



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARCIA DE SOUSA QUEIROS

**REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

MARCIA DE SOUSA QUEIROS

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT
– Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus de Miracema, Curso de Pedagogia,
para obtenção do título de Licenciado e
aprovada em sua forma final pela Orientadora
e pela Banca Examinadora.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

Q3a Queiros, Marcia de Sousa.

Alfabetização: Reflexões sobre alfabetização e a importância do processo de construção da escrita. / Marcia de Sousa Queiros. – Miracema, TO, 2019.

56 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2019.

Orientadora : Suzana Brunet Camacho da Rocha

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Consciência fonológica. 4. Métodos de alfabetização. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCIA DE SOUSA QUEIROS

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

Monografia foi avaliada e apresentada à
UFT – Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus de Miracema, Curso de
Pedagogia, para obtenção do título de
Licenciado e aprovada em sua forma final
pela Orientadora e pela Banca
Examinadora.

Data de Aprovação 20/03/2019.

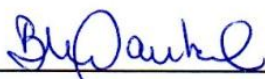
Banca Examinadora:



Prof^a. Msc. Suzana Brunet Camacho da Rocha, Orientadora, UFT



Prof^a. Dr^a. Ana Corina Machado Spada, Examinadora, UFT



Prof^a. Dr^a. Brigitte Ursula Stach Haertel, Examinadora, UFT

Dedico este trabalho a minha querida mãe Raimunda, pelos valores que me ensinou, a meu filho Victor Gabriel, que é minha fonte de inspiração, a meu esposo Elzon, pela paciência, incentivo e carinho, e a todos que contribuíram direta e indiretamente em minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada, me dando saúde e força para superar as dificuldades.

A esta Universidade, ao seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior.

A minha Orientadora, Suzana Brunet, pelas suas correções, incentivos e paciência na orientação deste trabalho o qual tornaram possível a conclusão desta monografia. Nossas conversas durante e para além dos grupos de estudos foram fundamentais. Obrigada por esclarecer minhas dúvidas e ser tão atenciosa.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

Agradeço aos professores participantes da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão importante e esperado: Profa Dra Ana Corina Machado Spada e Profa Dra Brigitte Ursula Stach Haertel. É um prazer tê-las na banca examinadora.

A minha mãe, Raimunda Soares, e também colega de turma, pelo amor e apoio incondicional, e que não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. Seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

Ao meu pai Jose Ribamar, que me ajudou em muito a definir o meu caráter, e que me ensinou que devia dar sempre o melhor em tudo que eu fizesse, em qualquer situação.

Ao meu esposo, Elzon de Sousa, grande incentivador e namorado querido, que se desdobrou em esforços para me ajudar durante a elaboração desse trabalho. Obrigada pelos cafés, por limpar nossa casa e por ouvir minhas lamentações.

A minha família a todo apoio prestado.

A minha grande amiga, Neurilene Oliveira, pelo apoio e cumplicidade e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos em que precisei de você, você sempre estava pronta pra me ajudar, obrigada.

A todos que fizeram parte desta caminhada que não foi nem um pouco fácil, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente na elaboração deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa dispõe como temática a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e utilizou-se da metodologia de pesquisa bibliográfica e pesquisa qualitativa. A pesquisa tem como objetivo identificar quais conhecimentos devem ser considerados para a elaboração de atividades de alfabetização em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental. A partir do levantamento bibliográfico percebeu-se que a escrita precisa ser entendida como objeto social e que a criança precisa ser considerada como construtora de hipóteses. Foi preciso identificar as diversas facetas da alfabetização: social, psicogenética e linguística, para perceber que a alfabetização é objeto complexo e requer estudo e aprofundamento teórico. Para tanto, utilizamos como aportes teóricos os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999); Teberosky e Colomer (2003); Soares (2008, 2017); Carvalho (2009). Após o estudo bibliográfico, foi realizada uma classificação das hipóteses da escrita das crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Miracema do Tocantins e pôde-se identificar quais conhecimentos sobre a língua escrita elas possuem e em qual etapa da consciência fonológica ela se encontra. A partir desse mapeamento foram desenvolvidas atividades com o objetivo de proporcionar o conhecimento necessário para que essas crianças pudessem superar suas hipóteses de escrita. As atividades foram planejadas conforme as necessidades de aprendizagem de cada um. Além dos conhecimentos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, identificou-se como necessário que o professor entenda que é preciso valorizar a escrita do aluno e seu processo de construção, assim como seu importante papel como leitor e escriba, apresentando modelos de leitura e escrita para as crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Consciência fonológica. Métodos de alfabetização.

RESUMEN

La presente investigación dispone como temática la alfabetización en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental y se utilizó de la metodología de investigación bibliográfica e investigación cualitativa. La investigación tiene como objetivo identificar qué conocimientos deben ser considerados para la elaboración de actividades de alfabetización en una clase de 1º Año de la Enseñanza Fundamental. A partir del levantamiento bibliográfico se percibió que la escritura necesita ser entendida como objeto social y que el niño necesita ser considerada como constructora de hipótesis. Fue necesario identificar las diversas facetas de la alfabetización: social, psicogenética y lingüística, para percibir que la alfabetización es objeto complejo y requiere estudio y profundización teórica. Para ello, utilizamos como aportes teóricos los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1999); Teberosky y Colomer (2003); Soares (2008, 2017); Carvalho (2009). Después del estudio bibliográfico, se realizó una clasificación de las hipótesis de la escritura de los niños de una clase de primer año de la enseñanza fundamental en una escuela pública de Miracema del Tocantins y se pudo identificar qué conocimientos sobre la lengua escrita ellos poseen y en qué etapa de la etapa la conciencia fonológica se encuentra. A partir de ese mapeo se desarrollaron actividades con el objetivo de proporcionar el conocimiento necesario para que esos niños pudieran superar sus hipótesis de escritura. Las actividades fueron planificadas según las necesidades de aprendizaje de cada uno. Además de los conocimientos sobre los conceptos de alfabetización y letra, se identificó como necesario que el profesor entienda que es necesario valorar la escritura del alumno y su proceso de construcción, así como su importante papel como lector y escriba, presentando modelos de lectura y escritura para los niños.

Palabras clave: Alfabetización. Alfabetización. Conciencia fonológica. Métodos de alfabetización.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Avental de contar história	44
Figura 2 – Atividade sondagem de escrita aluno A.....	44
Figura 3 – Atividade sondagem de escrita aluno A.....	45
Figura 4 – Atividade sondagem de escrita aluno B.....	46
Figura 5 – Atividade sondagem de escrita aluno C.....	47
Figura 6 – Cartaz com os nomes dos alunos e nomes de animais.....	48
Figura 7 – Hora da leitura da História	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS	12
2.1 As concepções acerca da alfabetização	12
2.2 O analfabetismo no Brasil.....	15
2.3 O fracasso escolar	17
2.4 Alfabetização na atualidade.....	18
2.5 A invenção do letramento	19
3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	23
4 NOVO OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	30
4.1 O construtivismo e suas implicações para a alfabetização	30
4.2 O papel do professor no construtivismo	32
4.3 O construtivismo e a Psicogênese da língua escrita.....	34
4.4 Consciência fonológica	36
4.4.1 Consciência Lexical: A palavra fonológica e a palavra escrita	37
4.4.2 Consciência Lexical: do significado ao significante (realismo nominal).....	38
4.4.3 Rimas e Aliterações	39
4.4.4 Consciência silábica	39
4.4.5 Consciência Fonêmica.....	40
4.4.5.1 Da sílaba ao fonema	40
4.4.5.2 Do conhecimento das letras à consciência grafofonêmica	41
5 PESQUISA DE CAMPO.....	43
5.1 Sondagem sobre a escrita.....	43
5.2 Desenvolvimento das Atividades	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Desde meu ingresso no Curso de Pedagogia em 2014, e especialmente durante a disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental – anos iniciais venho analisando e refletindo sobre a questão da leitura e da escrita. Este é um assunto que ocupa, hoje, o lugar central nas discussões da educação. Por isso, desenvolvi esta pesquisa com a intenção de identificar quais conhecimentos devem ser considerados para a elaboração de atividades de alfabetização em uma turma de 1º ano, bem como ampliar minha visão sobre os processos de alfabetização.

Sendo assim, a pesquisa busca identificar quais conhecimentos devem ser considerados para a elaboração de atividades de alfabetização em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, busquei-me apropriar das questões teóricas dessa temática, Identificar quais conhecimentos sobre a língua escrita os alunos de uma turma de 1º Ano possuem e planejar as aulas conforme as necessidades de aprendizagem de cada um.

As razões, pela escolha deste tema foi, a minha identificação pelo processo de alfabetização que aconteceu durante o estágio curricular supervisionado da disciplina “Estágio no Ensino Fundamental”, que realizei em uma escola pública de Miracema do Tocantins. Pude então perceber que o processo de alfabetização é desafiador tanto para o alfabetizado quanto para o professor alfabetizador. Durante o período em que realizei o estágio curricular supervisionado, percebi que o ensino da leitura e da escrita tem sido motivo de preocupação entre os professores.

Tive então a necessidade de aprofundamento no tema, pois como futura educadora, e por entender que alfabetização e letramento serão conhecimentos importantes na minha profissão, busquei compreender melhor este processo de ensino com a ajuda de livros, teses, monografias, artigos, revistas, etc, os quais me possibilitaram uma maior compreensão a respeito do assunto.

Para tanto, foram utilizados como aportes teóricos os trabalhos de Ferreira e Teberosky (1999); Teberosky e Colomer (2003); Soares (2008) e (2017); Carvalho (2009), entre outros, os quais fazem reflexões importantes sobre a aquisição da escrita e contribuíram para melhor compreensão do desenvolvimento do sistema de escrita das crianças na fase inicial de alfabetização.

Essa pesquisa de abordagem qualitativa utilizou-se como procedimentos o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo para responder os questionamentos apontados. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências

teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

De acordo com Minayo (2001), os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para tanto, o presente trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira aborda os conceitos de alfabetização e o surgimento do termo letramento. A segunda seção traz discussões em torno dos métodos de alfabetização. Na terceira, as contribuições da teoria do construtivismo, da psicogênese da língua escrita e da construção da consciência fonológica trazem importantes contribuições para pensar o papel do professor e o planejamento de atividades de alfabetização. Por último, é apresentada a pesquisa de campo realizada em uma escola pública, na cidade de Miracema do Tocantins. Essa pesquisa parte de um levantamento sobre a escrita das crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, onde pudemos identificar quais os conhecimentos sobre a língua escrita os alunos possuem. Para tanto foi realizado a sondagem sobre a escrita das crianças e posteriormente a elaboração de atividades que auxiliem na superação das hipóteses de escrita.

Percebe-se que a valorização da escrita dos alunos e o reconhecimento de sua hipótese sobre a escrita traz à tona a especificidade que a alfabetização necessita. Esse entendimento permite planejar atividades que atendam às necessidades individuais das crianças, reconhecendo a escrita como um processo ativo que requer reflexões constantes por parte dos alunos.

2 A ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS

O processo de aprendizagem é constante, e nos acompanha sempre. Dessa forma, também acontece com o processo de alfabetização; pois esse é considerado um aprendizado permanente que não se limita à aprendizagem da leitura e da escrita e que tem forte influência na vida social das pessoas. O olhar sobre a alfabetização se modifica ao longo do tempo e hoje é um fenômeno que exige conhecimentos mais elaborados.

