

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA ZONA RURAL

Autor: Paula Eduarda Rodrigues de Abrantes

Universidade Federal de Campina Grande- UFCG

Cajazeiras-PB

Email: paula.abranttes@gmail.com

Coautor: Suzanny Albuquerque de Souza

Universidade Federal de Campina Grande- UFCG

Resumo

O presente artigo tem como propósito refletir, de forma crítica e aprofundada, sobre os processos de alfabetização e letramento, à luz de importantes referenciais teóricos e a partir da releitura e reescrita de minha trajetória pessoal de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da zona rural. Através de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em revisão bibliográfica e experiência autobiográfica, discutem-se as implicações do ensino tradicional para o desenvolvimento da linguagem escrita. As contribuições de Emilia Ferreiro, com a Psicogênese da Língua Escrita, e de Magda Soares, com a distinção e articulação entre alfabetização e letramento, são mobilizadas para evidenciar que tais processos devem ser compreendidos de forma integrada e inseparável. A análise mostra como as práticas pedagógicas centradas na memorização e na cópia, ainda presentes em muitas escolas, especialmente no meio rural, são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva da linguagem escrita. Por fim, o texto aponta para a urgência de práticas educativas significativas, que reconheçam a criança como sujeito ativo e a alfabetização como prática social mediada por múltiplos usos da linguagem.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; ensino tradicional; meio rural; ambiente alfabetizador; práticas escolares.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento configuram-se como processos fundamentais na formação de sujeitos críticos, leitores e produtores de sentidos no mundo em que vivem. No entanto, apesar de sua centralidade, a compreensão desses conceitos e suas práticas na escola nem sempre se fazem de forma integrada, coerente e socialmente situada. A alfabetização, por muito tempo, foi concebida como a simples decodificação do sistema de escrita alfabético, descolada das práticas reais de leitura e produção textual. O letramento, por sua vez, foi tardio na agenda educacional brasileira, mesmo estando presente na vida de muitas crianças em seus lares, ambientes religiosos e comunitários.

Este artigo busca, portanto, refletir sobre os processos de alfabetização e letramento a partir de minha vivência concreta, como estudante de uma escola pública localizada em zona rural, marcada por práticas tradicionais de ensino e por uma ausência de estratégias pedagógicas voltadas à valorização da oralidade, da leitura com sentido e da escrita com função comunicativa. Trata-se de uma experiência que revela, em si, um retrato ainda comum em diversos espaços escolares do país, onde o ensino da língua escrita é reduzido à memorização de palavras e à reprodução de modelos, negando-se ao aluno a oportunidade de desenvolver-se como leitor e escritor socialmente ativo.

O objetivo geral do trabalho é compreender, com base em autores como Magda Soares e Emilia Ferreiro, de que modo as práticas de alfabetização vivenciadas nos anos iniciais da escolarização impactam a constituição de sujeitos leitores e escritores.

Para fundamentar esse percurso, adota-se uma abordagem qualitativa pautada na pesquisa narrativa de cunho autobiográfico. Esta escolha metodológica baseia-se na premissa de que a narrativa da própria trajetória permite ao pesquisador objetivar sua experiência e analisá-la cientificamente. Segundo Nóvoa (1992), a valorização do percurso pessoal é essencial para a formação docente, pois "a produção de saber não se separa da produção de profissionais". Complementarmente, utiliza-se o conceito de "pesquisa-formação" de Josso (2004), que define o relato autobiográfico como um processo de "caminhar para si", onde a memória deixa de ser um registro passivo para se tornar um dispositivo de produção de conhecimento e conscientização crítica sobre a realidade educacional. Assim, a trajetória individual aqui exposta é analisada não como um fim em si mesma, mas como um caso exemplar das tensões entre o ensino tradicional e as necessidades de letramento na zona rural



A justificativa para este estudo reside na urgência de ampliar a compreensão dos educadores sobre a necessidade de alfabetizar letrando, ou seja, de romper com a visão fragmentada que separa a aprendizagem do sistema gráfico da língua de suas múltiplas funções sociais. A escola precisa tornar-se um espaço de práticas sociais reais de leitura e escrita, em que as crianças aprendam a usar a linguagem como instrumento de ação no mundo. Através do diálogo entre teoria e experiência, este artigo espera contribuir para a formação de professores mais conscientes de seu papel na construção de sujeitos plenamente alfabetizados e letrados.

