

---

## ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGO SOBRE PRÁTICAS INTEGRADORAS

---

Mirella de Oliveira Freitas<sup>1</sup>

### Resumo

Esse texto teve como objetivo discutir os conceitos de alfabetização, letramento e interdisciplinaridade e analisar como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) os materializa nas práticas pedagógicas que compõem os cadernos de formação da área de Linguagens, direcionados ao 3º ano do ensino fundamental. O estudo consistiu de uma investigação documental qualitativa, descritiva e interpretativa. O aporte teórico centrou-se nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, principalmente em trabalhos de Angela Kleiman, Magda Soares, Ivani Catarina Arantes Fazenda e Jurjo Torres Santomé. Os resultados apontaram para o desafio que ainda é alfabetizar letrando e interdisciplinarmente, mesmo no contexto de programas de formação docente.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Interdisciplinaridade. PNAIC. Práticas pedagógicas integradoras.

### Introdução

Pensar a formação do professor alfabetizador de crianças é bastante significativo, pois a escrita marca a sociedade moderna na qual as crianças se inserem e em que esperamos que se constituam sujeitos autônomos. Aprender a ler e a escrever ainda na infância, bem como saber usar esses conhecimentos com eficiência nas diversas situações de práticas da linguagem é um direito que permite maior inserção e participação social dos aprendizes.

Reconhecendo essa realidade, buscamos investigar o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir da proposta pedagógica do programa, apoiada nos conceitos de alfabetização, letramento e interdisciplinaridade. Analisamos as explicações teóricas, os relatos e as discussões de práticas educacionais constantes nos cadernos de formação do programa, com a intenção de investigar como esses conceitos se inter-relacionam nas atividades pedagógicas direcionadas a crianças em fase de consolidação de saberes, no 3º ano do ensino fundamental. Buscamos responder aos seguintes questionamentos: A) Em quais conceitos de alfabetização, letramento e interdisciplinaridade o programa se ancora? B) Qual a proposta pedagógica do

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras: *Ensino de Língua e Literatura*, Câmpus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT. mirellafreitas@mail.uft.edu.br



programa ao tratar de alfabetização, letramento e interdisciplinaridade? C) Como essa proposta se realiza nas sugestões de atividades e nos relatos de práticas consideradas exitosas descritos nos cadernos da formação?

O caminho metodológico da pesquisa consistiu de uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, baseada em pesquisa documental, a partir de cadernos de estudos do programa da área de Linguagens, destinados ao 3º ano do ensino fundamental. Partimos do pressuposto de que os demais cadernos de formação, reservados ao 1º e ao 2º ano, estão amparados na mesma perspectiva teórico-metodológica, uma vez que há uma correspondência temática entre eles, mas progressivos graus de complexidade. Optamos pelo material do 3º ano, já que esta é uma etapa de consolidação de várias habilidades. Por isso, requer um direcionamento pedagógico que consiga alicerçar tudo o que se construiu ao longo dos dois anos anteriores do período escolar e ainda desenvolver habilidades que não foram apreendidas pelas crianças até então. É ao final dessa etapa que o aluno deve se mostrar capaz de ler e produzir textos com competência, e o programa deve se dedicar a contribuir para tanto.

Os principais referenciais teóricos da pesquisa situam-se nos campos da Educação (FAZENDA, 2008, 1994; SOARES, 2003, 2004, 2008, 2009) e da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1995, 2005, 2009).

## 1. Revisitando conceitos: alfabetização, letramento e interdisciplinaridade

Para Soares (2003), alfabetizar é levar ao alfabeto, ensinar o código da língua escrita, bem como as habilidades para ler e escrever. O indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, de modo que pode (de)codificar em língua escrita. Segundo a autora:

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), de habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, de caderno, cartaz, tela de computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita. (SOARES, 2003, p.91)



Nesse sentido, os conceitos de “alfabetizado” e “analfabeto” desconsideram o fato de que um indivíduo que não conhece as letras pode estar envolvido em práticas sociais de leitura e escrita. Ainda que, para tanto, necessite do auxílio de outras pessoas que tenham habilidade com textos escritos, ele interage em um mundo que requer dele: leitura de avisos, orientações, rótulos, bulas; preenchimento ou elaboração de documentos (como formulários, requerimentos, declarações e procurações). De igual modo, é comum que crianças ainda não alfabetizadas folheiem livros e que fantasiem ler histórias e escrever.

