



**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUIS, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

ÉRICA MÁRCIA GONÇALVES

A QUESTÃO DOS MÉTODOS NA TEORIA DA ALFABETIZAÇÃO

**UBERLÂNDIA – MG
2024**

ÉRICA MÁRCIA GONÇALVES

A QUESTÃO DOS MÉTODOS NA TEORIA DA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação/produto apresentado à banca examinadora como pré-requisito a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

UBERLÂNDIA – MG
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Gonçalves, Érica Márcia.
G586q A questão dos métodos na teoria da alfabetização / Érica Márcia
Gonçalves. – Uberlândia (MG), 2024.
140 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

1. Alfabetização. 2. Alfabetização – Métodos de ensino. 3. Educação. 4. Linguística. 5. Letramento. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 372.414

ÉRICA MÁRCIA GONÇALVES

A QUESTÃO DOS MÉTODOS NA TEORIA DA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
(Orientador)

Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da
Silva

Universidade Federal de Uberlândia-
UFU



Prof. Dr. Eloy Alves Filho

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico esta pesquisa à minha mãe, Elzira Maria Gonçalves, (In Memoriam) quem não me trouxe ao mundo, mas que oportunizou a minha permanência nele. Dela herdei todo amor, fé em Deus e nas pessoas, a garra e perseverança necessárias para trilhar os caminhos que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Muito mais que uma conquista, este é um momento de realização de um sonho que antes era bem distante e agora se materializa, chegar ao fim do Curso e construir esta pesquisa. No decorrer do tempo adquiri saberes e valores. Aprendi muito, ampliei minha visão e compreendi como é vasto o caminho do conhecimento, tomei consciência de quanto ainda tenho a saber, uma vida é pequena para tudo que ainda desejo aprender.

Grande é a minha gratidão por todas as pessoas que me apoiaram para viver este momento, sem elas, não seria possível. As palavras são escritas com a voz embargada de emoção, o coração acelerado e os olhos brilhando ao recordar-me de cada uma delas. Primeiramente, agradeço a DEUS, aquele que me proporcionou a vida, ouviu minhas preces e fortaleceu minhas fraquezas. Aos meus pais, Elzira Maria Gonçalves e Messias Alonso Gonçalves (In Memoriam), que mesmo sem estarem aqui fisicamente, com certeza estão alegres por essa conquista.

Agradeço ao meu esposo, Paulo Sérgio Borges Pereira, meu maior incentivador e apoiador, esteve presente em todos os momentos principalmente nos mais difíceis, quando as barreiras do caminho pareciam intransponíveis. À minha filha, Évelin Gonçalves Borges, por cada sorriso, tornando minhas tardes de estudos mais leves, você foi e sempre será um combustível para mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, detentor de admirável sabedoria e de uma generosidade sem fim, pessoa digna de aplausos, seja pela competência ou mesmo pelo ser humano incrível que é. Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIUBE - Campus Uberlândia, que com muito carinho e profissionalismo, sempre estiveram dispostos a atender-me e a colaborar comigo. Às secretárias do Programa, Ângela Magnun e Rosa Bettio, que foram prestativas e cordiais sempre que precisei de auxílio.

Aos meus colegas discentes, agradeço pelo apoio, pela troca de experiências e pela colaboração durante a jornada que trilhamos juntos, vocês foram essenciais no meu processo formativo. À Prof.^a Dra. Gercina Santana Novaes e ao Prof. Dr. Eloy Alves Filho que aceitaram prontamente participarem da Banca de Qualificação, por colaborarem com a pesquisa trazendo contribuições valiosas.

Agradeço imensamente aos participantes da Banca Examinadora, professores Osvaldo Freitas de Jesus (UNIUBE), Eloy Alves Filho (UNIUBE) e Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU), que se dispuseram a avaliar a investigação, oferecendo sugestões e orientações enriquecedoras. Por fim, também sou grata pela oportunidade de fazer parte desse projeto, que propiciou tanta aprendizagem e qualificação profissional.

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

E, o que era que eu queria? Ah, acho que não queria mesmo nada, de tanto que eu queria. Só tudo. Uma coisa, a coisa, esta coisa: Eu somente queria era – ficar sendo!

João Guimarães Rosa

RESUMO

O presente trabalho tem por tema a análise crítica sobre a alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando, pautada em teorias e em resultados de pesquisas sobre a temática. É vinculado à linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional; tendo como título “A questão dos métodos na teoria da alfabetização”. O objetivo geral é analisar os conceitos sobre métodos e estratégias, identificando as diferenças existentes entre eles e suas contribuições para a alfabetização e letramento. Para tanto, no que diz respeito à metodologia, esta pesquisa é documental descritiva/analítica (Severino, 2013; Gil, 2008), de abordagem qualitativa. A pesquisa partiu da análise da produção acadêmica em torno da alfabetização e letramento, composta por revisão bibliográfica de dissertações defendidas no período de 2019 a 2023, focando nas questões envolvendo método. No campo da produção acadêmica, a fonte de dados constituiu na consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações; também foram analisados documentos oficiais como LDBEN 9.394/96, Resolução CNE/CEB Nº7, de 14 de dezembro de 2010, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e PNA – Política Nacional de Alfabetização. Como base teórica adotamos as formulações de Soares (2013, 2016, 2020) que trazem contribuições para novas perspectivas para o processo de alfabetização e letramento, de Ferreiro e Teberosky (1986) a respeito da teoria da psicogênese da escrita, e Artur Gomes Morais (2012) de conhecimentos linguísticos na alfabetização. A pesquisa permitiu maior compreensão a respeito da complexidade que envolve a temática e possibilita difundir conhecimentos que colaboram para uma prática alfabetizadora na perspectiva de alfabetizar letrando, superando visões distorcidas e polêmicas que envolvam os métodos de alfabetização. Ofereceu elementos para apresentar-se como produto, uma proposta de formação continuada para a capacitação de professores alfabetizadores “Alfabetizar letrando”, possibilitando repensar e transformar positivamente práticas de alfabetização.

Palavras-chave: Educação, Alfabetização, Métodos, Conhecimentos Linguísticos.

ABSTRACT

The theme of this work is the critical analysis of literacy from a perspective of literacy through literacy, based on theories and research results on the subject. It is linked to the research line Teaching Practices for Basic Education, of the Postgraduate Program in Education: teacher training for Basic Education – Professional Master’s Degree; with the title “The question of methods in literacy theory”. The general objective is to analyze the concepts of methods and strategies, identifying the differences between them and their contributions to literacy. Therefore, with regard to methodology, this research is documentary descriptive/analytical (Severino, 2013; Gil, 2008), with a qualitative approach. The research started from the analysis of academic production around literacy and literacy, consisting of a bibliographic review of dissertations defended in the period from 2019 to 2023, focusing on issues involving method. In the field of academic production, the data source consisted of consulting the Digital Bank of Theses and Dissertations; Official documents such as LDBEN 9,394/96, Resolution CNE/CEB N°7, of December 14, 2010, National Common Curricular Base (BNCC), National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and PNA – National Literacy Policy were also analyzed. As a theoretical basis, we adopted the formulations of Soares (2013, 2016, 2020) which bring contributions to new perspectives for the process of literacy and literacy, of Ferreiro and Teberosky (1986) regarding the theory of the psychogenesis of writing, and Artur Gomes Morais (2012) of linguistic knowledge in literacy. The research allowed greater understanding regarding the complexity surrounding the topic and makes it possible to disseminate knowledge that contributes to a literacy practice from the perspective of teaching literacy through literacy, overcoming distorted and controversial views involving literacy methods. It offered elements to present itself as a product, a proposal for continued training for the training of literacy teachers “Alfabetizar Letrando”, enabling us to rethink and positively transform literacy practices.

Keywords: Education, Literacy, Methods, Linguistic Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Critérios de busca, base de dados, palavras-chaves, nº de produções encontradas e selecionadas.....	38
Quadro 2 - Dissertações selecionadas.....	39
Quadro 3 - Métodos Sintéticos.....	69
Quadro 4 - Métodos Analíticos	72
Quadro 5 - Níveis ou Hipóteses de Escrita.....	82
Quadro 6 - Consciência Fonológica.....	86
Quadro 7 - Traços distintivos das vogais na forma oral e escrita.....	94
Quadro 8 - Traços de alguns fonemas e grafemas.....	95
Quadro 9 - Grafemas com traços distintivos predominantemente esféricos.....	96
Quadro 10 - Grafemas com traços distintivos predominantemente semiesféricos.....	96
Quadro 11 - Grafemas com traços distintivos predominantemente duplo-verticais.....	97
Quadro 12 - Grafemas com traços distintivos predominantemente vértico-horizontais.....	97
Quadro 13 - Grafemas com traços distintivos predominantemente oblíquos.....	98

FIGURAS

Figura 1 -Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.....	27
Figura 2 - Taxa de analfabetismo – Brasil segundo grupo de idade e cor ou raça.....	28
Figura 3 - Escrita pictórica.....	59
Figura 4 - Hieróglifos gravados em relevo na parede de um antigo templo egípcio.....	59
Figura 5 - Escrita cuneiforme.....	59
Figura 6 - Escrita sumariana em tablete de barro ou argila.....	60
Figura 7 - Quadro esclarecedor sobre alfabetização, letramento e as relações entre esses dois processos.....	63
Figura 8 - Esquemas contendo síntese de informações sobre os métodos.....	68
Figura 9 - Cartilha Caminho Suave.....	70
Figura 10 - Gráfico (Conceito desenvolvido por Lev Vygotsky – zona de desenvolvimento potencial ou proximal)	81
Figura 11 - Zona de desenvolvimento potencial: Representação do processo, tendo como ponto de referência a criança.....	81
Figura 12 - Conjunto de propriedades relativa à notação alfabética na língua portuguesa.....	84
Figura 13 - Traços orais distintivos das vogais do português.....	94

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PET	Plano de Estudo Tutorado
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

Memorial

Trajetória percorrida, história de vida, experiência acadêmica e profissional.....15

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO.....27

1.1 Definindo a temática da pesquisa.....27

1.2 Justificativa do trabalho.....32

1.3 Objetivos.....33

1.3.1 Objetivos Gerais33

1.3.2 Objetivos Específicos33

1.3.3 Metodologia.....34

1.3.4 Revisão da literatura mais recente sobre o tema escolhido.....36

1.3.5 Base teórica da pesquisa.....54

1.3.6 Organização do trabalho.....54

SEÇÃO 2 DISCUSSÃO DE CONCEITOS.....56

2.1 Alfabetização.....56

2.2 A evolução da escrita - partindo do sistema verbal oral para o escrito.....57

2.3 Letramento.....61

2.4 Análise Histórica - Conceituando Método.....64

2.5 Os chamados “Métodos” Sintéticos.....69

2.6 Os chamados “Métodos” Analíticos.....71

2.7 Desmetodização.....73

2.8 Método Reggio Emilia.....75

SEÇÃO 3 DESENVOLVENDO CONHECIMENTOS.....79

3.1 Teoria da psicogênese da escrita79

3.2 Consciência fonológica e alfabetização.....85

3.3 Consciência lexical.....87

3.4 Consciência silábica.....88

3.5 Consciência fonêmica.....90

3.6 Letras e fonemas.....92

3.7 Conexão do Sistema fonológico e grafemático.....93

3.8 Sistema de grafemas e seus traços distintivos.....95

SEÇÃO 4 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS.....	100
4.1 LDBEN 9.394/96.....	100
4.2 Resolução CNE/CEB Nº7, DE 14 de dezembro de 2010.....	103
4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	104
4.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	107
4.5 PNA – Política Nacional de Alfabetização.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - ALFABETIZAR LETRANDO.....	123

MEMORIAL

Trajétoria percorrida, história de vida, experiência acadêmica e profissional

Escrever um memorial é olhar para o que foi partindo do que é, sair da superfície e mergulhar nas partes mais profundas de nós. É visitar o passado que, a princípio, se mostra longínquo, mas à medida que o olhamos e vamos superando os receios, passamos a encará-lo melhor, ele deixa de ser distante, aproxima-se de nós, mostra-se, revela-se cada vez mais. O que antes estava longe, guardado nas memórias antigas, fica perto, tão perto que temos a sensação de poder tocar. Soares (1991), ao produzir seu memorial escreve de maneira poética:

vendo-me no passado, vejo-me, de certa forma, como objeto – como “outrem” - mas, ainda mais do que o historiador, que conta o passado sempre do ponto de vista do presente, vejo o meu passado, vejo-me, não como foi, não como fui, mas como o que sou me mostra ter ele sido e ter eu sido (Soares, 1991, p. 39).

Nesse exercício de voltar a outros tempos, relembrar momentos, reviver sentimentos, acabei ¹ reencontrando mentalmente comigo em diferentes idades e em diversas situações, foi impossível conter as emoções. Algumas vezes, os sentimentos se tornaram líquidos, em forma de lágrimas e rolaram por minha face, já em outras, transformaram-se em sorrisos largos no rosto. A impressão é que estive novamente face a face com as tantas que fui, teve momentos que foi necessário abraçar-me, peguei no colo a criança que mora em mim, andei de mãos dadas com a jovem que já deixei de ser, após esses reencontros, fiquei contente de quem sou e de quem serei, já que estamos sempre em construção.

Como a obra começou? O ano era 1979, o mês setembro, já o dia é controverso, se fosse dia primeiro de setembro ainda era outono, caso realmente tenha sido o último dia do mês, trinta de setembro, já seria primavera. Não sei se foi pela manhã, tarde ou noite. Quem sabe foi até durante a madrugada? Não sei. O importante é que eu, Érica Márcia Gonçalves, nasci, cheguei a esse mundo desafiante, com inúmeras belezas, encantamentos e desencantos, na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais.

Pode parecer estranho a dúvida referente ao dia do meu nascimento, poderia nem mesmo deixar registrado em meu memorial essa incerteza que trago em mim, no entanto, ela faz parte da minha história e escolho trazê-la à tona. Sou adotada, minha mãe adotiva, Elzira Maria Gonçalves, mulher virtuosa, de coração nobre, sempre muito prestativa com todos, disposta a oferecer o melhor que tinha, a mim escolheu oferecer todo seu amor.

¹ Somente nesta apresentação será usada a primeira pessoa do singular, por ser narrativa do meu percurso pessoal e acadêmico, até chegar ao mestrado. Nas demais seções, será usada uma linguagem impessoal.

Mamãe não avançou em seus estudos, conseguiu permanecer na escola só até o quarto ano do antigo primário, mas era detentora da sabedoria popular, dominava a arte da culinária, conhecia os benefícios das plantas, tinha muitas habilidades, bordava, pintava, era costureira, cabelereira e manicure. Ela dizia que eu havia nascido no dia 30 de setembro de 1979, mesma data que consta em minha certidão de nascimento, mas sempre fiquei intrigada com o fato de ter sido registrada somente em 1980, no ano seguinte ao meu nascimento.

Mamãe contava-me que havia me gerado em seu ventre, e que depois de passar meses a sentir o pulsar do meu coração, e eu o dela, em uma manhã de primavera, decidi nascer. Talvez, por isso, eu goste tanto dessa estação, na minha percepção é a mais bonita do ano, repleta de cores e perfumes que nos alegram a alma tornando a vida mais bela.