2.1 As concepções acerca da alfabetização

O discurso sobre a alfabetização no Brasil, isto é, sobre o acesso da população brasileira à leitura e à escrita, em um espaço institucional, ao longo da escrita de sua história dispersara-se, principalmente, no lugar do sujeito e da língua. Nos primeiros 46 séculos da colonização, a política linguística e pedagógica dos jesuítas se sustentava em um bilinguismo dirigido. As línguas gerais foram, portanto, uma realidade do cotidiano das escolas e colégios, ao lado do português e do latim (SILVA, 1998).

A língua escrita que hoje conhecemos teve seus primórdios com os fenícios no século XIII a.C. Entretanto, devido ao prestígio cultural das obras gregas, muitas vezes os gregos são tidos como os criadores de tal forma de comunicação. Isto não é de se estranhar, já que a invenção da escrita está associada às relações sociais de dominação e poder, haja vista a importância que se atribui a ela nos currículos escolares de sociedades letradas como a nossa (MELO, 2015 *apud* MELO; MARQUES 2017).

Oscar Thompson, primeiro a ressaltar o termo alfabetização em 1918, apesar de curiosamente o termo analfabeto já fazer parte do vocabulário brasileiro desde 1909, passou a difundir um novo modelo educacional fundado em preceitos da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia. Ao inverter os papéis entre educando e educador, pregou que o método devia adequar-se ao aluno e não o contrário (MORATTI, 2000 *apud* MELO; MARQUES 2017).

A partir do final do século XIX, a educação e, por conseguinte, a alfabetização sofreram mudanças significativas, sobretudo no que se refere à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes, o que implicou métodos desenvolvidos no processo de ensinar a ler e escrever. Nesse mesmo período, com o surgimento da psicologia, começou-se a discutir o caráter psicológico da criança no processo de alfabetização. Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base

na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz (MORTATTI, 2011, p. 44).

Ao falar sobre as concepções acerca da alfabetização, Mortatti (2006) divide-as em quatro fases cruciais, que se estendem de 1876 até os dias atuais. A primeira fase deste período foi denominada por Mortatti como “A metodização do ensino da leitura”, permanecendo de 1876 a 1890. Conforme a autora:

Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino nessa história, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. [...] Esse 1º momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 5-6).

O segundo momento foi denominado por Mortatti como “a institucionalização do método analítico” onde segundo a autora foi a partir de 1890 que implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação (MORTATTI, 2006). “É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8).

O terceiro momento chamado de “A alfabetização sob medida” buscava-se conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos

mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (MORTATTI, 2006).

A autora ainda nos fala que nesse 3º momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

O quarto momento se inicia a partir da década de 1980, como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para fracasso da escola na alfabetização de crianças; introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores — quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização. (MORTATTI, 2006)

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs)¹, dentre tantas outras iniciativas recentes. Vejamos o que dizem os PCNs sobre a importância da participação construtiva do aluno:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriidade do conhecimento (PCNs, 1997, p. 33).

2.2 O analfabetismo no Brasil

Durante muitos anos na história do Brasil, poucas crianças conseguiam ler e escrever. Na década de 1940, menos de 50% das crianças brasileiras conseguiam passar da 1ª série, ou seja, não conseguiam ler e escrever (SOARES, 2008). É nítido que ainda enfrentamos inúmeros problemas na educação, e principalmente problemas na alfabetização.

Quando falamos em alfabetização logo pensamos sobre o analfabetismo, este, que é um preocupante problema nos países subdesenvolvidos, comprometendo o pleno exercício da cidadania e o avanço socioeconômico do país, visto por muito tempo como motivo de inferioridade da pessoa analfabeta em relação às demais pessoas. A alfabetização vem sendo discutida nos últimos anos com a preocupação de minimizar os altos índices de analfabetismo, um problema que assola muitos países, sobretudo os menos desenvolvidos como o Brasil.

Segundo Mortatti,

(...) o analfabetismo foi-se constituindo, especialmente ao longo do século XX, como um problema não apenas político, mas também social, cultural e econômico, acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento que ele era incapaz (MORTATTI, 2004, p. 17).

De acordo com Soares (2010) *apud* Jacques; Casagrande, (2017), ser analfabeto não se limita ao estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão,

¹ No Brasil, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCNs nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino (PCNs 1997).

é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas.

Soares (1995) descreve então, alfabetismo como designando o “estado” ou “condição” que assume aquele que aprende a ler e escrever, referindo-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos. A autora ressalta as dimensões individual e social da leitura e escrita:

Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e de escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (SOARES, 1995, p. 8).

Carvalho (2009) descreve algumas entre as condições sociais que explicam a persistência do analfabetismo no limiar do século XXI, podemos destacar: pobreza e desemprego, que impedem as famílias de mandarem seus filhos à escola, ou mantê-los ali; trabalho infantil (dentro e fora de casa); qualidade insatisfatória de alguns sistemas educacionais e escolas municipais e estaduais; confusão entre campanha (necessariamente emergencial e provisória) e política de alfabetização (que deve ser permanente).

O Brasil não tendo resolvido o problema da alfabetização total de sua população, tem que enfrentar novas exigências educacionais: formar sujeitos letrados, como afirma Soares:

recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento (SOARES, 2008, p. 20).

Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017 a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). “A situação do analfabetismo varia conforme a região do país e a zona (rural ou urbana)” (MEC/Inep, 2003 *apud* Carvalho, 2009, p. 66).

De acordo com o IBGE, quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente. Segundo o IBGE, o Estado do

Tocantins está entre os 13 estados que não conseguiram atingir a meta do PNE em 2015, sendo o 8º estado a não alcançar a meta.

2.3 O fracasso escolar

Visto de diferentes perspectivas a partir de diferentes áreas, as causas do "fracasso" da alfabetização, partem de diferentes pontos e visam respostas para o problema, ora no aluno, ora no professor, ora no contexto cultural, ora no método, na escola, no material didático, ou no próprio código escrito. Considerando a relevância da alfabetização e seus diversos conceitos ao longo dos tempos, é importante pensar os fatos que a cercam e seus diversos conceitos, bem como, os significados que a envolvem.

Diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo) (CARVALHO, 2009).

Dentre todas essas teorias citadas, percebemos que na busca por respostas, nenhuma destas explica completamente o porquê algumas crianças aprendem a ler tão rápido e outras não.

Contudo Carvalho (2009) vem dizer que os fatores do fracasso escolar citados abaixo, quando agem isoladamente, não são suficientes para explicar as dificuldades de um determinado aluno. Há fracassos sociologicamente previsíveis, mas há também alunos pobres, de famílias iletradas, estudando em escolas de baixa qualidade que aprendem a ler no seu primeiro ano escolar, superando condições adversas.

Carvalho (2009) aborda o fracasso escolar e deixa bem claro que este fenômeno não é uma questão de métodos, relata que a pesquisa sobre alfabetização tem indicado um conjunto de fatores escolares e extraescolares responsáveis pela evasão e repetência, que afetam fortemente as classes de alfabetização e de primeira série. Entre os fatores escolares estão: as condições inadequadas de ensino; turmas numerosas; jornada escolar insuficiente; despreparo das professoras; métodos inadequados ou mal aplicados; material didático desinteressante; falta de bibliotecas e salas de leitura etc.

Falando sobre os fatores extraescolares, são fatores estes sociais e decorrem da pobreza das famílias, são eles: ingresso tardio na escola; frequência irregular (devido a doenças ou às condições de trabalho dos pais ou das crianças); falta de recurso para comprar material didático; ausência de livros e jornais no lar; pais analfabetos,

pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias (CARVALHO, 1987, s/p *apud* CARVALHO, 2009, p. 15).

Carvalho (2009) nos fala ainda sobre as desvantagens do repetente crônico, são elas: frequentam escolas ruins, tiveram pouco contato com a leitura e a escrita antes de ingressar na escola, faltam muito, perdem a motivação para aprender, tem baixa autoestima decorrente da pobreza, de maus-tratos, da repetência etc. Percebemos que estes alunos repetentes são os que representam maiores desafios para as professoras.

Entretanto, podemos dizer que o fracasso escolar deve ser considerado sob o ponto de vista da totalidade, considerando-se os seus inúmeros determinantes, ou seja, ele é gerado pelas relações sociais, nas relações que se constituem entre família, aluno, escola e sociedade, prática pedagógica e políticas educacionais. Portanto, enfrentar o fracasso escolar é um desafio de toda a sociedade brasileira, pois o futuro do país quanto ao progresso econômico, social e cultural pode ser implicado diante de índices ainda tão notáveis de evasão e repetência nas escolas, ou aprovação sem apropriação do conhecimento.

2.4 Alfabetização na atualidade

Segundo Magda Soares (2017), nos dias atuais, alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. Então, se pode considerar a alfabetização como o aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, não se resumindo apenas à aquisição das competências mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas da capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve ainda o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promovendo a socialização dos sujeitos, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Hoje, no Brasil, não se considera alfabetizado quem apenas consegue escrever e ler seu próprio nome, nem quem sabe escrever apenas um bilhete simples como era no passado, as práticas sociais de leitura e escrita se aprimoram, exigindo conhecimentos mais complexos, como afirma a autora abaixo:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita... (SOARES, 1998 p. 45-46 *apud* JUSTO; RUBIO, 2013, p. 3).

Soares (2003), afirma ainda que,

(...) uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003, p. 18).

Historicamente, como foi apontado anteriormente, o processo de alfabetização passou por quatro grandes momentos. A alfabetização pelo método da soletração, também chamado de método alfabético (da Antiguidade e Idade Média); dos métodos sintéticos e analíticos (do século XVI até a década de 1960 do século XX); da psicogênese da escrita (da década de 60 até meados da década de 80 do século XX) e finalmente o quarto momento, da alfabetização e letramento (da década de 1980 aos dias atuais) proposto a partir da reflexão sobre a função social da escrita. Na busca de novos caminhos para os desafios enfrentados pela escola e as exigências de novas práticas sociais de leitura e escrita, surge o conceito de letramento em meados da década de 1980.

2.5 A invenção do letramento

O termo letramento surgiu da palavra inglesa “literacy” (letramento) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e frequentemente são confundidos, Carvalho afirma que esta confusão entre alfabetização e letramento não é boa, pois os processos de alfabetizar e letrar, embora interligados, são específicos (JUSTO; RUBIO, 2013; CARVALHO, 2009).

“Alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita” (CARVALHO, 2009, p. 65).

Soares definiu letramento como, “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18 *apud* CARVALHO, 2009, p. 65).

Para Soares (2008) “alfabetização significa, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (SOARES, 2003, p. 15).

Soares (1998) *apud* Carvalho (2009) nos diz que existe diferença entre ser alfabetizado e letrado, a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Já para Tfouni 2006, estudos sobre o letramento:

não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (TFOUNI, 2006, p. 21 *apud* JUSTO; RUBIO, 2013, p. 3).

De acordo com Soares (2008), um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. A escola deve criar as condições necessárias para o letramento, pois temos consciência de que ela não forma leitores sozinha, mas sabemos também que a instituição educacional é fundamental para ajudar nessa formação já que as crianças muitas vezes aprendem o código, a mecânica, mas não aprendem a usá-lo. Assim sendo, a tarefa de alfabetizar letrando significa dar subsídios aos alunos para que estejam preparados para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de

leitura e escrita que lhes permitam fazer uso, de forma mais eficiente das capacidades técnicas de leitura e de escrita.

