

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILE CAVALHEIRO
SÂMARA MIRELA SELUSCHINASK PADUA

O LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

CURITIBA
2020

CAMILE CAVALHEIRO
SÂMARA MIRELA SELUSCHINASK PADUA

O LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau do curso de Pedagogia,
Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Guimarães
Sagatio.

CURITIBA
2020

Dedicamos este trabalho a nossa família, que nos incentivou durante toda a graduação e, principalmente, nos apoiou para a realização do mesmo.

Dedicamos também a nossa querida Professora Orientadora, Dr^a Sandra Guimarães Sagatio, por nos dar todo o suporte necessário para a realização deste trabalho, com muita paciência, atenção e competência.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por nos conceder tudo o que temos e nos permitir vivenciar esta experiência enriquecedora de cursar a graduação de Pedagogia. Por Ele, fomos oportunizadas a ingressar na Universidade, como também por Ele fomos capacitadas a chegar até aqui. Ao concluirmos a graduação, temos a certeza de que, além da ampla bagagem de conhecimentos adquiridos, nós construímos uma linda trajetória e fizemos preciosas amizades que serão mantidas fora da Universidade, e isso devemos à Deus. À Ele toda nossa gratidão.

À nossa família, Kátia e Adriano Cavaleiro, como também Samuel, Jucimara e Michel Padua que com muito carinho, motivação e compreensão nos apoiaram ao longo de toda a graduação, nos incentivando a desafiar nossos limites e a superar nossas dificuldades, sendo o maior deles a realização deste trabalho.

À todos os professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos conosco, com quem tivemos o privilégio de conviver e aprender sobre o exercício da docência e suas várias interfaces na sociedade, em especial à professora Sandra Guimarães Sagatio pela orientação, suporte, dedicação e carinho, e à professora Nuria Pons Vilardell Camas por prontamente aceitar nosso convite em compor a banca avaliadora.

Às amigas construídas na Universidade, por meio das quais o árduo desafio de cursar a graduação se tornou mais leve e alegre. Nossos momentos de descontração e parceria ficarão guardados em nossa memória.

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Emilia Ferreiro

RESUMO

O presente estudo tem a finalidade de analisar as compreensões conceituais e abordagens práticas de associação dos processos de Alfabetização – aprendizagem inicial da língua escrita –, e letramento – uso prático e social da escrita –, na atuação docente de professoras alfabetizadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba. Para tanto, foi utilizado um encaminhamento metodológico de pesquisa – qualitativo –, na forma de uma análise bibliográfica, por meio de uma revisão de literatura embasada, sobretudo, nas contribuições teóricas dos autores Soares (2016), Ferreiro e Teberosky (1999) e Morais (2012), e pela ponderação das informações extraídas do objeto desta pesquisa. Nesta etapa houve a aplicação de um questionário com um total de 11 questões para duas professoras alfabetizadoras de uma mesma escola municipal de Curitiba. O objetivo foi indagar sobre seus conhecimentos acadêmicos e práticos introduzidos no processo de ensino da língua escrita. A coleta dos dados obtidos pelo questionário, vinculados a síntese teórica das concepções de Alfabetização e letramento dos autores mencionados, apontam mutuamente para o cerne deste estudo. Este, por sua vez, trata-se da importância e necessidade dos processos de Alfabetização e letramento serem associados no processo de ensino e aprendizagem inicial da língua escrita. Nestes termos, estrutura-se o alfabetizar letrando – perspectiva defendida e explanada neste trabalho.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present study has an analysis form such as conceptual understandings and practical approaches of association the process of Literacy – initial learning of the written language -, and literate – practical and social use of writing - in the teaching practice of literacy teachers in the early years of teaching Elementary School in Curitiba. For these, one methodological researches guidelines were used – qualitative –, in the form of a bibliographic analysis, through a literature review based mainly on the theoretical contributions of the authors Soares (2016), Ferreiro and Teberosky (1999) and Morais (2012), and the weighting of the information extracted from the object of this research. In this stage, a questionnaire was applied with a total of 11 (eleven) questions for two literacy teachers from the same municipal school in Curitiba. The objective was to inquire about his academic and practical Knowledge introduced in the process of teaching the written language. The collection of data requested by the questionnaire, linked to the theoretical synthesis of the concepts of literacy and literate of the mentioned authors, point mutually to the core of his study. This, in turn, it is about the importance and need for literacy and initial reading instruction processes to be associated in the process of teaching and initial learning of written language. In these terms, alphabetizing literacy is structured - a perspective defended and explained in this work.

Keywords: Literacy. Literate. Teaching and learning.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não Governamental

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRPPG - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Scielo - Scientific Electronic Library Online

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	14
2.1 QUESTÕES ATUAIS	14
2.2 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	18
2.3 CONSTRUTIVISMO E A DESMETODIZAÇÃO	25
3. REVISÃO DE LITERATURA	29
3.1 CONCEITO	29
3.2 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	35
3.3 PSICOGÊNESE	39
3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	46
3.5 QUESTÕES SOCIAIS PARA ALÉM DO ENSINO	50
3.6 ALFABETIZAR LETRANDO	53
4. PESQUISA E ANÁLISE.....	59
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE CURITIBA	59
4.2 METODOLOGIA	61
4.3 ANÁLISE.....	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6. REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE 01- QUADROS DE LEVANTAMENTO DE TRABALHOS	80
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO	87
ANEXO 1	94

1. INTRODUÇÃO

Considerando que as práticas de escrita e leitura são imprescindíveis para o exercício pleno de cidadania na sociedade e que estão presentes durante todo o percurso escolar e acadêmico de um indivíduo, este trabalho tem a finalidade de problematizar as relações do processo de ensino e aprendizagem inicial da língua escrita, que denominamos como processo de Alfabetização, em associação à prática social da língua escrita, denominada por Soares (2016) de letramento, que, comumente, ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A origem do interesse nesta temática, como foco da nossa pesquisa, surgiu dos estudos teóricos realizados na Universidade sobre os conceitos de Alfabetização e letramento, vinculados à nossa experiência prática no estágio obrigatório do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Curitiba, na qual pudemos observar algumas das práticas docentes voltadas ao processo de Alfabetização no primeiro ciclo desta etapa de ensino e suas implicações no uso social da escrita.

A partir das reflexões desenvolvidas em nossa trajetória acadêmica, atrelando a teoria estudada no curso de Pedagogia com a prática observada nas vivências do estágio, formulamos algumas questões que delimitam nosso objeto de pesquisa e que serão abordadas ao longo deste trabalho, sendo elas as seguintes: Com base na associação dos processos de Alfabetização e letramento, os professores alfabetizadores concordam que o letramento melhora o domínio da língua escrita e/ou facilita a Alfabetização? A classe docente tem planejado e orientado suas aulas buscando abranger e desenvolver o processo de Alfabetização, observando todos os elementos que o constituem? Por fim, nas realidades escolares, de fato, a Alfabetização e o letramento são indissociáveis?

Para responder a estas questões, faz-se necessário, de antemão, analisar a conjuntura atual da realidade escolar brasileira, que, por sua vez, mesmo com os muitos avanços já obtidos ao longo da história educacional no Brasil, apresenta um número significativo de analfabetos funcionais, assim constatado por meio da realização frequente de avaliações nacionais e internacionais de Alfabetização em escolas públicas, que serão pormenorizadas a frente.

Nesta perspectiva, analfabetos funcionais são aqueles que não foram capacitados, entre outros aspectos, para a interpretação de texto, isto é, são capazes de realizar a leitura, enquanto decodificação da escrita, mas não compreendem o conteúdo lido. Nesses casos, a oralidade e a escrita deixam de exercer sua funcionalidade como ferramentas, na prática cotidiana, principalmente para quem não as domina.

É pertinente ressaltar que estes indivíduos não capacitados a fazer o uso da escrita com clareza e entendimento, impossibilitados de assimilar os significados contidos nas junções de palavras e de elaborar sentenças que façam sentido, frequentaram a escola, passaram pelo processo de Alfabetização e conviveram ativamente com a escrita durante todo o percurso acadêmico, mas não obtiveram êxito na aprendizagem deste conhecimento e, ao concluir sua trajetória escolar, ainda enfrentam dificuldades de leitura e compreensão de textos. Neste sentido,

[...] o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2016, p. 23).

Conforme as compreensões de Soares (2016), é possível dizer que a incidência do analfabetismo funcional é decorrente da não vinculação dos processos de Alfabetização e letramento nas abordagens docentes de professores alfabetizadores, visto que o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética – Alfabetização –, dissociado de sua utilização prática e social – letramento –, acarreta no não desenvolvimento da compreensão de escrita em seus diferentes gêneros, empregos e finalidades, ou seja, de seu uso real nas relações cotidianas em que estes indivíduos podem estar inserido.

Dessa forma, assim como há ausência de compreensão e interpretação nas práticas de leitura, o sujeito alfabetizado sem o contexto de letramento apresenta dificuldades para se fazer compreender na escrita, posto que não domina a

complexidade deste conhecimento, o que o impede de estabelecer a comunicação por intermédio desta ferramenta.

Dadas essas considerações e apresentada a pertinência deste assunto, esta pesquisa tem por objetivo contextualizar a discussão sobre os conceitos de Alfabetização e letramento, a partir da explanação de referenciais teóricos, e problematizar o modo como ambos influem no processo de aprendizagem da língua escrita.

Além desse, outro importante objetivo é compreender o que é alfabetizar letrando, sobretudo à luz das considerações de Soares (2016), para entender de que forma esses processos, Alfabetização e letramento, quando associados, devem ser trabalhados e, por meio disso, considerar se, de fato, a maneira como são realizados na prática abrangem a inteireza e complexidade desse processo, com foco nos anos iniciais do ciclo de Alfabetização.

Com base nestes apontamentos, delimitamos alguns objetivos específicos para nortear a argumentação e conexão dos conceitos aqui apresentados, sendo eles:

- Realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam da Alfabetização e do letramento em escolas públicas de Curitiba entre os anos de 2015 e 2019;
- Contextualizar os termos Alfabetização e letramento a partir de autores como Soares (2016), Ferreiro e Teberosky (1999) e Moraes (2012);
- Revisitar e problematizar brevemente o contexto histórico da Alfabetização no Brasil, com destaque aos métodos de Alfabetização e o processo de aquisição da escrita;
- Compreender as facetas que compõem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e suas funções no desenvolvimento da Alfabetização;
- Conceituar e refletir sobre a perspectiva de alfabetizar letrando, com ênfase nas abordagens de atuação docente;

- Realizar um questionário com professoras alfabetizadoras, a fim de verificar se em suas práticas pedagógicas elas estão realizando atividades voltadas para o desenvolvimento tanto do letramento quanto da Alfabetização.

Assim, como mencionado nos tópicos acima, a realização desta pesquisa foi respaldada em uma revisão de literatura, na forma de exposição e problematização dos conceitos e teorias abordadas nesta temática, articulados com os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário a professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Curitiba. Ambos serão apresentados nos capítulos seguintes.

Posto isso, considerando ser importante analisarmos a trajetória do ensino da língua escrita no Brasil para fundamentar a argumentação sobre a presente realidade, a seguir faremos parte da contextualização histórica acerca da construção e estruturação do processo de Alfabetização por meio de uma síntese, destacando as compreensões, abordagens e práticas docentes voltadas a aprendizagem inicial da língua escrita mantidas nas escolas até os dias atuais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 QUESTÕES ATUAIS

A presente configuração estrutural da sociedade brasileira, produto das sucessivas mudanças realizadas ao longo de sua história, atribui à escola a responsabilidade do ensino institucionalizado, caracterizado por conhecimentos que não são aprendidos somente nas experiências cotidianas que permeiam o convívio familiar ou social, mas por meio do ensino sistematizado e objetivamente organizado para finalidades específicas.

Segundo Young (2007), o conhecimento ensinado pela escola é caracterizado como um conhecimento especializado que difere do conhecimento adquirido no cotidiano. Para ele, “[...] escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios.” (YOUNG, 2007, p. 1295).

Dentre estes conhecimentos, destacamos o processo de Alfabetização, ensino do sistema convencional de escrita, de cunho prioritariamente escolar, reconhecido como um dos principais saberes socialmente atribuídos à escola, e o letramento, caracterizado como o uso social da escrita, também responsável pela formação de leitores e escritores de textos aptos a fazer uso da escrita em todas as esferas de uma cultura letrada, não apenas restrita a aprendizagem no ambiente escolar.

Cabe salientar que entendemos cultura letrada como uma convenção social, compreendendo que a escrita é uma invenção cultural criada para suprir a necessidade de comunicação. Após sua origem, a escrita tornou-se progressivamente uma ferramenta essencial para a humanidade, exercendo influência direta nas dinâmicas sociais das comunidades que dela fazem uso.

Considerando que, segundo Soares (2018), as sociedades atuais são expressivamente grafocênticas, isto é, centradas na escrita, é imprescindível dominar as habilidades de leitura e escrita para efetivamente ser um indivíduo autônomo na sociedade e parte ativa de uma comunidade letrada.

Logo, a instituição escolar, como agente alfabetizadora, é também responsável por inserir seus alunos na sociedade letrada, com base no ensino sistematizado de tais conhecimentos, de forma que possam obter o domínio da leitura e da escrita nas diferentes maneiras em que são empregados.

[...] o uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2004, p. 74).

No entanto, a escola brasileira, de modo geral, tem apresentado dificuldades em alfabetizar seus alunos, sobretudo quanto a capacitá-los para fazer uso da escrita como ferramenta social de comunicação e, conseqüentemente, as evidências do fracasso incidem na formação de cidadãos não letrados.

Há índices alarmantes que atestam a formação de analfabetos funcionais em massa no Brasil, caracterizados por utilizar a escrita sem compreender o que e para que escrevem, pois não foram ensinados a utilizá-la com finalidades práticas e sociais.

Valendo-se dos índices apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), na sua última edição realizada em 2018, aplicado a adolescentes e jovens, foram apontados resultados preocupantes quanto a proficiência de letramento em leitura dos alunos brasileiros.

De acordo com este relatório, apenas 50% dos alunos brasileiros avaliados alcançou o nível considerado mínimo de proficiência que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019), todas as crianças deveriam atingir até a conclusão do Ensino Médio. A outra metade dos alunos que não o atingiu é caracterizada pelo quadro dos estudantes que:

[...] geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Eles geralmente precisam receber dicas ou instruções antes de conseguirem se envolver com um texto (BRASIL, 2019, p. 69).

Contudo, ainda que com estatísticas alarmantes, o Brasil apresentou uma pequena melhora nos índices obtidos pelo PISA desde 2000, quando a avaliação sobre o letramento em leitura foi desenvolvida pela primeira vez. Apesar disso, desde então, vem oscilando seus resultados.

Com base nestas considerações, pode-se perceber que a precariedade do ensino da escrita e da leitura no Brasil, evidenciada no final da formação acadêmica dos estudantes, é proveniente de consecutivas dificuldades não sanadas, que se sobrepõem desde o início do processo de Alfabetização até a escolarização completa, em muitos casos.

Ainda sobre avaliações de larga escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), organizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada a alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com sua última edição realizada no ano de 2016, de igual modo apresentou índices considerados não satisfatórios, visto que a maioria dos alunos avaliados apresentou resultados ditos insuficientes – caracterizados como elementar e básico – tanto em leitura, quanto em escrita.

Outro importante indicador, também direcionado ao campo da Alfabetização, é o chamado Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), coordenado pela ONG Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro. Este, por sua vez, examina os níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 a 64 anos, visando compreender os fatores que caracterizam os analfabetos funcionais no Brasil e, com base nisso, contabilizar sua amplitude populacional dentre todo o país, por meio de estimativas pautadas na amostra analisada. De acordo com o INAF:

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 8).

No levantamento realizado em 2018, analisando 2.002 pessoas, foram apurados que, considerando os números apresentados desde o ano de 2001,

quando se deu a primeira edição deste estudo, houve a queda de 10% no número de analfabetos funcionais no Brasil, diminuindo de 39% para 29%. Houve avanço graças à ampliação de acesso da população às instituições escolares, permitindo maior alcance de Alfabetização. Contudo, estes 29% apontados indicam que ainda há muitos que não foram devidamente letrados.

Em conformidade com esses dados, é possível constatar que as dificuldades de ensino no processo de Alfabetização no Brasil afetam, sobretudo, o desempenho dos cidadãos não letrados em suas relações sociais com a escrita e a leitura, pois, como já dito anteriormente, embora estejam formados academicamente, não são habilitados para geri-las como ferramentas de uso sociocultural.