Meu pai, Messias Alonso Gonçalves, também não teve oportunidade de avançar em seus estudos. Quando criança morava na roça e trabalhar era mais importante do que estudar. Ele confirmava a mesma “verdade” que minha mãe me contava sobre o meu nascimento e o mesmo fazia os meus 4 irmãos. Sou a mais nova de cinco filhos, ou como falava minha mãe, a caçulinha da família. Apesar de todo o cuidado que eles tiveram em não revelar a minha real origem, por medo de como eu iria me sentir e reagir, sempre tive dúvidas sobre ela, à princípio por burburinhos que ouvia de pessoas conhecidas e pelas diferenças físicas existentes entre nós, depois por detalhes que não se encaixavam.

Bem mais tarde, por puro acaso do destino, daqueles que parecem até travessura dos deuses, ou quem sabe por benção de Deus, quando eu já havia atingido a maior idade tive a grata surpresa de me deparar com minha verdadeira origem. Inclusive, conheci a minha mãe biológica, uma mulher de muita garra que teve uma vida cercada por dificuldades. Na oportunidade ela disse que quando tinha quatorze anos, deu à luz a mim, no dia primeiro do mês de setembro de 1979, mas por muitas razões não podia ficar comigo, entregando-me à minha família adotiva para cuidarem de mim.

Quando revelei à minha mãe adotiva sobre o encontro que tive com a biológica e minhas descobertas, ela confirmou muitas coisas e negou outras, continuou afirmando que nos papéis que havia recebido constava a data que ela me registrou. Assim, acredito que expliquei a dúvida sobre o real dia do meu nascimento. Infelizmente, minhas mães e meu pai faleceram, sem que eu conseguisse uma confirmação convincente sobre esse fato, acabei preferindo não investigar sobre o assunto. Contudo, uma certeza tenho, sou muito grata à minha vida, também sou agradecida àquela que permitiu que eu nascesse e, tenho profunda gratidão à minha família, aprendi a acolher com carinho a minha história, mesmo que nela tenha algumas incertezas, pois sendo exatamente como ela é, que me tornei quem sou.

Minha infância foi marcada por muito amor, recebido por meus pais, irmãos e avós, principalmente os maternos que sempre foram muito presentes. Na minha casa, não tenho lembranças de ver as pessoas lendo, não era uma cultura familiar, mas na estante de madeira que ficava na sala, havia livros bonitos usados como enfeite, possuíam capa dura, eram bem organizados, alguns eram os clássicos contos de fadas, com imagens chamativas, adorava folheá-los, passando o dedinho indicador nas linhas escritas, encenava uma leitura. Mal eu sabia que mais adiante aquelas letras me fariam perder a tranquilidade.

Iniciei minha vida escolar aos seis anos de idade, em Uberlândia – MG, na Escola Estadual Tubal Vilela da Silva, ficava no bairro Martins. Tive a felicidade de ser aluna da professora Noemi. A minha primeira professora tornou-se muito especial para mim, tinha voz doce, cabelos longos, pretos e ondulados, sempre sorridente, consigo lembrar-me do sorriso bonito dela, lia histórias para nós, trazia livros chamativos como os da estante da minha casa. Adorava ouvir as histórias que ela contava, a parte que não me agradava era de tentar ler, as crianças sempre acertavam as letras que a professora perguntava, eu errava mais do que os outros, não tive facilidade no meu processo inicial de alfabetização.

Não me recordo por qual razão, no ano seguinte, em 1987 fui transferida para a Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhôa, que também ficava próxima a minha residência, minha segunda professora se chamava Leila, não foi um ano escolar fácil, as dificuldades para aprender a ler e a escrever persistiam, a professora falava que eu era “fraca”, que se não melhorasse iria repetir de ano. Nesse período, houve uma tragédia na escola, um incêndio², por sorte ocorreu durante o final de semana, a escola estava vazia. A turma com a qual eu estudava foi transferida para um outro prédio, em um bairro mais distante da minha casa, recordo-me de começar a faltar às aulas e a professora Leila falava em voz alta demonstrando irritação que certamente eu repetiria de ano por conta das faltas, me sentia constrangida com essas ameaças.

Era quase um sentimento de pavor em pensar nessa ideia, ser reprovada, tomar a tal “bomba”, não por receio dos meus pais, sinceramente eles não cobravam muito estudo dos filhos, talvez por não terem conseguido concluir seus próprios estudos. Nunca foram tão presentes na minha vida escolar e nem na dos meus irmãos, não eram assíduos às reuniões de pais,

² Em uma nublada manhã de domingo, no dia 4 de outubro de 1987, ocorreu a grande tragédia da história da Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhôa. Um incêndio, em decorrência de um curto-circuito na precária fiação de mais de cinquenta anos, destruiu totalmente a cobertura e os pisos de madeira, inclusive os barrote, estruturas que ficavam abaixo do piso. Conforme noticiou o jornal Correio de Uberlândia: “Entre outros bens, todas as salas de aula, um arquivo de 56 anos e o gabinete dentário foram destruídos, ficando intactas apenas as instalações da parte nova do prédio, como a secretaria e a biblioteca. Informações sobre o assunto disponível em: <https://gazeta-dotriangulo.com.br/a-historia-de-uma-escola/> Acesso em 26/06/2023.

nem mesmo nas apresentações festivas da escola. Confesso que sentia falta desse acompanhamento, na entrega de notas queria que alguém buscasse o meu boletim, o que quase nunca acontecia e nas apresentações ficava procurando na plateia algum rosto familiar, raramente encontrava. No final daquele ano letivo, tive a felicidade de ser aprovada, me senti extremamente aliviada.

No ano seguinte, em 1988 por motivo de mudança de bairro, fui estudar na Escola Estadual Alda Mota Batista, situada na época no bairro Tubalina, escola que gostei bastante. As dificuldades para ler e escrever começaram a diminuir, lembro-me de ser elogiada, quando lia em voz alta, a professora se chamava Fátima.

Meus pais estavam separados e no ano de 1990, minha mãe decidiu mudar para a cidade de Ituiutaba – MG, nessa época ela estava em um relacionamento e meu padrasto, inspetor da polícia civil havia sido transferido de cidade, somente eu fui com ela, os outros irmãos já eram mais velhos e continuaram em Uberlândia. Comecei a estudar na Escola Estadual Tônico Franco, lugar que tive a honra de conhecer uma professora de Língua Portuguesa chamada Ilderênês, mulher de baixa estatura, mas grande profissional, achava suas aulas interessantes, ela nos ouvia mais que os outros professores, acho que por isso gostava tanto dela.

Naquele ano, estava cursando o sexto ano do ensino fundamental, ela nos fez uma proposta de escrever um livro, me recordo que comprei um caderno e de próprio punho, usando a letra cursiva, escrevi mais de cem páginas, o título do meu trabalho era “Inocência da adolescência”, recebi uma medalha de honra ao mérito por meu trabalho ter sido considerado o melhor das turmas que ela ministrava aula. A minha vontade de estudar aumentava, independente dos momentos conturbados que eu enfrentava naquele período, visto que em minha casa presenciava muitas cenas de violência doméstica entre minha mãe e meu padrasto.

No ano de 1994, aos 14 anos, bem no dia em que um grave acidente levou o piloto de fórmula 1, Ayrton Senna à morte, primeiro de maio, retornei para Uberlândia – MG, dessa vez vim sozinha, para morar com meus avós maternos, pois realmente a situação estava delicada, as divergências entre minha mãe e meu padrasto tinham aumentado e era mais seguro que eu voltasse para minha cidade natal. Fui matriculada na Escola Estadual de Uberlândia, situada no Centro da cidade, no período da manhã, uma escola de ensino tradicional.

O governo estadual não oferecia os livros, as famílias que tinha que adquiri-los, no meu caso eu não tinha a maioria deles, por questões financeiras não dava para comprá-los, isso me atrapalhava bastante, tinha que sentar-me em dupla com algum colega para realizar as atividades, algumas vezes, conseguia xerocar o livro, o que me ajudava um pouco.

No segundo semestre do primeiro ano do Ensino Médio, senti vontade de conciliar os estudos com o trabalho, queria ter um salário, continuei na mesma escola, mas no turno da noite e trabalhando no horário comercial como secretária em uma pequena escola de inglês, que hoje já não existe mais. O ensino noturno era bem diferente do que eu já havia vivenciado, presenciei episódios de violência entre os alunos, dentro da escola e na Praça Adolfo Fonseca, que fica bem em frente ao prédio escolar. A mudança de turno não foi positiva para mim, não me sentia segura na escola e os professores do turno da noite eram menos exigentes do que os da manhã, eles tinham consciência que a maioria dos alunos trabalhavam e não tinham muito tempo para dedicação aos estudos.

Quando concluí o Ensino Médio, não me sentia preparada para concorrer à uma vaga na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mas prestei o vestibular assim mesmo. Fiz minha inscrição para direito, motivada por um desejo de prestar concursos, os professores diziam que Direito era um curso que oferecia muitas oportunidades, de atuar como promotor(a), juiz(a), defensor(a) público, delegado(a), mas não fui aprovada.

Consegui emprego como operadora de telemarketing, na empresa América Express do Brasil, uma das minhas supervisoras que atuava na área de treinamento da empresa, era graduada em Pedagogia, trazia relatos sobre o quanto o curso havia ajudado para que ela ampliasse seu olhar para enxergar o mundo e também atuar nele, motivada por ela, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, para minha satisfação e orgulho da minha família, fui aprovada, a primeira e única filha que conseguiu ingressar em uma universidade pública. Iniciei o curso no ano 2000, querendo explorar a Pedagogia Empresarial, inclusive fiz uma disciplina com o título: Tópicos em Pedagogia Empresarial, com o querido professor Guilherme Saramago, durante o primeiro ano da graduação.

Os estudos durante o curso, as experiências vivenciadas despertaram em mim o desejo de atuar em escolas, logo percebi que o meu chamado não era para continuar trabalhando em empresas, o que eu realmente queria era estar em uma sala de aula. O sonho de atuar na educação escolar nasceu em mim durante a graduação, não antes de entrar nela, mas a semente foi plantada antes, creio que muitos professores que passaram por mim, que contribuíram positivamente com a minha formação escolar, são responsáveis por lançar a semente da docência no solo sagrado do meu coração.

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que não se pode fechar em cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,

Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Pessoa, 2011, p. 101)

Conduzida pelo desejo de atuar na educação, no ano de 2003, quando a Prefeitura Municipal de Uberlândia divulgou o concurso público, mesmo sem ainda ter concluído a graduação, fiz a inscrição para concorrer à vaga ao cargo de Auxiliar de Creche, que não exigia ensino superior.

Fui aprovada no concurso e iniciei meu trabalho na Educação Infantil, tomei posse na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Rezende, situada no bairro Santa Mônica, mesmo bairro da universidade que eu estudava, assim facilitava a minha logística, estudava no período da manhã, em seguida me direcionava para o trabalho.

A Educação Infantil conquistou-me, mas ao mesmo tempo me sentia insegura por ainda não estar formada. Fui avançando nos estudos acadêmicos, refletindo sobre a prática com crianças de zero a seis anos (atualmente de zero a cinco) gostei muito de atuar com a faixa etária, a escola tinha um prédio muito bom, salas espaçosas, com boa ventilação, bom mobiliário e muito material pedagógico disponível.

O que me deixava inquieta era que, ao(a) Auxiliar de Creche (posteriormente houve a mudança da nomenclatura do cargo para Educador(a) Infantil, atualmente esse cargo chama-se Professor de Apoio), estava destinado(a) as atividades referentes ao cuidar e ao(a) professor(a) as atividades de ensino de conteúdo. Existia uma separação clara entre cuidar e ensinar, nós éramos responsáveis pelo banho, pela alimentação, pela troca de fraldas, pelo acompanhamento do sono das crianças, tarefas que pareciam ser menosprezadas por alguns profissionais da escola, mesmo sendo tão importantes.

Ainda no período probatório, tive a oportunidade de mudar de instituição, pedi remoção para a Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Aparecida, não tinha prédio próprio era uma casa alugada, um espaço improvisado, não tão adequado como o da escola anterior, mas ficava mais próximo da minha residência e optei pela mudança. Foi uma feliz decisão, um tempo produtivo, encontrei pessoas apaixonadas pela Educação Infantil, profissionais que serviram de inspiração para mim. Fui bem acolhida pelos colegas, pela equipe gestora e pedagógica, aprendi muito nessa instituição, espaço rico em partilha e valorização dos profissionais atuantes.

No ano de 2005, concluí minha graduação em Pedagogia, em 2006 me casei e iniciei minha pós-graduação, fiz Especialização em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Católica de Uberlândia, devido ao casamento fui morar no bairro Tibery, por essa razão preferi

pedir remoção para a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Carmelita Vieira dos Santos, situada próxima ao local que passei a morar, instituição que tenho uma grande estima, fiz preciosas amizades, encontrei uma equipe de trabalho maravilhosa, trabalhávamos com os cantos diversificados e tivemos excelentes resultados.

[...] a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” - da casinha, do cabelereiro, do médico e do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso - que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem (Oliveira, 2005, p. 195).

Em 2008, ganhei um lindo presente, no dia 11 de setembro minha filha nasceu, eu que amava trabalhar com os pequeninos da Educação Infantil, passei a ter uma pequenina em casa, minha maior benção recebida. Durante nove anos atuei na Educação Infantil, foram anos muito especiais.

No ano de 2011, fui aprovada em outro concurso público para o cargo de professora de Pré ao 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Uberlândia, MG. Minha nomeação ocorreu em 2012, tomei posse na Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves, localizada no bairro Custódio Pereira, no turno da noite, para atuar em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, no Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo³(PMEA), que se tornou o atual PMAJA. Confesso que me senti receosa com a mudança, sabia que seria desafiador. Depois de tanto tempo atuando com crianças de até seis anos de idade, me sentia em uma zona de conforto, ainda assim optei pela mudança.

Foi uma experiência profissional incrível, meus alunos mais novos tinham 15 anos e o aluno mais velho que passou pela sala que eu atuava, tinha 81 anos, seu nome era Sebastião. Um senhor que havia sido boiadeiro por muitos anos, era ótimo em solucionar situações-problemas envolvendo as quatro operações. Fazia cálculos mentais com muita facilidade, sua dificuldade era com as letras. Não demorou muito tempo ele estava escrevendo seu nome completo sem usar a ficha de nome, conseguindo ler algumas palavras e amando segurar o lápis, mesmo

³Anteriormente denominado de Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), a partir do decreto nº 18.544 de março de 2020 passa a ser nomeado de Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA). O PMAJA é um Programa da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Uberlândia que objetiva atender jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade “própria”. Utiliza-se de um ensino não formal equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), visto que procura um arranjo flexível na organização do tempo e do espaço escolar. O Programa funciona em várias escolas municipais e em espaços organizados em Associações, ONGs, escolas estaduais, empresas, dentre outros. Informações sobre o assunto disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/pmea/> Acesso em 26/06/2023.

com dificuldades. Dizia que os dedos das mãos eram rígidos e não o obedeciam, era um ser humano admirável.

Foram oito anos trabalhando no PME, cada aluno que alfabetizei foi considerado uma grande conquista para mim, era como receber um troféu e quem fazia a entrega do prêmio eram eles mesmos, alunos por quem eu tinha tanta admiração e afeto, com seus olhares cheios de gratidão por conseguirem se aventurar no mundo da leitura e da escrita. Nossas formações e acompanhamento pedagógico para direcionar os trabalhos, ocorriam em encontros quinzenais no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, vários professores do programa reunidos estudando e planejando junto nossos projetos, pautados na proposta do educador Paulo Freire⁴.

O trabalho na alfabetização de jovens e adultos era realizado por projeto temáticos que perpassavam as diferentes disciplinas, buscando uma prática interdisciplinar na tentativa de romper com o ensino fragmentado, valorizando a realidade dos alunos e o conhecimento prévio que possuíam sobre cada temática.