Surge, assim, o termo “letramento”, uma vez que não basta a alfabetização medida pela capacidade de (de)codificação; é preciso formar indivíduos letrados. Ser letrado significa fazer uso competente da língua escrita nas diversas situações sociais, de modo que essa prática não se restrinja apenas ao contexto escolar. Segundo Soares (2009), trata-se de responder adequadamente às intensas demandas sociais, que envolvem diferentes formas de ler e escrever, conforme propósitos específicos (informar, interagir, orientar-se, seduzir, induzir, divertir-se etc.) e interlocutores distintos.

O aprendizado da técnica deve, pois, expandir-se, resultando em um indivíduo ou um grupo social que saiba utilizar a escrita para fins reais, em contextos específicos. Conforme Kleiman (2005), equivale à imersão no mundo da escrita, com a conseqüente participação nas práticas sociais que a envolvem. É nesse sentido que o letramento é o efeito da ação de se apropriar da escrita; é “[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 17).

Soares (2003) argumenta que alfabetização e letramento são processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes, mas, ao mesmo tempo, interdependentes e indissociáveis. Essa constatação implica que se deve envolver os alunos em situações de produção e leitura de textos que sejam significativas, considerando-se a diversidade dos grupos sociais de que os aprendizes participam e os quais estão representados na sala de aula. Ou seja, é preciso alfabetizar letrando, conceito de Soares (2008, p. 3):

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

Somamos a essa perspectiva a necessidade de encaminhamentos didático-metodológicos que, concomitantemente, favoreçam a interdisciplinaridade no tratamento dos conteúdos. Segundo conceito de Coimbra (2000, p. 58), esta “[...] consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas



ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”.

Destacamos, nesse seguimento, a teoria do pensamento complexo (MORIN, 1996), que nos ajuda a compreender a contribuição das diversas áreas do conhecimento para a compreensão de um todo, segundo o princípio de que todo tipo de conhecimento existe em interação profunda com outros. Logo, no ensino escolar, implica reconhecer que nenhum conhecimento, dentro de suas próprias fronteiras, seria suficiente para a compreensão de um fenômeno, senão juntamente com outros saberes. É preciso, pois, (re)integrar os saberes para que os estudantes sejam agentes aptos nas respectivas realidades plurais.

Considerando, então, que o letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita em contextos próprios e para fins específicos (KLEIMAN, 1995) e que alfabetizar letrando implica sempre se atentar para os diversos contextos de usos sociais da leitura e da escrita, independentemente de cenários escolares, defendemos que não há como desvincular alfabetização, letramento e interdisciplinaridade. Na realidade cotidiana, os acontecimentos nos quais interagimos são constituídos de áreas e fenômenos integrados. Assim, ao se promoverem eventos de letramento nas salas de aula (STREET, 2014), neles estarão contemplados saberes de diversas disciplinas, o que precisa ser destacado na ação pedagógica.

A concepção de Yared (2008) acerca do que seja interdisciplinar pressupõe a interligação entre essas práticas. A autora argumenta que é a interdisciplinaridade que leva o aprendiz a conquistar sua autonomia e a perceber a relação de interdependência com a sociedade.

Ressaltamos que a proposta de integração entre alfabetização, letramento e interdisciplinaridade não anula o valor do trabalho disciplinar. Concordamos com Fazenda (2008) que a formação disciplinar é indispensável no processo de teorização das práticas, bem como com José (2008), que defende que o movimento deve partir da disciplinaridade para, então, ampliar-se para a interação entre os conhecimentos de diversas áreas (a nosso ver, também o inverso é uma opção). Contudo, é preciso que os estudantes compreendam que a divisão em áreas do conhecimento não será tão bem definida e estanque no cotidiano. Todos os conhecimentos se somam e é o conjunto deles que nos permite ver a dinâmica do mundo e participar dela.

As práticas pedagógicas integradoras desses três conceitos supracitados apenas são possíveis a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem, o que significa admitir que o objetivo do ensino é formar um aluno que seja proficiente em leitura, escrita e oralidade. Nessa percepção, usar a língua significa agir sobre o outro. Logo, para se aprendê-la na escola, devem-se criar situações idênticas àquelas vividas em sociedade, que permitam ao aprendiz participar de situações concretas de comunicação (COSTA-HÜBES, 2009). Esse entendimento concilia-se com o que propõe Kleiman



(2009), que o professor trabalhe com práticas sociais não-escolares, sendo um agente de letramentos:

O conceito de agente de letramento aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; *uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos* por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de *atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social*. (KLEIMAN, 2009, p. 25. Destaques adicionados.)