Soares (2003) em relação à perda da especificidade da alfabetização, diz que poderíamos levantar como hipótese, primeiro, uma concepção de alfabetização que, coincidentemente, chegou ao País na mesma época que o conceito de letramento, nos anos 1980; segundo, uma nova organização do tempo da escola, que consiste na divisão em ciclos, trazendo junto a questão da progressão continuada – da não-reprovação.

Segundo a autora a mudança conceitual que veio dos anos 1980 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva.

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material, e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa aprendizagem não está acontecendo. Visito muitas escolas e tenho visto o que está de fato acontecendo. Além disso, venho acompanhando nos testes – SIMAVE, SAEB e outros – o fracasso, a falta de orientação sistemática da criança para se apropriar do sistema de escrita. Quando digo que se “desinventou” a alfabetização, é a essa falta de especificidade da alfabetização que me refiro. Um sistema convencional tem de ser aprendido de forma sistemática. Desde que a criança tenha descoberto que o sistema é alfabético, está apta a aprender esse sistema. E acaba aprendendo porque, felizmente, criança é bastante esperta. Mas ela leva muito mais tempo para aprender, e enfrenta muito mais dificuldades, se deixarmos que o processo ocorra de maneira aleatória e esparsa (SOARES, 2003, p. 19).

Dialogaremos agora sobre a reinvenção da alfabetização. De acordo com Soares (2003), à primeira vista, essa reinvenção pode parecer uma esperança, mas não é propriamente a solução do problema. Entende-se esse movimento como uma tentativa de recuperar a especificidade do processo de alfabetização.

Soares usa a conhecida “teoria da curvatura da vara” para explicar as discussões em torno da alfabetização. Se tivermos uma vara encurvada e queremos que ela fique reta, curvamos a vara para o lado contrário para que ela fique depois na posição vertical. Isso é uma metáfora para mostrar um movimento que acontece com frequência – se não sempre – na

educação. Fomos para o lado do construtivismo, nada de método etc, depois vimos que não é nada disso. A tendência pode ser curvar a vara para o outro lado, à espera de que ela fique reta. Mas é preciso saber se é isso mesmo o que teria de ser feito. É preciso saber o que significa esse “curvar para o outro lado”. Pode significar voltar ao antigo – e é o que tem acontecido (SOARES, 2003).

A revista Educação do ano passado, cuja chamada de capa é Guerra de Letras, diz: “Adversários do construtivismo garantem que o antigo método fônico é mais eficaz no processo de alfabetização”. Esse é um sinal que indica um momento de reinvenção da alfabetização. Um outro sinal é um texto da revista Ensaio, de abril de 2002, que traz um artigo com o seguinte título: “Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo”. O que considero preocupante, porém, é que esse movimento está indo em direção ao método fônico. Por quê? Para corrigir os problemas que estamos enfrentando, será que a solução é voltar a usar esse método? Por que essa ênfase no fônico? Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do ‘casado’, em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema (SOARES, 2003, p. 20).

Ainda de acordo com Soares, nos Estados Unidos houve também o movimento do construtivismo, que lá chamavam de *whole language*, ou seja, língua total. O que os especialistas americanos defenderam é que era necessário alfabetizar trabalhando-se as relações fonema/grafema. Eles não estabelecem método, eles estabelecem os princípios. A escola que busque o método desde que este método trabalhe a aquisição do sistema alfabético e ortográfico. Ou seja, segundo a autora, é a aprendizagem do sistema de escrita, aquilo que chamo alfabetização na sua especificidade. Houve, então, uma determinação que causou impacto: todos teriam de ensinar o que eles chamam de phonics. Se fôssemos traduzir para o português, seria alguma coisa como “fonismo”, um substantivo. Usamos “fônico” como adjetivo, mas não temos um substantivo para esse adjetivo “fônico”.

O construtivismo foi, muitas vezes, responsabilizado pelo fracasso na alfabetização. O retorno aos métodos, considerados tradicionais, chegou a ser apontado como solução para o fracasso na alfabetização, no entanto, voltar aos métodos antigos significa desconsiderar o conhecimento que foi construído ao longo do tempo. Segundo Soares, estamos na fase de reinvenção da alfabetização e a mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço. Diante desses impasses, este trabalho buscará refletir nos próximos capítulos sobre as características dos métodos de alfabetização e as contribuições da teoria construtivista, sobretudo para o processo de ensino da leitura e da escrita.

3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

No presente texto busco fazer uma abordagem histórica e social dos métodos de alfabetização. Segundo Araújo (1996) *apud* Mendonça (s/d), o *primeiro* inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o *segundo* teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o *terceiro* período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980, com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita. Este período vem sendo questionado por desenvolver apenas a função social da escrita em detrimento dos conhecimentos específicos, indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita, que ficam diluídos no processo.

No decorrer de décadas, discutiu-se entre os pesquisadores e os professores da área de alfabetização quais seriam os métodos mais eficazes; se os da classe dos sintéticos “que partem da letra, da relação letra-som” ou os da classe dos analíticos “que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase” (CARVALHO, 2009). De acordo com Mortatti (2008), essa grande disputa ficou caracterizada como a “querela dos métodos”. Segundo a autora:

A face mais visível dessas discussões se foi configurando na questão dos métodos de alfabetização ou “querela dos métodos”, como passou a ser denominada. Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização) (MORTATTI, 2008, p. 94).

Serão apresentadas, de forma sucinta, as principais características dos métodos de alfabetização: o grupo dos métodos sintéticos, que compreende o método alfabético ou de soletração, o fônico e o silábico e o grupo dos métodos analíticos que engloba os métodos, de palavração, de sentencição e de contos.

Para melhor entendermos esta questão sobre os métodos, nos reportamos novamente a Mortatti, que tão claramente os classifica:

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia

iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavrção, sentencição, historieta, conto (MORTATTI, 2008, p. 94).

O primeiro método teve início na antiguidade quando foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também denominado alfabético ou ABC.

De acordo com Frade,

Empregado desde a antiguidade até meados do século XIX, em vários locais cujo sistema de escrita é o alfabético, o *método alfabético* pode ser considerado o mais antigo. Segue o princípio geral dos métodos sintéticos, de centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas, a serem combinadas progressivamente. Em sua estrutura mais básica, propõe aprender os nomes das letras do alfabeto, reconhecer cada letra fora da ordem, soletrar seu nome, decorar alguns quadros de sílabas e depois tentar redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração – com separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralização. No Brasil, é comum o uso das expressões “Cartas de letras” ou “Cartas do ABC”, “Cartas de sílabas” e “Cartas de nomes”, o que indica a sequência em que a soletração é exercitada (FRADE, 2007, s/p).

O método da soletração é característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura, a soletração não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas. O objetivo maior da soletração é ensinar a combinatória de letras e sons. A leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. Partindo de unidade simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras (CARVALHO, 2009).

Na Idade Média continuou-se utilizando do mesmo método, o alfabético. Segundo Araújo (1996) *apud* Mendonça (s/d), para se estudar a alfabetização, na Idade Média, há a necessidade de se buscar informações em fontes escritas, arqueológicas e iconográficas. Analisando imagens da época, é possível observar textos miniaturizados que possibilitam o descobrimento do modo como se dava a alfabetização e o tipo de materiais que eram utilizados. Através dessas análises, descobriu-se que o processo de ensino ocorria em dois níveis: o do alfabeto e o dos primeiros textos. Os textos usados tinham cunho religioso, todos escritos em latim.

Durante aproximadamente mil anos o sistema de ensino leitura e escrita foi desenvolvido sob o comando do padrão de moral religiosa da Igreja Católica, basicamente, com a estratégia da partição do ensino da leitura e escrita.

Desta forma,

[...] a alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI D.C (CAGLIARI, 1998, p. 18 *apud* VIEIRA, 2008).

No decorrer do século XVI, em função da dificuldade do método, os pensadores da época começaram a manifestar-se contra o método da soletração que passou a ser considerado complexo e muito lento, visto que a criança tinha que passar por etapas, onde memorizava a sequência alfabética, aprendia a grafia, associava o som à grafia, apresentavam-se as letras maiúsculas, as famílias silábicas e as palavras até o aluno chegar à escrita do texto. Apesar de cansativo e enfadonho a memorização é fato enraizado do método nas cartilhas de alfabetização (MENDONÇA, s/d).

Valentin Ickelsammer, na Alemanha, desenvolve um método que consiste no ensino da leitura partindo do som das letras de palavras conhecidas pelos alunos, Valentin deparou-se com inúmeras dificuldades na época da introdução do método, porém com o passar do tempo, foi aos poucos conseguindo apreciadores e logo foram feitas cartilhas cheias de explicações. (MENDONÇA, s/d). Ainda em busca de um método adequado, de acordo com Mendonça:

Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. Entretanto, o exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas levou tal método ao fracasso (MENDONÇA, s/d, p. 25).

Contudo, o método fônico foi recusado no século XVIII, porém como afirma Mendonça, “hoje, alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar, no Brasil” (MENDONÇA, s/d, p. 25).

Para Carvalho (2009), Ao aplicar métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas. “Fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto” (CARVALHO, 2009, p. 24).

Ainda segundo Carvalho (2009), no método fônico,

Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (ou melhor dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas,

formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita (CARVALHO, 2009, p. 24).

Para Rizzo (1977) *apud* Carvalho (2009) houve uma preocupação com a compreensão do sentido da leitura, o que resultou na tendência para introduzir frases em lugar de apresentar à criança apenas palavras isoladas. Carvalho (2009) traz em seu livro dois exemplos de métodos fônicos: A Abelhinha e A Casinha Feliz. Segundo Carvalho desta forma, nos dias atuais segundo Carvalho (2009), os métodos fônicos tendem a ser classificados como mistos.

O Método Misto parte do moderno conceito de leitura como atividade que visa a decodificar, isto é, aplicar um código para descobrir o sentido do que está escrito - a mensagem. A escrita corresponde a codificar, isto é, por uma mensagem em código. De início, procura dar à criança essas noções, bem como a compreensão do mecanismo da leitura e da escrita e da importância de buscar o sentido do que se lê (SILVA et al., s.d. p. 7 *apud* CARVALHO, 2009, p. 25).

Contudo, Carvalho (2009), nos diz que um aspecto discutível destes métodos é que as histórias dos manuais, criadas com o objetivo de apresentar as relações letra-som numa determinada sequência, são muitos artificiais.

O último do grupo dos sintéticos é o método silábico, método criado na França, onde dá-se início ao processo de alfabetização a partir da sílaba, ao qual ensina-se primeiro as vogais, depois as consoantes simples em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Somente após a fixação dessas etapas é que o professor apresenta sentenças e mais adiante o texto. O método silábico possui um processo lento e longo, pois, a criança deve percorrer várias etapas para só então ser alfabetizada, muitas vezes, sem sucesso. De acordo com estudos, esse método é um dos métodos que permanece até os dias atuais (MENDONÇA, s/d; PRUDENTE, 2011).

O método silábico continua sendo usado tanto nas cidades quanto no interior. O método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita. Tal como acontece com a soletração, o método silábico separa decididamente os processos de alfabetização e letramento assumindo o pressuposto, do qual discordo, que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação (CARVALHO, 2009).