Os(as) educandos(as) participavam da escolha dos temas dos projetos, respeitando seus interesses, desejos e contexto de vida. O diálogo era o fio condutor do nosso trabalho, constantemente presente em nossas rodas de conversa e no decorrer de cada uma das atividades desenvolvidas. Os(as) alunos(as) tinham a oportunidade de superar suas frustrações, por não terem conseguido avançar nos estudos anteriormente e, por se sentirem excluídos da escola, silenciados por um sistema perverso, mas em sala de aula todos tinham suas vozes ouvidas.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, por tanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que acham deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram, negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue (Freire, 1974, p.45).

Buscava interagir com todos os educandos, visando um ensino humanizado, em que o afeto estivesse presente. E o afeto faz toda diferença, os laços eram construídos, sabia o quanto era difícil para eles estarem em uma sala de alfabetização, para muitos, após um dia repleto de trabalho braçal. O afeto era ingrediente indispensável, para que não desistissem mais uma vez, não deixassem o cansaço falar mais alto e persistissem no objetivo de estudar.

4 Paulo Reglus Neves Freire OMC (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

Demonstrava para eles que cada educando tinha muito a ensinar, não somente a aprender, realmente meu aprendizado foi vasto com cada um deles. Sempre preoquei em deixar claro que ninguém sabia mais do que ninguém, os saberes eram diferentes, todos de grande importância. Juntos estávamos construindo novos conhecimentos.

Fui aprovada no concurso da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e logo estava efetiva no estado. Iniciei o ano letivo em fevereiro de 2013, como professora designada na escola Estadual Custódio da Costa Pereira, situada no bairro Custódio Pereira, assumi a regência de turma do segundo ano do Ensino Fundamental I, em 30 de agosto de 2013. Tomei posse no meu cargo, passando a ser professora efetiva. Gostei do acolhimento por todos da escola, tanto que permaneço ainda trabalhando na instituição, no entanto, no início, algo me deixava contrariada, a rotatividade dos alunos.

Uma turma de alfabetização, na qual existe constantemente alunos entrando e saindo, dificulta muito o trabalho do alfabetizador, a maior parte da clientela não eram moradores do bairro; eram usuários do transporte escolar, vinham de outros bairros, mais distantes. Muitos deles não eram nascidos na cidade de Uberlândia-MG; eram de outras cidades, outros estados, os pais vinham para o município à procura de trabalho. Passava pouco tempo após a matrícula, pediam a transferência, pois voltavam para sua cidade natal, ou se mudavam para outra cidade próxima, logo matriculavam na minha turma um novo aluno que estava em um nível mais inicial em relação ao restante da turma. A turma se tornava muito heterogênea, apresentando grandes distanciamentos entre os níveis de aprendizagem das crianças.

Aos poucos, fui me adaptando à realidade da escola, me afeiçoando com a faixa etária que para mim era novidade, compreendendo que o princípio da alfabetização é parecido para crianças e adultos, mas existem muitas diferenças, cada público tem suas especificidades e exigia de mim saberes distintos, pois a condução do trabalho, as estratégias escolhidas tinham que ser bem diferentes para que os alunos se apropriassem do sistema alfabético da escrita e da norma ortográfica, e avançassem no processo de letramento, de forma prazerosa.

No momento presente, sigo trabalhando nas mesmas instituições, apenas com o Ensino Fundamental I, tive imenso prazer em trabalhar no PMEA, mas por questões ligadas à violência de alguns alunos dependentes químicos, preferi transferir meu cargo para o turno da manhã no ano de 2020, ano que ficará marcado na memória da humanidade, devido à pandemia da COVID-19⁵.

5 A pandemia da COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As

Ser professora alfabetizadora em dois turnos nunca foi tarefa fácil, ainda mais transitando por universos tão distintos, mas nada se compara às dificuldades enfrentadas durante a pandemia da COVID-19. Na rede municipal estava com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, e na rede estadual estava como professora eventual, além de substituir professores faltosos, desenvolvia um projeto de intervenção pedagógica, Reforço Escolar, realizando atividades de alfabetização com alunos que apresentaram baixo desempenho nas avaliações diagnósticas.

Durante a pandemia, o trabalho remoto foi exaustivo, alfabetizar alunos do 2º ano e fazer atividades de intervenção com os alunos do reforço escolar através de vídeos-chamadas realizadas pelo aplicativo WhatsApp e aulas usando Google Sala de Aula e Google Meet, que é o serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares. Como a plataforma exige apenas uma conta do Google, para criar ou participar de chamadas, com a opção para usar áudio, vídeo e texto, facilitou a interação a distância, porém foi bem desgastante para nós professores e para os alunos. Estávamos emocionalmente abalados, preocupados com nossa saúde física e emocional, tivemos perdas de pessoas queridas, e ao mesmo tempo foi-nos preciso adaptar à uma realidade nunca vivenciada.

A pandemia nos trouxe inúmeras dificuldades para a educação, seja na esfera pública ou privada, causando muitos danos ao processo de ensino e de aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino. Mas é inegável que na educação pública os desafios “gritaram” ainda mais, seja por questões de ordem política, social e/ou econômica, além de ter evidenciado problemas já existentes antes mesmo da pandemia ser uma realidade mundial, especialmente ao que se refere à alfabetização.

No ensino presencial, encontramos limitações, entraves e desafios. Durante a pandemia, o ensino remoto e o ensino híbrido agravaram a situação. Muitos dos meus alunos sequer tinham acesso à internet naquele momento, ficavam excluídos das atividades. Na rede municipal e estadual, os governos desenvolveram diferentes ações, uma delas foram os Planos de Estudos Tutorados (PETs)⁶, apostilas com atividades, enviadas para os alunos, ou retiradas na

tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) e, em 11 de março de 2020, como pandemia. A OMS declarou o fim da PHEIC no dia 5 de maio de 2023, apesar de ainda continuar a se referir a ela como uma pandemia. Até 3 de julho de 2023, 767 517 959 casos foram confirmados em 231 países e territórios, com 6 947 179 mortes atribuídas à doença, tornando-se a quinta mais mortal da história. Informações sobre o assunto disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19/ Acesso em 26/06/2023.

⁶ Os Planos de Estudos Tutorados são apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social.

escola, para que eles realizassem as atividades em casa. Nas aulas virtuais, usávamos as atividades do PET e outras, mas quem não participava das aulas, fazia as tarefas sozinho ou com ajuda dos responsáveis e tinham os alunos que infelizmente não realizavam as atividades.

Quando o aluno fazia a devolutiva do PET, era possível perceber que muitas atividades quem tinha feito não eram realizadas pelo próprio aluno, outras pessoas faziam por ele, outras vezes muitas tarefas retornavam para nós em branco. O prejuízo foi grande, quando retornamos ao ensino presencial, as avaliações diagnósticas mostraram que grande parte dos alunos não conseguiram se alfabetizar, o trabalho seria árduo para superar o problema e para minimizar os impactos causados pelo ensino remoto realizado com crianças tão pequenas durante um período caótico que havíamos vivido.

Nesse momento, a minha vontade e de muitos profissionais era de encontrar uma mágica que nos ajudasse a recuperar o tempo perdido, alfabetizar os alunos com mais rapidez e agilidade sem perder a qualidade no processo. Um assunto que iniciou nos corredores da escola, na sala dos professores, nos módulos com os pedagogos, envolvia os métodos de alfabetização. Os(as) professores(as) têm visões distintas sobre métodos, alguns têm dúvidas sobre quais existem, às vezes nomeiam equivocadamente, sentem-se inseguros para dizer qual é o melhor ou o pior. Sempre defendi que um único método não daria conta da complexidade que há na alfabetização, seja ele sintético ou analítico, nenhum deles sozinho conseguiria abarcar todas as necessidades dentro do processo de alfabetização e de letramento. Percebo que a questão dos métodos envolve muita polêmica e distorções.

A formação docente deixa lacunas, fazendo existir um distanciamento entre prática e teoria, na fala de alguns professores que convivo parece que são duas coisas distintas, mesmo que uma deva estar interligada à outra. Na minha própria formação houve muitas falhas, principalmente sobre meu conhecimento linguístico, que em alguns momentos limita à minha prática.

No ano de 2022, o Governo de Minas Gerais lançou o projeto Trilhas de Futuro Educadores⁷, fiz minha inscrição e fui aprovada para o Mestrado Profissional, no Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Iniciei as aulas no segundo semestre de 2022, considero essa uma

7 Trilhas de Futuro – Educadores é um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação. Informações sobre o assunto disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-educadores-2023/> Acesso em: 01/06/2023.

oportunidade de ouro para todos os educadores da rede estadual, me sinto privilegiada e abençoada por ter conseguido participar desse projeto e conquistar uma vaga no programa como bolsista.

Depois de tantos anos fora do meio acadêmico, não foi fácil retornar, me esforcei para conseguir voltar ao ritmo de estudo conciliando o trabalho e o mestrado, consegui o afastamento para estudo na rede estadual, mas sigo trabalhando na prefeitura. Tive a felicidade de encontrar uma rede de apoio, entre os colegas e professores, sempre dispostos a ajudar, esclarecer e orientar. Seguimos a jornada de mãos dadas.

A alfabetização tem feito parte da minha trajetória profissional e tenho muitas inquietudes em relação a essa, por isso a escolhi como objeto de estudo, meu projeto de pesquisa traz o título: “A questão dos métodos na teoria da alfabetização”. Pode parecer que eu esteja voltando à velha discussão sobre os métodos de alfabetização, como se fosse uma questão já superada. No entanto, não percebo assim, a questão metodológica é de grande importância, e em um cenário de pós-pandemia, com tantos alunos em diferentes idades e anos escolares, apresentando defasagem de aprendizagem devido não terem domínio da escrita e da leitura é pertinente mobilizar nossas reflexões para os métodos de alfabetização e de letramento, visando contribuir para uma prática de qualidade, que possibilite alfabetizar letrando.

No mestrado, encontrei alguém especial, o professor Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, meu orientador, que tem me ajudado nesse desafio de investigar um campo minado, cheio de embates e de controvérsias: os métodos de alfabetização. Para Soares (2016), o método é o caminho que escolhemos trilhar durante o processo de alfabetização, e por isso devemos ter segurança para trilhá-lo e, só teremos segurança se aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o tema.

Como disse inicialmente, estou em construção, a obra não está terminada, me construo agora pesquisadora investigando para evoluir em conhecimento e contribuir com a educação, mergulhada na humildade, pois sempre tem algo que ainda não sei, mas posso vir a saber, aprender com o outro, sejam autores, pesquisadores, companheiros de profissão, com meus alunos, com todos que cruzarem o meu caminho. Espero avançar cada vez mais e, gradativamente à medida que for evoluindo, tornar-me mais assertiva nas minhas escolhas, no meu fazer pedagógico, no chão da minha sala de aula juntamente com aqueles(as) que para mim, são o maior motivo de busca por melhoria, meus alunos e minhas alunas.

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO

1.1 Definindo a temática da pesquisa

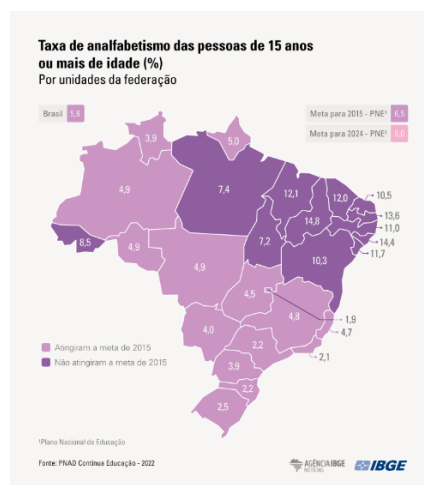
Lamentavelmente, no território brasileiro, ainda não foi alcançado a erradicação do analfabetismo, apesar de evidências de redução nos índices, a problemática do analfabetismo permanece grave e suscita preocupação. Segundo dados do IBGE, em 2018, 6,8% da população brasileira ainda não sabia ler e escrever, os dados do ano de 2019 recuaram para 6,1%, passando para 5,6% em 2022, número que ainda é assustador, considerando que 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade permanecem analfabetas.

Nos estados brasileiros, nos quais o IDH – índice de desenvolvimento humano é menor, o percentual de indivíduos que ainda não se apropriaram da escrita e leitura é maior, conforme os dados do IBGE. Das 9,6 milhões de pessoas analfabetas, que não sabem ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) vivem no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) têm 60 anos ou mais.

Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022, divulgada pelo IBGE. Foi a primeira divulgação do módulo após a pandemia. Devido à redução na taxa de aproveitamento da amostra, causada pela mudança na forma de coleta implementada emergencialmente durante o período de distanciamento social, a divulgação do suplemento foi suspensa em 2020 e 2021, e retornaram com os resultados em 2022.

Analisando as informações, os dados mostram que das 27 unidades da federação, as que mostraram as três maiores taxas de analfabetismo foram Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%). As três menores taxas foram as do Distrito Federal (1,9%), Rio de Janeiro (2,1%) e de São Paulo e Santa Catarina (ambos com 2,2%).

Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade

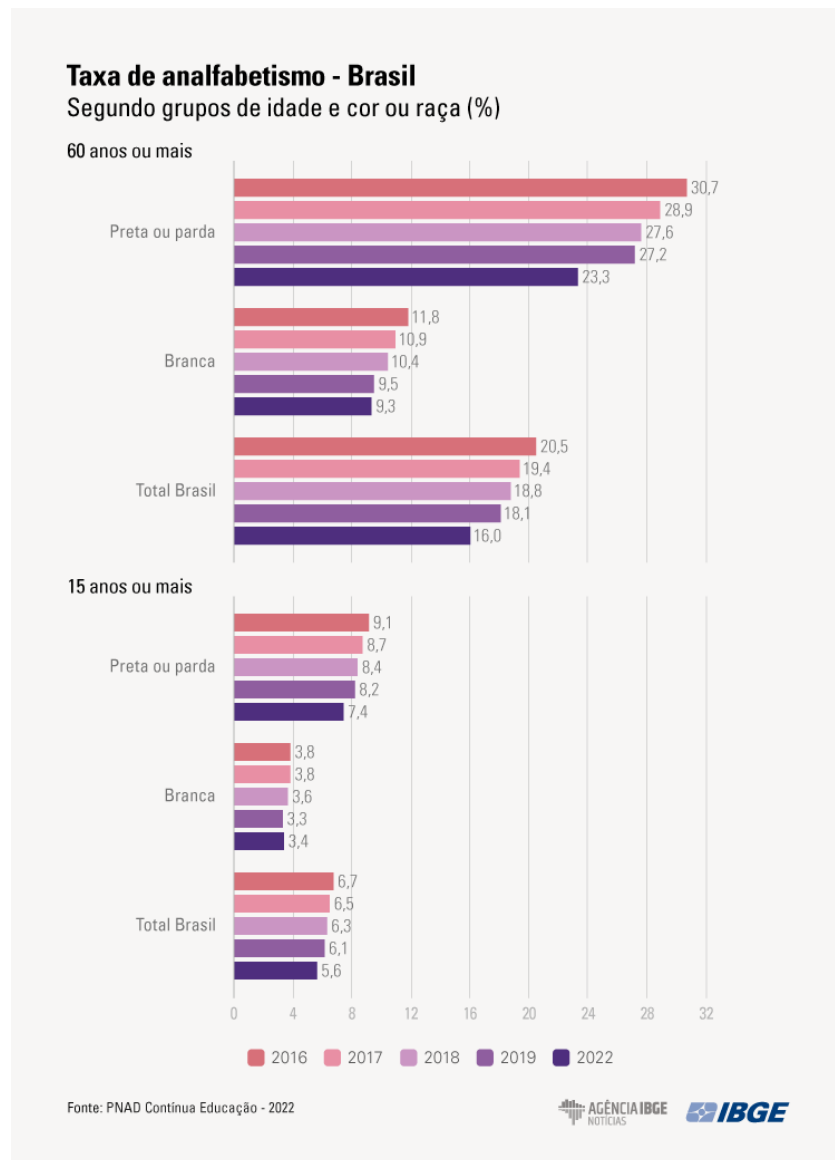


Fonte: IBGE disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>
Acesso em: set. 2023.