No caso específico da cidade de Curitiba, nas Diretrizes Curriculares para a educação municipal de 2006, que é utilizada como base para os cadernos pedagógicos utilizados pela rede, é apresentada a importância do domínio da Língua Portuguesa para a vida em uma sociedade letrada.

[...] é procedente reafirmar que o domínio da língua portuguesa, falada e escrita, é condição para as aprendizagens escolares e para a sobrevivência digna dos cidadãos em uma sociedade letrada e informatizada (CURITIBA, 2006b, p. 197).

Levando em consideração os índices de analfabetismo funcional neste documento, também foi apresentada a preocupação por parte das escolas quanto à necessidade de melhoria da Alfabetização, visto que é uma condição para se obter a melhoria na qualidade da educação como um todo. Logo, este fator foi apresentado como objetivo para melhorar o processo de Alfabetização e de letramento dos estudantes.

Isso significa que mais do que dominar o sistema alfabético de escrita, nossos estudantes, ao terminarem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, precisam estar usando com desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas, isto é, devem ser alfabetizados funcionais (CURITIBA, 2006b, p. 200).

O primeiro passo aplicado para o fim do analfabetismo foi a universalização do Ensino Fundamental, isto é, o acesso garantido para todos os estudantes em idade escolar, bem como para os que, por algum motivo, não concluíram seus estudos. Contudo, para que esses cidadãos que são inseridos na escola possam exercer a cidadania, é necessário que também desenvolvam a capacidade de ler e escrever com autonomia, sabendo interpretar as informações escritas nos diferentes meios sociais.

Hoje avança-se para o entendimento de que, além de ter como função primordial a sistematização da inserção dos estudantes no mundo letrado por meio dos processos de alfabetização, a escola é responsável pela consolidação dos processos iniciais de letramento de todos os cidadãos que a ela têm acesso. Sabe-se que esse processo é possibilitado aos estudantes quando as situações didáticas se dão pelo uso efetivo de diferentes linguagens, em diferentes práticas sociais (CURITIBA, 2006b, p. 200-201).

Conforme essas ponderações, nota-se que os problemas ainda existentes no processo de Alfabetização e as tentativas de solucioná-los são consequentes de antigas questões não resolvidas ou não superadas. Sendo assim, para analisarmos o arranjo vigente atualmente no campo da Alfabetização, é necessário contextualizar as dificuldades que acometeram o ensino e a aprendizagem da língua escrita ao longo da trajetória educacional do Brasil, originadas desde a implementação do ensino padronizado, coletivo e sistematizado nas escolas brasileiras. Neste sentido, faremos algumas considerações a seguir, sobre essa temática.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Em virtude da complexa interação entre os processos de aprender a ler e a escrever simultaneamente, sendo elas duas invenções culturais, biologicamente não naturais, que procedem de diferentes conexões neurais e que demandam especificidades individuais de codificação, decodificação e compreensão, a incumbência de alfabetizar um grupo de crianças em conjunto, desde a origem do processo de Alfabetização, tornava-se bastante árdua e pouco efetiva, visto que em uma mesma classe há, muitas vezes, variedade entre as idades, níveis de aprendizagem e condições econômicas e culturais.

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias [...]” (MORTATTI, 2006, p. 5).

Para sanar a dificuldade e atender a necessidade de propiciar o domínio da leitura e da escrita a diferentes crianças de uma mesma turma, ainda que substancialmente, surgiram os métodos de Alfabetização, que segundo Soares (2016, p.16) são “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, [...]”.

Soares (2016, p. 23) afirma que, “[...] via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização”, pois mediante a indicação dos procedimentos a serem seguidos, norteados as estratégias e abordagens pedagógicas dos docentes, os métodos serviriam supostamente como recurso prático e eficaz, similar a uma receita para alfabetizar. Desde então, diferentes métodos já foram propostos, alternando constantemente entre os ditos tradicionais com os chamados inovadores. Desses, os de maior repercussão são categorizados entre os métodos sintéticos, analíticos e ecléticos.

Os métodos sintéticos são caracterizados por sua abordagem iniciada pelo estudo das menores unidades da língua – fonemas, letras e sílabas, focados no ensino dos fragmentos da escrita para, posteriormente, dar forma às palavras e textos, acumulando seus pedaços e compondo-os em unidades maiores. Dentro deste princípio estão os métodos de soletração ou alfabético, pautados na memorização e repetição do nome das letras, para logo após incorporar as sílabas. Estas, por sua vez, quando unidas formariam as palavras, sem a consideração sonora da relação fonema-grafema.

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é um a questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 22).

Soares (2016, p. 17) aponta que nesta concepção “[...] considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente de aprender as letras, mais especificamente os nomes das letras [...]”, considerando que as letras fossem os sons da língua e não sua representação. Surgia assim o chamado método da soletração, no qual a criança aprendia o alfabeto para formar sílabas, seguidas das palavras e, finalmente, inseridas às frases, apoiados “nas Cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$ ”.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Em complemento, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22) afirmam que,

As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular.

Outro método de classificação sintética, que também faz uso das cartilhas, é o chamado método silábico, visto que dá ênfase às sílabas, sendo primeiramente ensinadas as vogais para, em seguida, fazer suas junções com as consoantes, e assim obter as formações silábicas. Ao passo disso, são abordadas palavras consideradas simples e, só depois de apreendido o vocábulo básico, ocorre então à introdução de textos.

Neste método se dá prioridade ao valor sonoro das letras e das sílabas, destacando a aprendizagem das interações entre as letras nos conjuntos de sílabas, pré-estabelecidas como “famílias”. Estas “famílias” são apresentadas nas cartilhas seguindo uma ordem “facilitadora”, de modo que a criança consiga memorizá-las, das mais fáceis para as de maior complexidade.

Além deste, o método fônico, também de origem sintética, iniciado pelo ensino do fonema, somado as letras que os representam, formando sílabas,

palavras e mais tarde textos, é embasado na relação fonema-grafema das unidades menores da língua, neste caso das letras que compõem as sílabas, atribuindo prioridade ao seu valor sonoro. Assim, o fonema é o objeto de desenvolvimento que norteia todas as atividades propostas neste método.

O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Opostos aos métodos sintéticos, os métodos analíticos partem das unidades maiores da língua escrita para as unidades menores, propondo que “[...] por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que “têm um significado” (palavras, frases, histórias) [...]” (Morais, 2009, p. 29) e então, fazer com que os alunos as analisem. Dentre eles estão os métodos de palavração, sentencição e global.

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).

Tratando-se do método de palavração, sua característica central é a de que as crianças aprendem a identificar e copiar uma série de palavras para depois separá-las em sílabas e as sílabas em fonemas ou letras. Nele, a construção de vocabulário é o recurso propulsor do processo de Alfabetização, com foco em atividades mecânicas de memorização.

Nesta mesma vertente, também ocorre o processo de ensino baseado no trabalho com pequenas frases, conhecido como o método de sentencição, visto que parte das sentenças para fazer o recorte de palavras significativas e, posteriormente, analisar as sílabas.

Por fim, o método global ou método dos contos é objetivado no ensino de textos que contém repetições, no intuito de segmentar o texto em frases, as frases em palavras e as palavras em sílabas. Segundo Moraes (2009, p. 30), neste método “[...] a criança seria exposta a narrativas artificiais”, uma vez que os textos são selecionados apenas de acordo com o vocábulo que se deseja trabalhar.

Neste sentido, Moraes (2009, p. 28) afirma que os métodos de princípios sintéticos e analíticos partem de uma “[...] perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, será sempre uma disputa por aspectos perceptivos [...]”, pensando o que a criança deveria perceber primeiro, o que desconsidera o saber e a participação do aluno no processo de Alfabetização. Semelhantemente, para Soares (2016, p. 19-20),

Pode-se afirmar que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo.

Segundo Soares (2016, p. 19), a compreensão associacionista é caracterizada pela necessidade de organizar e selecionar estímulos externos à criança, por vezes artificialmente construídos, visando empregá-los no seu processo de ensino e aprendizagem e, por meio deles, obter as respostas desejadas, isto é, “[...] levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita”.

[...] ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 22).

Devido às discordâncias entre os adeptos às duas diferentes vertentes que se contrapunham, houve grandes discussões e disputas entre posicionamentos e abordagens defendidas mutuamente pelos métodos sintéticos e analíticos, levando ao surgimento dos métodos mistos ou ecléticos, que fazem a mescla de ambos, ampliando os componentes, isto é, unidades da escrita, no desenvolvimento do processo de Alfabetização. Assim,

[...] buscando 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 (MORTATTI, 2006, p. 8).

Em vista disso, pode-se apontar que a diferenciação entre os métodos explicitados anteriormente, tanto sintéticos, analíticos ou mistos, consiste no elemento, seja ele a letra, sílaba, fonema, palavra, sentença ou texto, do conhecimento a que se pretende fundamentar o ensino alfabetizador, o sistema alfabético-ortográfico.

Entretanto, por essa mesma razão, todos estes métodos se assemelham ao defenderem o mesmo objetivo de ensino: a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita como base para o desenvolvimento da Alfabetização. Neste sentido,

[...] nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e escrever, verbos nessa etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever, histórias, cartas... (SOARES, 2016, p. 19).

Dessa forma, esses métodos, em suma, partilham do princípio sequencial, justificando que primeiro a criança deva se apropriar do sistema de escrita alfabética para depois se relacionar com textos e escritas reais, desconsiderando que ela já se relacione com a leitura e a escrita em seu cotidiano desde muito cedo, antes mesmo do processo de Alfabetização escolar.

O que fica evidente na análise das metodologias tradicionais de alfabetização é que suas diversas abordagens: sintéticos (alfabético, silabação ou fônico) ou analítico (palavração, sentencição e global) têm mais pontos em comum do que diferenças, ou seja, mudam na sua aparência mas na sua essência são iguais, pois estão centradas apenas no domínio do sistema gráfico da língua portuguesa não existindo preocupação com o domínio da linguagem escrita no seu sentido mais amplo (MARTINS, SANTOS, 2015, p. 14).

Derivados do conceito de Alfabetização nos métodos tradicionais, ainda no século XX, surgiram os testes de prontidão, baseados na ideia de que as crianças deveriam estar maduras o suficiente para iniciar a Alfabetização. Portanto, elas eram submetidas a testes no final da Educação Infantil que avaliavam sua condição antes de adentrar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Logo, a Alfabetização não seria garantida apenas pelo método, mas também pela prontidão e maturidade do aluno.

A aplicação dos testes tinha como justificativa observar se as crianças teriam as habilidades ditas necessárias para iniciar o processo de Alfabetização, habilidades que segundo Moraes (2009, p. 39) “[...] privilegiavam formas de memória (visual, auditiva), de discriminação perceptiva (visual, auditiva), de coordenação motora e visomotora”.

[...] os adeptos dos velhos métodos acreditavam que uma boa cartilha, com um plano de ensino bem controlado, seria uma garantia de alunos alfabetizados ao final do ano, desde que estivessem aptos, no início do ano letivo, a usufruir dos ensinamentos daquele material. Sim, o poder de alfabetizar, atribuído ao método, só poderia funcionar se o aprendiz se encontrasse no estado de 'prontidão' para receber os ensinamentos que lhe seriam transmitidos em doses homeopáticas (MORAIS, 2009, p. 38).

Segundo Moraes (2009, p. 39), os testes privilegiavam habilidades de percepção, memória e motricidade, pois estavam baseados na ideia de que a escrita alfabética é um código e, para dominá-lo, a criança deveria aprender a discriminar as letras, considerando que as veriam nas cartilhas, além de memorizar seu valor sonoro e traçá-las corretamente em seu caderno, sendo apoiados na visão empirista ou associacionista.

Por fim, os testes se mostraram inconsistentes e ineficientes, pois muitas das crianças analisadas e atestadas como prontas e aptas a ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental não eram alfabetizadas ou ainda apresentavam grande dificuldade durante este processo.

Conforme discorre Moraes (2009, p. 41), além dos testes de prontidão, havia também a ideia de educação compensatória para os alunos das camadas populares, pois acreditava-se que estes alunos tinham alguns déficits, já que seriam culturalmente carentes, e “[...] ante tal diagnóstico, para evitar o fracasso, caberia à

escola compensar a carência cultural das crianças pobres”. Dessa forma, realizaram-se períodos preparatórios para a Alfabetização, nos quais “[...] as crianças eram treinadas a copiar ondas sinuosas e letras soltas, a discriminar figuras, a identificar se objetos estavam à direita ou à esquerda etc.”. Neste período, muitas vezes as crianças não participavam de momentos de leitura ou escrita, o que acabou por agravar o fracasso da Alfabetização.

O notório insucesso das proposições metodológicas vigentes até então, tanto tradicionais quanto inovadoras, apresentadas como tentativas para solucionar os problemas do processo de Alfabetização, abriu caminho para o surgimento de uma concepção considerada revolucionária, amplamente divulgada no âmbito escolar, sobre a qual falaremos com mais detalhes no tópico a seguir.

2.3 CONSTRUTIVISMO E A DESMETODIZAÇÃO

Como dito anteriormente, em decorrência da constância no fracasso da Alfabetização, mesmo que baseada na utilização dos métodos como orientação principal desse processo, além das divergentes compreensões entre os adeptos dos mesmos, tornou-se evidente a necessidade de mudança nos paradigmas que norteavam as práticas alfabetizadoras. Para tanto, era preciso compreender quais seriam os fatores que implicavam no insucesso dos procedimentos pedagógicos realizados até o momento e, a partir disso, buscar alternativas mais adequadas e eficazes para alfabetizar.

Foi então que a partir da década de 1980 surge uma concepção inovadora, com propostas muito distintas dos métodos tradicionais, associada ao construtivismo, apresentado pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999) em sua obra a “Psicogênese da língua escrita”, difundido e empregado em todo o Brasil.

A denominada teoria construtivista representa a quebra dos paradigmas vigentes no período anterior, baseado nos métodos tradicionais, pois defende que a criança constrói progressivamente o conhecimento do sistema de escrita alfabética, por meio da interação com materiais reais para leitura e escrita, e questiona a predominância do ensino sobre a aprendizagem, entendendo que o processo de

Alfabetização não é restrito apenas pela seleção do melhor método a ser utilizado ou pela escolha de determinada prática pedagógica, mas atentando-se a construção progressiva de aprendizagem do aluno.

As crianças, segundo aponta Ferreiro (2011 p. 64), “[...] desde que nascem são construtoras de conhecimento [...]” e estão expostas a materiais escritos com os quais interagem e assim observam seu funcionamento no cotidiano. Dessa forma, é possível entender que, ao estar em constante contato com o mundo letrado, tanto na escola, como fora dela, a criança se relaciona com a escrita antes mesmo de ingressar no ambiente escolar.

Porém, a autora também afirma que “[...] a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informação” (2011, p. 65), pois faz-se necessário que a criança aprenda a interpretar essa informação. Assim, não basta propiciar a criança o contato com materiais escritos, pois ela ainda não tem a habilidade de decodificá-los. O alfabetizador é responsável por intermediar e orientar a relação da criança com os estímulos de escrita a sua volta, para que ela possa, aos poucos, assimilá-los e compreendê-los.

Ao apresentar uma proposta completamente oposta aos métodos tradicionais de Alfabetização, a concepção construtivista fazia uma crítica ao ensino da leitura e da escrita fundamentado na metodologia do trabalho docente, centrada em atividades mecânicas e de memorização, sem denotar o sentido do conhecimento para a criança.

Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora qualificados como “tradicionais”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita (SOARES, 2016, p. 22).

Justamente por não adotar a escolha entre os métodos tradicionais, o construtivismo ocasionou um novo movimento no campo da Alfabetização chamado de “desmetodização”, identificado pela desvalorização e contaminação do conceito dos métodos, associando-os às implicações negativas no processo de Alfabetização. Segundo o que acima esclarece Soares (2016, p. 22), isto ocorreu como resultado

da interpretação errônea dada à crítica aos conceitos dos métodos sintéticos e analíticos, levando a rejeição do uso generalizado dos mesmos.

O impacto da interpretação distorcida acerca da teoria construtivista não só afetou na aceitação dos métodos, mas também incidiu sobre a compreensão de suas propostas, em alusão ao entendimento de que a criança aprenderia a língua escrita sozinha, assimilando os estímulos presentes ao seu redor, e ao professor bastava apenas fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador, que propiciasse o contato de seus alunos com diferentes gêneros textuais e palavras que estivessem relacionadas com as dinâmicas cotidianas de cada turma.