Constata-se, então, que os educadores que faziam uso do método silábico pensavam que o aluno teria que ser inserido à fixação de letras e sílabas por meio de exercícios repetitivos. Desse modo, o educador inicia uns exercícios de memorização das famílias

silábicas para, posteriormente, formar palavras, sem fundamento em algo concreto e real, acreditando que o educando carrega consigo, noções de que uma sílaba formada com poucas letras pode ser lida. Sendo assim, o trabalho escolar fica somente na leitura dessas famílias silábicas no decorrer de um bom tempo, até apresentar o uso de frases pequenas com o mesmo som. Apenas depois, o aluno teria contato com pequenos textos, mas mesmo assim formados por repetições da mesma relação (CARVALHO, 2009).

Observa-se que o educador impõe aos alunos atividades de cópias monótonas do gesto gráfico e memorização destes, gerando um acúmulo cansativo de informações. Dessa forma, os métodos sintéticos, do modo como foram criados, desconsideram importantes conhecimentos acerca do processo de alfabetização.

Falando agora sobre os métodos analíticos, Mortatti (2006) relata que a partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino.

Segundo Mortatti,

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Para Frade (2007),

o método global integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. No final do século XIX e início do XX, o *método global* encontra sólido apoio na teoria de Decroly, psicólogo e educador belga, para quem a aprendizagem das crianças ocorreria através de observações, associação e expressão de ideias. Outro apoio ao método é atribuído ao psicólogo suíço Claparède, que defendia dois grandes princípios, baseados na teoria alemã da Gestalt, ou da 'forma': ir do simples para o complexo significa ir do todo às partes; a palavra e a frase oferecem à criança uma

configuração total, ou um perfil geral necessário a esse movimento (FRADE, 2007, s/p).

Os métodos analíticos mais conhecidos são classificados como, método de palavrção, método de sentencição, método de historietas e método de contos.

O método de palavrção também conhecido como método Paulo Freire, nasceu em 1962. O método repousa no diálogo, como elemento de comunicação entre os homens, ou melhor, entre consciências, para transformar o mundo. Repousa ainda na crença de que o povo oprimido e explorado é capaz de pensar sobre a realidade social e concluir pela necessidade de transformação (CARVALHO, 2009).

De acordo com Soares (1986) *apud* Frade (2007), o método de sentencição enfatiza a sentença como unidade que, depois de reconhecida e compreendida globalmente, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Um outro procedimento é a estratégia de comparar palavras e isolar elementos nelas reconhecidos, para ler e escrever palavras novas.

Braslavsky (2004) *apud* Frade (2005), descreve o método da frase, que parece ter um sentido similar ao método de sentencição, destacando que se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido desde o começo da alfabetização. Segundo a autora, o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são transformados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem depois ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações.

“Mais tardio, do ponto de vista histórico, é o aparecimento e utilização do método global de contos ou de historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto” (FRADE, 2005, p. 34).

Segundo Carvalho (2009) o método consiste em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias, adaptado ou especialmente criado pelo professor. O processo envolve análise das partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores (palavras, sílabas e letras). Ainda de acordo com Carvalho,

O Método Global de Contos, que tem como principio o ensino do todo para as partes, assim, cria-se um texto ou adota-se um, a partir desse texto, retira-se uma frase de estudo, assim para as palavras dessa frase, e acaba nas sílabas dessa palavra. Uma característica relevante dos métodos globais, é que antes deles, a alfabetização voltava-se apenas para as palavras, e com essa nova vertente, os textos, os livros e as literaturas ganharam uma nova perspectiva, pois eram essenciais para o desenvolvimento do método (CARVALHO, 2011, s/p *apud* MOREIRA, 2013, p. 26).

Os conceitos de educação e de alfabetização sofreram alterações no decorrer das décadas, e percebe-se que muitos métodos valorizavam somente a decodificação linguística. Nos dias atuais, com as novas exigências da sociedade e novas concepções de alfabetização, muitos métodos não atendem às necessidades de formação. Diante de tais transformações, é necessário que o professor reflita sobre os objetivos que poderão ser alcançados com o desenvolvimento de determinado método e essa reflexão requer o conhecimento sobre seu percurso histórico.

4 NOVO OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

4.1 O construtivismo e suas implicações para a alfabetização

O Construtivismo pode ser definido como uma corrente de pensamento que obteve espaço, principalmente no campo das teorias pedagógicas, motivada na obra de Jean Piaget (1896-1930), biólogo e psicólogo suíço que se dedicou a pesquisas relacionadas às formas de aquisição de conhecimento. Os conceitos de Piaget mais básicos fazem menção aos mecanismos de funcionamento da inteligência e a constituição/construção do sujeito a partir de sua interação com o meio. Nesse aspecto, as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas, motivo pelo qual o conhecimento repousa em todos os níveis onde ocorre a interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento.

Não existe somente uma definição acerca do termo construtivismo, visto que refere-se a um tipo de corrente que pode ser demonstrada no mundo da arte, da pedagogia, da filosofia, da psicologia, e nas ciências sociais em geral. Deste modo, em todos os campos, o construtivismo tem relação com a ideia de criar ou construir.

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 2009, p. 2).

Segundo Becker (2009), na prática, construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. De acordo com Piaget (1975) *apud* Becker (2009, p. 2), o construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas. Essa teoria defende que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelo aluno, cabendo ao professor a tarefa de criar possibilidades enquanto sujeito mediador da aprendizagem e promover situações problema que permitam o conflito e consequentemente o avanço cognitivo de cada aluno na sua individualidade.

A perspectiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, entendendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento, distinguindo não apenas aprendizagem de

ensino, mas enfatizando, também, que toda aprendizagem proposta pelo condutismo não constituía uma teoria do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

De acordo com Ana Teberosky e Teresa Colomer,

Para desenvolver um modelo construtivista de ensino aprendizagem, é necessário construir situações de aprendizagem, configurar fontes de informação para resolvê-las, observar como os alunos se deparam com problemas e dialogar para conseguir que os alunos incorporem mais de uma alternativa (TEBEROSKY; COLOMER 2003, p. 79).

Para Teberosky e Colomer (2003), no modelo construtivista de ensino, as estratégias e o ambiente que se desenvolvem são diferentes dos modelos tradicionais, essa diferença consiste em uma série de princípios mais do que em estratégias concretas de ensino. As autoras trazem alguns dos princípios mais relevantes, são eles:

“O primeiro princípio construtivista é Teórico. Consiste em orientar as estratégias de ensino em função da convicção dos professores de que seus alunos não partem do zero, e sim de que tem conhecimentos prévios construídos, a partir dos quais se devem criar pontes para as novas aprendizagens. O segundo princípio consiste em propor problemas e tarefas relativamente exigentes e para as quais os alunos ainda não tem respostas. Eles vão construindo as respostas durante o processo de aprendizagem, em função das situações-problema a resolver. O terceiro princípio consiste em oferecer ajuda ao aluno sobre como proceder. É importante levar sempre em consideração o ponto de vista do aprendiz e facilitar sua expressão através de perguntas que lhe permitam refletir. O quarto princípio orienta a promoção de atividades conjuntas entre os alunos, em duplas ou em pequenos grupos que facilitem o intercâmbio e a discussão entre os companheiros, para que aprendam uns com os outros. O quinto princípio apresenta o professor como modelo de interpretação e de produção de escrita, que transforma o escrito em objeto simbólico e explora toda sua riqueza cultural (TEBEROSKY; COLOMER 2003, p. 79).

As autoras ainda trazem além dos cinco princípios precedentes, quatro dos mais consideráveis princípios referentes ao ambiente material, são eles:

O primeiro postulado ou princípio geral do ambiente é também teórico e refere-se ao contexto da aprendizagem. Consiste em organizar um ambiente alfabetizador rico, sob o ponto de vista dos materiais escritos, como cenário no qual aprendizagem terá lugar. O segundo princípio consiste em elaborar critérios e tomar decisões para a seleção de materiais. Tais critérios levarão em consideração o respeito à diversidade, bem como a variedade de funções e a multiplicidade de atividades de aprendizagem que os materiais podem viabilizar. O terceiro princípio refere-se não apenas ao ambiente físico, mas também ao ambiente social. O quarto princípio refere-se ao fato de que não é apenas o professor quem indicia, responde e organiza as atividades, mas que é, fundamentalmente, o aluno quem deve fazê-lo. Portanto o ambiente deve promover a busca de informações e a exploração por parte dos alunos (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 79).

Segundo ainda as autoras, o ambiente material e o ambiente social em que ocorre a aprendizagem estão estreitamente relacionados com a possibilidade de que tal aprendizagem se desenvolva. Esse ambiente material e social é o que permite à criança comprovar suas hipóteses, mas sem as hipóteses a comprovar, o ambiente material e social não é significativo. O ambiente não é importante por si só, mas para e pelo sujeito. Os materiais do ambiente podem consistir em objetos comprados, ou em objetos feitos pelas próprias crianças.

A fala das autoras reforça a ideia de que um mesmo material do ambiente não é interpretado do mesmo jeito por duas crianças diferentes, e nem pela mesma criança em momentos diferentes de seu desenvolvimento.

Taylor, Blum e Logsdon, (1986) *apud* Teberosky e Colomer (2003), resumem as categorias que as propriedades que um ambiente rico em cultura escrita deve conter, são eles: inventário dos portadores e suportes escritos; tipos de linguagem escrita; localização e disponibilidade do material na sala de aula; qualidade do material para a criança; tempo de exposição do material.

Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) afirmam que o ambiente material permite à criança apreender que os objetos escritos tem intenção comunicativa e põe à prova suas hipóteses, e que sem hipóteses a comprovar, o ambiente material não é significativo.

4.2 O papel do professor no construtivismo

O papel do professor no construtivismo, diferente dos métodos tradicionais, no construtivismo o professor não é apenas um transmissor parcial de conhecimento. Ele tem o papel de ser um facilitador, um mediador e um orientador durante a aprendizagem, que é construída pelo aluno, ou seja, esse profissional precisa, dentro da característica de cada aluno, estimular para que ele seja o personagem principal do seu conhecimento.

Dentre os muitos papéis do professor, Teberosky e Colomer, (2003), citam em seu livro alguns dos mais importantes, um deles é o professor como escriba, papel este muito importante, pois "quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito" (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 122).

Enfim, segundo as autoras desempenhado o papel de escrita, o professor ajuda às crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito (em termos de conteúdo), a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar entre o "já está escrito" e o que "ainda não já está escrito". Promover a

composição oral para ditar não é igual a qualquer outra atividade de conversação, ainda que esta também tenha valor educativo. A composição oral é, como a composição escrita, uma produção fundamental de um texto auto-suficiente (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Outro significativo papel do professor segundo Ana Teberosky e Teresa Colomer, (2003), é o professor como leitor, pois quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque escutar ler não é algo passivo. O professor não precisa transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano, mas sim deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto; aprendendo a reproduzir as respostas verbais; imitando o escutado anteriormente e memorizando histórias; incorporando traços linguísticos dos discursos escritos.

As autoras citam ainda a importância da interação dos adultos, que leem em voz alta, pois é um processo de aprendizagem novo para a criança, visto que,

quando o adulto orienta a interação com o livro e as histórias começam a serem memorizadas, as crianças podem participar em determinadas partes do discurso: assumindo os papéis de alguns personagens e reproduzindo o discurso direto, repetindo as canções, os refrãos, os estribilhos, antecipando os acontecimentos de alguns episódios... (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 128).

