necessidade de selecionarmos “textos autênticos, integrais e diversificados para o ensino, desde o início do processo de escolarização, mesmo antes de as crianças dominarem o sistema de escrita”.

Quanto mais experiências tivermos com determinado gênero textual, seja pela leitura, escrita ou oralidade, mais habilidades teremos de identificar suas características, compreender seus significados e também produzi-los com confiança e competência. Quanto mais diversidade de gêneros textuais houver na escola, mais preparados os alunos estarão para lidar com essa multiplicidade na sociedade.

Expressamo-nos por meio de gêneros textuais: cada ato de linguagem representa um gênero existente na sociedade; isso significa entender que tanto a oralidade, a escrita quanto a leitura são produzidas através de gêneros textuais. Posto isso, trabalhar a linguagem na escola significa ter como base o gênero textual. “[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de todas as estratégias de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros orais e escritos são instrumentos, isto é, são objetos de ensino que são utilizados nas práticas de ensino de linguagem de diferentes formas para potencializar o processo de aprendizagem de oralidade,

escrita e leitura. Nesse sentido, cabe compreender que, enquanto objetos de ensino, devem ser ensinados sistematicamente.

Para a organização do trabalho com gêneros da linguagem, sejam orais ou escritos, visto que os gêneros objetos de ensino precisam ser apreendidos, é preciso propor um planejamento intencional para tal, que para os autores se materializa no que eles definem como sequências didáticas.

“Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 97), embora nós acreditemos em sua utilização para a apreensão de outros objetos de ensino também.

Além disso, os autores esclarecem que

As sequências didáticas [...] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

Os autores propõem trabalhar com agrupamentos de gêneros, distribuídos por tipologia textual, segundo o contexto de uso social, em sequências didáticas que abordem a estrutura discursiva do gênero textual e trabalhem progressivamente estruturas linguísticas específicas para o aprimoramento destes, em todos os anos de ensino, de forma espiralada, para propiciar a progressão do desenvolvimento das aprendizagens comunicativas dos alunos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Esse trabalho também é sugerido pela BNCC e pelo PNAIC.

Algumas dessas situações didáticas podem ser configuradas em tipos de textos relacionados à necessidade de narrar, relatar, solicitar, expor, argumentar, esclarecer, comunicar, informar, entre outras. Essas necessidades se colocam como objetivos de comunicação, os quais devem ser informados aos alunos e trabalhados em suas especificidades, tanto na produção do discurso oral quanto escrito.

As propostas de trabalho de agrupamento com gêneros textuais são relacionadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura, da produção autoral de textos, reescrita de textos orais e escritos, tendo como objetivo a compreensão das similaridades e especificidades textuais, sociodiscursivas e linguísticas de uma vasta variedade de gêneros que podem se enquadrar em uma mesma tipologia.

Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 100), “na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, [...]”. Entra aqui a Pedagogia de Projetos de Jolibert (1994a; 1994b), que traz uma concepção de ensino que considera o aluno como um sujeito ativo e participante dos processos de ensino e de aprendizagem individuais e coletivos. Esta perspectiva entende que o aluno precisa agir, interagir com o meio e os sujeitos ao seu redor para construir sua aprendizagem. O trabalho cooperativo possibilitado pelo professor por meio de agrupamentos, projetos coletivos e colaborativos, por exemplo, muda o foco do processo de ensino, centrando nos conhecimentos dos alunos e dando autonomia e responsabilidade para que sejam agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem e agentes colaborativos na aprendizagem dos pares.

Essa pedagogia também possibilita ao aluno participar do planejamento escolar, propondo e dando opiniões, posicionando-se e assumindo responsabilidades, aprendendo a gerir seu trabalho, colaborando para a aprendizagem coletiva, interagindo para resolver problemas, ouvindo, sendo ouvido, confrontando, solidarizando-se, produzindo conhecimentos significativos (Jolibert, 1994a).

Trabalhar com a Pedagogia de Projetos dentro de um contexto de participação ativa dos alunos para a aprendizagem por meio de projetos que lhes sejam realmente significativos ainda evidencia para eles que não estão sozinhos, que podem ter autonomia de pequenas decisões, que devem se comprometer para com a construção de conhecimentos.