Consequentemente predominava nas escolas a falta de intermediação do professor no processo de aprendizagem do aluno, sem serem enfatizadas as práticas de orientação do conhecimento, a língua escrita, em cada etapa de aprendizado, conforme as necessidades da criança. Essa abordagem é contrária ao que de fato o construtivismo orienta.

Nos anos seguintes, ainda com o predomínio da influência construtivista nas escolas de todo o Brasil, o ensino sistematizado da língua escrita aos poucos foi sendo deixado de lado, por conta da ênfase apenas no contato do aluno com os materiais escritos em seus diferentes gêneros, dissociados do ensino sistematizado das convenções de escrita e do sistema alfabético. A Alfabetização, “[...] como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (Soares, 2016, p. 40), deixava de receber sua devida importância pela contaminação de seu conceito e passava a perder sua especificidade. Desta forma,

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica (SOARES, 2018, p. 39).

Concernente a falta de equilíbrio das abordagens docentes, novamente foram evidenciadas dificuldades de ensino no processo de Alfabetização que acarretam,

até os dias atuais, a formação de sujeitos que não dominam o sistema convencional de escrita e, por isso, não fazem o uso devido da mesma.

No próximo capítulo falaremos mais a fundo sobre os conceitos de Alfabetização e letramento e suas implicações na perspectiva de alfabetizar letrando, explanando as características individuais de ambos e suas correlações no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 CONCEITO

Com vistas à síntese da contextualização histórica do processo de Alfabetização no Brasil, apresentada no capítulo anterior, aprofundaremos o estudo dos conceitos de Alfabetização e letramento, refletindo em suas relações com as práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita, para diferenciá-los em suas especificidades e, posteriormente, associá-los em suas complementaridades.

Sendo assim, ao começar pelo conceito de Alfabetização, por definição:

[...] a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego (CEALE, 2014, não paginado).

Nas práticas escolares, conforme dito acima, a aprendizagem do processo de Alfabetização ocorre pelo ensino sistematizado das convenções de escrita e do sistema alfabético, compreendendo a escrita como a conversão dos sons da fala em letras e vice-versa (SOARES, 2016).

Nisto, é pertinente explicitar que, segundo Soares (2016), a escrita alfabética é considerada um sistema de representação, ao mesmo tempo em que é um sistema notacional. A definição de sistema, neste caso, consiste no conjunto de elementos da escrita, formado pelos signos alfabéticos, as letras, que podem estar dispostos em diferentes arranjos, que representam um significado da escrita.

Tratando-se de sua classificação como um sistema de representação, a autora destaca a especificidade da escrita sobre o desenvolvimento da compreensão dos significados que ela representa quando são interpretados por alguém, no ato de ler e escrever. Para se apropriar dos significados do sistema alfabético, “[...] a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como

representação, [...]” (SOARES, 2016, p. 48), pois ela precisa compreender a construção da língua desde sua origem e, só assim, pode fazer uso dos elementos que a ela constituem com clareza e entendimento.

Quanto à atribuição de sistema notacional, Soares (2016, p. 49) explica que a escrita alfabética é caracterizada como uma notação e não como um código, visto que as letras não são meras substituições dos sons por grafemas, mas são parte de um sistema pré-estabelecido, como elementos de tracejo e nomes específicos, dotados de significados a depender de sua posição no conjunto das possíveis combinações que podem formar.

Sobre isso, Ferreiro (2011) também defende, por meio de seus estudos sobre a Psicogênese, que a Alfabetização não se trata de codificação e decodificação, pois é concernente ao sistema notacional de escrita, visto que ele nota ou representa os sons da fala, isto é, os fonemas.

A distinção entre código e notação pode ser melhor ilustrada pelo uso do código Morse, por exemplo, pois, neste caso, se trata apenas da transcrição de letras para outros elementos, tendo como requisito prévio o conhecimento do sistema de escrita alfabético para quem for utilizá-lo, diferentemente do uso da escrita, posto que não se refere a uma mera transcrição.

Ao ponderarmos estes aspectos particulares do processo de Alfabetização como base para o desenvolvimento da escrita e da leitura, presume-se que ele seja um dos pilares fundamentais de aprendizagem para que as crianças possam dar continuidade plena e com autonomia de entendimento aos outros conhecimentos que lhe serão ensinados. Por isso, é imprescindível sua iniciação desde o início da Educação Infantil, uma vez que estará presente em toda a trajetória escolar dos alunos. Vale ressaltar que na Educação Básica esse processo precisa ser compreendido como parte fundamental do currículo escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, nesta modalidade é imprescindível o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma significativa.

Levando em consideração que o amplo acesso à Educação Básica no Brasil, de certa forma, é recente, segundo Soares (2017), ao ser proposto, o conceito de Alfabetização bastava para o momento, pois o que se pretendia era alfabetizar, ou

seja, ensinar a ler e escrever, visando amenizar o problema do alto índice de analfabetismo no país.

Contudo, depois da inserção em massa da população na escola, observou-se ainda outro problema social derivado no processo de Alfabetização, agora não mais sobre o acesso ao ensino, mas ao teor do conhecimento ensinado, em virtude de que muitos dos alunos, de diferentes escolas, sabiam ler e escrever, mas não haviam sido capacitados para utilizar a leitura e a escrita como ferramenta de comunicação. Nisto,

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2017, p. 20).

Dessa maneira, tornava-se necessária a ampliação do foco da aprendizagem no processo de Alfabetização para além do ensino sistematizado das convenções de escrita e do sistema alfabético, atrelando este conhecimento curricular ao seu papel na sociedade. Surge assim a utilização do termo letramento que, segundo o Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) (2014, não paginado), é o:

Desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Por meio do letramento, o uso social da escrita, em sua ampla gama de possibilidades, é apresentado às crianças de maneira intrínseca à realidade cotidiana escolar dos alunos, tanto coletiva quanto individual, considerando sua função comunicativa como ferramenta de utilização diária.

Diante disso, é necessário que ao aluno seja garantido o ensino da escrita e da leitura em seus diferentes gêneros, pois ele está inserido em uma cultura letrada e, conseqüentemente, deve ser apresentado às variadas formas em que a língua escrita pode ser empregada na sociedade. Neste sentido,

[...] reconhecer a possibilidade mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas- imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito - e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas - consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidade de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para forma gráfica da escrita (SOARES, 2018, p. 46).

Após o surgimento do conceito de letramento e sua vasta preconização no meio escolar, erroneamente a Alfabetização, como ensino sistematizado da língua escrita, aos poucos passava a ser substituída pelo entendimento de que bastava a imersão da criança em um ambiente alfabetizador para que ela se apropriasse deste conhecimento, semelhante à compreensão errônea extraída do construtivismo.

Isto ocasionou problemas de interpretação acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura e, durante muitos anos, acarretou em discussões sobre qual seria a melhor forma de ensiná-las. Por essa razão, até hoje muitos professores acabam por misturar as várias propostas que já foram apresentadas ou priorizar umas em detrimento de outras.

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização (SOARES, 2018, p. 36).

Levando em consideração o dualismo desses conceitos, Soares (2016) explica que o cerne dos problemas que incidem no fracasso do processo de Alfabetização não consiste em privilegiar a Alfabetização – ensino da língua escrita – , em detrimento do letramento – ensino do uso da língua escrita –, e vice-versa, mas na falta da associação de ambos, isto é, em considerá-los complementares um do outro. Assim,

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2016, p. 35).

De acordo com a citação acima, é interessante destacar que a autora menciona a identidade multifacetada do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, considerando sua complexidade ao abranger dois diferentes processos que se correlacionam – alfabetizar e letrar.

Para tanto, é preciso esclarecer que este conceito multifacetado envolve três facetas, sendo elas a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural. Cada uma delas diz respeito a determinados objetos de conhecimento da língua e demandam abordagens e estratégias específicas para o desenvolvimento da aprendizagem concernente a cada um desses objetos. Porém, mesmo atreladas a objetos diferentes, elas devem ser somadas e ensinadas em relação harmoniosa para compor um todo, obtendo como produto os processos de Alfabetização e letramento.

Ao analisar as particularidades de cada faceta, Soares (2016) explica que a faceta linguística, cujo objeto é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, está ligada diretamente ao processo de Alfabetização, como representação visual da fala, desenvolvendo a compreensão dos elementos da escrita.

A faceta interativa, por sua vez, cujo objeto de conhecimento condiz com as habilidades de compreensão e produção de textos, é atribuída ao processo de letramento, pois esta competência utiliza da língua escrita como veículo de interação para desenvolver a comunicação.

Por fim, a faceta sociocultural, cujo objeto de conhecimento são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, também é componente do processo de letramento, visto que insere o indivíduo na cultura do escrito, isto é, em contextos socioculturais, por meio do uso, das funções e dos valores da escrita. Em suma, as facetas interativa e sociocultural são responsáveis por garantir o avanço da criança

no mundo letrado, bem como o acesso a outros contatos com o mundo da leitura e da escrita.

Logo, entendemos que é de extrema importância o desenvolvimento do aluno tanto nas habilidades vinculadas ao letramento, quanto nas relacionadas à Alfabetização, decorrentes do conceito de alfabetizar letrando, ou o alfabetizar em contexto de letramento, garantindo à criança a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar com autonomia o sistema de escrita alfabética em seu cotidiano, dentro e fora da escola.

Evidentemente, é importante associar as práticas de Alfabetização e letramento, embora Soares (2018, p. 45) nos aponte que estas abordagens envolvam “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicas que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimento diferenciado de ensino”.

Por esse motivo, a Alfabetização precisa ser ensinada de forma consistente para a criança, a fim de que ela possa desenvolver a aprendizagem sobre os aspectos conceituais e convencionais do sistema de escrita, mas em constante relação com o letramento, considerando o seu uso real e social deste processo. Sendo assim,

O início do processo de alfabetização de uma pessoa também não pode ser precisado, pois a aquisição da linguagem escrita pela criança inicia antes mesmo de sua vida escolar. Um cidadão está alfabetizado, portanto, e em processo de letramento, quando tem domínio de práticas sociais da escrita e da leitura e é capaz de utilizá-las como meios para fazer análises da realidade e nela intervir (CURITIBA, 2006b, p. 204).

Feitos estes apontamentos, é crucial entendermos a estruturação do cerne de aprendizagem da língua escrita, o sistema de escrita alfabética, situado, sobretudo, na faceta linguística, para que a abordagem deste conceito, utilizada na perspectiva de alfabetizar letrando, seja coesa e adequada.

Sendo assim, no tópico a seguir falaremos sobre a composição do sistema de escrita alfabética, ponderando as suas particularidades e implicações no processo de ensino e aprendizagem da Alfabetização.

3.2 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

A escrita, como ferramenta de comunicação e registro, é uma recente invenção cultural concebida pela humanidade, dotada de características específicas que a diferem da fala, visto que a fala é uma habilidade biologicamente inata e a escrita, por outro lado, é empiricamente desenvolvida, pois:

[...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto, sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto (SOARES, 2016, p. 45).

De acordo com a contextualização histórica de desenvolvimento da escrita, inicialmente, as primeiras amostras de utilização desta ferramenta, como função comunicativa, foram as escritas logográficas, compostas por desenhos ou ícones de representações semelhantes à forma física daquilo que se pretendia registrar e informar.

Ao longo do tempo, com o aprimoramento dos elementos que constituem a escrita e atribuição de significado às suas representações gráficas, algumas sociedades desenvolveram e adotaram seus próprios sistemas de escrita, formados por regras e convenções particulares a cada um. Neste caso, a escrita não mais se assemelha aos aspectos físicos daquilo que se pretende escrever, mas é composta de significados equivalentes a interpretação de cada palavra.

O nosso sistema de escrita, por sua vez, é alfabético, pois utiliza as letras do alfabeto para formar as palavras que compõem nosso vocabulário. Além disso, ele também é identificado como sistema de representação e de notação, conceitos já explicados no tópico anterior.

No tocante à construção deste conhecimento, quando observamos o processo de elaboração cognitiva da escrita de maneira sequenciada, é possível perceber que, assim como as gravuras inicialmente utilizadas pela sociedade

evoluíram para os sistemas de escrita convencionais da atualidade, a criança também aprende a falar e a desenhar antes de aprender a escrever. Isto se deve pelo entendimento de que a habilidade da fala é biológica, conferindo-nos uma predisposição para aprendê-la, e o desenho é o início da comunicação escrita, apresentada na forma abstrata como representação da fala, permitindo que a criança possa se expressar ao reproduzir a realidade a sua volta.

Em contrapartida, para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, não só é preciso elucidar explicitamente este conhecimento à criança, como também, em ambos os processos são demandadas abordagens de ensino e aprendizagem diferentes, já que as utilizamos em maneiras e ocasiões diversas, distinguindo-se da aquisição da fala.

Logo, para ler e escrever em um contexto social, a criança precisa entender como essas ferramentas são empregadas na sociedade. Esta necessidade se torna ainda mais evidente no uso da escrita, dada a importância de sua elaboração adequada, enquanto técnica comunicativa, para a articulação dos sujeitos aos meios em que estão inseridos, tendo em vista que pode ser condicionada às variadas formas de interpretação.

Entendendo que não podem contar com outros elementos de expressão, como o gesto ou a entonação de voz, é importante que a criança desenvolva sua escrita com coesão e clareza, referentes a situações reais, respeitando os requisitos de cada gênero textual. Afinal, é necessário que ela esteja apta a se fazer compreender por meio da escrita em todos os âmbitos sociais e culturais aos quais interage, o que requer um processo diligente e estruturado de ensino do sistema de escrita alfabética.

Segundo Minatel (2016), quando a criança inicia sua escolarização, ela já possui conhecimento sobre o sistema de escrita alfabético. Contudo, seu conhecimento ainda é espontâneo e não suficiente para a manipulação intencional da língua escrita. Assim, compreendemos que esses conhecimentos precisam ser trabalhados de forma a desenvolver as habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita.

Para ensinar a ler e a escrever, é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre como se processa a aprendizagem das crianças, sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e o trabalho com a estrutura e a funcionalidade da língua (SANTOS, 2015, p.18).

Sobre isso, Moraes (2012) também afirma que a criança a ser alfabetizada precisa ser ensinada de forma explícita e sistematizada, pois ela não compreende o funcionamento e as propriedades do sistema de escrita alfabética por si mesma.

Devido a essa necessidade, Moraes (2012) aponta que a criança só poderá aprendê-lo por meio de duas questões que lhe são primordiais. A primeira é relativa ao entendimento de que “[...] as letras representam ou notam uma pauta sonora das palavras que falamos [...]” (MORAIS, 2012, p. 49). Já a segunda é sobre perceber que, para escrever, é necessário variar a quantidade de letras, respectivas ao tamanho das palavras, e a maneira em que estão ordenadas, como um repertório. Para o autor, a criança mudará seu entendimento sobre essas questões à medida que avança em suas hipóteses.

A propósito disso, ainda há outros dois aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética que são fundamentais no processo de aprendizagem da criança, sendo eles os aspectos conceituais e convencionais da escrita, ligeiramente mencionados no tópico anterior. Os processos conceituais “[...] remetem à natureza profunda do processo de representação simbólica (ou notação).” (MORAIS, 2012, p. 50), sendo estruturalmente pré-determinados. Por outro lado, os processos convencionais são referentes a acordos socialmente estabelecidos, como escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo, deixando espaço entre as palavras, e o repertório de letras.

Segundo o que é possível visualizar no decágono (ANEXO 1) apresentado por Moraes (2009), existem algumas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que a criança precisa reconstruir em sua mente para se tornar alfabetizada. Para ele, os professores devem apresentá-las aos seus alunos no decorrer do processo de Alfabetização por meio de diferentes propostas, levando-os a analisar a língua escrita e se apropriar de suas regras.

As propriedades indicadas no quadro (ANEXO 1) parecem simples para adultos já alfabetizados, mas ainda são desconhecidas pelas crianças em processo de Alfabetização. Por isso, cabe ao professor ensiná-las de forma que possam se apropriar desses conhecimentos e obtenham autonomia para ler e escrever. No entanto, Moraes (2012) explica que o professor deve ter em mente que a criança precisa reconstruir tais propriedades, pois a aprendizagem não ocorre por mera transmissão de informação.