Dessa forma, o professor deverá direcionar as práticas de linguagem segundo o que é relevante para os alunos se inserirem na sociedade letrada ou para lhes ampliar a participação nela. Semelhantemente, a abordagem de atividades de análise linguística também deve se dar nessa perspectiva, atendendo a uma necessidade real de se compreender e aprimorar a escrita e a leitura, sendo, pois, significativas. Do contrário, serão ineficazes, parecendo não ter aplicabilidade no processo comunicativo.

## 2. Alfabetização, letramento e interdisciplinaridade nos cadernos de formação do PNAIC: analisando teoria e práticas

Uma vez delineado o aporte teórico da pesquisa, passemos à análise do material de estudos do programa definido para esta investigação. Primeiramente, objetivamos identificar como o Pacto compreende alfabetização, letramento e interdisciplinaridade. Já no caderno de Apresentação, explicita-se a proposta de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental:

Exemplo 1:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012c, p. 8. Destaques adicionados.)

Conforme ilustrado, não se trata unicamente de aprender o sistema alfabético-ortográfico como código ou de ter conhecimentos técnicos acerca de como ler e escrever. É preciso que a criança tenha também desenvolvido a habilidade de ler e produzir textos, que, como sabemos, materializam-se socialmente em gêneros.



O PNAIC, assim, propõe que se alfabetize letrando, o que significa que as ações pedagógicas devem contemplar o funcionamento do sistema de escrita “[...] de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade” (BRASIL, 2012b, p. 16). Também, que as atividades didáticas contemplem saberes de diferentes áreas. Para tanto, as crianças devem ser confrontadas com situações variadas que abarquem os eixos “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística” de modo integrado aos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2012f, p. 22). Segundo se argumenta em um dos cadernos, “[...] todas as áreas de conhecimento precisam ser mobilizadas para fortalecer as capacidades de ação social dos estudantes” (BRASIL, 2012b, p. 9). Essa integração é que fará com que o aprendizado escolar se relacione com o que se vive socialmente e, por isso, o conhecimento se tornará uma necessidade e ganhará significado para as crianças (BRASIL, 2012b).

A interdisciplinaridade manifestada nos cadernos do programa considera o “[...] diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento” (BRASIL, 2012b, p. 11), em consonância com o que propõe Fazenda (1994) e Santomé (1998). Ambos os autores sustentam que deve haver intercomunicação entre duas ou mais disciplinas, numa relação de reciprocidade.

Nessa perspectiva, o programa reconhece que os conhecimentos delineados para a área da Língua Portuguesa não são suficientes para que se compreendam os conteúdos dos textos trabalhados nas aulas, por exemplo. Ratifica, pois, o entendimento de que os gêneros textuais são importantes recursos para uma prática integrada. São eles que circulam na sociedade, encerrando conhecimentos que exigem um movimento por outras áreas disciplinares, conforme mostrado na exposição a seguir, relativa à leitura de um cartaz.

Exemplo 2:

Por exemplo, para interpretar um cartaz que diz “É assim que muita gente encara a AIDS. Encare a AIDS de frente: com informação e respeito.”, é necessário que se saiba o que é a AIDS, como se contrai tal doença e refletir sobre as crenças que circulam sobre ela e os efeitos de tais crenças, para, desse modo, interpretar a expressão “encare a AIDS de frente” e o motivo pelo qual o cartaz faz referência à ideia de que é preciso ter “informação e respeito”. Neste caso, há uma articulação clara entre o ensino relativo aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências. (BRASIL, 2012f, p. 16)

Importante destacar que a integração entre alfabetização, letramento e interdisciplinaridade sustentada nos textos teóricos dos cadernos de estudo do programa estende-se também às atividades de natureza linguística, que servem à aprendizagem do sistema de escrita da língua. No caderno Unidade 5, intitulado “O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”, afirma-se que a prática de utilização de diferentes textos em sala de aula deve estar articulada às atividades de apropriação do Sistema de Escrita



Alfabética (SEA) (BRASIL, 2012d, p. 29). Também, elas não devem ganhar centralidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é no texto que os conhecimentos são mobilizados.

O exemplo a seguir abrange e sintetiza essas concepções, bem como evidencia a proposta pedagógica do programa ao tratar de alfabetização, letramento e interdisciplinaridade.