O professor como leitor e escritor pode proporcionar às crianças condições para imitação de modelos de escrita e leitura. Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), relatam que o principal interesse da imitação de modelos reside em facilitar às crianças a produção de formas de discurso que não se produzem em situação de intercâmbio cotidiano.

A imitação pode consistir na reprodução de um texto escutado, na representação, em forma de paródia, de “falar como o outro”, em que “o outro” seja uma pessoa mais competente que a criança; ou falar como se fala em uma situação determinada, de forma semelhante a um jogo de papéis (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 137).

A reprodução de um texto modelo não se reduz a uma mera cópia, mas é uma imitação que permite, de maneira indireta, repetir as formas em que está codificada a informação. Em todo o processo de imitação de um modelo, por parte da criança, haverá aspectos que se retêm, e se deve também poder reconhecer, nas reproduções das crianças, não apenas a linguagem elaborada, mas também as formas próprias do gênero, os temas e as estruturas próprias do texto-modelo.

Levando-se em consideração esses aspectos, o papel do professor é de muita importância. Cabe a ele proporcionar momentos de leitura e escrita que estimulem a criança à

reflexão sobre sua própria escrita, tendo o espaço material como referência para o aprendizado em sala de aula. Ser um professor de acordo com a teoria construtivista significa entender que lidamos com sujeitos individuais vivenciando processos complexos.

4.3 O construtivismo e a Psicogênese da língua escrita

A partir da década de 1980, Emília Ferreiro inovou o conceito de alfabetização à luz da epistemologia psicogenética de Jean Piaget. Na década de 1980, criou a Psicogênese da Língua Escrita e apontou o modo como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, mesmo antes de chegar a entender o sistema alfabético. Ferreiro não questionava como se devia ensinar a escrever, mas, como o indivíduo aprende a ler e a escrever, independentemente do método de ensino, frisando a importância do deslocamento da ênfase do método em si mesmo para o educando e seu processo de construção do conhecimento. As crianças adquirem o conhecimento da escrita através do desenvolvimento cognitivo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização. Segundo Soares esta perspectiva alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita. A criança deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. A aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto "língua escrita"; as dificuldades da criança passam a ser vistas como "erros construtivos", resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2003).

Ferreiro e Teberosky (1979) *apud* Teberosky e Colomer (2003), nos diz que:

Foi a perspectiva construtivista, a partir dos ensinamentos de Piaget, uma das que reagiu de maneira mais contundente diante da ideia dos pré-requisitos, insistindo em que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir sua gênese, e que, já que o processo implica uma evolução, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979 *apud* TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 16).

Teberosky e Colomer (2003) entendem o desenvolvimento e a aprendizagem como processos de construção de conhecimentos, porém é evidente que essa construção não ocorre por acaso, e sim em um contexto social, na interação com outros participantes, segundo as autoras é nesse contexto que a construção se transforma em co-construção de conhecimentos.

Elementos essenciais para a co-construção do conhecimento são atividades de leitura e de escrita compartilhadas em situações de discussão e argumentação. O professor é o responsável por oferecer à criança as oportunidades de interagir com o escrito, de consultar programas, de fazer listas, de decidir o que fazer examinando o que está escrito, sendo assim o professor tem a responsabilidade de organizar atividades ricas em relações sociais (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Diante disto, Teberosky e Colomer (2003), nos dizem que a perspectiva reducionista, própria do condutismo, tem estado tão arraigada no ensino que, durante décadas, focalizou seu esforço somente em condutas e habilidades a serem ensinadas, na preparação de tais habilidades, em conhecimentos a transmitir, e não no fato de ensinar valorizando o processo de aprendizagem do aluno e de reflexão.

Emília Ferreiro e Teberosky em seu livro *Psicogênese da Língua escrita* (1999), relatam que as crianças criam conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias, até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Hipóteses essas, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações que dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

As autoras definem os níveis de desenvolvimento da escrita e que tais níveis são definidos por modelos conceituais que não são simples cópias das informações recebidas do meio, e sim o oposto, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e adquire sempre algo subjetivo. É importante ressaltar que para passar de um nível para o outro é gradativo e depende muito das condutas feitas pelo professor.

De acordo com Magda Soares (2017), os níveis de apropriação do sistema alfabético, na perspectiva construtivista, são identificados a partir da perspectiva da criança, de hipóteses e conceitos que ela vai construindo em sua interação com o objeto escrita. Veremos abaixo os níveis de desenvolvimento da escrita segundo a autora.

Nível 1 – Diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismo que imitam as formas básicas de escrita: linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa -; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.

Nível 2 – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (numero de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de *pré-silábico*.

Nível 3 – uso de uma letra para cada sílaba, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: *nível silábico*.

Nível 4 – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: *nível silábico-alfabético*.

Nível 5 – *escrita alfabética* que representa o final do processo de compreensão do sistema de escrita,

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 213 *apud* SOARES, 2017, p. 66).

A partir desse momento, a criança pode enfrentar dificuldades em relação à ortografia, mas não em relação ao sistema de escrita, ou melhor, a criança compreendeu o princípio alfabético: compreendeu que, na escrita alfabética, as palavras são representadas por combinações de grafemas (letras) e que essas notações representam fonemas. A passagem de uma hipótese para a outra requer conhecimentos fonológicos que são abordados e estudados mais profundamente pela linguística.

4.4 Consciência fonológica

Ao voltar o foco para a aprendizagem do aluno e o processo de aprendizagem, a faceta linguística da alfabetização ganha importância e valoriza a construção da escrita diante do desenvolvimento da consciência fonológica da criança. Percebe-se que o processo de alfabetização exige um conhecimento diverso que leva em consideração as diversas facetas da alfabetização como as até aqui tratadas: faceta social, psicogenética e linguística.

A consciência fonológica foi definida por Rivière (2001) *apud* Carvalho (2009), como a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição. Segundo Carvalho não é uma capacidade plenamente desenvolvida em todas as crianças, sejam elas da pré-escola, ou mais velhas: em geral, encaram as palavras como unidades de significado e precisam ser

orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm também uma dimensão sonora, isto é, são formadas por sílabas e fonemas.

Segundo Soares (2017), as pesquisas se voltam, porém, para diferentes aspectos da consciência fonológica, que não é um construto unidimensional: envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de “consciência” que demandam.

De acordo com Soares entende-se por complexibilidade linguística a dimensão do segmento da fala a que se dirija a atenção: a palavra, as rimas, e a aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas. O termo consciência fonológica é muitas vezes usado para designar todos esses níveis, indiferentemente; ao contrário, muito frequentemente se limita o termo a um só nível, tornando-o como sinônimo de consciência fonêmica, apenas.

Soares (2017) considera a complexidade e diversidade da consciência fonológica que , deve ser entendida em seus diferentes níveis: consciência da palavra, ou a consciência lexical, a consciência de rima e aliterações e a consciência fonêmica que se desenvolve simultaneamente à aprendizagem da escrita, e essencial para a aprendizagem de uma escrita alfabética, chega se finalmente ao objetivo ultimo do desenvolvimento da faceta linguística da alfabetização: a leitura e as escrita de palavras.

4.4.1 Consciência Lexical: A palavra fonológica e a palavra escrita

Para alguns pesquisadores, somente aos 6 ou 7 anos as crianças se tornam capazes de reconhecer palavras na fala, “é por volta dos 6 anos que as crianças tratam palavras como unidades da língua falada permutáveis e portadoras de significado” (TUNMER; BOWEY; GRIEVE, 1983, p. 591 *apud* SOARES, 2017, p. 172).

Já para Ferreiro (1997), a criança antes mesmo de ser introduzida à escrita, tem já o conceito de palavra, e é capaz de segmentar sentenças em palavras, embora não considere como palavras as palavras funcionais, de fato elas não veem razão para atribuir o mesmo termo (“palavra”) a entidades tão heterogêneas como “casa” e “uma”. Elas facilmente distinguem entre “palavra” e outros elementos da língua que estão lá “para juntar as palavras” (FERREIRO, 1997 *apud* SOARES, 2017).

De acordo com Soares (2017), nesta linha de pensamento, muitos são os que consideram que a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como

tal pela escrita, por meio de limites marcados por espaços em branco: reconhecendo palavras visualmente, a criança passa a também reconhece-las no fluxo sonoro da fala.

4.4.2 Consciência Lexical: do significado ao significante (realismo nominal)

Neste tópico discute-se a dificuldade que as crianças enfrentam para perceber o caráter fonológico da palavra. O fenômeno que recebeu o nome de “realismo nominal” se deu pelo fato de que para as crianças pequenas, “todos os nomes contêm as ideias das coisas que as designam”, existindo “um acordo entre o nome e a ideia da coisa designada” (PIAGET, 2005, p. 75 *apud* SOARES, 2017, p. 174).

Vygotsky, no texto “A pré-história da língua escrita”, relaciona essa dificuldade de a criança compreender a natureza arbitrária da palavra com a aprendizagem da escrita. Segundo o autor,

A escrita é um simbolismo de segunda ordem – simboliza os sons da palavra, e não a “coisa” a que esses sons, simbolismo de primeira ordem, se referem. Para aprender a escrita, a criança precisa “evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem”, e, para isso, “precisa fazer uma descoberta básica – a de que pode desenhar, além de coisas, também a fala (VYGOTSKY, 1984, p. 130-131 *apud* SOARES, 2017, p. 175).

Segundo Soares, no Brasil, pesquisas vêm sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre as relações entre realismo nominal e a compreensão do sistema de escrita alfabético como representação dos sons das palavras, pesquisas que tornam o realismo nominal ora como objeto do estudo, ora, e mais frequentemente como uma variável a ser considerada no processo de alfabetização.

Desde modo, Cardoso-Martins e Duarte (1994), pesquisando a habilidade de crianças – pré- escolares e crianças em fase de alfabetização – de focalizar os sons das palavras, e não o significado delas, concluíram que os pré-escolares, ao identificar a palavra maior, entre duas faladas pelas pesquisadoras (como leão/mosquitos, trem/telefone) respondiam orientando-se predominantemente pelo tamanho do referente, não pela extensão da forma sonora das palavras, enquanto as crianças já em processo de alfabetização se mostram “capazes de desconsiderar o significado e orientar-se pelo tamanho da palavra”, revelando, assim, sensibilidade para a estrutura fonológica da palavra (SOARES, 2017).

De acordo com Soares (2017), três conclusões podem ser inferidas de pesquisas desenvolvidas sobre o realismo nominal, com implicações para a alfabetização.

Em primeiro lugar, o realismo nominal é geralmente identificado em crianças pequenas, antes ou nos momentos iniciais da aprendizagem da escrita, aproximadamente na faixa de 3 a 5 anos, portanto, no segmento da educação infantil. Em segundo lugar, a superação do realismo nominal, se decorre, em parte, do aumento da idade, depende, sobretudo, da habilidade cognitiva e linguística de dissociar significante e significado, que a criança alcança ao se tornar capaz de dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras. Em terceiro lugar, a superação do realismo nominal é, ao mesmo tempo, condição e consequência do desenvolvimento da sensibilidade da criança aos constituintes das palavras: é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do primeiro alfabético (SOARES, 2017, p. 178).

4.4.3 Rimass e Aliterações

De acordo com Soares (2017), a sensibilidade de crianças a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações importantes com a aprendizagens da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2017), as crianças são capazes de perceber semelhança entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto por seus aspectos fonológicos. Uma possível explicação para essa capacidade é o fato de crianças, desde muito pequenas, conviverem no ambiente familiar e/ou em creches e instituições de educação infantil, com textos do folclore infantil que exploram rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-língua.