1. A ALFABETIZAÇÃO NA INFÂNCIA: PRIMEIROS CONTATOS NO ESPAÇO FAMILIAR

Antes mesmo de ingressar na escola, minha relação com a linguagem escrita já havia começado no ambiente familiar. Apesar das limitações socioeconômicas e do baixo nível de escolaridade dos meus pais, o cotidiano da minha infância foi marcado por experiências que envolviam o uso da linguagem escrita: ver adultos anotando recados, manuseando documentos, lendo bilhetes e, especialmente, contando histórias de maneira oral. Essas práticas, muitas vezes desvalorizadas pelo olhar escolar tradicional, foram fundamentais para que eu desenvolvesse uma percepção inicial da importância da linguagem no mundo.

Emilia Ferreiro (1999) demonstra, em sua obra, que a criança não chega à escola “em branco”, mas já construiu hipóteses sobre a escrita a partir de suas vivências. A autora afirma que: A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 7) Essa perspectiva rompe com a ideia de que a criança é uma receptora passiva do saber escolar. Pelo contrário, mesmo antes da alfabetização formal, a criança já interage com a escrita e constrói significados sobre ela. No meu caso, essas interações ocorreram em um ambiente onde a escrita não era utilizada com finalidade pedagógica, mas com objetivos práticos e afetivos. Essa vivência prévia foi essencial para que eu compreendesse, ainda que de maneira intuitiva, que a linguagem escrita serve para comunicar, registrar e organizar a vida.

O espaço familiar, portanto, funcionou como o primeiro “ambiente alfabetizador”, conforme a noção desenvolvida por autores como Ferreiro, que enfatiza a importância de um contexto que proporcione à criança acesso a múltiplas formas de leitura e escrita. Nesse ambiente, ainda que sem intencionalidade pedagógica, fui apresentada à escrita como prática

social. A escola deveria ter aprofundado e valorizado essa base, mas, como veremos a seguir, as práticas tradicionais ali presentes operam em sentido contrário.

2. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA ZONA RURAL: LIMITES DE UM MODELO TRADICIONAL

Minha entrada na escola foi marcada por expectativas e entusiasmo, mas o que encontrei foi um modelo de ensino centrado na repetição e na obediência. A escola onde estudei os primeiros anos do Ensino Fundamental era pequena, com salas multisseriadas, número reduzido de professores e poucos recursos didáticos. As aulas seguiam um padrão fixo: copiar o conteúdo do quadro, realizar exercícios de preenchimento e fazer silêncio. A leitura era utilizada apenas em voz alta, de forma fragmentada, e sem espaço para interpretação ou diálogo com os textos.

O ensino da escrita seguia a lógica da reprodução. Os textos escritos pelos alunos eram, na maioria das vezes, transcrições de frases ditadas ou cópias do que estava no quadro. Não se escreviam bilhetes, histórias, receitas ou qualquer outro gênero textual com função real de comunicação. A avaliação limitava-se à correção ortográfica e ao alinhamento das letras. O conteúdo era desvinculado do sentido.

Essa forma de ensino representava o que Magda Soares (2004) identifica como uma alfabetização tecnicista, que ignora os usos sociais da escrita. Segundo a autora: A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas; o letramento, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 98)

Esse descompasso entre o ensino do código e o desenvolvimento de habilidades de uso da escrita resultava em dificuldades para compreender a leitura como prática de construção de sentido. Como consequência, muitos colegas que, como eu, vinham de famílias com pouca escolaridade, não conseguiam avançar na aprendizagem, não por incapacidade, mas pela ausência de estratégias significativas.