Semelhantemente, Ferreiro (2011, p.17) também afirma que “[...] para poderem se servir desse elemento como elemento de um sistema, (as crianças) devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção”, de modo que a aprendizagem esteja atrelada ao exercício de sua significação, considerando que a criança atribui sentido ao conhecimento que aprende enquanto o elabora.

Assim, como vimos no capítulo anterior, os métodos tradicionais de Alfabetização eram mecânicos, dependentes de uma série de estímulos visuais e sonoros. De acordo com Ferreiro (2011), nessa concepção tradicional, a língua escrita era vista apenas como um código. Consequentemente, para aprendê-lo seria necessária a aquisição de uma técnica como, por exemplo, aprender primeiro os nomes das letras, juntá-las e formar palavras para, só então, dizer que a criança estaria alfabetizada.

Por outro lado, se concebermos a escrita como um sistema de representação, “[...] sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 2011, p. 19). Em função disso, é necessário que o professor alfabetizador compreenda tanto o sistema de escrita alfabética, quanto o desenvolvimento infantil, isto é, a maneira como a criança aprende. Só assim ele poderá perceber suas dificuldades e utilizar seus conhecimentos para saná-las, visto que:

[...] o que se propõe é que uma alfabetização bem sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma

adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método (SOARES, 2016, p. 333-334).

Diante da exposição destes conceitos, iremos abordar o estudo da Psicogênese da escrita, como formação cognitiva do conhecimento da língua escrita, dada sua pertinência para a compreensão do processo de aquisição deste conhecimento pela criança. Nele, focaremos as contribuições teóricas dos níveis de aprendizagem da língua escrita para as práticas pedagógicas na atuação do professor alfabetizador.

3.3 PSICOGÊNESE

Retomando o conceito brevemente apresentado no capítulo anterior, no século XX, Piaget propôs a inovadora teoria *cognivista*, na qual sua aluna Emilia Ferreiro juntamente com Ana Teberosky, se ancoraram para realizar uma pesquisa a partir da compreensão piagetiana sobre a epistemologia genética. Esta, por sua vez, era focada no estudo do processo de aquisição da escrita pelas crianças, amplamente divulgado pelo livro “Psicogênese da língua escrita”, de 1999. A pesquisa havia sido motivada pela preocupação das autoras com os altos níveis de fracasso na aquisição da escrita e analfabetismo de países latino-americanos. Para Bonin (2016, p. 20):

[...] na teoria de Piaget, o conhecimento aparece como uma aquisição não linear, ou seja, na aprendizagem nós não nos aproximamos do conhecimento passo a passo, mas adquirimos a partir de uma reestruturação global, juntando peças do conhecimento uma sobre as outras. Nessa reestruturação, muitas das hipóteses realizadas são errôneas, porém construtivas. Desse modo, é de dever do pedagogo compreender esses erros sistemáticos e levá-los em consideração na prática pedagógica.

Esse estudo foi amplamente difundido no Brasil, sendo alvo de diferentes interpretações e opiniões ante as propostas por ele apresentadas. Algumas delas, de compreensão distorcida, apregoavam que a Psicogênese seria um método, quando, na verdade, não se trata de um método, nem tampouco legítima algum, mas sim de uma pesquisa que busca entender como a criança compreende a escrita,

mesmo antes de um ensino formal. A Psicogênese trouxe uma revolução conceitual, com fundamentação teórica, sobre o processo de Alfabetização. Deste modo,

[...] a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita - concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais”- e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita e seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com materialmente produzidos para “aprender a ler” (SOARES, 2018, p. 39).

Ela, de fato, apresenta uma brusca mudança em contraposição às concepções vigentes no período associacionista, pois esta teoria defende que a criança constrói e reconstrói seu conhecimento, visto que já não é apenas receptora de estímulos durante seu processo de Alfabetização.

Deste modo, para Ferreiro e Teberosky (1999), ao invés de entender a criança como sujeito passivo do conhecimento, que se mantém à espera de informações ensinadas expositivamente por outrem, “[...] aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.” (1999, p. 24). Assim, ativamente a criança procura compreender a linguagem falada à sua volta e, por meio dela, “[...] formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]” (1999, p. 24).

Opondo-se às antigas concepções do campo da Alfabetização, nesta concepção o foco educativo é deslocado do professor para o aluno, atribuindo ao alfabetizador à incumbência de proporcionar oportunidades para que criança possa aprender a linguagem por ela mesma, construindo o conhecimento do sistema de escrita associado às práticas de leitura e escrita, por meio de sua interação com textos reais no ambiente alfabetizador.

Em suma, o cerne da compreensão de ensino na concepção construtivista é:

[...] transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e

orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2016, p. 22).

Conforme as orientações dos antigos métodos, os alunos precisavam primeiramente aprender a ler, para só então poder escrever e, quando escreviam, realizavam apenas cópias ou ditados. Opostamente, na perspectiva construtivista a criança deve realizar tentativas de escrita ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem da Alfabetização, sendo levada a conflitos cognitivos que a conduzirão a aprendizagem.

Embora o foco de seus estudos fosse a escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram, com relação à leitura, que as crianças atribuem interpretações sobre seus aspectos, mesmo antes de saberem ler. São eles:

[...] a quantidade e variedade de letras necessárias para que se possa ler uma palavra (com menos de três letras não se pode ler, com letras repetidas não se pode ler); a distinção entre desenho e texto; a relação entre desenho e palavras, entre desenho e orações; o reconhecimento das letras do alfabeto; a diferenciação entre números e letras, entre letras e sinais de pontuação; a orientação espacial da leitura; a separação entre palavras, na escrita; a interpretação de atos de leitura (silenciosa, oral); o reconhecimento de diferentes portadores de texto (SOARES, 2016, p. 64).

Nessa perspectiva, as autoras direcionaram seus estudos segundo o questionamento de como as crianças constroem a noção de representatividade das letras. Para tanto, Ferreiro (2011) nos mostra que foram criados três grandes períodos da evolução psicogenética da escrita, baseados em construções próprias das crianças. Dentre estes períodos, o primeiro diz respeito à distinção entre os elementos icônicos e os não icônicos, como o desenho ou grafismo que representam a forma dos objetos, e os não icônicos, que são identificados no uso de letras que possuem formas abstratas em relação ao objeto, já que dizem respeito a uma pauta sonora e não ao objeto em si, ou seja, diferindo o desenho das letras.

O segundo é acerca do controle sobre o eixo qualitativo e quantitativo, ou seja, a variedade de letras e a quantidade mínima usada na escrita, considerando que a criança cogita a necessidade de se ter no mínimo três letras para ler e

escrever uma palavra. Por fim, o terceiro se trata da fonetização da escrita, momento em que a criança se dá conta que a escrita representa uma pauta sonora.

Considerando que as tentativas de escrita da criança permitem ao professor alfabetizador identificar os conhecimentos por ela já apropriados, as mais variadas produções de palavras e textos tornaram-se ferramentas para a compreensão das etapas de desenvolvimento do aluno na construção do conhecimento, analisando-os segundo os períodos mencionados acima. Logo, o processo de aquisição da escrita passou a ser relacionado com a análise das hipóteses ou níveis de escrita na aprendizagem da criança, para que as práticas docentes fossem orientadas de acordo com os conhecimentos assimilados pelo aluno e direcionadas conforme suas necessidades. Ao falarmos de níveis não estamos trabalhando com níveis pré-estabelecidos, ou seja, a criança pode evoluir e evolui todos os dias na leitura e na escrita, não tendo relação direta com a idade.

Sabendo que estes conhecimentos são os elementos que constituem a escrita, os níveis de escrita da criança são baseados na construção do princípio alfabético por elas mesmas, sendo categorizados como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A seguir, passaremos a pormenorizar cada nível.

Destas, o primeiro nível de desenvolvimento na construção da língua escrita, denominado pré-silábico, é identificado na escrita de crianças que ainda não a compreenderam como representação gráfica, propriamente dita, que exprime significados da fala, podendo ser caracterizado inicialmente por uma hipótese icônica, visto que a criança não distingue o desenho da escrita. Em seguida, elas então [...] “começarão a produzir garatujas e rabiscos, parecidos com letras.” (MORAIS, 2012, p. 56), procurando imitar a escrita do adulto.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.193) explicam que neste nível “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”, e, por isso, “[...] cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros”.

[...] neste nível, a *intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado*: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção

que presidiu a sua realização era diferente [...] (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193, grifo das autoras).

Dessa forma, as crianças fazem aparentes [...] “*tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido*” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 194. grifo das autoras), isto é, à palavra que se deseja escrever. À medida que diferenciam as letras de suas garatujas, o icônico do não icônico, suas tentativas de escrita passam a utilizar letras alternadas, geralmente das que ela já conhece, como as letras de seu nome. Atrelado a isso, neste mesmo nível as crianças também apresentam a hipótese sobre uma quantidade mínima de letras para que se possa escrever uma palavra, acreditando não ser possível ler e escrever palavras com menos de três letras.

Algo muito comum nesse período é o chamado realismo nominal, identificado quando a criança procura trazer as características físicas dos objetos para a escrita. Isto ocorre, por exemplo, quando ela escreve o nome de um objeto grande com muitas letras e um objeto pequeno com poucas letras, pois ainda não compreendeu que a escrita representa uma pauta sonora e não está ligada ao objeto.

Dada a sequência, o nível silábico, como já apresenta o nome, refere-se à atribuição da hipótese de escrita sobre as sílabas, caracterizado [...] “*pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209, grifo das autoras), visto que nesta etapa a criança já entende a relação da escrita com a fala e, assim, passa a compreender que as palavras são formadas por fragmentos. Ao considerar a palavra enunciada, a criança registra os fragmentos da fala utilizando uma letra para cada sílaba oralizada, vinculando-os à quantidade de sílabas proferidas e/ou ao som mais evidente.

Tal como explica Morais (2012, p. 60), esse nível é formado por “[...] dois subgrupos: silábica quantitativa (ou sem valor sonoro) e qualitativa (ou com valor sonoro)”. A criança que escreve pela hipótese quantitativa coloca uma letra para cada segmento da fala, mas as letras utilizadas ainda não possuem relação sonora com as sílabas da palavra escrita. Já a criança que escreve qualitativamente, usa “[...] uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos

fonemas que forma a sílaba oral em questão” (MORAIS, 2012, p.60). Neste caso, é muito comum vermos as crianças utilizarem as vogais para representar as sílabas ou vice versa.

Além disso, Ferreiro e Teberosky (1999) também perceberam que neste nível a criança já compreende a relação da escrita com a pauta sonora e, conseqüentemente, vai deixando de lado o realismo nominal, isto é, deixa de atribuir características físicas de objetos na escrita. Porém, ela ainda acredita que para se escrever ou ler uma palavra é necessário utilizar pelo menos três letras e, dessa forma, quando precisa grafar uma palavra pequena, a criança pode acrescentar letras buscando solucionar esse conflito.

Esse processo de descoberta dos elementos que constituem a escrita pela própria criança, somado as tentativas de solucionar seus conflitos cognitivos, nos faz refletir sobre o funcionamento dos antigos métodos e suas implicações na construção do conhecimento, principalmente os sintéticos, como o da soletração ou alfabético, o método silábico e o método fônico, atendo-se ao fato de que são iniciados pelo ensino de palavras monossílabas ou dissílabas, por serem consideradas mais fáceis ou mais simples de assimilar. Nestas situações, as tentativas de escrita por uma criança que se encontra em hipótese silábica serão grafadas com apenas uma ou duas letras, o que a impede de considerá-las legíveis, pois ainda cogita a hipótese de que as palavras devem possuir a quantidade mínima de três letras para serem lidas.

Logo após, o nível seguinte é chamado de silábico-alfabético, notado pelo período de transição entre a hipótese silábica para a hipótese alfabética. Nessa etapa, a criança vai além da compreensão de que as palavras são formadas por fragmentos e passa a analisar a composição das sílabas, considerando que elas podem ter mais de um som e, dessa maneira, serem escritas por mais de uma letra. Segundo Moraes (2012, p. 63) esse é [...] “um período de grande aprendizagem das correspondências grafema-fonema.”, pois a criança terá de refletir sobre as sílabas orais para notar seus pequenos sons, os fonemas. Neste momento, a criança já compreende que as letras representam pautas sonoras e passa a descobrir que “[...] para migrar para uma notação alfabética precisará aprender as consoantes e seus valores sonoros.” (MORAIS, 2012, p. 63).

Por fim, o nível alfabético é caracterizado como a fase final de desenvolvimento na construção do conhecimento da língua escrita, pois ao chegar nela, a criança compreende a maneira como as letras criam representação, sabendo que,

[...] já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219).

No entanto, o fato de este ser o último nível no desenvolvimento de escrita da criança não quer dizer que nele esteja assegurado o domínio da língua escrita em sua totalidade e que o aluno não terá mais dificuldades de escrita. Porém “[...] *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.*” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219, grifos das autoras). Assim,

[...] não podemos confundir “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita” com “estar alfabetizado”. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais (ou principalmente, de aspectos conceituais do sistema alfabético), mas, sim, das convenções som-grafia [...] (MORAIS, 2012, p. 65, grifo do autor).

Notoriamente, as dificuldades do aluno alfabético, ou de outros níveis, serão apresentadas e sanadas ao longo de sua trajetória escolar, por meio do ensino sistematizado da escrita, atrelado à produção de textos em diferentes gêneros, que o permitirão aprender, na prática, as convenções e regras do sistema de escrita, capacitando-o a ler com fluência e produzir textos com autonomia.

Contudo, é importante mencionar que, em alguns casos, a criança pode apresentar diferentes níveis de escrita em uma mesma avaliação e, dessa forma, o professor precisa “[...] considerar o que predomina na sua forma de compreender e usar a escrita como determinada ocasião.” (MORAIS, 2012, p. 67), dado que ela ainda possa estar passando por conflitos cognitivos para a construção do seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Dito isto, podemos observar que a Psicogênese auxilia o professor alfabetizador em suas avaliações sobre os níveis de escrita da criança e em como ela compreende o sistema de escrita alfabética. Porém, como já explicado anteriormente, a psicogênese é uma pesquisa e não deve ser utilizada como método, uma vez que as conclusões obtidas por meio das sondagens ou avaliações, baseadas na psicogênese, devem ser utilizadas para que o professor pense como irá sanar as dificuldades de seus alunos. Cabe lembrar, que cada pesquisa tem um tempo, um espaço e determinados sujeitos que podem ser alterados quando utilizamos em outros contextos.

Respaldando-se nas contribuições da teoria psicogenética, com destaque às hipóteses de construção do conhecimento da escrita, discorreremos brevemente no tópico a seguir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para a Alfabetização.

3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No decorrer das mudanças e inovações conceituais no campo da Alfabetização, a concepção de consciência fonológica foi afetada pela confusão interpretativa sobre os conceitos de construtivismo e psicogênese, pois foram tratados como métodos de Alfabetização, fazendo com que os educadores pensassem que a consciência fonológica fosse algo ruim, ou ligada apenas aos métodos tradicionais.

No entanto, segundo Moraes (2012, p. 84), a “[...] consciência fonológica é na realidade um grande conjunto ou uma constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”, posto que ela requer uma reflexão metalinguística, isto é, refletir mentalmente sobre a palavra, seus sons e as formas de manipulá-los.

Como já mencionado anteriormente, para que a criança compreenda o sistema de escrita alfabética é necessário:

[...] que dissociem significante e significado, isto é, que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de

certa forma repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes; em seguida, tornando-se sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas, fonemas. Essa capacidade de focalizar das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a consciência fonológica, que se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística (SOARES, 2016, p. 166).

Por esse ângulo, Moraes (2012) defende que, dentre as habilidades de consciência fonológica, inicialmente, a criança que está passando pelo processo de Alfabetização precisa aprender a se abster do realismo nominal, ou seja, deixar de lado as características físicas do objeto que pretende escrever, geralmente presente no nível pré-silábico, e perceber que a palavra é composta por partes sonoras, deslocando a análise do significado (referente) para o significante (palavra). Para isso, é necessário que ela desenvolva a consciência de rimas e aliterações, como também a consciência silábica e fonêmica.

Destas, a consciência silábica corresponde à habilidade de reconhecimento e manipulação das palavras em sílabas. Soares (2016) diz que a silabação, isto é, a segmentação em sílabas, é predominante nas crianças pequenas por intermédio da oralidade, mesmo antes do período anterior a Alfabetização. Já quando escreve silabicamente “[...] a criança adquire a habilidade de segmentação silábica e relaciona o som da sílaba com uma representação gráfica” (SOARES, 2016, p.187).