Exemplo 3:

A alfabetização se caracteriza, assumindo-se uma perspectiva interdisciplinar, por uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita articula-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais. O conteúdo da alfabetização, portanto, se define pela necessidade de se registrar {sic} conversas, observações feitas no grupo, que precisam ser gravadas, ou seja, como forma de produzir memórias, documentos a respeito do que se discute e do que se aprende na escola. Assim, a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. Por esse motivo, é fundamental que as crianças se sintam ativas. (BRASIL, 2012b, p. 10)

Portanto, a aprendizagem deve ser contextualizada, integrando conhecimento linguístico e interação social. Essa premissa implica um trabalho interdisciplinar, já que conhecimentos de diversas áreas são mobilizados nos processos comunicativos legítimos. Compreendemos, então, que não se trata de uma abordagem que ora esteja centrada em análise linguística não situada e ora esteja contemplando textos autênticos e em situações reais de produção. Conforme lemos no fragmento, é tudo “ao mesmo tempo”, concomitantemente. Isso representa uma prática integrada, que contemple análise linguística associada a leitura e escrita, que envolva alfabetização, letramento e interdisciplinaridade em sincronia.

O programa defende, pois, a alfabetização para a vida, para a participação em situações comunicativas. Quando esse é o enfoque, as crianças se envolvem com o aprendizado, dedicam-se a ler e a escrever porque é significativo para elas. Isso é alfabetizar letrando. Quanto aos conteúdos organizados em disciplinas no contexto escolar, nas atividades humanas eles se agregam e compõem uma realidade complexa, em que tudo está profundamente relacionado, sendo inevitável dialogar com mais de uma área do saber.

### 3. O desafio de uma prática integradora

Os cadernos de estudo remetem, em vários momentos, ao alfabetizar letrando e à interdisciplinaridade, em consonância com uma abordagem teórica que relaciona claramente esses conceitos. Entretanto, a partir da análise de sugestões de atividades e dos relatos de práticas



consideradas exitosas no material de formação do PNAIC, vemos que ainda é um grande desafio a apropriação desses conceitos para a consumação de uma prática educacional realmente integradora.

Buscando identificar como a proposta pedagógica do programa se realiza nas sugestões de atividades e nos relatos de experiência que compõem os cadernos, relacionamos os preceitos teóricos defendidos até então com as proposições didáticas presentes nos documentos analisados. Constatamos que há contradições entre eles, bem como falta aos cadernos o direcionamento didático-metodológico que permita a efetivação de uma prática educativa integradora. Em algumas situações, a supressão de detalhes quanto a procedimentos didáticos e de discussões mais específicas a partir de práticas educacionais legítimas podem culminar na manutenção de atividades avulsas, desconectadas de um contexto comunicativo e centradas no objetivo de ensinar letras, sílabas e palavras.

Quando se trata de ensinar e aprender o SEA, o material de estudos do programa propõe atividades como: escrita de palavras que comecem com a mesma letra, busca por palavras que iniciem com uma determinada letra ou sílaba, atividades de cruzadinha, caça-palavras, exploração da ordem alfabética, escrita de palavras com uso do alfabeto móvel ou silabário e de textos que permitam a reflexão sobre uma determinada letra ou sílaba, atividades de composição e decomposição de palavras e de montagem de textos que foram trabalhados em sala, escrita de palavra que possuam uma determinada letra, dentre outras. A nosso ver, o problema não está na natureza dessas atividades, mas em como elas serão aplicadas. Reiteramos a indispensabilidade de se pensar em como desenvolvê-las dentro de contextos significativos.

À semelhança de outras ocorrências nos cadernos do PNAIC, o exemplo seguinte remete à abordagem didática pela qual optou uma professora ao trabalhar atividades de apreensão do SEA no 3º ano em que é regente.

Exemplo 4:

Pensando em ampliar as atividades propostas, a professora aplicou uma atividade de um livro didático, aprovado pelo PNLD 2010, a fim de trabalhar com as regularidades diretas (P, B, T, D, F, V). A atividade solicitava que os alunos falassem em voz alta o nome de diferentes figuras que apresentavam essas grafias e depois solicitava que eles escrevessem as palavras em uma tabela. (BRASIL, 2012e, p. 27)

A aplicação da atividade, dentro do que foi relatado, não relaciona sequer alfabetização e letramento que extrapole o contexto escolar. É isolada, não associada a práticas comunicativas reais. A professora revela que desenvolveu uma sequência de atividades que visavam unicamente ao trabalho de análise linguística, o que parece uma justificativa para o fato de não estarem relacionadas a interações sociais. Os demais exercícios didáticos a que os alunos foram submetidos eram semelhantes, como lista e apresentação de palavras na ausência absoluta de qualquer



simulação de realidade comunicativa e ditado sem propósito que não fosse atender a uma exigência do professor.