Além disso, a oralidade era negligenciada. A fala dos alunos era inibida e não havia espaço para a escuta ativa, para o debate ou para a contação de histórias. A linguagem oral, que deveria ser estimulada como base para a leitura e escrita, era tratada como ruído. Essa ausência impactou diretamente no desenvolvimento da minha capacidade de argumentar, se expressar e refletir sobre a linguagem. Consoante esses argumentos, Chaer e Guimarães, 2012, reforçam que: A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos



pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.(CHAER; GUIMARÃES, 2012)

Percebe-se, portanto, que ao silenciar a oralidade infantil, a escola não apenas prejudica a alfabetização técnica, mas retira do aluno o seu principal instrumento de inserção social e de construção de identidade. Sem o estímulo à fala, o processo de leitura torna-se mecânico e desprovido de argumentação crítica.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENÇAS, COMPLEMENTARIDADES E DESAFIOS

A distinção entre alfabetização e letramento é um marco conceitual fundamental para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação brasileira. Durante muitos anos, os processos de ensino da leitura e da escrita foram tratados como um fim em si mesmos, restritos à codificação e decodificação de palavras. No entanto, essa visão limitada desconsidera que a linguagem escrita é uma construção social e cultural que adquire sentido apenas quando inserida em práticas reais de comunicação.

Magda Soares (2004) contribui significativamente ao propor uma diferenciação entre os dois conceitos, mas sem perder de vista sua necessária articulação. Alfabetizar, segundo ela, é ensinar o sistema gráfico da língua, ou seja, é fazer com que a criança compreenda e domine as correspondências entre grafemas e fonemas. Já o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita, saber interpretar textos, produzir mensagens com diferentes finalidades, utilizar a linguagem escrita em contextos diversos. A autora afirma: O conceito de letramento introduz uma dimensão nova no trabalho com a linguagem escrita: a dimensão social. Essa dimensão passa a exigir que a alfabetização se efetive em situações reais de leitura e de escrita, o que implica dizer que alfabetizar, hoje, é alfabetizar letrando. (SOARES, 2004, p. 100)

Essa visão rompe com a ideia de etapas separadas, primeiro se alfabetiza, depois se eletrifica, e propõe que ambos os processos ocorram de maneira simultânea e integrada. A escola deve criar situações em que a criança tenha motivos reais para escrever, que leia textos com diferentes propósitos, que compreenda que a escrita serve para se comunicar, se expressar, organizar a vida e transformar o mundo.

Ao relembrar minha vivência escolar, constato que essa articulação entre alfabetização e letramento não acontecia. Fui alfabetizada no sentido técnico, mas não letrada no sentido

social. Aprendi a decodificar palavras, mas demorei a compreender que ler é construir significados e escrever é se posicionar diante do mundo. Isso só foi possível em etapas posteriores da minha formação, quando entrei em contato com práticas mais significativas, como rodas de leitura, produção de textos livres e análise crítica de diferentes gêneros.

4. EMILIA FERREIRO E A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO DA APRENDIZAGEM

A obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, especialmente *Psicogênese da Língua Escrita*, foi revolucionária para os estudos da alfabetização ao colocar a criança como protagonista ativa no processo de aprendizagem. Ferreiro demonstrou, com base em estudos empíricos, que a criança formula hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ser alfabetizada formalmente, construindo progressivamente o entendimento de que a linguagem escrita representa sons, ideias e significados. Essa perspectiva, inspirada na epistemologia genética de Jean Piaget, evidencia que a aprendizagem da escrita não é uma simples reprodução de modelos prontos, mas uma construção conceitual realizada pela criança a partir de suas interações com o meio e com os objetos de conhecimento. Como enfatiza a autora: Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 7) Essa constatação tem profundas implicações pedagógicas. Em vez de esperar que a criança esteja “pronta” para aprender, ou que memorize letras isoladas, cabe ao educador propor desafios que estimulem o pensamento, a reflexão e a formulação de hipóteses. A escrita deve ser apresentada como um objeto cultural, vivo, com função social, e não como uma simples técnica. No entanto, as práticas pedagógicas que vivenciei na infância não dialogavam com essa concepção. Não havia investigação, descoberta, nem problematização. A escrita era imposta como uma forma acabada, a ser imitada. Se as contribuições de Ferreiro fossem consideradas, teria sido possível criar um ambiente alfabetizador que respeitasse o tempo da criança, sua curiosidade e sua forma própria de aprender. Ainda hoje, muitos educadores não reconhecem o valor das hipóteses infantis e, ao corrigir “erros” ortográficos sem compreender o raciocínio por trás deles, acabam inibindo o desenvolvimento da criança como produtora de linguagem. Ao contrário, é preciso acolher as formas iniciais de escrita, compreendê-las como parte de um processo evolutivo e construir, com o aluno, caminhos mais eficazes e significativos para a aprendizagem da língua escrita.

5. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: A URGÊNCIA DE UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA

A análise da minha trajetória e das teorias estudadas aponta para uma necessidade urgente: reformular as práticas pedagógicas em sala de aula. É preciso superar o modelo centrado na cópia, na memorização e na repetição e assumir uma abordagem que considere o aluno como sujeito ativo, produtor de linguagem, capaz de ler e escrever em diferentes contextos. A escola precisa se tornar um espaço de letramento, onde se leem livros variados, onde se escreve com propósito, onde a linguagem é vista como ferramenta de empoderamento e transformação. Isso exige, por parte do professor, uma mudança de postura: de transmissor de conhecimentos prontos para mediador de experiências significativas. Requer planejamento, sensibilidade e formação contínua. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que: Não é o ambiente que alfabetiza, tampouco o fato de pendurar coisas escritas nas paredes que produz por si um efeito alfabetizador. Essa expressão designa, de maneira condensada, um ambiente pensado para propiciar inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e de escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. VIII) Isso significa que não basta encher a sala de cartazes coloridos ou propor atividades com textos descontextualizados. É necessário oferecer situações reais de leitura e escrita, em que a criança tenha motivos para usar a linguagem e seja desafiada a construir novos conhecimentos. A oralidade deve ser estimulada desde os primeiros anos, pois é a base do desenvolvimento da leitura e da escrita. As formações docentes também precisam contemplar essas discussões. Muitos professores ainda não conhecem ou não aplicam os fundamentos propostos por Ferreiro e Soares. Conforme menciona Chaer e Guimarães, 2012: Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante de nossa vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da educação infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. (CHAER; GUIMARÃES, 2012) Essa mudança de paradigma na atuação docente é o que diferencia o simples ensinar a ler do processo de letramento. Argumenta-se que, sem uma formação que capacite o professor a organizar essas atividades sistemáticas de fala e escuta, a escola continuará reproduzindo um modelo de silenciamento que desconsidera a bagagem cultural do aluno, especialmente em contextos onde a oralidade é o principal vínculo com o mundo, como ocorre na zona rural. Perante isso, é perceptível a ausência de investimento em políticas públicas que valorizem a formação continuada e forneçam condições reais para que as escolas implementem propostas pedagógicas baseadas em práticas sociais da linguagem.



6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O DIÁLOGO ENTRE A MEMÓRIA E A TEORIA

A análise das narrativas autobiográficas aqui apresentadas não se restringe a um exercício de saudosismo, mas configura-se como um esforço epistemológico de compreender as estruturas pedagógicas que moldaram a minha formação na zona rural. Os "dados", extraídos das memórias de infância em salas multisseriadas, revelam um cenário de tensões entre a cultura local do aluno e a cultura escolar dominante, muitas vezes descontextualizada.

4.1. O Silenciamento da Oralidade como Estratégia de Exclusão

Ao revisitar os episódios em que a fala era reprimida e tratada como indisciplina, percebo uma clara negação do sujeito. Nas salas de aula que frequentei, o silêncio era a régua que media o sucesso da aula, e a imobilidade dos alunos era confundida com aprendizagem. No entanto, ao confrontar essa prática com os estudos de Chaer e Guimarães (2012), compreendo que esse modelo ia contra a natureza do desenvolvimento cognitivo humano. Segundo as autoras: A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 75). Desta citação, depreende-se que, ao silenciar a oralidade, a escola retirava-me, simbolicamente, o "ingresso no mundo". A análise sugere que a dificuldade que senti em organizar pensamentos complexos na escrita, nos anos seguintes, decorria diretamente da falta de estímulo à fala organizada e ao debate em sala de aula. Onde deveria haver uma "situação autêntica de comunicação" (CHAER; GUIMARÃES, 2012), havia apenas a reprodução passiva de fonemas.