Rimas e aliterações representam, portanto, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para à cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal. Atividades que levam a criança a confrontar rimas e aliterações com sua representação escrita podem introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético (SOARES, 2017).

4.4.4 Consciência Silábica

Falando agora em consciência silábica, Ferreiro (2013) *apud* Soares (2017), em pesquisa sobre a identificação de palavras, na oralidade e na escrita, por crianças que já escreviam alfabeticamente, verificou que, apesar de serem capazes de reconhecer e contar palavras em frases escritas, a tendência era a silabação, quando solicitada a segmentar essas

mesmas frases em palavras na oralidade, revelando uma “preeminência da sílaba como unidade contável no nível oral”.

Conforme revela a pesquisa de Ferreiro (2004) *apud* Soares (2017), a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético. As sílabas são a menor unidade da fala que pode ser produzido isoladamente, com independência.

Ainda de acordo com Soares, no que se refere especificamente ao sistema alfabético de escrita, é preciso considerar, porém, que a consciência silábica se manifesta diferentemente, na dependência da maior ou menor complexidade silábica da língua. É a consciência silábica que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina período de fonetização da escrita, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”.

Pode-se inferir, a partir das discussões feitas, que os níveis de consciência lexical e consciência de rimas e aliterações antecedem o período de fonetização da escrita e são fundamentais para a aprendizagem de um sistema alfabético de escrita porque levam a criança a focalizar o som das palavras, dissociando-o de seus significados. Entende-se que a consciência silábica é facilmente construída pelas crianças porque as sílabas podem ser produzidas isoladamente, pois constituem, atos articulatórios unitários

Entende-se que a criança refaz a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e por isso, é passível de ser segmentada em pequenas unidades. Além da sílaba, outra estrutura da palavra é o fonema, no entanto, mais difícil de ser perceptível isoladamente.

4.4.5 Consciência Fonêmica

4.4.5.1 Da sílaba ao fonema

Segundo Soares (2017), os fonemas não são pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata. Unidade mínima da estrutura fonológica, o fonema é “uma entidade não observável diretamente, não audível, não definível por propriedades físicas” Ainda de acordo com a autora, sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como

acontece, ao contrário, com a consciência silábica; é que “não há quebras sinalizando onde um fonema termina e o próximo começa na pronúncia da palavras.

Soares (2017) verificou no “National Reading Panel” (2000), um estudo americano com orientações para professores ensinarem a ler e a escrever, que entre as tarefas sugeridas sobre consciência fonêmica existe em todas elas, o pressuposto de que fonemas podem ser oralmente pronunciados, manipulados: Isolar um fonema em palavra (exemplo: qual é o primeiro fonema na palavra pato?); identificar fonema igual em diferentes palavras (exemplo: que fonema se repete nas palavras bico, bola, bule?); categorizar o fonema diferente em uma sequência de palavras (exemplo: qual palavra começa com um fonema diferente em bola, bota, rota?); juntar fonemas apresentados separadamente, para formar uma palavra (exemplo: que palavra é /l/ + /u/ + /z/ ?); dividir ou contar fonemas de uma palavra (exemplo: pronuncie um por um os fonemas da palavra chave; ou quantos fonemas tem a palavra chave?); retirar um fonema de uma palavra (SOARES, 2017).

4.4.5.2 Do conhecimento das letras à consciência grafofonêmica

A fase plenamente alfabética se caracteriza como o momento em que as crianças, para lerem palavras, “ estabelecem conexões completas entre letras que veem na forma escrita das palavras e fonemas detectados na pronuncia delas”, e para Ferreiro e Teberosky, o alfabetizando atinge a escrita alfabética quando compreendeu que cada um dos caracteres da escrita [letras] corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Assim, o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente de outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica (SOARES, 2017).

Conforme afirma Treiman; Kessler e Pollo:

Para a criança apreender a nomear a forma **D** com a sílaba [de] pode parecer bem semelhante a aprender a nomear a forma **★** com a palavra [estrela]. Vários anos podem ser necessário até que a criança descubra que **D** simboliza uma unidade linguística, um fonema, sendo, pois, diferente de **★** (TREIMAN; KESSLER; POLLO, 2006, p. 212 *apud* SOARES, 2017, p. 210).

Segundo Bialystok (1992), em estudo sobre a representação simbólica de letras e números, pode ser identificadas em três etapas o desenvolvimento da criança em direção à compreensão das letras como representações simbólicas. Como se pode inferir, a terceira

etapa no processo de conhecimento das letras, segundo o autor, corresponde à fase plenamente alfabética. De acordo com Soares (2017), apesar de perspectivas diferentes, o ponto de chegada é o mesmo: o momento em que a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica.

O conceito de consciência fonêmica proposto por Byrne e Fielding-Barnsley esclarece o sentido de identificação de fonemas: para esses pesquisadores, consciência fonêmica tem sido entendida como segmentação de fonemas, mas pode ser entendida também como identificação de fonemas.

Infere-se que a segmentação pressupõe comportamento metalinguístico: o reconhecimento de que duas ou mais palavras começam com um mesmo som: extrair um fonema de uma palavra, acrescentar um fonema a uma palavra, dividir uma palavra em fonemas etc. Já a identificação de fonema não implica propriamente comportamento metalinguístico, ela resulta da percepção de que um mesmo segmento, aparece em diferentes palavras, representado pela mesma letra ou grafema (SOARES, 2017).

Soares (2017) nos diz que a distinção é relevante para a reflexão sobre métodos de alfabetização: o processo de segmentação pouco contribui para a compreensão do princípio alfabético, pois parece conduzir apenas à habilidade de manipular fonemas; por outro lado, o processo de identificação de fonemas, levando ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras, está na base da compreensão do princípio alfabético.

Atividades de identificação atendem ao princípio linguístico de que um “som” é reconhecido como fonema não por se distinguir como um segmento que se pode separar da cadeia sonora da palavra, mas por ser identificado como som, ou gesto vocal, que se repete em diferentes contextos linguísticos, ou se diferencia em contextos linguísticos semelhantes (SOARES, 2017, p. 214).

Dessa forma, segundo Soares (2017) é a consciência grafofonêmica, que torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, conseqüentemente, a aquisição do princípio alfabético. A expressão consciência grafofonêmica, é a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada. É essa associação que leva a criança à identificação de fonemas em palavras ou sílabas, não propriamente à consciência de fonemas.

5 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo do referido trabalho foi realizada na Escola Municipal Professora Dalva Cerqueira Brito, localizada na Rua Elite, nº 555 setor Santos Dumont, no Município de Miracema do Tocantins. As etapas de ensino atendidas pela escola abrangem a educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais).

A pesquisa foi efetuada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, onde tinham 21 alunos matriculados, a mesma foi realizada entre os dias 1 de outubro e 6 de novembro de 2018, totalizando 10 encontros. Esta pesquisa foi dividida em duas etapas. O primeiro momento objetivou conhecer a turma, estabelecer um laço de confiança e fazer uma sondagem sobre a escrita de cada criança.

5.1 Sondagem sobre a escrita

Quando falamos do processo de construção da escrita, a sondagem tem uma imprescindível relevância para a intervenção e para a mediação do professor na dinâmica da sua evolução. Refere-se, então, a uma ferramenta com objetivo orientador do ensino, com perspectiva a desenvolver a aprendizagem da escrita. Vale ressaltar ainda que

“é através das avaliações diagnósticas sucessivas e comparativas que o professor pode acompanhar o desenvolvimento da escrita alfabética e identificar possíveis pontos de fixação em níveis não condizentes com a expectativa científico-pedagógica. Trata-se, portanto, de um acompanhamento periódico e comparativo, realizado, em regra, bimestralmente, embora seja altamente recomendável um acompanhamento diário da evolução e da persistência de dificuldades de cada aluno, dentro das possibilidades reais do professor” (VIEIRA, 2017, s/p).

O objetivo da sondagem de escrita foi constatar o que cada aluno sabe sobre o sistema de escrita, assim nos possibilitando identificar quais conhecimentos sobre a língua escrita os alunos possuem e com isso, planejar as aulas conforme as necessidades de aprendizagem de cada um.

Iniciou-se a sondagem com a leitura do livro “Sonho meu, sonho teu” da autora Lulu Lima. A história foi contada por meio de um avental com as imagens do livro. Os alunos ficaram empolgados e atentos com a leitura da história.

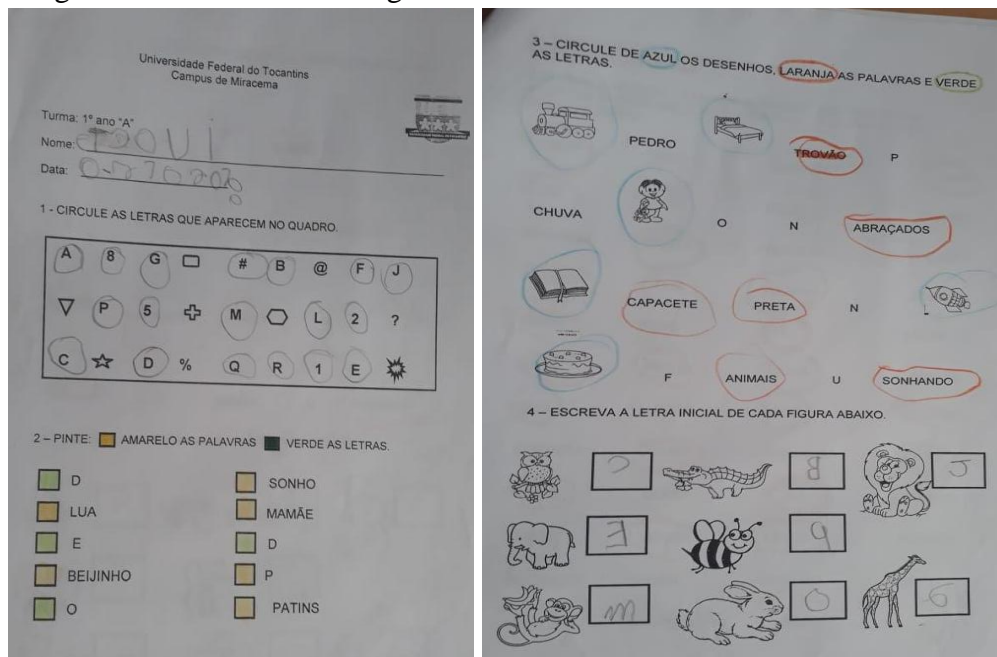
Figura 01 – Avental de contar



Fonte: Fotografia arquivo da autora

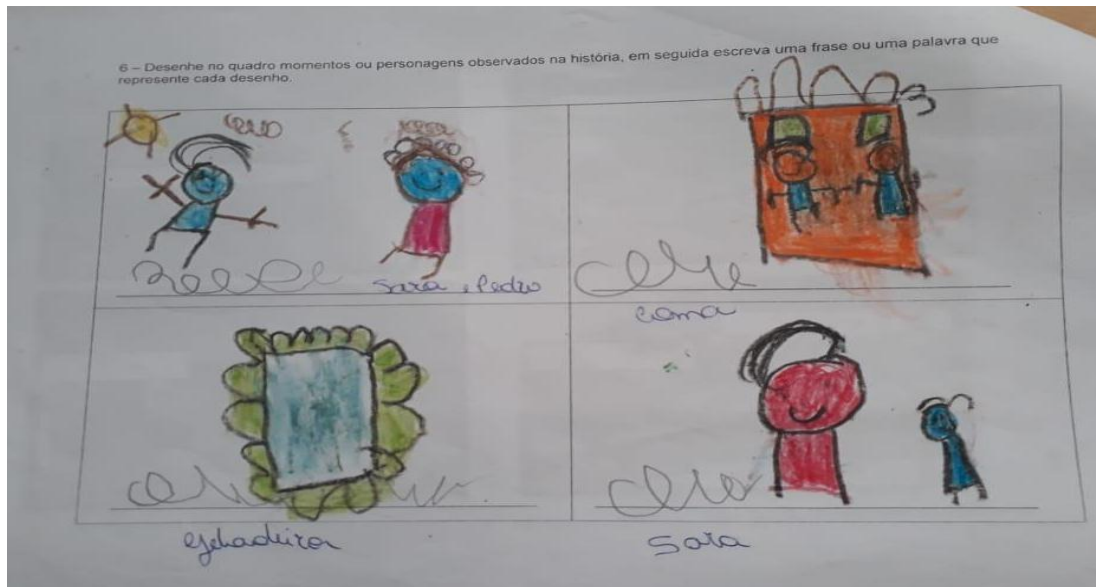
Com a sondagem verificou-se que 18 alunos estavam no nível pré-silábico, 1 aluno no nível silábico, 2 alunos no nível alfabético, na referida sala não foi encontrado nenhum aluno no nível silábico-alfabético.