A consciência de rimas e aliterações, ou seja, ser capaz de perceber semelhança sonoras entre segmentos das palavras, identificando palavras que rimam ou palavras que começam com a mesma sílaba ou fonema, é uma habilidade da consciência fonológica, que pode auxiliar nesse processo. Para Soares (2016), desde muito cedo as crianças convivem com rimas e aliterações, por terem contato com parlendas, cantigas e trava-línguas que exploram o uso destas, e por isso elas conseguem percebê-las mais facilmente. Nesse sentido,

[...] para que essa sensibilidade à semelhança fonológica global entre palavra avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações (SOARES, 2016, p. 183-184).

Por fim, temos a consciência fonêmica, caracterizada por ser a habilidade de manipulação dos fonemas. Morais (2012) e Soares (2016) a consideram como a mais difícil de ser adquirida, posto que os fonemas são “[...] representações abstratas, segmentos não pronunciáveis [...]” (SOARES, 2016, p. 194), principalmente quando se tratam das consoantes, visto que se apoiam nas vogais.

No que tange a fala, a consciência fonêmica se torna explícita por meio das sílabas, pois os fonemas se articulam, formando-as. Nisto, Soares (2016, p. 202) nos diz que “[...] a criança só adquire sensibilidade ao fonema quando se aproxima da compreensão do princípio alfabético, isto é, quando se torna alfabético ou, pelo menos, silábico alfabético”, o que está sujeito ao ensino sistematizado do sistema de escrita alfabética, melhor dizendo, do processo de Alfabetização.

A reciprocidade entre consciência fonêmica e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim explicada: como os fonemas são segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas (SOARES, 2016, p. 207).

As habilidades de consciência fonológica estão dentro da faceta linguística que vimos anteriormente e, conforme apresentada agora, devem ser ensinadas no contexto escolar segundo a compreensão de que as habilidades de consciência fonológica “[...] não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros da palavra” (MORAIS, 2012, p. 90).

Logo, a criança precisa conviver com a escrita dentro e fora da sala de aula, realizando atividades que lhe sejam propostas com intencionalidade, visando à elaboração das habilidades citadas acima. É importante salientarmos também que o nível de desenvolvimento da consciência fonológica não pode ser tratado como pré requisito para ingressar o aluno em turmas de Alfabetização, como ocorria nos testes de prontidão.

Em forma de recomendação, Morais (2012) nos traz algumas atividades lúdicas que podem ser trabalhadas para o desenvolvimento da consciência

fonológica, baseadas no uso de textos da tradição oral, como cantigas, parlendas, entre outros. Para o autor, usufruir destes materiais nas abordagens pedagógicas é muito proveitoso por fazerem parte do universo infantil, dado que o uso de textos com “[...] uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita” (MORAIS, 2012, p. 93).

Mediante a realização de atividades vinculadas a esses textos, os professores podem chamar a atenção de seus alunos para a utilização das palavras, atendo-se aos seus fragmentos e motivando-os à análise dos elementos que as compõem, como observarem as letras, as sílabas, pensar em palavras que possuem semelhanças, rimas, além de outras dinâmicas que podem promover um momento lúdico e prazeroso de aprendizagem.

Outra atividade lúdica apresentada por Morais (2012) é o jogo com palavras, pelo qual as crianças podem brincar com as palavras e explorar sua sonoridade e grafia. O autor fez parte do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL - UFPE), sendo um dos elaboradores dos “jogos de Alfabetização” – material que foi distribuído para as escolas públicas do Brasil, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dentre os jogos disponibilizados que permitem a reflexão e análise da consciência fonológica estão:

Batalha de Palavras (que leva a refletir sobre os tamanhos das palavras), os jogos de rimas (Trinca Mágica e Caça-rimas), outros, como o Bingo dos Sons Iniciais e o Dado Sonoro (nos quais se analisam aliterações nas primeiras sílabas das palavras “cantadas”), e o Palavra dentro de Palavra (no qual os alunos devem descobrir, por exemplo, que dentro da palavra tucano está a palavra cano) (MORAIS, 2012, p. 99).

Em suma, a consciência fonológica é importante, mas não é suficiente, por si só, no período da Alfabetização. Como vimos, a criança precisa estar em constante contato com textos reais e entender suas finalidades, suas convenções, seu uso social, enfim, necessita ser letrada.

A seguir, falaremos sobre outros aspectos que incidem nos processos de Alfabetização e letramento, dentro e fora da escola, considerando as questões sociais a que os alunos e professores estão expostos, influenciando no sucesso ou no fracasso do ensino e aprendizagem da escrita.

3.5 QUESTÕES SOCIAIS PARA ALÉM DO ENSINO

Tendo em mente que a escola é parte ativa da sociedade, sendo influenciada por ela e influenciando-a, as questões sociais, muitas delas exteriores ao ambiente escolar, também intervêm na aprendizagem e nas dificuldades das crianças em processo de Alfabetização, assim como em todos os outros períodos e conhecimentos curriculares.

Conforme afirma Moraes (2012), as crianças de diferentes grupos socioculturais possuem uma interação diferente com a leitura e a escrita antes de entrarem na escola e isso afeta o ritmo da apropriação do sistema de escrita alfabética. Logo, o papel da escola é fundamental para a maior inserção da criança no mundo letrado, mesmo na Educação infantil, pois ela é responsável em proporcionar o contato do aluno com a leitura e a escrita de maneira sistematizada.

Tal afirmação reitera a importância do letramento e sua vinculação à Alfabetização, uma vez que a criança precisa compreender a necessidade da escrita, simultaneamente ao aprendizado desta tecnologia. Que fique claro que nem nós, nem Moraes (2012), defendemos o ensino da língua escrita baseado apenas na memorização de letras e de traços, mas entendemos ser primordial a viabilização do ensino lúdico e com intencionalidade voltada para a análise das propriedades do sistema de escrita alfabética, possibilitando que a criança se aproprie e conheça diversos gêneros textuais.

É fundamental que os alunos possuam todas as condições de forma plena, para que consigam atingir seus conhecimentos na mesma proporção. E isto significa que é necessário que a família, professores, a escola em geral e, sobretudo, o Estado com políticas públicas, trabalhem de forma conjunta, afinal, um elemento precisa do outro para garantir o aprendizado do principal sujeito do processo educativo, o aluno, o cidadão brasileiro (ALMEIDA, et, al. 2015, p. 64).

Cabe, nesse momento, ressaltar que a criança tem o direito à educação e, inclusive, o direito de ser alfabetizada. Assim, os profissionais que trabalham com essa criança devem introduzi-la no processo de Alfabetização, de modo a iniciá-lo pelos conhecimentos que ela já sabe, aprendidos em suas vivências pessoais, para então avançar e incorporar os que lhe são novos.

Sobre políticas públicas voltadas para a Alfabetização, gostaríamos de destacar brevemente a inserção dos ciclos de aprendizagem, em especial o ciclo de Alfabetização, a lei 11. 274/06, que ampliou o ensino fundamental para nove anos, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Impulsionada pelo alto número de reprovações e baixo rendimento dos alunos nos primeiros anos escolares, uma importante discussão sobre o direito à educação e a singularidade dos alunos resultou na mudança da organização estrutural da escola para o sistema de ciclos. Assim sendo, o período dedicado prioritariamente ao desenvolvimento da Alfabetização no Ensino Fundamental foi ampliado, na tentativa de auxiliar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem a não terem seus estudos defasados, pois já não podem ser retidos.

Essa proposta está embasada no entendimento de que a aprendizagem é proveniente do processo de construção do conhecimento, válido também para o sistema de escrita alfabética, e que alguns alunos podem levar mais tempo do que outros para construí-lo. Contudo, muitas vezes nos deparamos com uma realidade diferente à almejada, pois os alunos permanecem com dificuldades na apropriação do sistema de escrita alfabética, mesmo estando no ciclo de Alfabetização, incluindo uma certa aceitação dessas dificuldades por parte de alguns professores. Nesse sentido,

[...] muitos educadores passaram achar não só natural que uma alta porcentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar”, sem que as crianças cheguem ao final do 3º ano do ensino fundamental com domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permitem ler e escrever pequenos textos com autonomia (MORAIS, 2009, p. 23, grifo do autor).

Concordamos com Moraes (2012), visto que o autor fala da importância de serem estabelecidas metas específicas para cada ano do ciclo de Alfabetização, entendendo que, na ausência de metas essenciais para a orientação das práticas docentes alfabetizadoras, ao findar o ciclo de Alfabetização as crianças continuarão a não estarem alfabetizadas, com efeito à prevalência das desigualdades de aprendizagem.

Contestando as práticas de aceitação às dificuldades das crianças em processo de Alfabetização, a escola como um todo e, principalmente, a coordenação pedagógica, devem agir em prol de encontrar soluções para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, evitando que elas permaneçam nos próximos anos e dificultem as novas aprendizagens. Além da escola, é juntamente fundamental a criação de políticas públicas que assegurem as condições para sejam desenvolvidos projetos com esses alunos, lhes permitindo solucionar as problemáticas de aquisição do conhecimento.

A Lei 11. 274/06, que aumentou o Ensino Fundamental para nove anos com a intenção de garantir maior tempo dos alunos na escola, também torna obrigatória a matrícula de crianças com idade de seis anos. Contudo, segundo Almeida et al. (2015, p. 24), “[...] aumentar o tempo do Ensino Fundamental, não implica em garantir qualidade de ensino, nem tampouco em respeitar as crianças de seis anos de idade”, visto que crianças que estariam no último ano da Educação Infantil com seis anos, conforme a antiga vigência, agora estão no primeiro ano do Ensino Fundamental, sem necessariamente haver uma readequação da metodologia do ensino para recebê-las nessas novas condições.

Além desta lei, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi elaborado visando amenizar a incidência de defasagem ao longo dos anos prioritariamente destinados ao processo de Alfabetização. Este, que é um pacto entre governos Federal, Estadual e Municipal, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), admite que as crianças no final do ciclo de Alfabetização, isto é, no terceiro ano do Ensino Fundamental, deveriam estar plenamente alfabetizadas. Para tal, as ações do PNAIC estão voltadas à formação de professores, disponibilidade de materiais e avaliações.

Nesse contexto, a formação continuada para professores alfabetizadores é extremamente importante, pois, a partir do que apresentamos aqui, é possível constatar a necessidade de que o professor alfabetizador tenha o domínio dos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem na Alfabetização. Para tanto,

[...] o processo de aprendizagem dos professores está intimamente ligado às oportunidades ofertadas nos espaços de formação. Assim, é importante salientar que cabe ao professor refletir sobre as concepções de aprendizagem, bem como sobre a necessidade de investimento constante em sua formação contínua, para que não haja um descompasso na inter-relação entre teoria e prática, no que diz respeito à seleção de métodos e estratégias de aprendizagem mais adequadas, considerando as que possam servir de estímulo à retomada de situações em que ocorra a reflexão sobre a própria prática e a construção de saberes já constituídos (MINATEL, 2015, p. 156).

No que se refere às avaliações, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), organizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é uma das ferramentas utilizadas pelo PNAIC para avaliar os níveis de escrita e leitura de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, sendo aplicada no decurso dos anos iniciais dessa etapa escolar. Como citado anteriormente, em suas últimas edições essa avaliação apresentou índices insatisfatórios de aprendizagem.

Logo, vemos a necessidade de continuarmos a discussão sobre a importância da Alfabetização e do Letramento e da necessidade dos dois serem indissociáveis no ensino e aprendizagem dos alunos, garantindo autonomia tanto em relação à escrita e acesso a diferentes gêneros, quanto em assegurar a qualidade de educação.

3.6 ALFABETIZAR LETRANDO

Valendo-se dos conceitos de Alfabetização e letramento explanados no início deste capítulo, faremos uma pequena síntese do estudo da associação de ambos os processos, conhecido como alfabetizar letrando, buscando explicitar as características que fazem essa vinculação ser, de fato, pertinente e efetiva para a aprendizagem inicial da língua escrita.

No entanto, antes de abranger a concepção de alfabetizar letrando, é importante salientar que, como já dito, estes processos, embora associados, possuem definições e facetas de identidades distintas que, quando unidas, fazem-no ser completo e coeso, na medida em que são contempladas as especificidades de ambos. Isto porque eles se somam, como partes de um todo, obtendo como resultado a criança “[...] alfabetizada e letrada” (SOARES, 2016, p. 346).

Dada esta consideração, assumimos como definição deste conceito o exposto por Soares (2016), segundo a qual:

O termo letramento associado ao termo alfabetização, designa uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita - do sistema alfabético e suas convenções-, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018, p. 27).

Desse modo, os conceitos de Alfabetização e letramento não podem ser considerados antagônicos, já que são complementares um ao outro, compondo, juntos, um mesmo processo. Este, por sua vez, é formado por três facetas, sendo elas as facetas linguística, interativa e sociocultural.

Como dito antes, em síntese, a faceta linguística tem por objeto do conhecimento o sistema de escrita alfabética, estando atribuída à Alfabetização; a faceta interativa é referente à habilidade de compreender e produzir textos, correlata ao letramento; a faceta sociocultural, por fim, diz respeito às funções e valores da escrita, também correspondente ao letramento.

Refletindo nesta composição de identidade multifacetada, é razoável compreendermos que as facetas linguística, interativa e sociocultural “[...] devem ser desenvolvidas de forma integrada e simultânea.” (SOARES, 2016, p. 333), sendo imprescindíveis para o pleno desenvolvimento do aluno alfabetizado. Logo, é “[...] a integração das três facetas, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que constitui o alfabetizar letrando.” (SOARES, 2016, p. 351). Ainda sobre esse assunto:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE e SANTOS, 2005, p. 98).

As práticas de associação dos processos de Alfabetização e letramento, acima apontados, devem ser realizadas de forma equilibrada e harmoniosa, permitindo que o aluno se aproprie de ambos, sem ocasionar a defasagem das habilidades que constituem estes conhecimentos tão complexos. Em outras palavras, esta associação consiste em:

[...] levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade (ALBUQUERQUE e SANTOS, 2005, p. 95).

Todavia, ao ponderarmos esta complexidade de vinculação entre duas práticas distintas, é possível perceber que nem todas as compreensões acerca do alfabetizar letrando são, de fato, válidas e cabíveis para as práticas de Alfabetização. Algumas, equivocadas e errôneas, não concebem adequadamente o cerne do conceito destes processos. Uma delas é caracterizada pela compreensão de que letramento seria um método, por vezes considerado similar aos métodos globais.

Porém, conforme afirma Kleiman (2005), o letramento não é um método, pois se trata da imersão dos alunos no mundo da escrita, alcançado pelas práticas docentes que estão aliadas ao exercício de leituras diárias que contemplem diferentes gêneros textuais, podendo ser propiciados desde a organização do ambiente escolar, por meio da disposição, em sala, de textos, ilustrações, alfabeto, calendário, livros, jornais e revistas, até momentos propriamente estabelecidos na rotina curricular para esta finalidade. É interessante mencionar que essas práticas não se restringem ao espaço da escola, visto que também podem ser incentivadas durante passeios e visitas escolares. Sendo assim,

[...] uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para

aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Não obstante, sabendo que o letramento é indissociável à Alfabetização, as práticas de letramento não podem ser apenas baseadas na imersão do aluno no mundo da escrita, visto que o aluno não aprende este conhecimento por ele mesmo, mas devem ser articuladas ao ensino sistemático do sistema alfabético de escrita. Então,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 14).

Tal articulação requer a mediação docente ao longo de todo o processo, sobretudo nas situações de aprendizagem em que o aluno ainda não domina este sistema. Aliás, a leitura e a produção de textos não devem ser oportunizadas somente após a obtenção de domínio do sistema de escrita, mas devem ser continuamente utilizadas na apropriação desse conhecimento e objetivadas por finalidades explícitas aos alunos durante a realização destas atividades.

A propósito disso, a finalidade das práticas alfabetizadoras deve ser coerente à realidade e identidade específicas da instituição escolar, concernentes ao entendimento de que “[...] não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (ALBUQUERQUE, SANTOS, 2005, p. 96). Portanto,

Ao entrar no processo de ensino, as situações de produção textual, embora remetendo às situações nas quais tais textos são utilizados nas práticas de linguagem na sociedade, apresentam características peculiares à situação de ensino em que estão inseridas (ALBUQUERQUE, SANTOS, 2005, p. 96).