A taxa de analfabetismo do Nordeste é quatro vezes maior que a do Sudeste. A taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais também reflete desigualdades regionais: o Nordeste tem a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%). No grupo dos idosos (60 anos ou mais) a diferença é maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste.

As pesquisas revelam também que entre as pessoas pretas ou pardas, com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.

Figura 2 – Taxa de analfabetismo – Brasil segundo grupo de idade e cor ou raça



Fonte: IBGE disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>

Acesso em: set. 2023

É digno de pesar, constatar que, já em 1998, a Constituição Brasileira assumia, no artigo 214, o compromisso com a erradicação do analfabetismo no país, uma promessa que, infelizmente, não se concretizou. Consta que as políticas públicas, implementadas para esse fim, continuam sem obter sucesso, o vigente Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que finda sua vigência em junho de 2024, também traçou como uma de suas metas a superação do analfabetismo brasileiro.

Foram 20 as metas eleitas no documento para melhorar a educação nacional, entre elas, a meta número 9 do PNE é:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Os estudos revelam que a promessa não será cumprida, os especialistas que analisam os resultados de acompanhamento do PNE, apontam que não há como a meta ser alcançada até o final da vigência dele. Podemos confirmar no “Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022” divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Meta: Taxa de alfabetização de 100% até 2024. A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil aumentou 3,2 pontos percentuais (p.p.), saindo de um patamar de 91,8% em 2012 para 95,0% em 2021. Para que a meta de 100% de alfabetizados seja atingida até 2024, faltam ainda 5,0 p.p. (Brasil, 2022, p. 216).

A pandemia Covid-19⁸ contribuiu para o não alcance das metas traçadas, foram inúmeros prejuízos para a sociedade mundial em todas as áreas, no Brasil não foi diferente, na educação os impactos foram avassaladores, principalmente na esfera pública.

No entanto, não se pode cometer o equívoco de culpar somente a pandemia. Um momento tão grave como o enfrentado exige medidas precisas, seria fundamental que o governo brasileiro tivesse aumentado os investimentos financeiros, destinados à educação na implementação do ensino remoto, na tentativa de minimizar seus efeitos, mas o que ocorreu foi a diminuição dos investimentos no período pandêmico.

8 O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Informações sobre o assunto disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Compartilhar%3A,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados>. Acesso em: 10 de Jun. 2023.

São muitos os agravantes que colaboram para o persistente fracasso na alfabetização brasileira e ele também é fruto da negação da complexidade que a alfabetização traz intrinsecamente em sua natureza, negação que perpassa as políticas públicas para a alfabetização, os sistemas de ensino que promovem a formação dos alfabetizadores e inclusive por muitos que atuam no chão da escola alfabetizando crianças. Isso, justificaria a persistente busca por soluções simplicistas para resolver os graves problemas relacionados a alfabetização em nosso país.

Os processos de aprendizagem iniciais da língua escrita não são simples, são processos complexos envolvendo diferentes dimensões: letramento e alfabetização. Os recentes estudos sobre a temática destacam bem essa complexidade:

[...] conclui-se que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e a faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida isoladamente como objetos de determinadas ciências (Soares, 2016, p. 32).

Nas pesquisas é possível estudar as partes separadamente, já na prática em sala de aula, alfabetização e letramentos são indissociáveis, mesmo tendo suas especificidades, trazendo diferenças entre si, em relação à sua natureza, aos processos de aprendizagem e de ensino, compreendendo que cada uma dessas dimensões possui variados componentes, ou seja, múltiplas facetas, que exigem análises aprofundadas.

O ideal é realizar uma prática que contemple as muitas demandas existentes nesses complexos processos, é desafiador superar a fragmentação, porém os estudos apontam que é possível e necessário fazer a articulação de teorias e resultados de pesquisa de diversos campos de conhecimento que abordam a alfabetização, para concretizá-la com consistência.

É importante ampliar a compreensão sobre sua totalidade e complexidade, principalmente ao que se refere aos chamados “métodos” de alfabetização, que geram sempre tantos embates, equívocos e polêmicas, por essa razão é que no texto desta pesquisa, será colocado o termo entre aspas, para que assim seja possível refletir como esse termo tem sido empregado. Os interessados pelo assunto, principalmente os que atuam diretamente com a alfabetização como professores alfabetizadores ou especialistas educacionais, ao terem contado com as novas perspectivas para a educação, podem se beneficiar e refletir sobre práticas pedagógicas, crenças limitantes e distorcidas sobre os “métodos” de alfabetização, que tantas vezes fragmentam os processos prejudicando os resultados.

Nesse processo complexo da alfabetização, não é dada a devida importância ao fato de que aprender a escrita e a leitura implica em conhecer um novo sistema de representação simbólica do mundo. Quando pensamos na língua em sua forma oral, sabemos que a língua se utiliza de fonemas, isto é, símbolos orais, já na forma escrita, ela se utiliza de símbolos visuais, ou seja, de grafemas. Assim, podemos afirmar que alfabetizar é construir um novo sistema de representação simbólica dos conceitos sobre o mundo e, necessariamente a aproximação desses dois sistemas de representação, ou seja fala e escrita.

A aquisição da língua materna transcorre com relativa fluidez, enquanto o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se revela mais desafiador. Mesmo diante de circunstâncias sociais adversas, as crianças conseguem adquirir a língua materna, contudo, não obtêm o mesmo êxito ao se depararem com circunstâncias sociais adversas na aprendizagem da leitura e da escrita. Devido essas circunstâncias desfavoráveis existe tantos analfabetos pelo mundo.

Nesse sentido, a consciência fonológica é importante na alfabetização, se não há conexão dos grafemas com os fonemas, não existe aprendizagem da escrita e da leitura. Por essa razão, seria ideal que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores alfabetizadores, oferecesse capacitação para que os mesmos, aprimorassem seus conhecimentos linguísticos. Os linguistas, psicólogos da aprendizagem e pedagogos discordam entre si em vários aspectos, envolvendo alfabetização e letramento, sobretudo quando a questão se refere ao método.

A busca por conhecimentos que possam colaborar e subsidiar a realização de uma prática alfabetizadora que contemple a integração de diferentes saberes necessários para alcançar resultados melhores na alfabetização, foi o motivo pelo qual se idealizou este trabalho investigativo, com enfoque qualitativo, intitulado “A questão dos métodos na teoria da alfabetização”.

Dessa maneira, a questão central que orientará a pesquisa foi assim estabelecida: Qual a importância do método no processo de ensino e de aprendizagem, e suas contribuições para o processo de alfabetizar letrando?

Para auxiliar a composição de resposta para essa questão, estabeleceram-se questões complementares:

- Quais os principais conceitos que envolvem a alfabetização e letramento?
- O que diferencia método de estratégia?

1.2 Justificativa do trabalho

A alfabetização no Brasil vem apresentando um insucesso histórico com resultados insatisfatórios ao longo do tempo, esse fracasso envolve várias questões, advindas de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. O Brasil é um país de grande extensão territorial, marcado pela diversidade cultural, apresentando consideráveis discrepâncias nas condições de vida dos seus habitantes, e a educação sofre influências advindas das dificuldades que seu povo enfrenta. A falta de políticas públicas comprometidas com a construção e a efetivação de uma alfabetização de qualidade, gera injustiças que são manifestadas nas salas de aula, dificultando ainda mais o processo de alfabetização.

Apesar de tantos entraves, é preciso se comprometer com a alfabetização, ela é uma aliada indispensável para a transformação dos sujeitos, logo, com a transformação social. Um sujeito analfabeto em uma sociedade grafo cêntrica, centrada na escrita como a nossa, sofre inúmeras discriminações e como afirma Freire: “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1996, p. 67).

Evidências dessa realidade são as recorrentes tentativas de encontrar nos chamados “métodos”, seja em um único ou em um conjunto deles, a garantia de uma alfabetização bem sucedida, ou até buscar resolver os problemas enfrentados na alfabetização através da desistência do uso de qualquer método. No Brasil, essa alternância de postura diante dos chamados “métodos” de alfabetização é algo real e persistente.

A constatação que alunos principalmente da escola pública, advindos das camadas populares, não conseguiam alcançar o domínio da língua escrita, sempre exigiu a busca por uma solução. Conforme enfatiza Soares (2016), muitas foram as tentativas de encontrá-la nos diferentes “métodos” (sintéticos ou analíticos), não bem-sucedidas.

Também foi buscada a solução, não em um novo método, mas em uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, no construtivismo, que acabou resultando em um movimento de “desmetodização” na alfabetização, que seria o desprezo pelos métodos, e por fim também não conseguiu solucionar o problema, trataremos desse tema, mais adiante.

Soares (2016) mostra-se incomodada com a questão presente nestes chamados “métodos” de alfabetização. Chamar de “método” sintético ou analítico, o que na verdade ela compreende como as estratégias que a partir do sistema fonético, ou do escrito – silábico ou lexical - não explica a questão teórica principal da alfabetização. De fato, nenhuma dessas estratégias

esgotam a questão fundamental da alfabetização. Nesse aspecto, a presente pesquisa compartilha com o pensamento da autora.

A alfabetização deve ter como ponto de partida, a língua falada, já que a fala é o que a criança conhece. O processo de aprendizagem, privilegiar o fonema isolado ou combinado em sílabas, ou partir das palavras inteiras, depende do andamento da turma que está sendo alfabetizada, da dinâmica da sala de aula, dos alunos envolvidos no processo. Dependendo da situação pedagógica, uma ou outra estratégia se fará importante em determinados momentos no processo de aprendizagem.

As novas perspectivas que os recentes estudos apontam para a alfabetização, especialmente os defendidos nas reflexões apresentadas por Soares (2017 e 2022), elucidam que é urgente a tomada de consciência da complexidade que envolvem os processos de aprendizagem inicial da língua escrita.

A alfabetização se fundamenta em diferentes ciências: na pedagogia, na linguística, na psicologia cognitiva e do desenvolvimento, formando uma complexidade que envolve vários componentes ou facetas (Soares, 2016), exigindo competências variadas por parte dos alfabetizadores. É preciso que dominem saberes e conhecimentos primordiais sobre o desenvolvimento da criança, desvendando como elas aprendem, conhecimentos em relação ao objeto a ser aprendido pelas crianças, no caso o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto.

Para uma prática alfabetizadora promissora, o conhecimento é a base do fazer pedagógico. Nesta perspectiva, a pesquisa se torna relevante, trazendo contribuições diante desse cenário desafiador, que se faz sedento por clarezas. Por conseguinte, os objetivos dessa investigação serão clarificados posteriormente.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar os conceitos sobre métodos e estratégias, identificando as diferenças existentes entre eles e suas contribuições na perspectiva de alfabetizar letrando.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Verificar conceitos que envolvem a alfabetização e o letramento.
- b) Conceituar as diferenças entre o que é método e estratégia.

- c) Propor um produto, uma proposta de formação continuada para a capacitação de professores alfabetizadores “Alfabetizar letrando”, possibilitando repensar e transformar positivamente práticas de alfabetização.

1.3.3 Metodologia

A pesquisa percorreu um caminho investigativo construído no campo da abordagem qualitativa, pois visa à construção de uma visão ampla e crítica do objeto de estudo, se insere na modalidade documental descritiva/analítica, com a finalidade de explicar sobre a alfabetização e o letramento, buscando assim, atender o anseio pela compreensão de forma densa a respeito da complexidade contida no processo de alfabetização, para melhor descrever suas etapas, considerando o desenvolvimento da criança e as questões que envolvem o método de ensino presentes nesses processos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa é diferenciada, visto que ao contrário dos padrões quantitativos, com enfoques sequenciais e comprobatórios, na pesquisa qualitativa “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade” (Bogdan e Biklen 1994, p. 16). Neste sentido não se realiza uma pesquisa qualitativa para testar hipóteses, mas há ações indagativas de sentido dos fatos, documentos e suas análises.

Durante a pesquisa, foi necessário a observância das etapas, desde a seleção de documentos, priorizando o cuidado nas leituras realizadas, nos questionamentos feitos, interpretações e interlocução crítica com o material bibliográfico e documental, a fim de chegarmos ao objetivo proposto. Entende-se que a análise documental como metodologia de investigação científica que adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido.

No momento de reunir os documentos foi feita a análise preliminar envolvendo o estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade e a confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto, partindo para a análise propriamente dita consistindo na obtenção de informações significativas que possibilitaram a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

Em relação à pesquisa documental, Severino (2013) afirma que:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de

documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013, p.107).

Existem semelhanças entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliografia, Gil (2008) apresenta contribuições para a nossa compreensão sobre essa questão, realizando um detalhamento referente essas semelhanças:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2008, p.51).

Ao longo do caminho, trilhou-se na busca por respostas como um dos procedimentos favoráveis ao estudo do assunto investigado, assim, esta pesquisa teve como *corpus* os estudos realizados e publicados sobre o tema, sendo necessário a revisão bibliográfica, em torno da alfabetização e letramento, focando nas questões que envolvem o método de ensino presente nesses processos, seguida pela pesquisa de documentos públicos oficiais que normatizam a alfabetização brasileira, realizando fichas documentais para o registro das constatações sobre os textos e documentos analisados.

A primeira fase do trabalho consistiu-se no campo da produção acadêmica, a fonte de dados foi constituída na consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e ao repositório da Universidade de Uberaba (UNIUBE), com o objetivo de levantar as produções considerando título e/ou assunto, obtidos por meio da busca avançada no banco de dados dos últimos cinco anos (2019 a 2023). Dessas produções foram analisados: a temática; os objetivos e os conceitos apresentados, após foram selecionadas dissertações de mestrado defendidas neste período para análise.

Na sequência selecionou-se documentos públicos oficiais considerados pertinentes aos interesses da pesquisa, entre eles foram analisados:

A LDBEN⁹ 9.394/96 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior.

A Resolução CNE/CEB N°7, de 14 de dezembro de 2010¹⁰ - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹ - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹² – é um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, instituído pela Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA)¹³ – Política Nacional de Alfabetização é um programa elaborado pelo Ministério da Educação que foi instituído pelo governo federal no ano de 2019 que estabeleceu diretrizes em relação ao processo de alfabetização.

Portanto, realizamos um levantamento de documentos e políticas públicas, além do estudo da produção acadêmica, por meio das dissertações de mestrados selecionadas, que focalizam a temática da pesquisa, observando as concepções de método de alfabetização presente nos mesmos, buscando um diálogo entre as informações encontradas e os apontamentos presentes nos recentes estudos sobre alfabetização.

1.3.4 Revisão da literatura mais recente sobre o tema escolhido

Esse tópico foi criado com o objetivo de apresentar resultados do mapeamento de produções científicas, inicialmente pesquisamos trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional - teses, dissertações, dissertações/produtos sobre a temática destacada.