Jolibert (1994a) distingue três tipos de projetos na Pedagogia por Projetos: os referentes à vida cotidiana (inclusive escolar); os de empreendimentos (referentes a uma meta a ser alcançada) e os de aprendizado (referentes a ação de partilhar com os alunos a possibilidade de planejamento e acompanhamento das aprendizagens programadas para cada ano/ciclo – pode ser um conteúdo escolar, um projeto proposto pelos alunos sobre um conteúdo escolar, que pode ser abordado, trabalhado e exposto pelos próprios alunos).

Vejamos que esses tipos de projetos coincidem com a proposta de campos de atuação apresentados pela BNCC (campo da vida cotidiana, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública e campo artístico-literário), a qual é ampliada e cujos campos têm objetivos semelhantes aos projetos no sentido de propor a contextualização das práticas de linguagem, tornando-as mais significativas ao relacioná-las às questões do cotidiano e da vida real.

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção

de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 84).

Para a elaboração e execução de projetos que contemplem os campos de atuação da BNCC, podemos trabalhar com a leitura e produção de textos variados, para os quais os alunos terão que refletir e tecer um trabalho metacognitivo para que o trabalho com a linguagem acarrete aprendizagem e o projeto em desenvolvimento alcance os objetivos. Entre as atividades desenvolvidas em um projeto podemos incluir sequências didáticas para a estruturação de um texto ou para a exploração de uma leitura fundamental para o projeto, entre outras.

Um exemplo de organização do trabalho pedagógico com o uso de projetos e sequências didáticas é o levantamento de contos da tradição oral com pessoas da família. Para esse projeto, é prevista a interação com as famílias na construção colaborativa de conhecimentos escolares, e a criança deve realizar atividades diversificadas que envolvam as especificidades dos três eixos e também em articulação uns com os outros. Além disso, o planejamento envolve diferentes ambientes educativos (casa/comunidade, sala de aula, pátio da escola para fixação dos contos, saraus, biblioteca etc.). O planejamento do tempo escolar também deve ser previsto (em casa, na escola, outros espaços), assim como os recursos que serão utilizados, como livros, gravadores/celulares, folhas, lápis, cartazes, impressora etc. A atividade de reescrita dos contos pode ocorrer por meio de uma sequência didática, na qual os alunos terão que refletir em cada etapa da produção do livro.

Em cada etapa do projeto, é importante que o professor faça o monitoramento das aprendizagens, intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky) para que todos os alunos alcancem os objetivos propostos.

4.4 Avaliação: organização e monitoramento da progressão das aprendizagens

Segundo Philippe Perrenoud (2000), uma função importante das atribuições do professor é organizar e monitorar a progressão das aprendizagens dos alunos; isso implica planejar estrategicamente situações de aprendizagem com vistas a objetivos de formação de curto, médio e longo prazo, no contexto de heterogeneidade atual das escolas, avaliando esse processo de aprendizagem. Para isso, é importante que o professor respeite a diversidade, atente-se aos diferentes ritmos e tipos de aprendizagens, ajustando seu planejamento ao nível de conhecimentos e desenvolvimento dos alunos.

Num sistema educacional organizado em ciclos de ensino, como o brasileiro, é importante administrar as progressões de aprendizagem de forma a evitar a fragmentação de conhecimentos e fazer que todos aprendam e evoluam nesse processo. Isso implica em um trabalho contínuo de planejamento e monitoramento das aprendizagens para posterior replanejamento, pensando em objetivos que precisam ser alcançados em períodos curtos (semanal, mensal, semestral), num ano do ciclo e ao final do ciclo, por exemplo (Perrenoud, 2000; Brasil, 2012).

Isso implica também em conhecer o desenvolvimento de cada aluno, seus limites e possibilidades, em investir em situações didáticas criativas e inovadoras que prevejam a ZDP dos alunos, motivando-os a buscarem autonomia no processo de aprendizagem. Demanda um contínuo monitoramento dos percursos individuais através de avaliações diagnósticas e formativas que contribuam para que o professor intervenha e faça mediações assertivas para ajudar os alunos a aprenderem (Perrenoud, 2000; Brasil, 2012).