O exercício da leitura e da escrita de textos reais em sala de aula deve ser orientado e estabelecido conforme a singularidade do ambiente escolar, demandando a seleção e adequação dos textos que serão utilizados, respeitando

sua ideia central, de acordo com a recomendação de uso dos mesmos, com variantes como a idade dos alunos, o nível de complexidade do enredo, o vocabulário empregado, entre outros.

Ainda assim, conforme esclarece Kleiman (2005), o letramento vinculado à alfabetização envolve não só conhecer o uso social da escrita, por meio de textos reais, como também saber utilizar o sistema de escrita alfabética.

De acordo com Soares (2016), a concepção de alfabetizar letrando não anula o uso de todos os métodos, como erroneamente ocorreu no período da desmetodização, caracterizado pela desvalorização dos métodos de Alfabetização, conforme explicado no capítulo anterior, mas confere uma mudança conceitual sobre a utilização dos mesmos, pois o êxito do processo de Alfabetização em associação com o letramento não depende de apenas um método, ou de todos, visto que as diferentes facetas deste processo demandam métodos específicos e adequados ao desenvolvimento de suas competências, o que requer a seleção e integração apropriada a cada abordagem de ensino, respeitando as particularidades de cada faceta e de cada criança. Desse modo,

[...] qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Para tanto, o uso do termo “método de Alfabetização” foi substituído pelo conceito de “alfabetizar com método”, justamente pela compreensão de que os procedimentos de ensino, adotados pelo alfabetizador às situações que lhe são pertinentes, são ferramentas auxiliaadoras à obtenção do conhecimento, que devem ser utilizadas com intencionalidade. Destarte, esse conceito tem por definição:

[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p. 331).

Segundo Soares (2016), retendo alguns elementos da concepção construtivista, o alfabetizar com método compreende o processo de Alfabetização como construção de um conhecimento e é formado por um conjunto de procedimentos, como:

[...] a criação de condições para que a criança interaja intensamente com a escrita; o estímulo à descoberta da natureza da escrita; a proposta de situações-problema que levem a criança a “experimental” a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza; o incentivo à reflexão diante de uma hipótese inadequada, indicando a necessidade de sua desconstrução ou reformulação (SOARES, 2016, p. 335).

Com base em todo o exposto, concluímos que a concepção de alfabetizar letrando não se trata apenas de uma mera proposição ou utopia desvinculada da realidade escolar, mas é formada por práticas concretas que contemplem a singularidade de cada faceta deste conhecimento, isto é, de todos os aspectos que compõem a aprendizagem inicial da língua escrita, abrangendo a totalidade desse conhecimento tão primordial para a sociedade e para os sujeitos. Assim, é possível associar a Alfabetização ao letramento, ainda que ambos sejam distintos e demandem práticas particulares.

A seguir, apresentaremos a pesquisa realizada com duas professoras alfabetizadoras da rede municipal de Curitiba, por meio da aplicação de um questionário, a fim de compreendermos as formas como são concebidas e realizadas as práticas de alfabetizar letrando no âmbito da referida cidade.

4. PESQUISA E ANÁLISE

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE CURITIBA

Alicerçadas na síntese teórica exposta no capítulo anterior sobre a perspectiva de associação dos processos de Alfabetização e letramento, passaremos a analisar a abordagem alfabetizar letrando no âmbito escolar do município de Curitiba, foco de estudo desta pesquisa. Para isso, é necessário ponderarmos, de antemão, as determinações oficiais apresentadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

Entendendo que a Educação Básica é iniciada na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares destinadas a esta etapa de ensino explicitam que, mesmo sendo mediadas por adultos na função de leitores ou escribas, as crianças possuem constante contato com a língua escrita e, antes mesmo de serem alfabetizadas, ingressam no mundo letrado.

Assim, uma criança que ainda não se alfabetizou, mas que folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, tem acesso a materiais escritos percebendo seu uso e função, é considerada analfabeta porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo letrado e pode ser considerada letrada (CURITIBA, 2006a, p. 71).

Portanto, ainda que ocorra de forma despretensiosa e não sistemática, a inserção da língua escrita na Educação Infantil por meio de textos, sobretudo presentes na contação de histórias e no manuseio espontâneo de livros, deve estar vinculada à realidade das crianças, visto que nela surgem a convivência e o interesse significativo por este conhecimento.

Referente à abordagem dos conceitos de Alfabetização e letramento neste documento, foi claramente explicitada a necessidade da associação de ambos no desenvolvimento das práticas pedagógicas, assegurando que não há como ensinar e aprender a língua escrita sem que esta seja vinculada à compreensão de sua real função e utilização na sociedade.

Embora essa discussão traga uma distinção entre alfabetização e letramento, entende-se que essas idéias se complementam e que não se podem admitir práticas de alfabetização dissociadas da vida e desvinculadas da necessidade social de se saber ler e escrever (CURITIBA, 2006a, p. 72).

Em concordância a estas afirmações, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, etapa seguinte da Educação Básica, tem-se a compreensão de que o aluno está, de fato, alfabetizado, ao mesmo tempo em que está em processo de letramento, quando “[...] tem domínio de práticas sociais da escrita e da leitura e é capaz de utilizá-las como meios para fazer análises da realidade e nela intervir.” (CURITIBA, 2006b, p. 204).

Com vistas aos anos iniciais, neste documento estão feitos apontamentos que defendem a importância do ingresso na instituição escolar, neste caso tratando-se do Ensino Fundamental, para tornar concreto o processo de letramento que ocorre de maneira espontânea antes mesmo da criança adentrar a escola. Assim,

[...] além de ter como função primordial a sistematização da inserção dos estudantes no mundo letrado por meio dos processos de alfabetização, a escola é responsável pela consolidação dos processos iniciais de letramento de todos os cidadãos que a ela têm acesso (CURITIBA, 2006b, p. 200).

Estas considerações vão de encontro ao que foi exposto anteriormente no tópico “Questões sociais para além do ensino” (2.5), afirmando a importância social da escola como espaço de formação cidadã, posto que o desenvolvimento dos processos de Alfabetização e letramento no ambiente escolar possibilita que sejam assegurados os direitos dos estudantes de participarem ativamente da sociedade, caracterizada como grafocêntrica. Logo, nas Diretrizes Curriculares é adotada a premissa de que,

[...] mais do que dominar o sistema alfabético de escrita, nossos estudantes, ao terminarem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, precisam estar usando com desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas, isto é, devem ser alfabetizados funcionais (CURITIBA, 2006b, p. 200).

Embasado na Lei nº 11. 274/06, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, atrelada a implantação do sistema de ciclos, o documento das Diretrizes Curriculares desta etapa de ensino defende que todas as crianças devem saber ler e escrever até a conclusão do primeiro ciclo de Alfabetização.

De qualquer forma, a garantia do direito à educação plena a todos os cidadãos passa pela condição de todos saberem ler e escrever, e essa condição social precisa ser atendida nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006b, p. 203).

Conforme já dito anteriormente, entendemos que, respeitadas as individualidades e particularidades de cada sujeito que possui tempo e ritmo único de aprendizagem, para cada ano do primeiro ciclo de Alfabetização são necessárias metas específicas que orientem as práticas docentes alfabetizadoras.

Por fim, reiteramos que a associação da Alfabetização ao letramento não deve anular o ensino sistematizado da língua escrita, com base no que diz as Diretrizes Curriculares, ao esclarecer que,

Se em um dado momento foi entendido que bastava a criança ter contato com a escrita para que viesse a aprender a ler e escrever, hoje tem-se clareza de que essa aprendizagem só ocorre se estiver inserida em práticas sociais relevantes a um contexto espacial e temporal; se for dinamizada por interações verbais e escritas significativas; e se contemplar tanto o significado textual quanto as unidades menores da linguagem escrita que o compõem (CURITIBA, 2006b, p. 205).

Diante do exposto, a seguir passaremos a explanar sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, justificando o motivo pelo qual a escolhemos, bem como a apresentar as fontes selecionadas para o embasamento desta discussão teórica.

4.2 METODOLOGIA

A discussão teórica elucidada nesta pesquisa foi fundamentada na revisão de literatura dos estudos de Soares (2016), principal referencial teórico do tema, bem

como nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) e Moraes (2012) que abordam esta temática, além de outros autores do campo da Alfabetização.

Além do embasamento nos autores citados anteriormente, o assunto também está articulado com artigos selecionados por um levantamento de trabalhos acadêmicos que abordam sobre Alfabetização e letramento nas escolas públicas de Curitiba no período de 2015 a 2019, com a finalidade de investigar a realidade atual do processo de Alfabetização no município. Este levantamento foi realizado nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (PRPPG) e o banco de Trabalho de conclusão de cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Foram encontrados quatro trabalhos de conclusão de curso, três dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e um artigo acadêmico (APÊNDICE 1).

Somados a estes, foram mencionadas no corpo deste trabalho informações extraídas de documentos como a Lei nº 11. 274/06, o PNAIC, PISA, INAF e ANA, também caracterizados como revisão de literatura.

Respalando-se na explanação teórica apresentada acima acerca da associação dos processos de Alfabetização e letramento, bem como nos referenciais curriculares de Curitiba, no que diz respeito às orientações para as práticas pedagógicas no ciclo de Alfabetização, entendemos ser pertinente analisar as compreensões de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Curitiba sobre estes conceitos, visto que esta é a amostra de interesse nesta pesquisa. Mais do que saber a concepção de ambos os conceitos para as professoras, buscamos saber se estes são contemplados em suas abordagens pedagógicas.

Para tanto, elaboramos um questionário (APÊNDICE 2) com 11 questões que foi aplicado a duas professoras alfabetizadoras de uma mesma escola pública da rede municipal de Curitiba, com o intuito de analisar a associação prática da Alfabetização ao letramento na sala de aula e compreender de que maneira esta associação é realizada. Devido à pandemia ocasionada pelo Corona Vírus e a impossibilidade de encontros presenciais na escola com as professoras em questão, a realização do questionário foi de forma on-line, por meio da plataforma “Formulários Google”.

A aplicação de um questionário para a obtenção de dados configura-se como uma técnica de pesquisa que auxilia na compreensão do objeto de estudo, permitindo coletar informações que justificam e articulam os conceitos do texto com a realidade, motivo pelo qual o consideramos mais adequado para a análise da amostra selecionada.

Dessa forma, o método utilizado nesta pesquisa é de caráter qualitativo, caracterizado pelo desenvolvimento de um estudo das compreensões e interpretações apresentadas pelos autores referenciados, bem como da pesquisa de artigos selecionados nas bases de dados, dissertações e teses e pela aplicação de um questionário como instrumento de mensuração e apuração prática. Porém, visto que esta apuração contou com a participação de apenas duas professoras, por meio do levantamento de dados descritivos e não numéricos, neste caso, a aplicação do questionário não se configura como método quantitativo.

Pode-se justificar esta compreensão segundo o que Dalfovo et al. (2008, p. 7) explicam, caracterizando o método quantitativo “[...] pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas”. Logo, o modo como o questionário foi empregado nesta pesquisa não está atrelado à quantificação de dados obtidos, enquanto estatísticos, mas à análise de opiniões e pontos de vista das participantes sobre a temática abordada e, assim, tratam-se de dados qualitativos.

Sobre a especificidade do método qualitativo, é importante mencionar que, segundo Chaer et al. (2012, p. 257), esta metodologia “[...] proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema”, visto que aproxima o pesquisador da amostra estudada, como também “[...] auxiliam na construção do objeto estudado.” (2012, p. 258).

É interessante também destacar que no processo de pesquisa desta metodologia,

[...] faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos,

segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p.1).

Com efeito, baseadas nessa compreensão, consideramos que para o tema desta pesquisa seria proveitosa a vinculação da discussão teórica, respaldada nos autores selecionados, com os dados descritivos obtidos pela aplicação de um questionário com sujeitos inseridos na realidade estudada, podendo assim analisar as práticas pedagógicas articuladas aos conceitos de Alfabetização e letramento.

O questionário, por sua vez, pode ser definido como:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

Segundo afirmam Chaer et al. (2012, p. 260), o questionário é “[...] uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serão basilares na construção do TCC”.

Feitas estas considerações, apresentaremos no tópico a seguir a análise das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário. Esta análise foi realizada com base na teoria apresentada neste trabalho, mediante a revisão de literatura.

4.3 ANÁLISE

Conforme explicado acima, para a obtenção de dados descritivos acerca da realidade estudada nesta pesquisa, elaboramos um questionário composto por 11 questões dissertativas, aplicado a duas professoras alfabetizadoras de uma mesma escola municipal de Curitiba por intermédio de uma plataforma on-line.

Antes de aprofundarmos a análise do conteúdo obtido na pesquisa qualitativa, transcrevemos as perguntas e respostas (APÊNDICE 2), a fim de que estas possam orientar a articulação reflexiva entre a teoria estudada e a prática observada. Considerando a necessidade de mantermos a identidade de ambas as professoras

em sigilo, ao longo deste tópico elas serão referenciadas como “professora um” e “professora dois”.

Assim sendo, a primeira indagação proposta foi em relação à formação acadêmica das professoras, pois nela são observadas as áreas de capacitação e qualificação profissional dessas docentes. A professora um respondeu ser formada em Pedagogia, enquanto a professora dois respondeu ser formada também em Pedagogia e possuir uma pós graduação.

Na segunda pergunta, as professoras foram questionadas quanto ao tempo de atuação que exerceram como docentes, sendo a resposta da professora um a de 18 anos e a professora dois respondeu atuar há 17 anos. Vinculada a esta pergunta, a terceira, por sua vez, questionou o tempo em que elas atuaram exclusivamente no ciclo de alfabetização, para a qual a professora um respondeu atuar há 15 anos e a professora dois há 8 anos. Pelas respostas, é possível perceber que ambas as professoras possuem bastante tempo de experiência como alfabetizadoras.

Dada a sequência, a quarta pergunta indagou qual é a relação entre alfabetização e letramento, segundo os conhecimentos de formação acadêmica das participantes. A professora um deu a resposta “alfabetizar para ler o mundo”, enquanto a professora dois respondeu que:

Andam juntas e estão interligadas, uma não acontece sem a outra! Quando temos as duas ocorrendo em sintonia o processo de alfabetização ocorre mais facilmente, principalmente se forem associadas ao movimento corporal, às vivências coletivas e respeitando-se as experiências das crianças!

As duas professoras responderam algo esperado. Contudo, a professora dois refletiu sobre a importância da Alfabetização andar em conjunto com o letramento nas experiências das crianças. Segundo Soares (2018, p. 44-45):

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita - o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis.

A quinta pergunta foi a seguinte: “Você realiza atividades nas quais as habilidades de letramento e alfabetização são desenvolvidas? De que forma?”. A professora um respondeu: “Sim. A partir de textos e princípios do SEA”. Ao responder também positivamente, a professora dois escreveu:

Sim. A leitura e a interpretação de tudo, em cada oportunidade! Compreender o que se está lendo e escrevendo é fundamental! Saber a importância desse processo, despertar nas crianças esse conceito e sua função social, possibilita despertá-los para um mundo que se abre a partir disso.

Podemos ver nesta situação que as duas professoras buscaram trazer elementos tanto da Alfabetização, quanto do letramento, trabalhando com o sistema de escrita alfabético e a função da escrita em textos. Segundo Soares (2016, p. 350):

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos [...] Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram [...].

A sexta questão tinha por enunciado: “De que forma o letramento contribui para o processo de Alfabetização?”. A primeira professora deu a resposta “Essencial”. Já a professora dois, de forma mais completa, respondeu:

O aprendizado da criança é efetivado a partir das experiências que ela vivência ou tem contato. Eu acredito que um processo de ensino-aprendizagem efetivo ocorre respeitando o tempo da criança versos a oferta de possibilidades variadas! Estímulos variados até que se chegue nesse estudante. Vejo hoje que os processos e métodos se complementam, é importante utilizarmos o método mais adequado em cada circunstância e para cada criança existem um universo de possibilidades!!!! Mas sim, o letramento é parte importante desse processo!

Conforme é possível observar, a segunda professora apresenta elementos que vimos em Soares (2016), pois fala sobre a importância do uso de diferentes métodos para contemplar todas as crianças, bem como a importância das experiências para um aprendizado efetivo. Assim,

São, pois, numerosos e complexos os fatores que podem intervir na prática de métodos de alfabetização - eles constituem outras questões que se acrescentam à questão dos métodos. Assim, os métodos [...] são, de certa forma, proposições decorrentes de teorias, alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) - afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre (SOARES, 2016, p. 52).