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 15 de jan. 2024

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 15 de jan. 2024

¹¹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 15 de jan. 2024

¹² Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm> Acesso em 15 de jan. 2024

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf Acesso em 15 de jan.2024

Essa etapa da pesquisa foi muito importante para a organização do trabalho, foi realizada a busca para identificar, ler e debater parte da produção acadêmica sobre alfabetização, letramento e questões sobre o método de ensino e aprendizagem, torna-se relevante para a compreensão do que tem sido investigado sobre o tema em destaque e os resultados. O levantamento ocorreu mediante recorte temporal entre os anos 2019 e 2023, visando trabalhos mais atuais, contemplado diferentes regiões do país. Os bancos de teses e dissertações pesquisadas foram:

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ¹⁴
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ¹⁵
Repositório da UNIBE ¹⁶

Verificou-se que há uma amplitude de produções de trabalhos envolvendo o tema, a problemática que envolve a alfabetização, possibilita muitos questionamentos, indagações e estudos, o assunto não se esgota, visto que, embora debatido ainda existem muitos entraves para serem superados. Havendo várias discussões relacionadas à temática, foi exigido refinamento nas buscas, usando específicos critérios que serão descritos.

A revisão bibliográfica envolve leituras em níveis diferenciados de complexidade. Na leitura inicial de reconhecimento bibliográfico, o objetivo é localizar e selecionar estudos que possam apresentar informações sobre a temática abordada, em seguida é necessário a realização de uma leitura exploratória para verificar se as informações e dados selecionados realmente atendem os interesses da pesquisa. Para, então, se chegar à leitura seletiva, determinando as produções que de fato são pertinentes ao estudo proposto.

A busca realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) priorizando as pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (2019 a 2023), primeiramente quando a palavra-chave “alfabetização” foi usada isolada para a busca, foram encontrados 1.641 trabalhos publicados, no Portal de periódicos da Capes, o número aumentou para 2.589 trabalhos encontrados. Desta forma, para eleger os trabalhos relevantes para a construção desta pesquisa, foi necessário refinar o processo de exploração. Visto que encontramos estudos ligados a alfabetização e letramento tendo como foco o ensino fundamental de nove anos, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, alguns vinculados à alfabetização

14 Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em set. 2023.

15 Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em set. 2023.

16 Fonte: <https://uniube.br/cpe/biblioteca/dissertacoes.php> Acesso em set. 2023.

matemática, outros relacionados à alfabetização científica, alfabetização musical e alfabetização de jovens e adultos, assim, muitos não atendia nossa temática.

Optou-se primeiro como palavras-chave “alfabetização e letramento” e ao encontrar um número extenso de trabalhos, depois usou os termos “métodos de alfabetização e estratégias”, assim, o número foi reduzido, possibilitando a realização da análise, primeiramente dos títulos das pesquisas, movimento que permitiu o descarte de muito material que não atenderia. No repositório da Universidade de Uberaba, também foi feito o levantamento mediante recorte temporal entre os anos 2019 e 2023, visando trabalhos mais atuais, usando as mesmas palavras-chave.

A seguir, está o quadro 1, que foi elaborado, a fim de facilitar a busca, apresenta os critérios utilizados na busca, a base de dados, as palavras-chaves utilizadas para busca, o número de produções encontradas e o número de produções selecionadas.

Quadro 1 - Critérios de busca, base de dados, palavras-chave, nº de produções encontradas e selecionadas

Critérios de busca	Base de dados	Palavras-Chaves	N.º de produções encontradas	N.º de produções selecionadas
Seleção pelo Título e recorte temporal	BDTD	Alfabetização e letramento	362	1
Seleção pelo Título e recorte Temporal	BDTD	Alfabetização, letramento e métodos	79	1
Seleção pelo Título e recorte temporal	Portal de periódicos da Capes	Alfabetização e letramento	2589	0
Seleção pelo Título e recorte temporal	Portal de periódicos da Capes	Alfabetização, letramento e métodos	90	1
Seleção pelo Título e recorte temporal	Repositório da UNIUBE	Alfabetização, letramento e métodos	10	2

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Reduzindo o número de material, deu início a leitura dos elementos pré-textuais, como palavras-chave e resumo, selecionando autores que abordam a questão da alfabetização, envolvendo letramento, discutindo metodologias, políticas públicas de alfabetização,

importância da linguística na alfabetização e ambiente alfabetizador. Assim, foi possível a seleção dos textos, para realização da leitura detalhada de tais estudos, para refinar ainda mais. Sendo possível, após essa revisão, selecionar aqueles que mais poderiam contribuir com a presente pesquisa.

A seguir está o quadro 2, apresentando as produções selecionadas, seus respectivos autores, o link com a data de acesso, tipo produção/ano/palavras-chaves e a instituição vinculada.

Quadro 2 - Dissertações selecionadas

Autor/a	Título	Link/Data de acesso	Tipo de produção/ Ano/ Palavras-chave	Instituição
Alana Silva Moreira Lopes	Alfabetização, letramento e seus sentidos: Olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/ SP	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9747985	- Dissertação - 2020 Alfabetização; Anos Iniciais; Professor Alfabetizador; Atuação docente; Letramento.	UNESP
Andreia Aparecida Sueli da Costa	Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento	https://repositorio.unesp.br/items/717eaa1a-ac0e-42bd-ae6-adf133d6ce72	- Dissertação - 2020 Alfabetização; Projetos de letramento; Apropriação da escrita.	UNESP
Jane Eyre Alves Bezerra	A Alfabetização sob novos enfoques	https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1710/1/Jane%20Eyre%20Alves%20Bezerra.pdf	- Dissertação - 2021 Métodos; Alfabetização; Escrita; Letras.	UNIUBE
Regina Maria da Silva Delduque	Alfabetização: memórias, métodos e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229248	- Dissertação - 2021 Narrativas de memórias; Métodos e Práticas Pedagógicas; Professora Alfabetizadora.	UFSC
Élen Garcia Cardoso	Alfabetização e letramento: Métodos de ensino no processo de aprendizagem	https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/2425	-Dissertação -2023 Alfabetização, Letramento, Ensino; Aprendizagem; Estratégias.	UNIUBE

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Após a seleção das obras expostas no quadro 2, foi realizada a leitura e análise das produções selecionadas, verificou-se que as abordagens e discussões sobre o tema em todas as produções são extensas, e uma complementa a outra, já que apresentam proximidades e pontos em comum. A escolha das obras, partiu de seleção fundamentada principalmente na identificação de observações presentes que se alinhavam às questões e objetivos desta pesquisa. Em outras palavras, foram considerados os conceitos relacionados à alfabetização e letramento, abordando também métodos e estratégias, na perspectiva de promover a alfabetizar letrando.

Assim, foi possível organizar as contribuições advindas dos trabalhos em eixos que se relacionam entre si, dentro do contexto que embasa esta pesquisa, sendo eles:

Eixo 1: A constituição docente do professor alfabetizador.

Eixo 2: As dificuldades no processo de alfabetização.

Eixo 3: A importância da ludicidade na alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando.

Eixo 4: Os embates à cerca dos chamados “métodos” de alfabetização.

Eixo 5: Construção do conceito de letramento.

Inicia-se as considerações sobre as produções selecionadas, com a análise sobre a constituição docente do professor alfabetizador, sendo possível destacar a dissertação escrita em 2021, aprovada em banca pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tendo como autora Regina Maria da Silva Delduque, com o título: “Alfabetização: memórias, métodos e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.” As palavras chaves usadas são: Narrativa de memórias, Métodos e Práticas Pedagógica e Professora Alfabetizadora. A pesquisa configurou-se em uma reflexão sobre o fazer docente na alfabetização, definindo como sujeitos da pesquisa um grupo de 7 (sete) professoras alfabetizadoras do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina.

Delduque (2021) realiza a seguinte reflexão:

Seria ingenuidade acreditar que a formação acadêmica é capaz de dar conta da multiplicidade que envolve o ofício da docência. Até porque o contexto na qual iniciamos nossa vivência e atuação, pode até ser imaginado nos bancos acadêmicos, mas não pode ser programado e estabelecido conforme idealizamos (Delduque, 2021, p. 83).

A autora defende que professores alfabetizadores elaborem suas práticas não somente a partir dos conhecimentos adquiridos na licenciatura, ou no currículo formal, mas também nas suas trajetórias de vida e de suas experiências, mesmo muitas vezes não estando conscientes sobre isso.

Ela discute a configuração do professor alfabetizador, considerando que a construção da identidade do professor, no que diz respeito ao seu ser e seu fazer, não pode ser percebida como um processo simplesmente linear e evolutivo, baseado na acumulação progressiva de conhecimentos. Pelo contrário, essa formação é influenciada e moldada pelo entrelaçamento de diversos processos que compõem sua identidade, originados de suas experiências de vida e trajetórias educativas. Além disso, aspectos históricos, políticos e econômicos também exercem impacto significativo nesse complexo processo.

A pesquisadora contextualiza também a necessária atenção à questão contida na relação teoria e prática, visto que é muito fácil cair no senso comum de que somente a prática ofereça subsídios, para tratar as demandas da docência. Na verdade, há uma interdependência e reciprocidade entre teoria e prática, é a teoria que possibilita o aperfeiçoamento da prática, e a prática que consolida a teoria. Como afirma, Delduque (2021), ao citar Coelho (1996):

Se a teoria não se confunde com discursos sobre o real, nem com ideias genéricas sobre uma determinada realidade ou questão, mas se constitui como pensamento da prática, esta, por sua vez, não é um dado, mas um processo de construção e superação de si mesma, exigindo a teoria para compreender o novo que ela está criando (Delduque, 2021, p. 84).

A formação inicial e continuada de professores alfabetizadores é de extrema relevância, torna-se indispensável para que o conhecimento oriente cada vez mais uma prática alfabetizadora consciente e pertinente, para atender as necessidades do educando.

As professoras que fizeram parte da pesquisa apresentam idade cronológica diferenciada, para que fosse possível abordar distintos momentos históricos do processo de alfabetização vivenciados por elas, supondo que pudessem emergir diferentes condutas e relações em cada década apresentada. É interessante salientar que a autora relata que a pesquisa, teve sua origem inicial nos encontros de formação PNAIC¹⁷, do qual participou como Orientadora de Estudos do grupo de professoras alfabetizadoras das turmas de 1º ano.

Contribuindo para as discussões deste eixo, temos a dissertação intitulada “Alfabetização, letramento e seus sentidos: Olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/ SP, escrita por Alana Silva Moreira Lopes, produzida em

17 (Instituído pela Portaria nº 867, de quatro de julho de 2012, o PNAIC apresentou-se como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, no decorrer do ciclo, do 1º ao final do 3º ano do ensino fundamental.) Este Pacto foi constituído por um conjunto integrado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Instituições de Ensino Superior e Educação Básica se uniram em momento de reflexão pensando estratégias para melhorar a educação brasileira, percebendo a escola como um espaço plural e considerando a diversidade como parte de sua essência.

2020, aprovada em banca pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FCT/Unesp. Tendo como palavras chaves: Alfabetização; Anos Iniciais; Professor Alfabetizador; Atuação Docente e Letramento.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foram utilizados revisão bibliográfica, questionário, entrevista semiestruturada, estudo de documentos como elementos para a construção de coleta de dados. A proposta é uma investigação com os professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º), por se constituírem como parte fundamental do ciclo de alfabetização. O questionário foi aplicado a 6 professoras, sendo duas do 1º ano, três de 2º e uma de 3º ano do Ensino Fundamental, atuantes na rede municipal de Presidente Prudente/SP no ano de 2020, de uma escola pública.

A autora, aborda que o professor alfabetizador se constitui também nas relações professor/aluno, considerando aspectos afetivos e sociais:

O professor Alfabetizador, por atuar diariamente com a mesma turma, tem o privilégio de, em sua prática, conhecer e compreender as peculiaridades, as dificuldades e os interesses de cada aluno. Ele se envolve com as histórias de vida e com o meio social. Dessa forma, desenvolve em sua prática diversas esferas de sentimentos, de emoções e de ações (Lopes, 2021, p. 84).

Nesse sentido, entende-se que o professor comprometido com a transformação de realidades que se apresentam no cotidiano de sua prática pedagógica, se abra ao querer bem, como Freire (1996), se mostra aberto:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (Freire, 1996, p.159).

Um outro estudo relevante para o eixo é a dissertação intitulada: “Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento”, produzido pela autora Andreia Aparecida Suli da Costa, no ano de 2020, aprovada em banca pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa trazidos por Clandinin e Connelly (2011), propôs-se a construir uma narrativa que corrobore a reflexão do cotidiano da alfabetização. Desenvolvida na cidade de Cerqueira César/SP, na escola EMEIEF Professora Maria José França Nogueira, com a turma do 2º ano D, tendo como objetivo principal repensar o ensino inicial da língua escrita a partir de práticas alfabetizadoras autênticas e significativas, que contribuíssem

para um processo de alfabetização pautado na discursividade, no diálogo, na criticidade e na interação.

A pesquisa apresenta como diferencial, o desenvolvimento juntamente com as crianças do projeto “Era outra vez”, que culminou na produção de um kit com dois livros que recontam a história da Cinderela, tradicional e contemporânea, bem como quatro jogos de linguagem que trabalham habilidades metafonológicas relevantes para a alfabetização, além de um livro destinado aos educadores narrando a trajetória do projeto. Essa prática exitosa, se enquadra no que a pesquisa defende, que a alfabetização pode e deve andar de mãos dadas com o letramento, já que são processo inseparáveis.

Costa (2020), relatou que em outubro de 2018, fez uma visita ao projeto Âncora¹⁸, uma escola inovadora situada em Cotia/SP, que segue as mesmas propostas da Escola da Ponte¹⁹ em Portugal. A pesquisadora ficou deslumbrada em conhecer uma realidade tão diferenciada, descreve a sua percepção sobre o local da seguinte maneira:

Intrigava-me sobremaneira como se daria um processo de alfabetização em uma escola que valorizava a autonomia, os saberes dos alunos, sua curiosidade, em um “método”, “cartilha” ou livro didático a seguir. Em busca de respostas, participei de um dia de vivência no projeto Âncora e saí de lá, ao mesmo tempo, deslumbrada e desiludida. Deslumbrada porque, tal como Rubem Alves, encontrei a escola dos meus sonhos, sem crianças “engaioladas” em salas de aula. Com crianças felizes, como pássaros em pleno voo: curiosas, vivas, interessadas pelo conhecimento. Desiludida porque, depois daquela vivência tão mágica, como poderia, no dia seguinte, estar novamente na minha sala de aula, do mesmo jeito, em um mesmo sistema? (Costa, 2020, p.22)

Após essa experiência a autora afirma ter digerido suas observações e reflexões, à medida que avançava em sua pesquisa, compreendeu ser possível acreditar na mudança, ainda que sutil, promovendo práticas autênticas e efetivas de linguagem, que dialogassem com as necessidades dos alunos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, entende-se que na constituição do professor alfabetizador, é também importante a compreensão que o educando deve ser considerado, reconhecido no processo, o seu saber precisa ser valorizado, sua realidade conhecida, estabelecendo uma relação horizontal e não vertical. A autora relata algo interessante sobre sua prática durante a pesquisa:

18 Trata-se de uma escola “inovadora” que, de acordo com o próprio site, tem por premissa uma pedagogia “centrada na relação educador/educando, baseada em metodologias que ajudam a organizar os estímulos e informações que o mundo oferece [...]”. Uma forma de ensinar-aprender que chama a atenção: não há salas de aula como as tradicionais, com seriações ou divisões; não há provas ou menções; não há um material didático a ser seguido. Por outro lado, há a valorização da democracia, das vozes, dos discursos, da ética e do respeito que se sobressaem à ênfase demasiada nos conteúdos, como é na escola tradicional.