6.1 A Dicotomia entre Alfabetização Mecânica e Letramento Social

Outro dado emergente das narrativas é a presença marcante de métodos sintéticos e fônicos, focados na repetição exaustiva de sílabas e palavras isoladas. Este processo, que Magda Soares (2004) define como alfabetização técnica, ocorria de forma totalmente desvinculada do letramento. Minhas memórias de cópias de quadros negros infundáveis, com textos que não faziam sentido para a minha realidade no campo, ilustram o que Emilia Ferreiro (2001) critica como a "desnaturalização" da escrita. A escrita era apresentada como um objeto escolar distante, e não como uma ferramenta de poder social. Como resultado, a análise dos dados indica que o meu processo de aprendizagem foi marcado por um "analfabetismo funcional temporário": eu era capaz de decodificar os sinais, mas não compreendia a função social daquilo que escrevia. A falta de letramento, que deveria ter sido compensada pela escola, dado



o pouco acesso a materiais impressos na zona rural, acabou por aprofundar as desigualdades educacionais.

6.2 A Postura Docente e a Urgência do Planejamento Sistemático

Por fim, a análise das memórias revela que a postura dos professores era a de "detentores do saber", focados no cumprimento de metas burocráticas e não na mediação do conhecimento. Não havia o que Nóvoa (1992) descreve como a reflexão sobre a prática docente. A rigidez do ensino no campo ignorava a bagagem cultural e a oralidade riquíssima que os alunos traziam da sua vivência rural. Sobre a necessidade de superar essa lacuna, Chaer e Guimarães (2012) reforçam que: Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante de nossa vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da educação infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 86). A ausência desse planejamento sistemático de fala e escuta, evidenciada nos meus relatos, prova que a escola falhou na sua função de mediadora social. A análise final destes dados aponta para a urgência de uma formação docente que valorize o aluno como sujeito da sua própria história, transformando a sala de aula num espaço de circulação de vozes e saberes, e não apenas de reprodução de silêncios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reescrita da minha trajetória de alfabetização, sob as lentes da pesquisa narrativa e autobiográfica, permitiu uma análise profunda das práticas escolares que vivenciei na zona rural. As memórias resgatadas revelam um processo de ensino que, por anos, deu ênfase excessivamente na técnica, na memorização e no silenciamento, distanciando a linguagem da vida real e de seus usos sociais. Ficou evidente, através das contribuições de Magda Soares e Emília Ferreiro, que a separação entre aprender o código (alfabetizar) e aprender a usar esse código na sociedade (letrar) é um erro que prejudica a formação do aluno. O modelo mecânico e descontextualizado das salas multisseriadas que marcaram minha infância muitas vezes falhou ao não oferecer o suporte necessário para quem não trazia o letramento consolidado de casa, transformando o que deveria ser aprendido em uma barreira de exclusão. Além disso, a integração dos estudos de Chaer (2011) sobre a oralidade permitiu compreender que o silenciamento imposto em minha experiência escolar não foi apenas uma questão de

disciplina, mas uma falha pedagógica. Como a autora defende, a linguagem oral é o alicerce da socialização e da construção do pensamento. Portanto, ao inibir a fala, a escola retira do aluno o seu principal instrumento de inserção social e de construção de identidade. Conclui-se que o desafio da educação não reside apenas em ensinar a ler e escrever letras, mas em garantir o direito de cada indivíduo de se apropriar da escrita como prática de participação social. É fundamental que a postura docente mude de "transmissora" para "mediadora", valorizando a oralidade e a bagagem cultural do aluno. Que esta reflexão sobre o passado sirva para fortalecer um presente onde a alfabetização e o letramento caminhem juntos, garantindo uma educação que, de fato, dê voz ao sujeito.

REFERÊNCIAS

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Pergaminho, Patos de Minas, n. 3, p. 71-88, 2012.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