Quanto a sétima questão, a pergunta foi: “De que forma você testa ou avalia os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética de seus alunos?”. A professora um respondeu: “Diariamente, durante todo o processo, todas as atividades da rotina do dia”. Semelhantemente, a professora dois respondeu: “Diária e constantemente! De diversas forma, avaliação escrita, oral e diagnóstica”.

Mediante esta resposta, podemos notar que as duas professoras realizam uma avaliação contínua e processual de seus alunos, utilizando-se de diversas formas para buscar entender as suas dificuldades.

A pergunta da oitava questão indagava: “Com que frequência as crianças realizam escritas espontâneas?”, obtendo como resposta “Diariamente preferencialmente”, para a professora um, enquanto a professora dois respondeu: “[...] oportunizado em diferentes momentos da semana, em diferentes atividades propostas e interdisciplinarmente, e de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança”.

As duas professoras responderam que os alunos podem realizar escritas espontâneas com alguma frequência, sendo que uma delas demonstrou a preocupação com diversas propostas e com os níveis de desenvolvimento das crianças.

Na pergunta seguinte, questionamos se “As crianças realizam atividades que exploram diferentes gêneros textuais? De que forma são trabalhados alguns desses gêneros?”. A resposta da professora um foi: “Sim. A partir da leitura e exploração de estrutura, finalidade”. Para isso, a professora dois também respondeu que “Sim”, mas completou:

Existe um currículo na RME que dispõe sobre quais gêneros devem ser trabalhados em cada ano de ensino, ao longo desse, nas várias formas de leitura, escrita e interpretação. São apresentados e explorados de muitas maneiras, além da leitura e interpretação, comparação entre gêneros diferentes dentro de um mesmo tema, finalizando com uma produção do gênero apresentado.

É possível observar que ambas as professoras trabalham com diferentes gêneros. Além disso, a segunda professora citou, inclusive, o currículo da rede municipal de ensino e aponta que se devem trabalhar os diferentes aspectos do gênero textual, leitura, escrita, interpretação, comparação e produção.

Através da intervenção didática, queremos que os alunos desenvolvam diferentes estratégias discursivas para produzir textos, sejam orais, sejam escritos, e diferentes estratégias para compreender textos, seja mediante escuta, leitura. Assim, nossa meta principal é ampliar as práticas de letramento dos alunos, de modo que eles desenvolvam a capacidade de usar textos diversos, de modo crítico (SANTOS, 2007, p. 58).

A décima e penúltima pergunta questionou: “De que forma é trabalhada a consciência fonológica?”. A professora um afirmou ser por meio de “jogos, exploração oral”, enquanto a professora dois respondeu:

O tempo todo, na leitura de cada palavra/frase/texto, na apresentação de palavras novas; no início do ciclo de alfabetização está mais presente e constantemente trabalhado, com banco de palavras com sílabas semelhantes, sons semelhantes com escritas distintas, buscando sempre comparar referenciais e apresentar novos. Contextualizando e dando uma finalidade.

É interessante destacar que a professora dois apresenta a importância do trabalho com a consciência fonológica no ciclo de alfabetização, demonstrando também o trabalho com a consciência silábica e consciência fonêmica. Sobre isso, Soares (2016, p. 188) nos aponta a importância do trabalho com essas consciências:

[...] para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba,

adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente.

Por fim, a última e décima primeira pergunta foi: “Quais as maiores dificuldades no processo de alfabetização?”. Para esta, a professora um respondeu: “A compreensão dos princípios do Sistema de escrita alfabética”. Por outro lado, a segunda professora deu a seguinte resposta: “Quantidade de alunos por turma na RME por professora! Níveis diferentes de alfabetização numa mesma turma com casos de inclusão social sem o devido apoio no mesmo ambiente!”.

Com estas considerações, é pertinente ressaltar que as respostas abordam diferentes desafios vivenciados na sala de aula, observados por ângulos também diferentes, mas que normalmente são coexistentes, à medida que podem estar presentes simultaneamente em um mesmo ambiente escolar, visto que a professora um relata que a maior dificuldade é a compreensão do sistema de escrita alfabética, enquanto a professora dois abre um leque maior, abrangendo as questões sociais envolvidas e a falta de apoio para que as crianças possam se desenvolver.

Somadas a estas perguntas, as participantes foram questionadas se gostariam de acrescentar algo. Nisto, somente a professora dois se pronunciou, acrescentando que:

Toda criança aprende, se respeitarmos o seu tempo e oferecermos oportunidades variadas, criando um bom vínculo afetivo entre criança/família/professor/ambiente escolar, e com o apoio da família, os avanços são maiores!

Retomando as respostas da décima pergunta, podemos perceber que a maior parte das dificuldades expostas nestes discursos tem relação com o processo de ensino e aprendizado, relativas ao “passar” esse conhecimento de grande complexidade aos aprendizes, juntamente com as dificuldades sociais presentes na escola pública.

Logo, tendo em vista os desafios cotidianos existentes na realidade escolar, sobretudo nas salas de aula do ciclo de Alfabetização, onde estão inseridos estudantes em diferentes níveis de desenvolvimento e estímulo familiar, muitos

deles afetados pelo escasso contato com a língua escrita nos ambientes fora da escola, a vinculação do letramento ao ensino do sistema de escrita alfabética é imprescindível para que as crianças possam dar início a uma aprendizagem significativa e de qualidade para a capacitação de uso social desta ferramenta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste trabalho, a exposição dos conceitos teóricos, dos dados amostrais e das conclusões obtidas a partir deles, foram realizadas de acordo com o objetivo de refletir sobre o modo como se dá o processo de Alfabetização em conjunto com o letramento em uma escola municipal de Curitiba e suas implicações na construção da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que este é um processo imprescindível ao longo de todo o percurso acadêmico dos alunos para a construção dos conhecimentos diversos ensinados na instituição escolar.

Para tanto, gostaríamos de retomar as principais considerações apresentadas até o momento, a fim de ponderarmos algumas conclusões desenvolvidas acerca do alfabetizar letrando – associação dos processos de Alfabetização e letramento –, foco desta pesquisa, com base na revisão teórica desta temática e análise dos dados descritivos apontados pela aplicação do questionário.

Inicialmente, considerando que estamos inseridos em uma sociedade letrada, onde a Alfabetização e o letramento influenciam nas atividades cotidianas daqueles que nela convivem, buscamos observar historicamente a forma como a Alfabetização era concebida no passado e quais mudanças aconteceram desde então, até chegarmos à atual configuração deste processo. Nisto, pudemos perceber que muitas das práticas antigas propostas neste âmbito, sobretudo no que dizem respeito aos métodos, ainda hoje estão presentes nas concepções e abordagens de docentes alfabetizadores. Assim, os métodos de alfabetização tomam,

[...] como objeto da aprendizagem inicial da língua escrita os sistemas alfabético e ortográfico, sustenta-se que o método de alfabetização - o que funciona na alfabetização - é o ensino sistemático e explícito desses sistemas, a partir de palavras, sentenças ou textos intencionalmente construídos para evidenciar as relações fonema-grafema, alicerce necessário ao desenvolvimento posterior das habilidades de compreensão e de uso competente da língua escrita nas práticas sociais (SOARES, 2016, p. 134).

Cabe ressaltar que nesta fala não estamos querendo dizer que todas as práticas antigas devem ser meramente esquecidas e superadas, afinal muitas delas são úteis e eficazes em determinadas situações da realidade contemporânea. No entanto, assim como afirma Soares (2016), entendemos que no alfabetizar letrando

a atuação docente deve primar pela coesão entre suas práticas pedagógicas e o processo de desenvolvimento dos seus alunos, com o objetivo da construção do conhecimento. Para isso, as formas de abordagem no ensino devem ser selecionadas e utilizadas adequadamente, de acordo com a necessidade de cada criança ou da turma como um todo.

Isto é válido ao consideramos a utilização dos métodos de alfabetização enquanto aliados para a construção deste conhecimento, tal qual ferramentas para alfabetizar, pois, como já mencionamos, Soares (2016) explicita que no alfabetizar letrando o uso do termo “método de Alfabetização” passa a ser caracterizado como “alfabetizar com método”, uma vez que não consiste na predominância de apenas um método em anulação a outros, ou da negação de uso dos mesmos, mas trata-se da seleção e aplicação correspondente à particularidade de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Soares (2016) ao dizer que não são os métodos de Alfabetização que alfabetizam, posto que cabe ao professor alfabetizador assumir esta responsabilidade de protagonizar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Esta premissa defendida na perspectiva de alfabetizar letrando torna desafiador o papel docente no ensino da língua escrita, o que muitas vezes o faz ser negligenciado, a medida em que, a luz deste conceito, não há receita para alfabetizar, nem tampouco podemos considerar esse processo como pronto e acabado. Logo, na atuação docente o professor alfabetizador deve possibilitar a construção significativa do conhecimento pelos seus alunos, por meio da elaboração crítica e autônoma de suas práticas pedagógicas, com foco na superação das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

Faz-se necessário também ressaltar que, para a construção ativa do conhecimento e o enfrentamento das dificuldades presentes na Alfabetização, é importante que sejam observadas e analisadas as etapas de desenvolvimento de cada criança, sendo estas as elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1999) quando propuseram o trabalho intitulado: psicogênese da língua escrita. Ao defenderem que a criança aprende por meio da interação com a leitura e escrita reais, este conceito explicita que o conhecimento é construído progressivamente e, dessa forma, o aluno

passa a ser mais protagonista de sua aprendizagem, enquanto o alfabetizador é o mediador e orientador desse processo. Além disso,

[...] os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança "pronta" ou "madura" para ser alfabetizada - pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização -, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança como objeto "língua escrita"; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita - consideradas "deficiências" ou "disfunções", na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como "erros construtivos", resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2016, p. 39).

Contudo, diferente da interpretação errônea derivada da concepção construtivista, na qual entendia-se que as crianças aprenderiam sozinhas apenas por estarem em contato com o material escrito, desconsiderando a mediação do(a) alfabetizador(a) nesse processo e acarretando na diminuição do ensino sistematizado e no fracasso da Alfabetização das crianças, entendemos que, da mesma forma como defendido por Soares (2016) e Moraes (2012), no decorrer do processo de ensino devem ser assegurados o equilíbrio entre a Alfabetização e o letramento, isto é, entre o ensino sistematizado do sistema de escrita com as práticas de seu uso real, inserindo as crianças no mundo letrado. Isto é o que podemos chamar de alfabetizar letrando.

Dada a necessidade de vinculação dos dois processos em equilíbrio, acreditamos que a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da compreensão de uso desta ferramenta na sociedade se concretiza quando este conhecimento é ensinado a partir de abordagens pedagógicas que contemplem as três facetas mencionadas anteriormente, sendo elas a faceta linguística, interativa e sociocultural. Assim, elas devem estar presentes na sala de aula por meio das práticas de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros, conforme a realidade e interesse dos alunos, para que possam atribuir sentido ao que leem e escrevem, sem banalizar o domínio do sistema alfabético de escrita. Ou seja,

[...] uma abordagem unidimensional de um processo essencialmente multidimensional -, sustentam que a aprendizagem da língua escrita deve envolver, de forma simultânea e integrada, a apropriação da tecnologia da escrita - essencialmente, do sistema de relações fonema-grafema -, a leitura

compreensiva e a produção de textos de diferentes gêneros, e os usos da escrita em experiências reais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 134).

Nisto, é preciso também reafirmar que as práticas de escrita e de leitura, tanto as espontâneas como as direcionadas pelos docentes, devem ser continuamente realizadas ao longo do processo de Alfabetização, pois, ainda que a criança não compreenda e domine plenamente o sistema de escrita alfabética ou a estruturação dos diferentes gêneros textuais, a produção de textos e o exercício de leitura são imprescindíveis para a aprendizagem deste complexo conhecimento.

Uma vez que, como já dissemos, a atuação pedagógica no alfabetizar letrando não é pronta ou acabada, a postura do professor alfabetizador que vincula a Alfabetização ao letramento é construída no exercício de suas práticas no decorrer de sua carreira, mediante suas experiências e aprendizagens adquiridas na ação docente, atreladas aos conhecimentos de formação acadêmica. Contudo, considerando que a sociedade está em contínua mutação, é necessário que haja a qualificação profissional dos docentes de modo a acompanhar as mudanças e demandas sociais de educação.

Por esta lógica, acreditamos ser importante aos professores alfabetizadores a formação continuada, tendo em vista o aprimoramento e capacitação docente, ao enriquecer sua aprendizagem empírica do cotidiano escolar e fortalecer a atuação profissional especializada, nos âmbitos conceituais, metodológicos e práticos. Assim, o alfabetizador estará munido de amplos conhecimentos que o possibilitarão planejar e selecionar suas abordagens pedagógicas de forma didática-pedagógica para os seus alunos.

Faz-se importante aqui ressaltar a concepção de Paulo Freire sobre Alfabetização. o referido autor entendia o processo de alfabetização como um diálogo entre professor e aluno, aluno e professor, aluno-aluno. sendo assim, o autor nos apresenta uma compreensão de Alfabetização como ato de reflexão e não apenas como técnica, dando valor as práticas sociais e culturais dos indivíduos que estão se alfabetizando. Logo,

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1975, p. 142).

Finalmente, gostaríamos de destacar que, assim como é possível compreender a partir do entendimento teórico compartilhado pelos autores aqui referenciados e das respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras participantes da aplicação do questionário, a perspectiva de alfabetizar letrando não é utópica e abstrata, nem tampouco distante da realidade escolar, visto que é baseada nas vivências particulares de cada docente e grupo de estudantes.

Diante do exposto, concordamos que é desafiador ao docente protagonizar sua própria atuação pedagógica, no entanto, acreditamos que para ser assegurado o ensino e aprendizagem da língua escrita com qualidade, por meio do qual o aluno será capacitado a participar ativamente da sociedade e intervir autonomamente em seu meio, exercendo plena cidadania, é válida e necessária a construção crítica de suas práticas e abordagens durante o processo de Alfabetização. Cabe ressaltar, que este processo é contínuo e não se finda nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

6. REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): Resultados preliminares**. Ação Educativa; IPM, 2018.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; SANTOS, C. F. **Alfabetizar letrando**. In: SANTOS, C.F., MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: Conceitos e relações**. Editora Autêntica, 2005. p. 95-109.

ALMEIDA, Aline Cristina de. LIMA, Dayane Cardoso de. **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM SÃO E O QUE APRENDERAM AS CRIANÇAS CONSIDERADAS “NÃO ALFABETIZADAS”?** Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2015.

BELIATO, Camila Souza. ZAMPIERI, Francine. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA FALA DAS PROFESSORAS: O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS**. Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2018.

BONIN, Paula Maria Coutinho Sonda. **OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA** .Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2016.

BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig. **ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006.

_____. BRASIL. **RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018: VERSÃO PRELIMINAR**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2019.

_____. **SAEB – AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO**. Edição 2016, Brasília-DF: Inep. Outubro, 2017.

CEALE. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Volume 2. Curitiba: SME, Curitiba, 2006a. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf>. Acesso: 05 jun. 2020.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Volume 3. Curitiba: SME, Curitiba, 2006b. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3009/download3009.pdf>. Acesso: 05 jun. 2020.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade 5 cd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escreve? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

MARTINS, Hosana Lourenço. SANTOS, Gorete Silva. **O DOMÍNIO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAR-LETRANDO ENTRE OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA**. Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2015.

MINATEL, Magaly Quintana Pouzo. **O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NO DESEMPENHO EM COMPREENSÃO DA LEITURA**. 2016. 131 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66092/R%20-%20D%20-%20MAGALY%20QUINTANA%20POUZO%20MINATEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MINATEL, Magaly Quintana Pouzo *et al.* AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC). **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 44, p. 157, 13 jul. 2015. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Brasília: 2006.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OCDE. **Brazil - Country Note - PISA 2018 Results**. OCDE publishing, Volumes I-III, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.

_____. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**. PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia. **O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS**. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Sandra Mara Castro dos. **ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. **PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: o programa pacto nacional de alfabetização na idade certa**. 200 f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. 7.ed, são Paulo: Editora Contexto, 2018.