19 Assim como a escola do Projeto Âncora, a Escola da Ponte, situada em Portugal, segue os mesmos pressupostos de ensino.

Em outras palavras, para alcançar uma proposta de alfabetização discursiva considero ser importante, antes de tudo, entender o contexto dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, nas relações com o seu entorno e práticas sociais. Dessa maneira, uma das primeiras ações foi a de (re) conhecer os participantes, seus hábitos, preferências, interesses e vivências. Para tanto, me servi de dinâmicas de grupo, entrevistas com os pais e/ou responsáveis, atividades, rodas de conversa e ainda uma jornada acompanhando o percurso de um grupo de alunos de suas casas até a escola e vice-versa. Essa última ação foi importante para melhor compreensão da situação de boa parte dos participantes, uma vez que são alunos que vivem na zona rural da cidade. (Costa, 2020, p.73)

A autora Élen Garcia Cardoso escreveu em 2023 a dissertação com o título: “Alfabetização e letramento: Métodos de ensino no processo de aprendizagem”, aprovada em banca pela Universidade de Uberaba, tendo como tema central Alfabetização e Letramento e todas as questões que envolvem a aprendizagem. Trata-se de uma revisão bibliográfica, exploratória e descritiva, com enfoque qualitativo e pesquisa documental utilizando fontes primárias e secundárias, assim como dados da escola Municipal Freitas Azevedo como local de pesquisa a fim de evidenciar as observações mencionadas na pesquisa. Trazendo como palavras chaves: Alfabetização; Letramento; Ensino; Aprendizagem; Estratégias.

A autora aponta a necessidade da solidez na formação docente, na constituição do professor alfabetizador, e do resgate da sua valorização na sociedade:

[...] é relevante mencionar o papel do professor alfabetizador, o quanto sua desvalorização colaborou para as deficiências no processo de alfabetização, também é preciso levar em consideração o perfil desse profissional, é necessário compreender, entender o processo, a linguística em toda a sua dimensão, é essencial que haja equilíbrio entre domínio de conteúdos, meio pelo qual esse docente ensina e como esses educandos aprendem (Cardoso, 2023, p.29).

Nesse contexto, Cardoso (2023) sustenta a necessidade de os profissionais inovarem em suas abordagens, manterem-se atualizados, a fim de poderem atender às demandas da sociedade no cenário contemporâneo.

Ao longo dos tempos, a alfabetização vem exigindo posturas e práticas por parte dos professores alfabetizadores, as quais sejam norteadas por atividades inovadoras no contexto escolar. Precisam se atualizar, tomar consciência das mudanças que se realizam sob os seus olhos, mas que muitas vezes não querem enxergar, porque se enxergarem, terão que mudar, inovar, ler, pesquisar constantemente. O ensino na atualidade exige que as aulas, o cotidiano na alfabetização, sejam baseadas na diversificação, nas variações para que, assim, o aluno possa não apenas despertar o desejo pela aprendizagem, mas para que possa ver sentido nessa aprendizagem. (*Ibid.*, p. 65)

A observação é considerada pertinente; contudo, é crucial abordar com cuidado a afirmação de que os professores alfabetizadores, por vezes, parecem resistir a reconhecer a necessidade de atualização, sugerindo que possam deliberadamente ignorar tal exigência por

comodismo, evitando reavaliar suas práticas e buscar atualização. É importante destacar que as políticas públicas no Brasil, destinadas à alfabetização e valorização dos docentes, frequentemente não oferecem condições favoráveis para que os profissionais, seja na função de alfabetizador ou em outros níveis de ensino, possam investir em sua formação contínua.

Esta constatação é notória, bastando contemplar a remuneração aquém para os profissionais da educação, a deficiência nos planos de cargos e carreiras, e a ausência de estímulos financeiros para que o professor alfabetizador possa aprimorar seus conhecimentos. É incontestável que, apesar dessas condições adversas, muitos profissionais buscam incessantemente pelo aprimoramento de seus saberes, enquanto outros, embora em menor número, não demonstram a mesma disposição. Todavia, seria inapropriado negligenciar a falta de empenho político na valorização da categoria docente, especialmente no âmbito da educação pública.

No âmbito das dificuldades encontradas no processo de alfabetização, a dissertação da pesquisadora Delduque (2021) mostra que a realidade da prática alfabetizadora se revela em cada desafio que se apresenta. Percebe-se que a relação de ensino e de aprendizagem é, por natureza, uma atividade complexa, inclusive por envolver seres humanos em suas individualidades, interações, subjetividades, concepções e diferenças. Aspectos que tornam a ação de alfabetizar, ainda mais desafiadora como autora afirma ao citar Tardif (2008).

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante [...] (Delduque, 2021, p. 83).

A autora ressalta em sua pesquisa consideráveis desafios inerentes ao alfabetizador, encontrados em sua rotina, ao analisar as entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras, relaciona alguns entraves como: turmas numerosas, que dificultam consideravelmente o trabalho desenvolvido pelo alfabetizador, já que a fase de alfabetização, exige um suporte personalizado até que o estudante adquira progressivamente autonomia; a questão da indisciplina em sala, sendo válido mencionar que turmas numerosas costumam apresentar maior propensão à dispersão. Outro ponto levantado é a inclusão de alunos especiais sem a oferta de formação adequada ao professor, momentos em que há uma certa indiferença e resistência das crianças diante de atividades manuais, principalmente pelo uso exagerado e ilimitados de tablets e celulares, a escassez de materiais diversificados ofertados pela escola e o distanciamento da família no processo de alfabetização das crianças. Sobre este último apontamento ela faz a seguinte colocação:

A distância dos pais com os filhos, deixando a responsabilidade do desenvolvimento escolar exclusivamente para a escola, vem crescendo diariamente. O professor acaba se angustiando por ter que fazer esse processo de forma solitária e frequentemente os pais ainda atribuem ao professor a culpa pelo fracasso escolar de seus filhos. Sabemos da importância dessa parceria para o desenvolvimento escolar da criança, porém infelizmente essa é uma realidade constante em algumas escolas[...] (Delduque, 2021, p. 139).

Lopes (2020), através de sua investigação, adquiriu informações significativas acerca das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores em suas práticas, identificando e salientando tais desafios:

Consideramos, portanto, que há diversos desafios que permeiam a prática alfabetizadora, como a dicotomia entre oferecer espaços e tempo para brincar e a cobrança em alfabetizar os alunos o mais rápido possível, a falta de cursos de formação para a especificidade da alfabetização, a falta de articulação entre a universidade e a sala de aula, a legislação para a alfabetização defasada, o domínio e o conhecimento dos métodos e das teorias de ensino e a implementação de determinadas teorias sem consulta prévia aos docentes (Lopes, 2020, p. 22).

No que concerne à limitação do espaço e tempo dedicados às atividades envolvendo brincadeiras nas salas de alfabetização, os professores alfabetizadores têm se sujeitado a demandas e pressões para que os conteúdos sejam assimilados dentro de prazos previamente estabelecidos, almejando atender a avaliações tanto externas quanto internas. Tal contexto gera um ambiente propício à ansiedade e insegurança entre os educadores alfabetizadores. Nesse cenário, observa-se uma notável restrição no espaço, destinado às práticas lúdicas, apesar de ser amplamente reconhecido que a brincadeira constitui uma fonte inesgotável de aprendizagem, especialmente na faixa etária das crianças envolvidas no processo de alfabetização.

Dessa maneira, introduzimos o eixo que aborda a importância da ludicidade no processo de alfabetização, no contexto da perspectiva de alfabetizar letrando, um aspecto que se destaca nos estudos analisados. Especialmente Costa (2020) a qual apresentou ótimos resultados com sua pesquisa, através do trabalho desenvolvido com os Projetos de Letramento, realizando principalmente recontos de contos de fadas e confeccionando jogos com seus alunos.

A autora declara que:

Faço um parêntesis para dizer que, desde que ingressei na Rede Municipal encanto-me com os ganhos e resultados em alfabetizar com jogos. Por eles é possível notar que as crianças tecem reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Além disso, o brincar faz parte da criança. E, brincando, o aprendizado ganha outros sentidos (Costa, 2020, p. 255).

Os Projetos de Letramento tiveram seus temas retirados das conversas entre a pesquisadora/alfabetizadora e seus alunos, valorizando sempre a ludicidade, nesses momentos, a autora relata como exemplo, uma conversa sobre “nomes”, quando um dos alunos contou uma piada que havia visto na internet. Aproveitou a oportunidade, para estudar este gênero, pesquisando vídeos, livros e revistas destinadas ao público infantil. Um outro exemplo mencionado foi a ocasião em que descobrindo que o aniversário da professora se aproximava, os próprios alunos sugeriram preparar um bolo de milho, trabalhando assim, com o gênero receita, abordando também conteúdos de outras áreas do conhecimento aprendendo sobre reações químicas dos ingredientes, medidas convencionais e não convencionais, o cultivo das plantas e muitas outras coisas.

Estes projetos, como também o projeto “Era outra vez”, o qual os alunos produziram livros de reconto da história Cinderela, para presentear os alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, da escola, houve a busca pela intencionalidade da escrita das crianças e isso gerou construção de muitos conhecimentos. Posteriormente, este projeto recebeu apoio da Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César e foi possível confeccionar 30 kits com os livros produzidos, e ainda quatro jogos de alfabetização, que foram distribuídos para os alunos.

Este é um exemplo de prática, impregnada de significados e envolvida pela ludicidade na elaboração de jogos didáticos para a alfabetização, respaldada por um ardente anseio de ensinar e aprender, revela-se motivadora no processo alfabetizador, fomentando a propensão à descoberta.

Nas considerações finais do estudo, é apresentado um gráfico com o título “Avaliação Unificada de Produção Textual”, referente ao desempenho da turma, ao que se refere a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos, tendo como parâmetro uma escrita mais próxima do nível alfabético, ou seja, quando a criança passa a escrever respeitando as convenções ortográficas. Os resultados foram positivos, no 1º bimestre de avaliação o percentual era de 46% de crianças mais próxima do nível desejado e ao final do 4º bimestre o percentual passou para 85%.

A pesquisadora conseguiu acompanhar e analisar com riqueza de detalhes a evolução individual de cada aluno, observando a construção de suas hipóteses de escrita, possibilitando assim realizar as intervenções necessárias para que o avanço não estagnasse. É um exemplo de alfabetização e letramento bem-sucedida, pautado no uso de diferentes estratégias metodológicas, tendo como base a ludicidade.

Nessa mesma perspectiva, Cardoso (2023), traz a discussão referente a ludicidade contida no ambiente alfabetizador:

O ambiente alfabetizador é organizado pelo professor mediador e seus alunos, oportunizando a construção em tempo real, por meio da qual a criança assimila o conhecimento apreendido com a ludicidade e a construção de seu aprendizado de forma concreta, utilizando diversos recursos. Cabe à instituição escolar proporcionar e estimular a realização desse ambiente alfabetizador, compreendendo que o ambiente alfabetizador vai além da sala de aula. A escola precisa ser entendida como espaço de construção social, onde as crianças encontram significativa e sejam estimuladas onde quer que estejam (Cardoso, 2023, p.29).

O ambiente alfabetizador é um espaço educacional apropriado para a criança, que seja lúdico, divertido, dentro de um contexto no qual são criadas condições propícias para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Esse ambiente busca proporcionar experiências enriquecedoras que estimulam o interesse e a prática da alfabetização, de forma prazerosa e criativa. O uso de jogos pedagógicos para que as atividades se tornem mais atrativas.

Outro eixo crucial, que ganhou ênfase nos estudos, é o embate acerca dos chamados “métodos” de alfabetização, ao longo da história da educação brasileira. Para esse eixo ressaltamos as valiosas contribuições da autora Jane Eyre Alves Bezerra, escritora da dissertação intitulada “A Alfabetização sob novos enfoques”, aprovada em banca pela Universidade de Uberaba (PPGEB/UNIUBE), no ano de 2021. A autora expõe que: “O primeiro e mais urgente frente de informação necessária aos alfabetizadores é o esclarecimento daquilo que hoje é considerado método.” Para a autora acertar os equívocos conceituais é fundamental para uma organização da aprendizagem da escrita no ensino fundamental, equívocos que se dão justamente pelos embates que envolve essa questão, como retrata Soares (2016):

Uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado substituído por mais um “novo” que, algumas vezes é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” renasce como “novo”, e assim sucessivamente (Soares, 2016, p.16,17).

Entende-se que a narrativa sobre a alfabetização no Brasil está predominantemente vinculada à evolução dos chamados “métodos” de ensino, que têm sido objeto de debates, especialmente desde o final do século XIX. Essas discussões envolvem interpretações divergentes, categorizadas como “antigas” e “novas”, ao abordar a persistente dificuldade enfrentada pelas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Frade (2005), também contribui para nossa compreensão a esse respeito:

Sabemos que na história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos foi e tem sido um dos aspectos mais polêmicos. Na trajetória de uma didática de alfabetização, ora a escolha por determinado método aparece com uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição (Frade, 2005, p.7).

Diante das controvérsias relacionadas aos denominados "métodos" de alfabetização, é fácil entender as razões que ainda persistem equívocos presentes nas práticas pedagógicas dos educadores alfabetizadores. Isso ocorre devido à confusão, falta de compreensão das distinções e ausência de domínio sobre os conceitos, evidenciando-se em entrevistas analisadas por Lopes (2020) com professoras alfabetizadoras. A autora destaca a dualidade nas declarações das docentes, sendo um exemplo que merece atenção:

Observamos dualidades na análise da entrevista das docentes. A primeira refere-se à defesa da teoria construtivista como um método que não deu certo na alfabetização. E a segunda refere-se à ideia de que em suas práticas não há embasamento de teorias. Levando em consideração o posicionamento das docentes sobre a utilização do Método Sociolinguístico, que tem como base a teoria da epistemologia genética e os fundamentos de Ferreiro e Teberosky (1999), as falas das docentes configuram-se como duais. O que nos levou a questionar sobre o real domínio que elas têm sobre a metodologia utilizada (Lopes, 2020. p.100).

Na perspectiva construtivista de Emília Ferreiro e de Ana Teberoski (1999) não é considerado um método de ensino, mas uma teoria, ou seja, ele não oferece os passos metodológicos para desenvolver a alfabetização, trata dos processos psicológicos pelos quais a criança se desenvolve durante essa etapa. As docentes participantes da pesquisa, ilustram, esta confusão que alguns profissionais da educação fazem em relação as questões dos “chamados” métodos.

A pesquisadora constatou ainda que as professoras que participaram da pesquisa, afirmam que o trabalho docente pressupõe neutralidade em sua prática, e a mesma afirma que isso contradiz, com os ideais de formação política do professor e do educando que é defendida pelo seu estudo, já que a alfabetização é a base da formação do cidadão, crítico, reflexivo e consciente.

No estudo conduzido por Costa (2020), ela também enfatiza a questão dos embates acerca dos chamados métodos, na história da alfabetização, e debate sobre o fato de recentemente, no cenário político brasileiro, retomaram as discussões sobre esta questão pela aposta no resgate ao intitulado “método fônico” como solução para os problemas na aprendizagem da língua escrita no Brasil.

Nessa vertente a autora destaca, o que ocorreu recentemente no cenário político brasileiro, o reacender do debate acerca do retorno dos métodos “tradicionais”, como o chamado

“método fônico”, por exemplo, como a solução para os problemas da alfabetização. Fato que se deu, quando em abril de 2019, foi promulgado o decreto nº 9.765, instituindo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que trouxe como proposta o “ensino baseado em evidências” que considera essencial o trabalho sistemático com as questões fônicas para a alfabetização. Nesse sentido, Soares (2004) afirma que “não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos”.