Figura 02 - Atividade sondagem de escrita aluno A.



Fonte: elaboração da pesquisadora (QUEIROZ, 2019).

Figura 03 - Atividade sondagem de escrita aluno A.



Fonte: elaboração da pesquisadora (QUEIROZ, 2019).

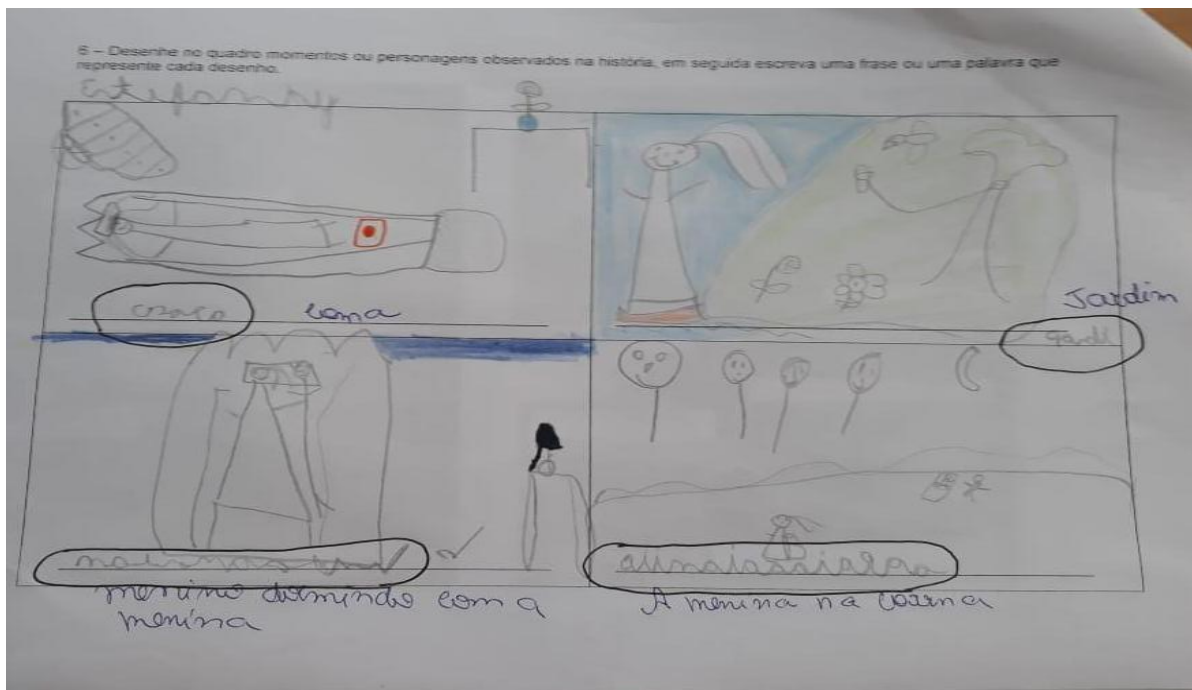
Pode-se identificar na atividade acima, que este aluno ainda não consegue escrever o próprio nome, e que quando foi pedido para circular as letras, ele não consegue distinguir entre letra, número e símbolos. Na segunda questão, onde o aluno deveria diferenciar letras de palavras, ele não consegue fazer esta distinção e pintou da mesma cor letras e palavras. Na quarta questão quando deveria escrever a letra inicial de cada figura o aluno escreve as letras de forma invertida e às vezes utiliza número no lugar da letra. Na sexta atividade o aluno deveria desenhar e escrever uma frase ou palavra que representasse o desenho feito. Percebe-se o uso de grafismo que imitam as formas básicas de escrita: linhas curvas e retas. Identificou-se de caneta a palavra que o aluno acredita ter representado.

Entende-se que este aluno, assim como muitos outros verificados na turma, estão na hipótese pré-silábica. Nesta etapa o aluno não sabe que a escrita tem ligação com os sons da fala. Compreende que se escreve com símbolos, mas não associa esses símbolos com a linguagem oral. O uso do grafismo e a leitura global são apontados por Ferreiro e Teberosky, (1999) como características na hipótese pré-silábica.

Encontra-se também nesta fase o chamado realismo nominal, citado por Soares (2017), quando as crianças acreditam que objetos representam seus significados e não seu valor sonoro. “A criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) da pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 184 *apud* SOARES, 2017, p. 175).

Foi identificado somente 1 aluno na hipótese silábica. Uma das características desta hipótese é quando a criança escreve uma vogal ou uma consoante que podem ou não ter relação com seu som correspondente. Os alunos que se encontram nessa hipótese apresentam um importante desenvolvimento, visto que compreendem que a escrita é a representação da fala e constituem relação entre grafemas e fonemas, compreendendo os sons da sílaba e dando a cada sílaba uma letra, que possa ou não ter o valor sonoro estabelecido.

Figura 04 - Atividade sondagem de escrita aluno B.

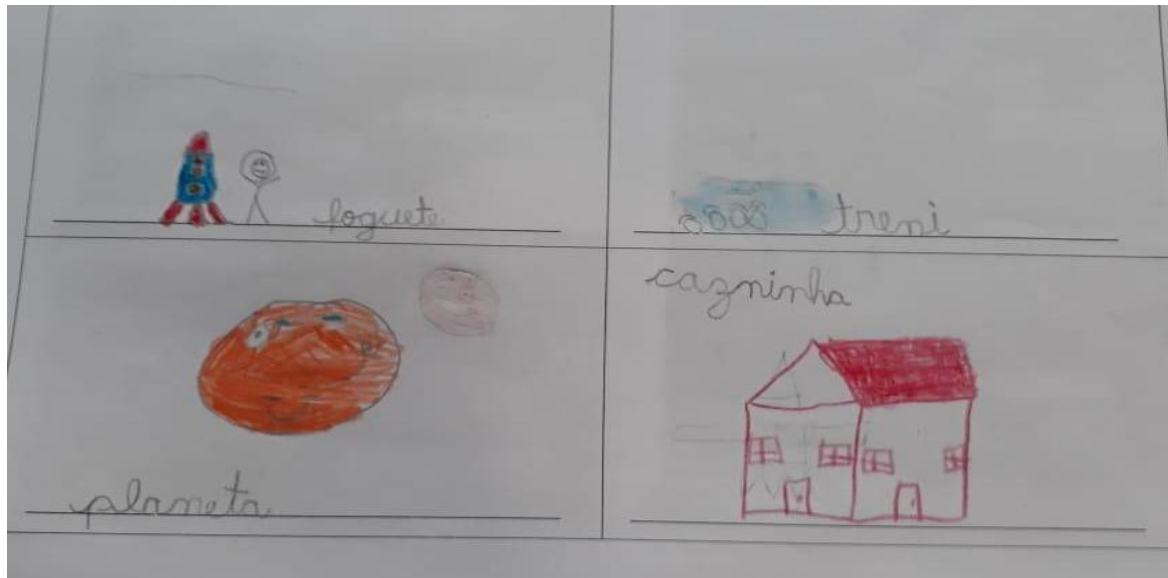


Fonte: elaboração da pesquisadora (QUEIROZ, 2019).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes, pois passa a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), mas, além disso, pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Foram identificados 2 alunos na fase alfabética. Ao observar a figura abaixo percebe-se o aluno já se apropriou da escrita, observamos que tem alguns erros ortográficos, mas já existe total compreensão sobre o processo de escrita.

Figura 05 - Atividade sondagem de escrita aluno C.



Fonte: elaboração da pesquisadora (QUEIROZ, 2019).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito.

É importante destacar que o tempo necessário para desenvolver-se de um nível para outro varia muito de criança para criança. Porém o professor tem um papel imprescindível para que este avanço possa ser facilitado, estando sempre alerta às dificuldades observadas no desempenho de cada aluno, podendo assim fazer atividades apropriadas e incluindo, no momento certo, as discordâncias que levarão ao nível seguinte.

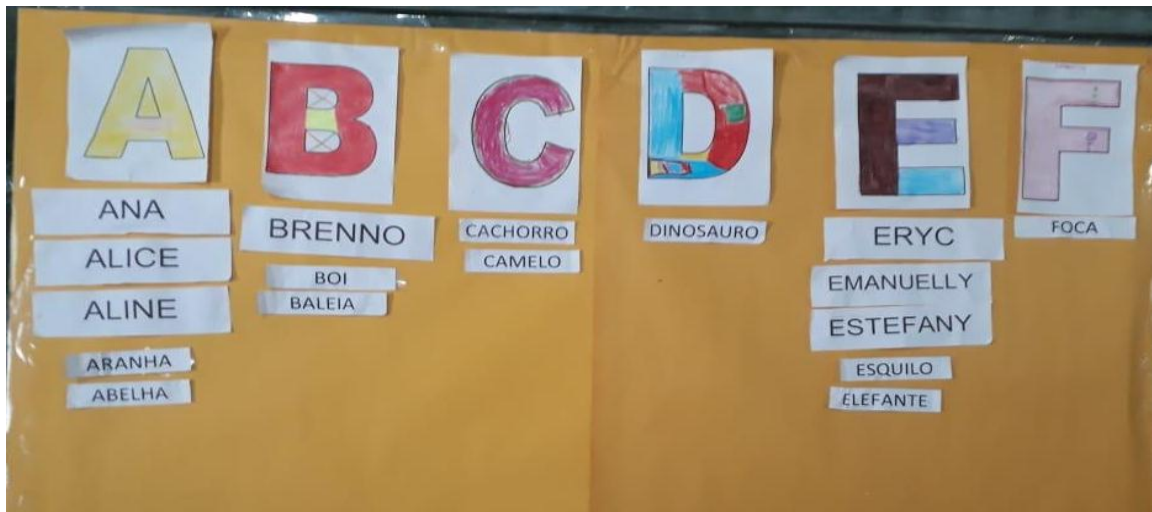
5.2 Desenvolvimento das Atividades

Sabemos que no processo de alfabetização tanto o educando quanto o educador passam por inúmeros desafios, e uma das funções mais difíceis na alfabetização é preparar e elaborar atividades que sejam capazes de auxiliar alunos de diferentes hipóteses de escrita. Isso se torna ainda mais desafiador diante de alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental, pois estão no começo do processo da alfabetização e provavelmente se encontram nas hipóteses pré-silábicas e silábicas.