_____. **LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS**. 3.ed, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

APÊNDICE 01- QUADROS DE LEVANTAMENTO DE TRABALHOS

QUADRO 1 - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA UFPR (2015-2018)

Continua

AUTOR / TÍTULO / ANO	RESUMO
ALMEIDA, Aline Cristina de. LIMA, Dayane Cardoso de. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM SÃO E O QUE APRENDERAM AS CRIANÇAS CONSIDERADAS “NÃO ALFABETIZADAS”? Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2015	No trabalho de conclusão de curso foi realizada uma pesquisa na cidade de Curitiba com professores e alunos considerados não alfabetizados. A pesquisa busca contemplar as dificuldades no percurso das crianças e parte da história da educação brasileira, apresentando os conceitos de alfabetização e letramento. As autoras apresentam que tanto o Estado, quanto a família e a escola são responsáveis pelo aprendizado das crianças e então relatam algumas políticas públicas voltadas para a garantia da aprendizagem, como a Lei nº11.274/2006 do Ensino Fundamental de 9 anos, o Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa e o Pró-letramento. Em seguida, falam sobre o papel da família e da escola, bem como o dos professores que devem assegurar o direito de aprender e considerar o aprendizado que as crianças possuem.
BELIATO, Camila Souza. ZAMPIERI, Francine. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA FALA DAS PROFESSORAS: O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS. Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2018.	O estudo em questão tem enfoque na pesquisa sobre a influência que a Lei 11.274/06, ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, exerceu, ou não, nos processos de alfabetização e letramento, analisando os impactos gerados nas práticas e abordagens do corpo docente, valendo-se de entrevistas realizadas com professoras do 1º ano, no município de Curitiba. Para tanto, as autoras discorrem sobre os conceitos de alfabetização e letramento, considerando-os vinculados ao processo de aquisição da escrita, sobretudo aos níveis de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, bem como aos conceitos de simbolismo e representação da língua escrita.

QUADRO 1 - TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA UFPR (2015-2019)

AUTOR / TÍTULO / ANO	RESUMO
BONIN, Paula Maria Coutinho Sonda. OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA. Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2016.	No trabalho de conclusão de curso foram discutidos os conceitos de alfabetização, letramento e infância. A autora apresentou algumas discussões realizadas sobre alfabetização na América Latina, expos e explicou elementos da psicogênese, articulou os temas para discutir a implementação da Lei 11274/2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos, apresentou documentos orientadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e específicos de Curitiba e então buscou verificar, por meio de análises de dez projetos políticos pedagógicos de escolas municipais de Curitiba, se houve alteração em relação às metodologias nas turmas de primeiro ano, visto que essas crianças entram com 6 anos no ensino fundamental, e se estão de acordo com os documentos orientadores.
MARTINS, Hosana Lourenço. SANTOS, Gorete Silva. O DOMÍNIO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAR-LETRANDO ENTRE OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA. Trabalho de conclusão de Curso. (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, 2015.	Neste trabalho de conclusão de curso as autoras baseiam-se em um estudo bibliográfico e documental, bem como em uma pesquisa de campo, para analisar a compreensão, apropriação e o domínio teórico prático dos docentes que dizem desenvolver em suas práticas pedagógicas a alfabetização vinculada ao letramento, considerando-os indissociáveis, valendo-se da perspectiva de alfabetizar letrando. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de Curitiba. Articulada com as entrevistas, as autoras apresentaram uma revisão bibliográfica sobre os métodos tradicionais, construtivismo e métodos fônicos, somados aos conceitos de letramento e alfabetizar letrando, tomando-os como concepções de aquisição da língua escrita.

FONTE: AS AUTORAS (2020)

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DA UFPR (2015-2019)

AUTOR / TÍTULO / ANO	RESUMO
BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig. ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROGRAMA DE INTERVENÇÃO. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.	Foi realizada uma pesquisa em escolas públicas de Curitiba, em turmas de 3º e 4º anos, que tivessem a maior parte dos alunos alfabetizados no terceiro ano. A pesquisadora realizou observação das aulas de Língua Portuguesa, buscando verificar se as professoras utilizavam estratégias de compreensão leitora nos trabalhos com os alunos. Em seguida realizou atividades de intervenção com algumas turmas, com intuito de trabalhar explicitamente a compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica. Ao final realizou teste com turmas participantes e não participantes da intervenção.
OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia. O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.	Esta dissertação de mestrado apresenta o estudo sobre o ensino da compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no intuito de buscar entender quais são os fatores que implicam no baixo índice apresentado pelas avaliações nacionais e internacionais dos níveis de proficiência em compreensão leitora tanto do Brasil, quanto do estado do Paraná. Para tanto, foram analisadas a prática docente, considerando as estratégias e abordagens no ensino da prática de leitura e produção de textos, e o desempenho dos estudantes, quanto à compreensão e produção efetiva de textos, considerando as dimensões social, linguística e cognitiva da leitura.
SANTOS, Sandra Mara Castro dos. ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.	A dissertação trata de uma pesquisa realizada com as professoras formadoras do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da cidade de Curitiba. A autora primeiramente realizou uma revisão de literatura sobre o ensino e a aprendizagem da leitura escrita; as contribuições da psicologia cognitiva e da neuropsicologia; a alfabetização e o letramento e avaliação na alfabetização. A partir da revisão a pesquisadora realizou questionários abordando de que forma os temas são tratados nos materiais disponibilizados pelo PNAIC, e se são suficientes para formação continuada.

QUADRO 3 - TESES DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DA UFPR (2015-2019)

AUTOR / TÍTULO / ANO	RESUMO
MINATEL, Magaly Quintana Pouzo. O PAPEL DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NO DESEMPENHO EM COMPREENSÃO DA LEITURA. 2016. 131 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66092/R%20-%20D%20-%20MAGALY%20QUINTANA%20POUZO%20MINATEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 jun. 2020. SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. PROFISSIONALIZAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA INTERFACE COM A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: o programa pacto nacional de alfabetização na idade certa. 200 f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.	Nesta dissertação a autora busca compreender a importância da consciência morfológica no desempenho da compreensão da leitura. Para isto é realizado pesquisas com alunos de 3º, 4º e 5º anos em uma escola pública de Curitiba. A pesquisadora realizou uma série de avaliações para analisar as habilidades dos alunos. Para isso a autora apresentou diversas teorias sobre a aquisição da leitura, demonstrando que a leitura é complexa e multifacetada e que necessita de contato com materiais diversos para leitura e ensino explícito. Nesta dissertação a autora realiza uma pesquisa com três professoras de turmas de terceiros anos em uma escola municipal de Curitiba sobre o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, com foco em como as professoras trabalham sequências didáticas em sala de aula, após a participação no programa. A autora busca ainda trabalhar com o conceito de habitus de Bourdieu (1980) para analisar o processo de formação das professoras e suas práticas.

FONTE: AS AUTORAS (2020)

QUADRO 4 - ARTIGOS ACADÊMICOS LEVANTADOS (2015-2019)

AUTOR / TÍTULO / ANO	RESUMO
MINATEL, Magaly Quintana Pouzo <i>et al.</i> AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC). Revista Diálogo Educacional , [s.l.], v. 15, n. 44, p. 157, 13 jul. 2015. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.	Este artigo nos traz uma análise da proposta de avaliações de professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto que a avaliação deve ser entendida como instrumento para reflexão do trabalho docente, principalmente frente a uma formação continuada.

FONTE: AS AUTORAS (2020)

QUADRO DE AUTORES SELECIONADOS

QUADRO 5 - AUTORES E OBRAS PARA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Continua

AUTOR / TÍTULO/ ANO / PÁGINAS SELECIONADAS	RESUMO
FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011.	Este livro trata de reflexões sobre alfabetização. A autora nos apresenta o sistema de escrita como um sistema notacional e que, portanto, devem compreender seu funcionamento e regras, reconstruindo esse conhecimento a partir do contato com a leitura e escrita, que se inicia antes da escolaridade. No período escolar os objetos já conhecidos pelas crianças serão construídos e reconstruídos. Para finalizar a autora fala da importância da presença da leitura e da escrita na pré-escola.
FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.	Nesta obra, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky formularam uma pesquisa para buscar compreender como ocorre a aprendizagem da língua escrita desde a sua gênese, analisando o processo de desenvolvimento do conhecimento e da compreensão da escrita. Com base nisto, Ferreiro e Teberosky concluíram que, ao conviver e interagir ativamente com a língua escrita nos ambientes em que está inserida, a criança constrói progressivamente este conhecimento por meio de hipóteses, dando origem aos níveis/hipóteses de escrita, chamados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esta proposta ficou conhecida como construtivismo.
MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. Melhoramentos, 2009.	Neste livro o autor traz a importância de se ensinar explicitamente o sistema de escrita alfabética (SEA), visto que o SEA é um sistema notacional. Dessa forma, o autor se ancora na teoria da Psicogênese da Língua Escrita para demonstrar as propriedades do SEA que as crianças precisam reconstruir para serem alfabetizados, e nos apresenta a importância da consciência fonológica para o avanço dos aprendizes em suas hipóteses sobre a escrita.

QUADRO 5 - AUTORES E OBRAS PARA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

AUTOR / TÍTULO/ ANO / PÁGINAS SELECIONADAS	RESUMO
SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. SOARES. Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. SOARES. Magda. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. 7.ed, são Paulo: Editora Contexto, 2018.	Este livro foi produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL - UFPE), como material de formação pedagógico focando no ensino da Língua Portuguesa, os autores nos apresentam os conceitos de alfabetização e letramento, tratam sobre a importância dos gêneros textuais na escola e a organização do trabalho escolar em contexto de letramento e como trabalhar as habilidades de leitura e escrita apropriando-se do sistema de escrita alfabética, com foco no alfabetizar letrando. Neste livro, Magda Soares realiza um estudo sobre as implicações históricas e pedagógicas, tanto positivas, quanto negativas, que os diferentes métodos já propostos apresentaram ao longo da construção e estruturação do ambiente escolar, considerando-os como procedimentos formulados a partir da necessidade de orientar as práticas pedagógicas, visando propiciar o domínio da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização. Com isso, a autora discorre sobre as diferentes características e pressupostos de cada método. Por fim, propõe suas concepções sobre os processos de alfabetização e letramento, ambos indissociáveis e interdependentes. Este livro é formado por diversos artigos escritos por Magda Soares desde 1985, referente o tema alfabetização e letramento, buscando demonstrar a construção do conhecimento sobre o tema, e nos leva a refletir sobre problemas que perduram até os dias de hoje. A autora nos mostra os conceitos de alfabetização e letramento na história e em contextos diferentes, demonstrando algumas práticas pedagógicas sobre o ensino da língua portuguesa e, por fim, apresenta uma perspectiva política de ensino.

FONTE: AS AUTORAS (2020)

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO

TCC: O LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadoras responsáveis as alunas de graduação Camile Cavalheiro e Sâmara Mirela Seluschinask de Padua, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, que podem ser contatadas pelos e-mails cavalheiro.camile@gmail.com e sapadua57@gmail.com.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar um questionário com professoras alfabetizadoras, atuantes em uma escola municipal de Curitiba, visando, por parte das referidas alunas, a realização do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da Prof^a Dr^a Sandra Guimarães Sagatio, do Setor de Educação da UFPR.

Minha participação consistirá em conceder um questionário. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos só serão divulgados na forma compilada e que será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade se assim eu desejar. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

QUESTIONÁRIO

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?
2. A QUANTOS ANOS É PROFESSORA?
3. A QUANTOS ANOS ATUA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

4. COM BASE EM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, QUAL É O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO EM ASSOCIAÇÃO COM O LETRAMENTO?
5. VOCÊ REALIZA ATIVIDADES NAS QUAIS AS HABILIDADES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO SÃO DESENVOLVIDAS? DE QUE FORMA?
6. PARA VOCÊ, DE QUE FORMA O LETRAMENTO CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?
7. DE QUE FORMA VOCÊ TESTA OU AVALIA OS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE SEUS ALUNOS?
8. COM QUE FREQUÊNCIA AS CRIANÇAS REALIZAM ESCRITAS ESPONTÂNEAS COM AUTONOMIA?
9. AS CRIANÇAS REALIZAM ATIVIDADES QUE EXPLORAM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS?
10. DE QUE FORMA É TRABALHADA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?
11. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

RESPOSTAS PROFESSORA UM

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Pedagoga

2. A QUANTOS ANOS É PROFESSORA?

18 anos

3. A QUANTOS ANOS ATUA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

15

4. COM BASE EM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, QUAL É O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO EM ASSOCIAÇÃO COM O LETRAMENTO?

Alfabetizar para ler o mundo

5. VOCÊ REALIZA ATIVIDADES NAS QUAIS AS HABILIDADES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO SÃO DESENVOLVIDAS? DE QUE FORMA?

Sim. A partir do trabalho com o texto e princípios do SEA.

6. PARA VOCÊ, DE QUE FORMA O LETRAMENTO CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

Essencial.

7. DE QUE FORMA VOCÊ TESTA OU AVALIA OS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE SEUS ALUNOS?

Diariamente, durante todo o processo, todas as atividades da rotina do dia.

8. COM QUE FREQUÊNCIA AS CRIANÇAS REALIZAM ESCRITAS ESPONTÂNEAS COM AUTONOMIA?

Diariamente preferencialmente

9. AS CRIANÇAS REALIZAM ATIVIDADES QUE EXPLORAM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS?

Sim. A partir da leitura e exploração de estrutura, finalidade

10. DE QUE FORMA É TRABALHADA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

Jogos, exploração oral

11. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

Compreensão dos princípios do SEA

* GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

Não

RESPOSTAS PROFESSORA DOIS

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Pós graduação

2. A QUANTOS ANOS É PROFESSORA?

17 anos

3. A QUANTOS ANOS ATUA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

8

4. COM BASE EM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, QUAL É O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO EM ASSOCIAÇÃO COM O LETRAMENTO?

Andam juntas e estão interligadas, uma não acontece sem a outra! Qdo temos as duas ocorrendo em sintonia o processo de alfabetização ocorre mais facilmente, principalmente se forem associadas ao movimento corporal, às vivências coletivas e respeitando-se as experiências das crianças!

5. VOCÊ REALIZA ATIVIDADES NAS QUAIS AS HABILIDADES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO SÃO DESENVOLVIDAS? DE QUE FORMA?

Sim. A leitura e a interpretação de tudo, em cada oportunidade! Compreender o que se está lendo e escrevendo é fundamental! Saber a importância desse processo, despertar nas crianças esse conceito e sua função social, possibilita despertar-os para um mundo que se abre a partir disso.

6. PARA VOCÊ, DE QUE FORMA O LETRAMENTO CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

O aprendizado da criança é efetivado a partir das experiências que ela vivência ou tem contato. Eu acredito que um processo de ensino-aprendizagem efetivo ocorre respeitando o tempo da criança versos a oferta de possibilidades

variadas! Estímulos variados até que se chegue nesse estudante. Vejo hoje que os processos e métodos se complementam, é importante utilizarmos o método mais adequado em cada circunstância e para cada criança existem um universo de possibilidades!!!! Mas sim, o letramento é parte importante desse processo!

7. DE QUE FORMA VOCÊ TESTA OU AVALIA OS CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE SEUS ALUNOS?

Diária e constantemente! De diversas formas, avaliação escrita, oral e diagnóstica.

8. COM QUE FREQUÊNCIA AS CRIANÇAS REALIZAM ESCRITAS ESPONTÂNEAS COM AUTONOMIA?

É oportunizado em diferentes momentos da semana, em diferentes atividades propostas e interdisciplinarmente, e de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança

9. AS CRIANÇAS REALIZAM ATIVIDADES QUE EXPLORAM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS?

Sim. Existe um currículo na RME que dispõe sobre quais gêneros devem ser trabalhados em cada ano de ensino, ao longo desse, nas várias formas de leitura, escrita e interpretação. São apresentados e explorados de muitas maneiras, além da leitura e interpretação, comparação entre gêneros diferentes dentro de um mesmo tema, finalizando com uma produção do gênero apresentado.

10. DE QUE FORMA É TRABALHADA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

O tempo todo, na leitura de casa palavras /frase/texto, na apresentação de palavras novas; no início do ciclo de alfabetização está mais presente e constantemente trabalhado, com banco de palavras com sílabas semelhantes, sons semelhantes com escritas distintas, buscando sempre comparar referenciais e apresentar novos. Contextualizando e dando uma finalidade.

11. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

Quantidade de alunos por turma na RME por professora! Níveis diferentes de alfabetização numa mesma turma com casos de inclusão social sem o devido apoio no mesmo ambiente!

* GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

Toda criança aprende, se respeitarmos o seu tempo e oferecermos oportunidades variadas, criando um bom vínculo afetivo entre criança/família/professor/ambiente escolar, e com o apoio da família, os avanços são maiores!

ANEXO 1

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm o repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P,p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV,CCV,CVV,CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos uma vogal.

MORAIS (2012, p. 51).