Em consonância com o pensamento de Soares (2004), Mortatti (2019), acrescenta que a imposição do chamado método fônico “não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas do processo de ensino e aprendizagem [...]”.

A pesquisadora Costa (2020) igualmente apresenta suas considerações no tocante desta temática, referente ao momento em que foi instituída o PNA:

No início de 2019, por meio de discursos de representantes do atual governo, enfatizando a necessidade de se trabalhar com as questões fônicas na aprendizagem inicial da língua escrita, reacendeu-se a polêmica acerca dos métodos de alfabetização, mais precisamente do retorno ao método fônico, como solução para as mazelas da alfabetização no país. Assim, em abril de 2019, promulgou-se o decreto número 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esse decreto (BRASIL, 2019a) conclama à promoção de um ensino de alfabetização “baseado em evidências científicas”, tendo como premissa a “consciência fonêmica” (art. 2º, § IV) e “instrução fônica sistemática” (art. 2º, § V). Além disso, traz definições de alguns conceitos, tais como alfabetização, literacia e numeracia (art. 2º, § I, VII e X, respectivamente) (Costa, 2020, p.37).

Os conceitos em destaque estão alinhados com a perspectiva teórica estabelecida no decreto, entretanto, aparentam negligenciar outras abordagens teórico-epistemológicas concernentes ao aprendizado inicial da língua escrita. Esta lacuna é observada não apenas em relação a determinados documentos de estudos e políticas públicas para alfabetização, mas também no que diz respeito a perspectivas, como aquelas vinculadas aos estudos do letramento, que também fundamentam a presente pesquisa.

O PNA, na verdade, foi um retrocesso, um decreto imposto de cima para baixo, exigindo o resgate do chamado “método” fônico, como se este fosse um remédio de dose certa e eficaz para sanar as dificuldades encontradas na alfabetização. Quando, na realidade, além de ser incapaz de dar conta de solucionar os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização, foi uma forma de negligenciar a complexidade presente nas demais facetas do processo de alfabetização, evidenciadas por Soares (2016).

O texto do documento traz termos pouco usados e conhecidos por muitos dos professores, atuantes no processo de alfabetização no país, é um texto de entendimento complicado,

dificultando a compreensão dos profissionais que deveriam ter no documento um forte aliado em sua prática escolar em seu trabalho diário de professor alfabetizador, quando apontamos essa observação, não a fazemos no intuito de denegrir o documento, mas se analisamos criticamente podemos sim fazer essa constatação. Bezerra (2023), retrata o estranhamento que o documento causou:

Em 2019, O governo federal apresentou o Plano Nacional de Alfabetização – PNA – o qual não impressionou os profissionais da área. O PNA utiliza de termos estranhos à nomenclatura da alfabetização, tais como, literacia e numeracia, que são adaptações grosseiras da língua inglesa à língua portuguesa (Bezerra, 2023, p.40).

Como destaca Costa (2020) é preciso reconhecer a imprescindibilidade e singularidade do ensino das relações entre grafemas e fonemas, letra e som, na fase inicial da aprendizagem da língua, mas ressaltando, de maneira concomitante, a importância de tais práticas se desdobrarem em ambientes autênticos e significativos, no contexto do uso da linguagem escrita. Em termos mais precisos, há a necessidade de conduzir, de forma simultânea, os processos de alfabetização e letramento, uma vez que essas fases são inextricavelmente interligadas e interdependentes:

Embora o ensino das correspondências grafofônicas seja necessário para a aprendizagem inicial da língua escrita, não é suficiente (Soares, 2016). Nesse sentido, concordo com Soares (2004a), quando defende uma prática alfabetizadora que integre e articule as várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Os holofotes não podem estar voltados a uma ou outra tendência, método, ou abordagem [...] (Costa, 2020, p.20).

Outro eixo que surge como importante para ser compreendido e debatido, envolve os conceitos de alfabetização e letramento. Lopes (2020), apresenta na seção 2 de sua dissertação uma síntese histórica sobre a alfabetização e o letramento, em especial no Brasil. A autora aborda as diferenças entre os conceitos de alfabetização e de letramento, a temática em alguns documentos oficiais e dados de avaliações externas, que se relacionam ao estudo.

Percebe-se a necessidade de esclarecer alguns pontos sobre alfabetização e letramento, Soares (1985) considera que:

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Torna-se por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio: Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de escrita e leitura (Soares, 1985, p. 20).

No ano de 2005, a mesma autora aponta que por muito tempo, o termo alfabetização foi útil para definir a aprendizagem inicial da língua escrita. Mas, com a mudança na sociedade e com a diminuição dos analfabetos absolutos, os usos e funções da escrita foram sendo ampliados. Considera-se que é necessário, portanto, a alfabetização e o letramento.

Soares (2010) defende a distinção entre os termos alfabetização e letramento e enfatiza que, embora sejam processos diferentes, são complementares. Para Soares (2010), a alfabetização envolve a aprendizagem do código alfabético com as habilidades de ler e de escrever. Já o letramento abrange as práticas sociais dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando. Por isso a necessidade de alfabetizar letrando, usando suportes reais de texto, e não frases ou textos artificiais.

Nesse contexto, conforme enfatizado por Lopes (2020), propõe-se a implementação de uma abordagem alfabetizadora fundamentada no letramento, ou seja, adotando a perspectiva de "alfabetizar letrando". A pesquisadora aprofunda a análise do conceito de letramento no Brasil, destacando que sua construção não deve ser concebida como um fenômeno isolado, mas sim como parte integrante de um panorama educacional mais amplo, presente também em outras nações ocidentais. Tal constatação se justifica pela observação, em distintas sociedades e distantes umas das outras no mesmo momento histórico, de práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que as resultantes do aprendizado do sistema de escrita. Estas práticas exigiam, assim, um reconhecimento diferenciado e uma denominação distinta.

Sobre a origem da palavra letramento, Soares (2019), apresenta a seguinte explicação:

Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser literate.' e literate é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2019, p. 19).

De acordo com a autora, o surgimento do conceito de “letramento” e seus benefícios são úteis desde que se compreenda que a aprendizagem do sistema da escrita não deve dissociar-se na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita. Lopes (2020) entende, que diante dessa relação, a escola, por meio dos professores, deve visar não somente a alfabetização, mas também o letramento de seus alunos, de modo que se tornem leitores e escritores críticos, que questionem e que exponham suas opiniões; que pratiquem e, não somente decifrem a leitura; que usem tal habilidade em suas interações sociais.

Costa (2020) remete a autores como Cagliari (2009), Morais (2012; 2019) e Soares (2004; 2005; 2016) reconhecendo a necessidade e especificidade do ensino das correspondências letra-som para aprendizagem inicial da língua, bem como a importância destas atividades

acontecerem em contextos reais e significativos de usos da língua escrita. Defendendo que é preciso alfabetizar e letrar, simultaneamente, uma vez que tais processos são indissociáveis e interdependentes (Soares, 2004a).

Ao longo dos últimos anos a alfabetização e o letramento têm sido temáticas bastante discutidas. Discussões que traduzem mudanças que ocorrem na própria sociedade. O ensino pautado em práticas tradicionais, baseado em cartilhas, com textos desvinculados de sentido, ações descontextualizadas, relações verticalizadas entre professores e alunos, passaram a ser questionadas. Neste viés de pensamento é pertinente considerar a afirmação de Costa (2020):

Os estudos do letramento suscitaram discussões e reflexões que levaram a repensar práticas “cristalizadas”. Passou-se, então, a construir conhecimento, dispondo de ambientes alfabetizadores e gêneros discursivos trazidos aos montes pelos livros didáticos. Os professores deixaram de ser detentores do saber para serem mediadores. Um princípio de diálogo se instaura nas salas de aula e já é possível vislumbrar vozes, ainda que tímidas, dos alunos (Costa, 2020, p.25).

O texto da dissertação analisada, perpassa a história da alfabetização no Brasil, abordando os métodos tradicionais de alfabetização contemplando os métodos sintéticos, métodos analíticos e métodos analítico-sintéticos, que serão devidamente explicados nas próximas seções. Oferece uma contribuição de relevância singular acerca da necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica²⁰, pelo educando no decorrer de seu processo de alfabetização. Evidencia a necessidade de trabalhar com diferentes tipos de gêneros textuais nos anos iniciais da escolarização básica.

A valorização do trabalho com gêneros textuais permitiu que a autora desenvolvesse os Projetos de Letramento, na sala que atuava como professora alfabetizadora. Como os temas dos projetos eram de acordo com o interesse dos alunos, as vozes dos educandos passaram a ser ouvidas e consideradas durante o processo: [...]resistentes no início, aos poucos foram compreendendo que havia espaço para suas falas. O diálogo estava se instaurando. E eu, com ouvidos atentos, os escutava à procura de um tema, uma curiosidade, um fio condutor para um projeto de letramento (Ibid., p. 93).

A elaboração deste texto teve como propósito estruturar os estudos considerados pertinentes para a pesquisa, é viável destacar aspectos significativos identificados por meio da análise das dissertações, ao longo deste trabalho. Nos estudos revisados, pode-se compreender como aquisição da habilidade de ler e escrever constitui um processo complexo e delicado. Conhecimentos gerais sobre a linguagem e aprendizagem já não bastam, é preciso como

²⁰ O termo consciência fonológica vem sendo usado para se referir ao trabalho com diversas habilidades metafonológicas na aprendizagem da linguagem escrita. A esse respeito, ver Morais (2012).

Bezerra (2023) afirmou nas considerações finais do seu trabalho, reavaliar os fundamentos e conceitos da alfabetização, dedicar-se a mais estudos, estando aberto a novas abordagens e, acima de tudo, ter a capacidade de inovar.

Os estudos analisados também afirmam como a alfabetização e o letramento esbarram nas questões envolvendo os chamados “métodos”, questões que ainda não se mostram solucionadas, o que pode ser constatado não só nas pesquisas, mas inclusive também como já foi mencionado anteriormente, nas discussões referente ao PNA, aprovado recentemente, momento que suscitou intensas discussões no âmbito educacional, revelando ainda mais, os embates que circundam a temática, dada a sua natureza considerada como terreno delicado.

Torna-se de grande relevância, esclarecer que nesta pesquisa, considera-se o termo método grego – *metá* + *odós* – utilizado na alfabetização, correspondente a estratégias pedagógicas, as serem utilizadas na alfabetização. Baseando-se especialmente nos estudos de Soares (2016):

[..] considerando a ambiguidade que tem contaminado a palavra método, quando se lhe acrescenta o complemento alfabetização - frequentemente manuais didáticos, cartilhas artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de método de alfabetização -, convém desde já esclarecer que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura da escrita que é o que comumente se denomina alfabetização (Soares, 2016, p.16).

Discutir e refletir sobre as questões apresentadas sobre alfabetização, letramento, e as polêmicas e controvérsias que envolvem os chamados “métodos”, na tentativa de ressignificar o entendimento sobre essas questões, possibilita lançar um olhar diferenciado, vislumbrando duas perspectivas: a concepção de método de ensino, como estratégias diversas e adequadas, e o método de aprendizagem considerando, a criança como sujeito ativo dentro do processo de alfabetização e letramento.

1.3.5 Base teórica da pesquisa

O estudo foi desenvolvido tendo como base autores como Soares (2013, 2016, 2020) que trazem preciosas contribuições de estudos e pesquisas recentes e novas perspectivas para a alfabetização e letramento, ajudando na compreensão desses processos e analisando como se relacionam, repensando o que se chama de “métodos” de alfabetização, que se mostram tão contraditórios em muitos momentos. Mortatti (2000 e 2006) que aborda os métodos de alfabetização ao longo da história da educação brasileira. Ferreiro e Teberosky (1986) que tratam a respeito da teoria da psicogênese da escrita. Lev Vygotsky que aborda o desenvolvimento

cognitivo e Moraes (2012) relacionam a alfabetização e os conhecimentos linguísticos envolvidos nesse processo.

1.3.6 Organização do trabalho

De forma sucinta, é apresentado a seguir, a conformação e o conteúdo de cada Seção do Trabalho, delineando o essencial das partes da dissertação. A dissertação se inicia com a apresentação do Memorial, composto pela história de vida desta pesquisadora, abordando detalhes da vida acadêmica e profissional, norteia a pesquisa e traz uma demonstração das razões que impulsionaram o estudo.

A Seção 1, denominada “Introdução”, é a parte introdutória da pesquisa, na qual é abordada a temática, a problematização, as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Nesta Seção, também consta a “Revisão da literatura mais recente sobre o tema escolhido” que apresenta um levantamento de produções científicas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação — Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional – selecionando produções que foram analisadas em diálogo com o tema investigado, por meio da revisão bibliográfica. Na sequência, foi apresentado também a base teórica adotada para a realização da pesquisa.

A Seção 2 “Discussão de Conceitos” apresenta a análise dos termos alfabetização e letramento, buscando maior compreensão sobre eles, perpassando pela evolução da escrita, a história dos chamados “métodos” de alfabetização conceituando os mesmos.

Na Seção 3 “Desenvolvendo Conhecimentos”, abordamos pontos importante sobre a teoria da psicogênese da escrita, refletindo sobre consciências que a criança precisa desenvolver para conseguir desempenhar a escrita e leitura com autonomia, envolvendo conhecimentos linguístico que o professor alfabetizador precisa ter.

A Seção 4 “Políticas Públicas sobre alfabetização e letramento – Análise de documentos oficiais”, almeja apresentar resultados da análise das legislações direcionadas à alfabetização.

Posteriormente, na Seção 5, é realizada as “Considerações Finais”, retomamos a questão central dessa dissertação e seus objetivos, apresentando aspectos relevantes encontrados, sintetizando as reflexões que emergiram do movimento investigativo da proposta. E como produto educacional desta dissertação apresentamos uma Proposta de Formação Continuada com professores alfabetizadores – “Alfabetizar letrando”, com carga horária de 40 horas.

SEÇÃO 2 – DISCUSSÃO DE CONCEITOS

2.1 Alfabetização

A alfabetização, pode ser compreendida como o processo de aquisição de leitura e escrita, tendo como base a língua materna. Na alfabetização, a escrita tem recebido uma ênfase particular, enquanto a fala, ou seja, a expressão linguística fundamental que a humanidade elaborou ao longo de milênios, tem sido relegada a um segundo plano. Everett (2021), afirma que a linguagem seja a maior das elaborações humanas, pois permitiu a comunicação interpessoal, facilitou o pensamento lógico e mais que isso: tornou-se um HD externo por meio do qual as informações e os conhecimentos ganham estabilidade e durabilidade

As práticas de alfabetização foram iniciadas no momento em que surgiu a necessidade de ensinar alguém a ler e escrever. Bem antes de passarem pela escola, estiveram presentes nos espaços domésticos, informais e privados.

A história da educação formal brasileira, perpassa desde o período colonial com as primeiras escolas trazidas pelos jesuítas até os dias atuais, e sua trajetória é conturbada. Verifica-se que os modelos de educação existentes e as políticas adotadas serviram para assegurar direitos educacionais de modo restrito e desigual, para atender aos interesses de alguns em detrimento de outros, provavelmente, isto contribuiu para que ainda hoje, parte da população brasileira seja analfabeta.

O analfabetismo contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais, a alfabetização pode ser vista como um potente instrumento de transformação e mudança, operando poder na sociedade em todas as esferas. Nesse contexto, entende-se que a alfabetização é tida como uma forma de conduzir o sujeito à vida social.