Se o professor não levar em conta as diferenças que existem em sala de aula, pode-se correr o risco de proporcionar atividades que não valorizam os conhecimentos necessários a serem trabalhados. As atividades precisam considerar o que a criança sabe sobre a escrita e ajudá-la a superar a hipótese em que se encontra.

No primeiro dia de atividades trabalhamos com o som da letra inicial da palavra com as letras de A a J. Na atividade os alunos deveriam identificar a letra inicial de seu nome e do nome dos colegas e classificá-los de acordo com a letra inicial. Os nomes foram distribuídos entre as crianças que deveriam identificar os nomes correspondentes a cada letra solicitada. Os nomes foram colados em um cartaz e expostos em sala de aula conforme figura abaixo.

Figura 6 – Cartaz com os nomes dos alunos e nomes de animais.



Fonte: Fotografia arquivo da autora

Já discutiu-se nesse trabalho que é importante para a escolha das atividades o conhecimento sobre a escrita da criança, assim como a valorização da escrita como prática social, no entanto, o grande desafio é entender como articular todas as facetas e valorizar a especificidade que a alfabetização exige. Buscou-se o conhecimento sobre alguns métodos já trabalhados, onde nos foi revelado muitas críticas e problemas por não se adequarem às concepções de letramento, mas talvez apontem algumas possibilidades que nos permitam tentar algumas alternativas.

A possibilidade de valorizar as frases do livro e suas palavras partiu de experiências anteriores apontadas por Frade (2007), como os métodos de sentencição ou de frase. Buscou-se enfatizar a sentença como unidades que deveriam ser reconhecidas e compreendidas globalmente e depois decompostas em palavras e, finalmente, em sílabas. As sentenças e

palavras deveriam ser usadas para comparar palavras e isolar elementos nelas reconhecidos, para ler e escrever palavras novas.

Retomamos a leitura do livro “Sonho meu, sonho seu” e utilizamos as frases e as palavras que foram utilizadas na sondagem para criar um vocabulário de palavras chaves. As frases foram colocadas nas paredes, no entanto valorizou-se as palavras, pois as crianças, ainda em escrita pré-silábica, apresentaram dificuldades em compreender as frases.

Continua-se a associar as palavras com a letra inicial do nome das crianças e a formação do cartaz que havia sido colado na parede da sala. As crianças ainda apresentam muitas dificuldades, talvez por ainda não terem compreendido completamente a escrita como representação da fala. O processo estava somente se iniciando.

A atividade do bingo das letras foi um grande sucesso, as crianças acharam muito divertida e foi muito proveitosa do ponto de vista fonológico. As letras eram sorteadas e as crianças deveriam pintar a imagem correspondente. No bingo foram colocadas as imagens de algumas palavras trabalhadas até o momento. O bingo permitiu que a criança pensasse sobre o som emitido ao falar o nome da imagem da cartela.

Um grande passo que deve ser alcançado pela criança e que faz muita diferença é conseguir sair do realismo nominal. A percepção sonora precisa ser estimulada na leitura de textos, frases e palavras. O papel do professor como leitor e escriba aparece como um importante componente para que o aluno compreenda, além do valor sonoro da escrita, seu predominante valor social, ou seja, a escrita como prática social apontada por Emília Ferreiro.

Pensou-se em valorizar a leitura de histórias e disponibilizar os livros para os alunos e o colocar o texto escrito nas paredes da sala. O papel do professor como leitor possibilita segundo Teberosky e Colomer que as crianças participem de modelos de leitura. A leitura do livro “A Margarida Friorenta” da autoria de Fernanda Lopes de Almeida foi feita de forma diferente. Os personagens saíram do livro e ganharam voz na contação da história. O rostinho da flor ia mudando de acordo com os sentimentos da história: frio, tristeza, felicidade e alegria. Percebe-se que as crianças gostam muito de tudo que proporciona uma quebra nas tradicionais atividades as quais já estão acostumadas.

Figura 7 – Hora da leitura da História.



Fonte: Fotografia arquivo da autora

As crianças ouviram a música “A casa” e depois acompanharam a leitura no papel. A música foi escolhida propositalmente por causa de suas rimas. Elas foram desafiadas a identificarem as palavras que possuem sons semelhantes. As rimas são um importante recurso para a formação da consciência fonológica e podem ser usadas, ainda na educação infantil, com o objetivo de despertar à criança para o valor sonoro das palavras. Soares (2017) acredita que as crianças são capazes de perceber semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se portanto, não pelo significado, mas por aspectos fonológicos.

No Ensino Fundamental, além de despertar a consciência fonológica, as rimas podem ser um excelente recurso para se despertar a consciência de sílaba. A sílaba pode ser naturalmente identificada, por ser segundo Soares (2017), a unidade linguística mais facilmente audível e que pode ser naturalmente construída por serem mais perceptíveis isoladamente.

Uma atividade de rimas foi realizada para que as crianças pudessem identificar as palavras que rimam entre si. Foi preciso identificar o som e a sílaba e completar com a palavra adequada. Foram realizadas também brincadeiras, de rimas com os nomes das crianças e com isso, tirou-se o foco da letra inicial para a sílaba final das palavras.

Em seguida foi realizada uma atividade “aprendendo com a fala” onde o objetivo era identificar a quantidade de vezes em que a boca pronunciava um som para a emissão de cada palavra. As crianças deveriam contar, colocando os dedos na frente da boca. Dessa forma, a criança passa a identificar que a palavra é composta de diversas partes. O foco da atividade

não é a divisão silábica e sim a consciência fonológica e, mais especificamente a consciência de sílaba.

Ainda dando sequência à consciência silábica para que as crianças avançassem da hipótese pré-silábica para a silábica, foram escolhidas palavras utilizadas até o momento para a confecção de uma brincadeira de sílabas com garrafa pet. As palavras eram sorteadas e a criança buscava as partes que a formavam. Esta atividade foi bem aceita pelos alunos e todos queriam participar, no entanto, as crianças precisaram de muita ajuda para encontrar as palavras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto que o principal desafio para a alfabetização não é escolher o método adequado e sim conhecer o processo de construção da escrita do aluno e ajuda-lo a superar as hipóteses de escrita. É importante ressaltar que o ponto principal é o conhecimento de como o aluno constrói seu próprio conhecimento. Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita nos mostram como a criança é capaz de aprender e construir seu conhecimento, suas hipóteses, através de suas tentativas e ideias próprias. Com isso, percebemos que é um processo de evolução, e nós, como educadores, devemos entender que as crianças não são só receptoras de conhecimentos, mas são inteligentes, criativas e pensantes, desta forma interferindo quando for preciso, mas não interrompendo as criações e produções naturais dos alunos.

Como foi dito no decorrer do trabalho, sabemos que no processo de alfabetização tanto o aluno quanto o professor passam por muitos desafios, e uma das funções mais difíceis na alfabetização é preparar e elaborar atividades que sejam capazes de auxiliar alunos de diferentes hipóteses de escrita.

É necessário que o professor leve em conta as diferenças existentes em sala de aula, caso contrário pode correr o risco de planejar atividades que não valorizam os conhecimentos necessários a serem trabalhados. As atividades precisam considerar o que a criança sabe sobre a escrita e ajudá-la a superar a hipótese em que se encontra. É de suma importância que o professor conheça seus alunos e os níveis de alfabetização para saber interferir e auxiliá-los de modo adequado.

Espera-se com esse trabalho contribuir com o processo de alfabetização. O desafio de considerar alfabetização e letramento como processos inseparáveis e não perder o foco nas especificidades que a alfabetização exige, traz para o professor a necessidade de estudo e reflexão constante sobre sua prática.

REFERENCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf. Acessado em 01 de jan. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em: 05 de dez. de 2018.

CARVALHO, Laurenice De Fátima Coutinho De; MARTINS, Silvane Aparecida De Freitas. **Letramento: Alfabetização de qualidade uma questão multidisciplinar**. **An. Sciencult**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 272-279, 2009. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/viewFile/3398/3371>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009. 142 f.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves Da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/36706235/metodos-de-alfabetizacao-metodos-de-ensino-e-conteudos-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 17 out. 2018.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 f. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em 23 de fev. de 2019.

GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>. Acesso em: 27 fev. 2019.

JACQUES, Izabel Cristina Maffioletti; CASAGRANDE, Samira. **Analfabeto e Preconceito: uma Relação Velada na Sociedade. Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 1, n. 2, p. 121-136, jun./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Izabel-Cristina-Maffioletti-Jacques.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto Da Silva; RUBIO, Juliana De Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 201. undefined. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MATA, Luana; SILVA, Teresa Cristina; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **Porque e como o Professor (não) consegue alfabetizar letrando seu aluno?.** 2016. 8 f. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID1537_10102016200020.pdf. Acessado em 15 de fev. de 2019.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova De; MARQUES, Silvio César Moral. **História da Alfabetização no Brasil: Novos Termos e Velhas Práticas. P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, SC, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>. Acessado em: 03 de nov. 2018.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização.** Faculdade de Ciência e Tecnologia – Departamento de Educação. Univesp/Presidente Prudente, p. 23-35, S/D. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Publicado em: setembro 2008. Acesso em 15 de fev. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: Unesp, 2004. 136 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=yOT0QjgUhSAC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=o+analfabetismo+foi-se+constituindo,+especialmente+ao+longo+do+s%C3%A9culo+XX,+como+um+problema+n>

%C3%A3o+apenas+pol%C3%ADtico,+mas+tamb%C3%A9m+social,+cultural+e+econ%C3%B4mico,+acentuando-se+as+atitudes+de+discrimina%C3%A7%C3%A3o+e+marginaliza%C3%A7%C3%A3o+em+rela%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=JJQJBjDmb5&sig=ACfU3U0HArTWt5ktyP-irZBzmWtVJI8MiA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwif0Z_1y97gAhXCGLkGHbiSD-gQ6AEwAXoECAkQAQ#v=onepage&q=O%20ANALFABETISMO%20FOI&f=false. Acessado em 12 de jan. de 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. 16 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em: 22 de nov. de 2018.

PRUDENTE, Junaina Júlia Rodrigues. **Métodos e Técnicas de Alfabetização**. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/metodos-e-tecnicas-de-alfabetizacao/63002>. Acessado em 12 de nov. 2018.

SILVA, MARIZA VIEIRA DA. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. UNICAMP Instituto de Estudos da Linguagem: [s.n.], 1998. 267 f. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaoBrasil.pdf>. Acessado em 18 de nov. de 2018.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, [S.L], v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008. 123 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017. 384 p.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003. 191 p.

VIEIRA, Flávio César Freitas. Alfabetização, história e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, [S.L], v. 15, n. 1, p. 7-30, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7938/5045>. Acesso em: 03 dez. 2018.

VIEIRA, Thiago. A importância do diagnóstico no processo da construção da escrita. Publicado em “Pedagogia Modular”. Disponível em: <https://pedagogiamodular.wordpress.com>. Acesso em 05/01/2019.