Nos ciclos, o professor pode planejar agrupamentos diversificados de trabalho para estar mais próximo dos alunos. Perrenoud (2000) e Dolz e Schneuwly (2004) sugerem o trabalho com agrupamentos produtivos organizados de diferentes formas para todas as etapas e níveis de ensino. Ferreira e Teberosky (1999), Jolibert (1994a, 1994b) e o PNAIC (Brasil, 2012) se apropriam da ideia de agrupamentos produtivos e os consideram para o trabalho nas turmas de alfabetização. Esses agrupamentos podem ocorrer por níveis próximos e diferentes de desenvolvimento, idades parecidas ou divergentes, para o mesmo tipo de atividade ou diferentes, mas é preciso uma avaliação diagnóstica de cada aluno para ser realizado um agrupamento eficiente.

Toda ação de planejamento e organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização devem partir de uma avaliação diagnóstica da turma. É imprescindível que o professor saiba o que cada aluno traz de experiências e conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita alfabética e as práticas sociais de linguagem a fim de organizar melhor sua prática pedagógica. É importante também que cada aluno possa ser avaliado em seu próprio percurso individual de aprendizagem, de forma que o professor possa intervir para levá-lo a progredir.

A avaliação contínua do processo de alfabetização dos alunos possibilita ao professor monitorar as progressões das aprendizagens, mas também seu trabalho, replanejando, revendo situações didáticas para que todos os alunos alcancem os objetivos propostos e se alfabetizem no tempo certo.

5 Considerações finais

A organização do trabalho pedagógico é uma atividade docente imprescindível para o bom aproveitamento escolar dos alunos. Está relacionada ao currículo e ao planejamento e, portanto, implica em indicar e relacionar objetos, objetivos, conteúdos a práticas de ensino, planejando e monitorando as progressões de aprendizagens por meio de avaliação. Além disso, envolve o conhecimento do público de alunos, levantando seu perfil, especificidades, diversidade, características etc.

Quanto à organização do trabalho pedagógico em salas de alfabetização, os objetos de estudos mais relevantes segundo nosso estudo, que considerou autores, documentos curriculares e de formação docente da área, são os eixos de oralidade, escrita e leitura; deles nascem os objetivos de ensino.

No processo de ensino, os objetivos de aprendizagem são a meta, assim, é importante selecionar e planejar práticas e estratégias pedagógicas adequadas ao alcance destes. A reflexão e o planejamento de estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento das habilidades específicas de cada um dos eixos da área de alfabetização, assim como o das habilidades que são desenvolvidas de forma integrada, são objeto de reflexão e ação docente.

Estudiosos como Jolibert (1994a, 1994b) e Dolz e Schneuwly (2004) propõem a utilização de estratégias de desenvolvimento de projetos e sequências didáticas para a organização do trabalho em salas de alfabetização. Enquanto os projetos possibilitam explorar e integrar conteúdos relevantes para os alunos e o processo de aprendizagem, as sequências didáticas podem trabalhar conteúdos de forma mais sistematizada e analítica, propiciando aos alfabetizandos estudarem aspectos específicos da língua em qualquer dos eixos.

Para planejar estratégias de ensino eficazes, é necessário refletir sobre a organização dos espaços, tempos e recursos que se têm disponíveis para promover esse processo. Cada prática pedagógica pode demandar configurações diferentes destes aspectos da organização pedagógica. Um projeto ou sequência didática pode levar horas, dias, semanas ou meses; da mesma forma, ele pode ser realizado em espaços distintos e utilizar recursos variados e diferentes. Tudo isso deve ser pensado de forma a construir um ambiente alfabetizador que potencialize os resultados da estratégia de ensino selecionada.

Por fim, abordamos o planejamento e o monitoramento da progressão das aprendizagens e a avaliação. Pensar sobre o encadeamento de atividades que produzem a progressão, evolução na aprendizagem dos alunos, aferindo os resultados do aproveitamento

escolar, é importante para que o professor tome decisões sobre o direcionamento do planejamento e intervenha de forma a propiciar a aprendizagem de todos os alunos, mediando dificuldades individuais e coletivas.

Referências

ARAÚJO, L. C. de. Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa. In: BRASIL. SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. SEB. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, K. S. de; GABRIEL, R. Escrever à mão versus digitar: implicações cognitivas no processo de alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-13, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37514>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2001.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F.; ROSA, E. C. S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. *In*: BRASIL. SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MARCHESONI, L. B.; SHIMAZAKI, E. M. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 1-17, 2021. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14368. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MORTATTI, M. do R. L. A “querela” dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **ACOALFAplp**: Acolhendo a alfabetização nos países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022/1990.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.