Também no fragmento seguinte são sugeridas atividades de reflexão fonológica sem, contudo, discutir como elas poderiam ser desenvolvidas de modo a evitar o restritivo letramento escolar e ainda envolvendo outras áreas do saber.

Exemplo 5:

[...] atividades que trabalhem diferentes habilidades em diferentes níveis das palavras, como por exemplo, identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares de diferentes palavras. Como exemplo de uma atividade de identificação, os alunos poderiam ser solicitados a identificar, no trava-língua a seguir, as palavras que começam com a mesma sílaba: “Olha o sapo dentro do saco/ O saco com o sapo dentro/ O sapo batendo papo/ e o papo do sapo soltando vento”. Podemos solicitar, ainda, que a criança escreva duas palavras que comecem com a mesma sílaba da palavra CAFÉ. Esse tipo de atividade ajuda o aluno a pensar na sílaba inicial da palavra dada e buscar no seu léxico mental alguma outra palavra que apresente a mesma sílaba da palavra (produção de sílaba inicial). As atividades podem variar ainda quanto ao nível da palavra. Podemos trabalhar as mesmas habilidades citadas acima em relação às rimas. (BRASIL, 2012e, p. 12)

Apenas listar atividades sem sugestões didático-metodológicas em consenso com o direcionamento teórico que se assumiu pode culminar numa prática pedagógica centrada em exercícios mecânicos e repetitivos, tal qual já se vem perpetuando nos cenários escolares brasileiros. Relatos mais curtos, sem que se especifique com clareza como as atividades foram desenvolvidas, se dentro de uma sequência de propostas inter-relacionadas ou não, são frequentes nos cadernos do programa destinados ao 3º ano. Embora os documentos, no geral, defendam que a reflexão sobre o SEA não pode estar distanciada das atividades de leitura e produção de textos, a prática sugerida ou apresentada como exitosa parece trabalhar alfabetização, letramento e interdisciplinaridade apenas paralelamente, não em concomitância, de modo integrado e colaborativo.

Além disso, não obstante o delineamento teórico dos cadernos defenda outra perspectiva, as atividades práticas ratificam o princípio de que saber ler e produzir textos com eficácia não seria suficiente para se comprovar conhecimento linguístico. Ou seja, conforme mostrado no exemplo 6, a produção de textos fornece “muitas informações” a respeito, não todas as evidências necessárias. Assim, as atividades marcadamente de letramento escolar ainda ganham relevância no PNAIC, conforme depreendemos do excerto seguinte.

Exemplo 6:

Quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e da ortografia, sem dúvida a produção de textos escritos nos dá muitas informações sobre o processo de apropriação da língua, mas podemos também estruturar instrumentos com objetivos específicos. Por exemplo, se precisarmos saber quais crianças ainda não dominam determinadas convenções ortográficas, podemos realizar alguma



atividade com tal objetivo, como as tarefas de completar lacunas em palavras. (BRASIL, 2012b, p. 26)

Além disso, identificamos que, de modo geral, as atividades pontuais, desconexas dos propósitos comunicativos da língua, são vistas como necessárias pelos professores para que possam se certificar, seguramente, do aprendizado por parte das crianças. Elas funcionam como um atestado da consolidação de saberes, por permitirem avaliações quantitativas e objetivas, fato que o PNAIC parece corroborar.

A professora a que se referiu o exemplo 4 relatou ter aplicado as atividades de análise linguística para sistematização do trabalho que já vinha desenvolvendo (BRASIL, 2012e, p. 29). Ela se referiu, na ocasião, a uma sequência de atividades cujo primeiro momento se deu com a divisão da turma em grupos, solicitando-lhes que listassem algumas palavras que possuíssem a letra R, de forma alheia a qualquer contexto social de interação. Em seguida, as autoras do texto teórico-argumentativo do caderno em que se fez remissão à experiência dessa docente consideraram que os momentos de produção, de reescrita/revisão de textos são oportunidades para o ensino da ortografia, mas destacaram que “[...] não substituem um trabalho mais específico e sistemático” (BRASIL, 2012e, p. 29).

Portanto, a apresentação e a sugestão de atividades de análise linguística e apreensão do SEA isoladas das situações de interação social mediadas pela escrita contradizem o que o programa defendeu e discutiu nos textos que versam sobre os referenciais teóricos que ele assume. Agregar alfabetização, letramento e interdisciplinaridade consiste num trabalho em que as atividades de (re)conhecimento e análise do SEA devem ser harmoniosas com as necessidades comunicativas da criança, sendo pertinentes a elas. Significa que o professor precisa criar situações em que se faça necessária a análise linguística para melhor escrever ou ler um texto.

Particularmente no que diz respeito à interdisciplinaridade, também distinguimos algumas afirmações que requerem atenção. Por exemplo, em um dos cadernos, afirma-se que não se pode negar às crianças a aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa (contemplando-se os eixos leitura, produção textual, linguagem oral e análise linguística, incluindo a apropriação do SEA) “[...] em contextos de reflexão sobre os gêneros textuais, em atividades de textos cujas temáticas são de áreas diversas.” Por isso, sugere-se um trabalho que se valha de “[...] experiências com temas de outras áreas do conhecimento, como forma de aproximar as crianças de assuntos específicos dessas áreas, ampliando o vocabulário e o trabalho com os gêneros textuais.” (BRASIL, 2012a, p. 7). Declarações que relacionam interdisciplinaridade à abordagem de temáticas pertinentes a áreas específicas podem ser mal interpretadas e resultar numa prática pedagógica em que as disciplinas não interajam entre si. Não se trata de trabalhar temas; é o modo como são abordados



sistematicamente os conteúdos, como se tece o diálogo entre as áreas que caracteriza a interdisciplinaridade. Os temas são motivadores para uma abordagem que requeira contribuição de saberes das diversas áreas do saber. Teixeira (2007, p. 67) afirma que o “[...] que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade”.

Portanto, a discussão não deve ser acerca do ensino ou não da análise linguística ou de qualquer outro conteúdo, mas sobre como se fazê-lo, visando-se a uma perspectiva socializadora para a escola. O ensino escolar não deve ter um fim em si mesmo. Todas as práticas de escrita legítimas têm um porquê de acontecer, são significativas, têm interlocutores reais. Assim, a prática pedagógica que integre alfabetização, letramento e interdisciplinaridade não é e não pode ser antagônica ao ensino sistemático da escrita alfabética defendido por Soares (2004). Pode-se trabalhar sistematicamente visando-se à apreensão do SEA a partir da escrita das ruas, dos lares, das diversas instituições sociais.

#### 4. Possibilidades didáticas

A aprendizagem de conteúdos curriculares deve servir à participação social. No que respeita a prática da linguagem, esta serve unicamente à comunicação. Os direitos de aprendizagem explicitados no material do programa (Quadro 1) revalidam essa perspectiva, já que podem ser condensados no objetivo geral de se desenvolverem as habilidades de ler e produzir variados gêneros textuais, bem como de usá-los com competência. O trabalho de análise linguística deve visar, pois, a esse fim.

Quadro 1 – Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

<p><b>Compreender e produzir textos</b> orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.</p>
<p><b>Apreciar e compreender textos</b> do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.</p>
<p><b>Apreciar e usar</b> em situações significativas <b>os gêneros</b> literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas.</p>
<p><b>Compreender e produzir</b> textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).</p>



**Participar de situações de leitura/escuta e produção** oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

**Produzir e compreender textos** orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012b, p. 30)

As atividades de teor linguístico devem, por isso, ser integradas a contextos comunicativos, devem ser significativas e ter um porquê de acontecer que responda aos anseios das crianças, não meramente do professor. Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 31) sugere:

Algumas atividades muito comuns na escola e que em geral ocorrem de maneira descontextualizada, isto é, não variam segundo o grupo ou a situação, são a cópia, exercícios de completar frases, exercícios para buscar e sublinhar palavras com dígrafos, por exemplo, ditados e atividades de perguntas e respostas. Pense em cada uma delas e imagine como elas podem vir a ser contextualizadas.

Vejamos um exemplo de um ditado diferente: se o assunto for 'insetos', por exemplo, os alunos dizem à professora o que sabem sobre o assunto e ela ou um aluno voluntário vai anotando no quadro-de-giz. O objetivo desse 'ditado' dos alunos e da anotação da professora está ligado a uma situação: ter no quadro um texto comum, visível a todos, que sirva de base para uma discussão posterior da turma.

Logo, a defesa é de que, ainda que estando inseridas em um processo de escolarização, as atividades voltadas ao aprendizado da língua não podem acontecer como práticas vazias de sentido, direcionadas unicamente ao professor. Também, devem abarcar toda a complexidade de que se constitui a realidade, na qual não há segmentação de saberes. No caso do ditado sugerido por Kleiman (2005), ele relacionou conteúdo de Ciências e, a depender da abordagem, poderia ainda reclamar outros saberes relativos às demais disciplinas e constantes na grade curricular do ano letivo. De igual modo, outras atividades, como o uso da escrita para a recontagem de uma história ou a criação de um final diferente para ela, práticas sugeridas num dos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012g), devem ser contextualizadas, significativas, não tendo um propósito voltado para si mesmas.

Ademais, outros importantes recursos pedagógicos favorecem o ensino e a aprendizagem nessa perspectiva. Alguns deles são citados e discutidos nos próprios cadernos do PNAIC. Os jogos, por exemplo, são oportunos para a apropriação do sistema alfabético, da ortografia e para o trabalho com conhecimentos matemáticos (BRASIL, 2012f, p. 22). O que requerem como saber se justifica dentro do contexto do próprio jogo, que consiste em uma prática social.



Ainda, para se trabalhar significativamente com unidades menores da língua (letras, fonemas, sílabas e palavras), os momentos lúdicos também podem despertar o fascínio das crianças e levá-las a refletir sobre a língua de modo prazeroso. Brincadeiras com textos de tradição oral, por exemplo, podem mobilizar vários conhecimentos acerca da escrita. O exemplo seguinte apresenta o relato de uma competição com trava-línguas, que poderiam até mesmo servir como partida para integração de outras áreas do saber, como a Geografia, em se tratando do rio Capibaribe a que se refere o texto. Durante a atividade, as próprias crianças viram a necessidade de trabalharem com as sílabas, de aprimorarem a fluência de leitura, bem como envolveram natural e espontaneamente o contexto extraescolar.

**Exemplo 7:**

Ao passear pelas duplas percebi algumas estratégias interessantes, utilizadas pelos alunos, a fim de ler o texto. Guilherme separou as sílabas da palavra RODOVALHO e procurava ler junto com o colega a palavra em voz alta. O Paulo circulava, no texto fotocopiado, as palavras que seu colega ainda errava, fazendo-o repetir várias vezes as palavras. Os alunos gostaram tanto da brincadeira que diziam: ‘Tia, isso não sai mais da minha língua’. [...] Durante a competição, antes da apresentação, pedi que os alunos lessem os nomes dos trava-línguas para que eu pudesse ir listando no quadro. Depois fiz a leitura coletiva dos títulos e iniciamos a competição. Ao trabalhar com os trava-línguas, percebi que as crianças se sentiram motivadas pelo jogo de palavras que aqueles textos propõem. As ajudas nas duplas foram muito importantes para que a atividade gerasse interesse na leitura e no reconhecimento de novas sílabas e palavras. Através dessa atividade, também pude avaliar a fluência em leitura de alguns alunos, além de promover situações reais de uso desse gênero fora do contexto escolar, pois, foi comum eles fazerem relatos do tipo: ‘Tia, minha mãe riu muito com o trava-língua do rio Capibaribe!’. (BRASIL, 2012e, p. 13)

Noutro relato, outra docente também desenvolveu um trabalho significativo de análise linguística, contextualizando as práticas de linguagem e integrando saberes:

**Exemplo 8:**

Para introduzir o tema “Vamos brincar de reinventar histórias” a turma ouviu a música “Criança não trabalha” (Arnaldo Antunes e Paulo Tatit – CD Palavra Cantada, Canções Curiosas). Após ouvir a canção e interpretá-la, escrevemos com o alfabeto móvel o nome dos brinquedos e brincadeiras que apareciam na música, depois contamos o número de letras e sílabas dessas palavras. Ainda escrevemos uma lista com o nome das brincadeiras preferidas da turma. Havia na lista as palavras “pipa” e “pião” e como um aluno havia chamado atenção para a semelhança entre o som das sílabas iniciais das duas palavras, aproveitei a oportunidade e pedi que dissessem outras palavras iniciadas por PI e as registrei, sempre questionando os alunos sobre quais letras deveriam usar para escrever as palavras ditadas por eles: piada, pia, picada. Não havia planejado, ou seja, não estava previsto na sequência, mas lembrei do jogo “Bingo das sílabas iniciais” e brincamos com o grupo, o que foi muito divertido, porque eles ajudaram uns aos outros chamando a atenção do colega quando este não havia percebido que na sua cartela havia uma figura cujo nome iniciava com a sílaba chamada. Neste dia, eles tiveram como dever de casa entrevistar os pais e avós a respeito de suas



brincadeiras e brinquedos preferidos, de que material eram feitos e onde costumavam brincar. (BRASIL, 2012g, p. 10)

Nesse caso, a análise linguística surgiu como uma necessidade, dentro de um contexto situado no qual as crianças estavam envolvidas por se relacionar a suas próprias infâncias. Também, o trabalho contemplou espaços fora da escola, numa atividade que, abrangendo aspectos culturais, fazia com que as crianças escrevessem por ser necessário fazê-lo e, talvez, munidas de motivação e curiosidade. A tarefa de entrevistar pais e avós substitui, por exemplo, a prática do ditado tradicional.

Além disso, concomitantemente, foram integrados conteúdos relacionados a História. A professora apresentou imagens de brinquedos que datavam desde 1912 até os dias atuais, “[...] chamando a atenção para os materiais de que eram feitos e, também, para o fato de que um século teria se passado entre sua confecção e os dias atuais” (BRASIL, 2012g, p. 11). As datas foram uma oportunidade para a professora também integrar a Matemática, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades com o valor posicional dos algarismos na representação de milhar, centena, dezena e unidade. Ela ainda trabalhou com valores monetários atribuídos a brinquedos que puderam manusear, bem como manipularam imitação de cédulas de diferentes valores, simulando processos de compra e venda dos objetos. Foram agregadas ainda as disciplinas Língua Portuguesa e Artes, sendo oportunos o trabalho com o poema “Jogo de Bola”, de Cecília Meireles, e a apresentação e a leitura da tela de Portinari, “Futebol”. Todo o encaminhamento didático ganhou significado e relevância ao unir práticas de linguagem e as experiências de vida das crianças.

Portanto, aproximar alfabetização, letramento e interdisciplinaridade não significa abandonar o ensino sistemático de análise linguística e apreensão do SEA. Implica, sim, dar sentido ao que se ensina e se aprende, uma vez que permite ao estudante ler e escrever com efeito. Além disso, corrobora que a importância maior do processo de escolarização está no aprendizado, não no ensino em si mesmo, sem ter em conta as circunstâncias e as finalidades.

## Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi investigar como o PNAIC compreende alfabetização, letramento e interdisciplinaridade e como os realiza nas atividades didáticas sugeridas ou relatadas nos cadernos oficiais de estudo utilizados nas formações. Os resultados demonstram que a integração desses conceitos ainda é um desafio até mesmo no contexto do próprio programa.

A maior dificuldade está na abordagem de atividades de análise linguística e aprendizagem do sistema de escrita. Embora o programa se pronuncie como um defensor de se alfabetizar letrando



e interdisciplinarmente, os cadernos ainda incorrem, algumas vezes, em atividades didáticas pontuais, que exploram o código linguístico em si mesmo, de forma alheia às relações sociointeracionais. Em diversas ocorrências, alfabetização, letramento e interdisciplinaridade são ações desenvolvidas em paralelo, não de forma integrada, concomitantemente. A justificativa é a necessária sistematização no trato de questões linguísticas, como se o ensino do código pudesse ser dissociado dos textos a que a língua serve. Em contrapartida, há exemplos promissores nos cadernos de formação que defendem e comprovam ser possível uma prática integrada.

### **Literacy, reading and writing in initial series and interdisciplinarity: Dialogue on integrating practices**

#### **Abstract**

This text aimed to discuss reading and writing in initial series and interdisciplinarity, as well as analyzing how the Brazilian governmental program Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) performs them in the pedagogical practices that compose the training books of the Language area, directed to the 3rd year of the elementary school. The study consisted of qualitative, descriptive and interpretive documentary research. It focused on Education and Applied Linguistics areas, mainly in the works of Angela Kleiman, Magda Soares, Ivani Catarina Arantes Fazenda and Jurjo Torres Santomé. The results pointed to the challenge that is an integrated education, even in the context of teacher education programs.

**Keywords:** Literacy. Interdisciplinarity. PNAIC. Integrative pedagogical practices. Writing and reading in initial series.

#### **Referências**

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*. Ano 3, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 47 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo inclusivo: o direito de ser Alfabetizado*. Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 3, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 47 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos*. Ano 3, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 48 p.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejamento e organização da rotina na alfabetização*. Ano 3, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012f. 47 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Vamos brincar de reinventar histórias*. Ano 3, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012g. 47 p.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo et al. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000. p. 52-70.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2009. v. 1.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.89-115.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Letrar é mais que alfabetizar. *Nossa língua, nossa pátria*, 24 jul. 2008. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80. (v. 1.)

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