Sabe-se que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo e nas últimas décadas houve mudanças radicais sobre o tema. Morais (2012, p.14) faz a seguinte colocação: “Se nos anos 1950, em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos.”

A aquisição de conhecimento do código de leitura e escrita torna-se um processo de construção, que envolve a compreensão reflexiva do sistema alfabético, é uma aprendizagem de ordem complexa, o qual não pode ser aprendido de forma natural e espontânea.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de

grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (Morais, 2007, p. 15).

No entanto, a criança não começa seu processo de alfabetização somente quando inicia sua vida escolar, mesmo antes ela já está inserida em um mundo que apresenta as letras. Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita estão no centro, elas aproximam-se gradativamente do conceito da escrita. Soares (2020) discute essa questão:

A criança, vive assim, desde muito pequena, mesmo antes da sua entrada na escola um processo de construção do conceito da escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos socioculturais e familiar. Mas é pela interação entre seus desenvolvimentos de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então do sistema alfabético (Morais, 2007, p. 15).

O processo de alfabetização tem como objeto, o sistema de escrita alfabética, nesse processo a criança aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades, e assim, compreende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas específicas. Através destas duas aprendizagens importantes, a criança se apropria, do sistema de escrita alfabético (SEA), um sistema que representa o “significante” da palavra e não o “significado” dela. (Soares, 2020) define “Significante é a cadeia de sons que representam um ser, um conceito, uma ideia; significado é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere.” (Soares, 2020 p. 36)

2.2 A evolução da escrita - partindo do sistema verbal oral para o escrito

No intuito de aproximação e compreensão de conceitos da alfabetização, torna-se necessário recorrer a história da escrita e como se deu sua evolução. A linguagem é um processo de comunicação, utilizado na troca de mensagens entre interlocutores. Existem vários tipos de linguagem, como por exemplo: a oral, escrita e digital.

Pensando na linguagem oral, a língua é constituída de um sistema de sons, os quais se associam, para formar palavras e estas se juntam para representar conceitos e proposições. Os sons são símbolos e representam algo diferente de si mesmo. A língua materna é adquirida, como Bezerra (2022) aponta em seu trabalho:

A criança adquire o sistema fonológico da língua com muita facilidade. Parece que a natureza oferece, disponibiliza uma capacidade especial, para adquirir um sistema tão complexo. Aos 18 meses, uma criança já entende 15 palavras (PINKER, 1998) e aos

60 meses, ela entende 50.000 palavras. Ocorre nesse período uma verdadeira explosão linguística e cognitiva (Bezerra, 2022, p.20).

Observando a convivência com bebês e crianças pequenas, torna-se evidente que a aquisição da fala ocorre de maneira facilitada, dispensando a necessidade de ensino direto, quando isso se desenrola em contextos sociointerativos nos quais a criança tem a chance de ouvir e proferir palavras, frases e textos.

A linguagem escrita surgiu da necessidade de transformar a fala em símbolos que pudessem ser registrados e transmitidos. A escrita foi inventada como consequência direta de exigentes demandas de uma economia em expansão. Com o surgimento das cidades e as relações entre os habitantes se tornaram mais complexas, exigindo a invenção de uma técnica, ou seja, à escrita, capaz de materializar, e tornar permanente, as informações que antes só estavam guardadas na memória.

O sistema de ensino alfabético não é o único sistema de escrita, existem vários, como aborda Soares (2020), que podem ser agrupados em dois conjuntos, sistemas que representam o significante, e sistemas que representam o significado. Os primeiros sistemas de escrita foram inventados no final do quarto milênio antes de Cristo. O desenvolvimento da escrita na humanidade passou por diferentes momentos.

Segundo Cagliari (1989), pode-se dizer que a construção da escrita possui uma história e passou por três fases: a escrita pictórica, a ideográfica e a alfabética. A escrita pictográfica foi muito usada pelos astecas, e caracteriza-se principalmente por desenhos que representavam as ações que os homens antigos faziam, os pictogramas serviam como meio de comunicação entre estes povos. O homem usava pictografias para representar os desenhos na pedra. A escrita feita com desenhos rudimentares chama-se pictografia do grego “pictus” significa pintado e “grafe” significa descrição. O desenho foi à forma que o homem primitivo encontrou para se comunicar, e um desenho possuía vários significados. O sol poderia representar que o dia estava ensolarado, mas também que estava dia ou ainda, brilhante.

Segundo Cardoso (2023), “as pessoas que possuíam domínio sobre esses pictogramas eram conhecidas como escribas. Eles iniciaram a fonética, juntando símbolos com sons a fim de facilitar a leitura” (Cardoso, 2023, p. 33). Já na fase ideográfica, os desenhos eram mais complexos, adquirindo, assim, características específicas, sendo necessário aprender a decifrá-los.

Figura 3 – Escrita pictórica



Fonte: Google imagens. Disponíveis: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita_pictogr%C3%A1fica . Acessada em: mai/2024.

Figura 4 – Hieróglifos gravados em relevo na parede de um antigo templo egípcio



Fonte: Google imagens. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/hieroglifos-gravados-em-relevo-na-parede-de-um-antigo-templo-egipcio_33519357.htm. Acessada em: mai/2024

Sobre a evolução da escrita, Cardoso complementa:

À medida que os povos evoluíam, a forma de escrita os acompanhava, os pictogramas deixaram de ser apenas desenhos e rabiscos, dando origem a símbolos específicos e que, mais tarde, transformaram-se em letras. Essas letras deixam de se associar apenas às imagens e passam também a representar os sons, a língua falada. Dessa forma, cada nação criou seu próprio alfabeto representando a própria língua, como exemplo temos a escrita desenvolvida pelo povo sumério denominada Cuneiforme (Cardoso, 2023, p.33)

Figura 5 – Escrita cuneiforme



Fonte: Google imagens.: Disponível em: <https://www.infoescola.com/civilizacoes-antigas/escrita-cuneiforme/> Acessada em: mai/2024

Soares (2020) usa a escrita Cuneiforme, desenvolvida nas primeiras cidades da na Mesopotâmia, como exemplo de escrita que representa o significado.


Quando se inventou a escrita, a primeira alternativa foi representar aquilo de que se falava, então desenhava-se, de forma simplificada, o significado das palavras, em tablets de barro ou argila, único suporte até então disponíveis. Veja, na escrita sumeriana no tablet, o quadro indica  pela seta cada bolinha indicava o número 10, o desenho representava “pão”, 30 pães é o que significavam esses desenhos. Talvez uma anotação do que tinha sido “vendido ou comprado” (Soares, 2020, p. 37).

Figura 6 – Escrita sumeriana em tablete de barro ou argila



Fonte: (Soares, 2020, p.44)

É interessante perceber que não só os antigos sistemas de escrita representavam significados por meio de pictogramas, desenhos que representam objetos ou ideogramas símbolos que representam ideias ou conceitos. Soares (2020), traz outro exemplo de escritas ideográficas “a escrita chinesa e a escrita japonesa são exemplos de escritas ideográficas embora incorporem alguns elementos que se representam parte do som das palavras” (Soares, 2020, p. 38).

A autora faz considerações a respeito de como os sistemas que representam o significado (sistemas pictográficos e hidrográficos) são modelos que dificultam a leitura por serem extremamente trabalhosos. Justificando assim, o empenho dos fenícios²¹, em criarem um sistema de registros orientando pelos sons das palavras, ou seja, pelo significante e não pelo significado. Pode-se considerar que o primeiro alfabeto, surgiu por volta de 1200 a.C. um sistema de escrita de representação dos sons das palavras não de seus significados.

21 Os fenícios foram um povo de origem semita que compartilhava ancestrais comuns com os árabes e os hebreus. Eles se estabeleceram na região costeira da antiga Canaã, abrangendo o que hoje é o Líbano, Síria e norte de Israel, por volta de 2300 a.C. A civilização fenícia se destacou por sua influência no comércio marítimo, pela expansão colonial e pelas técnicas de escrita alfabética. Informações sobre o assunto disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/civilizacao-fenicia.htm#:~:text=Os%20fen%C3%ADcios%20foram%20um%20povo%20de%20origem%20semita%20que%20compartilhava.por%20volta%20de%202300%20a.C.> Acesso e: 22/11/2023

O primeiro alfabeto sofreu alterações ao longo da história; os gregos IX a.C. adotaram o sistema de escrita fenício, que representava somente as consoantes, posteriormente o aperfeiçoaram, inserindo as vogais, assim, tornando capaz de representar os segmentos da fala. Os romanos foram os responsáveis por adaptarem o alfabeto grego e constituírem o sistema alfabético latino ou Romano, o sistema mais utilizado.

Com a invenção do alfabeto, objeto cultural, obteve a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas e que os segmentos podem ser representados por sinais. O nosso alfabeto é denominado, alfabeto latino, composto por com 26 letras, e com ele é possível, escrever qualquer palavra. Quando a criança, está alfabetizada, é este o sistema de escrita alfabético que ela tomou posse em seu aprendizado.

2.3 Letramento

Nos anos 1980, houve mudanças em relação à alfabetização, foi um momento histórico, Soares (2003) explica que houve uma necessidade de pensar sobre as práticas sociais de ler e escrever, de forma mais ampliada:

“É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, alphabétisation (Soares, 2003, p. 2).

Desde o final do século XIX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a palavra literacy já estava dicionarizada, “no entanto, foi nos anos 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem” (Soares, 2003, p. 2).

A partir de então, aumentou consideravelmente o número de trabalhos científicos voltados para o tema. Um outro ponto significativo é que no final dos anos de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “lançou a proposta de ampliação do conceito de literate para functionally literate, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (Soares, 2003, p. 2).

Assim, compreende-se como o termo letramento foi conquistando espaço no campo da educação, e mais precisamente na alfabetização. A escolha de embasar o estudo, em Magda Soares, não é aleatória, ela é uma renomeada estudiosa sobre o assunto e tem muitas publicações sobre a temática. Enfim, qual o significa letramento? Qual diferença entre letramento e

alfabetização? Pode-se ter clareza sobre essas questões, com a definição dada por Soares (1998), a autora teceu a explicação com maestria:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39).

Vale ressaltar que, se o indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado, o indivíduo que não sabe ler e escrever, pode não ser totalmente iletrado. Visto que, ainda que a criança não tenha consolidado seu processo de alfabetização, ela está inserida em uma sociedade letrada, convive em ambientes que contém letras, palavras e textos. Se a criança vivencia experiências com material escrito, tem noções de seu uso e função, já penetrou no mundo do letramento, mesmo ainda sendo analfabeta.

O letramento remete a situações sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes, transmitem significados bem como a compreensão de sentidos. Nas práticas de letramento se desenvolvem oportunidades de estratégias ativas para a compreensão do ensino da língua, desta forma estas práticas são essencialmente colaborativas.

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (Lira, 2006, p. 44).

Dessa forma, sabe-se que alfabetização e letramento, apesar de serem processos distintos, cada um com sua singularidade e especificidades, são processos indissociáveis, e que estão diretamente relacionados. No ano de 2020, Magda Soares, ao publicar o seu último livro, antes de falecer, apresenta um quadro com os conceitos de letramento, alfabetização, e como se relacionam.

Figura 7 – Esclarecedora sobre alfabetização, letramento e as relações em entre esses dois processos



Fonte: (Soares, 2020, p.27)

Diante dessa complexidade presente na aprendizagem da língua escrita Soares (2016) define que o processo é composto de várias facetas, nomeando-as como “faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural, que se distingue quanto à sua natureza ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto” (Soares, 2016, p. 32).

As facetas seriam os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita, que se somam e formam o todo que é o produto desse processo, ou seja, a alfabetização e o letramento. Dentro do processo de ensino e aprendizagem, se não houver a valorização de todas essas facetas, e priorizar cada uma, não se alcança o resultado desejado, que no caso é a criança alfabetizada e letrada. Soares (2020) define cada uma das facetas da seguinte forma:

A faceta linguística tem como objeto de conhecimento a apropriação do sistema ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos, exigindo assim o desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e conseqüentemente de ensino. A faceta linguística, é denominada como alfabetização.

Já as demais facetas, estão associadas ao letramento. A faceta interativa, tem como objeto, as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que se diferencia do primeiro apresentado, assim, requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos, e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Já a faceta sociocultural, tem por objeto, os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita.

É de extrema relevância, a compreensão desses processos, alfabetização e letramento, para que ambos mantenham seu protagonismo, do contrário corre o risco de um obscurecer o outro, e isso é muito prejudicial para os resultados, já que eles se complementam. A aprendizagem inicial da língua escrita é altamente complexa, justamente por envolver duas funções da língua: ler e escrever. Leitura e escrita são funções que se igualam em alguns aspectos, diferenciando-se em outros.

Em relação ao processo de ensino dessas facetas, os estudos apontam que não há como selecionar um dos chamados “métodos”, como capaz de abordar todas essas dimensões, por isso é de grande valia ressignificar a questão dos métodos de ensino, envolvendo a alfabetização, ou seja, dar novo sentido, novo valor, com o intuito de superar padrões antigos de conceber, o conceito de método.

2.4 Análise Histórica - Conceituando Método

A palavra método vem do grego “methodos”, formado por meta (“por meio de”) e por hodos (“via, caminho”). A alfabetização é um dos campos do saber educacional, o qual realiza muitas discussões sobre método.

De acordo com Soares (2016), já nas décadas finais do século XIX, momento em que um sistema público de ensino começa a consolidar-se no Brasil, exigindo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que possibilitasse as crianças o domínio da leitura e da escrita, surgiu a indefinição de como garantir esse domínio ao educando, o método para aprendizagem inicial da língua escrita, tornou-se uma dificuldade a se resolver, tornando-se, “um objeto de controvérsias e polêmicas” (Soares, 2016, p. 16).

Assim, o país passou por um movimento de alternância metodológica, a partir das últimas décadas do século XIX, antes disso, a questão não era relevante, como aponta Soares “considerava-se que aprender a ler e escrever dependia fundamentalmente de aprender as letras, mais especificamente os nomes das letras” (Soares, 2016, p. 17). Nesse período, vigorava o chamado método da soletração, apoiado na Cartas de ABC, nos abecedários e silabários. A aprendizagem tinha como centro a grafia, as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, eram simplesmente ignoradas.

Entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX, dois caminhos de progresso se delinearam no âmbito dos métodos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita, perdurando até a década de 1980. Esses caminhos, ou vias, foram o avanço do que antes era chamado de método da soletração, o qual priorizava-se o nome das letras, gradativamente dando prioridade para o valor sonoro das letras e sílabas, surgindo assim, o que se chamou de “método” fônico e “método” silábico, que receberam denominação de sintéticos.

Posteriormente, vieram os métodos denominados analíticos, Soares (2016), explica como se deu essa mudança:

[...]passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos. Entre eles destacou-se o método da palavração, introduzido no Brasil também nos anos de 1880, pela Cartilha Maternal de João de Deus, de que Silva Jardim, eminente educador Paulista nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, foi o grande divulgador (Soares, 2016, p. 18).

Até os anos 1980, estes chamados métodos sintéticos e analíticos predominaram em diferentes momentos. Historicamente as práticas alfabetizadoras, estiveram sustentadas em bases metodológicas dotadas de rigidez, como se fosse um conjunto fechado de prescrições, procedimentos sequenciais, entendido como um manual para o ensino da leitura e escrita. Inclusive, frequentemente, manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem equivocadamente a denominação de métodos de alfabetização.

Se os métodos sintéticos e analíticos compartilham o mesmo paradigma pedagógico e psicológico, que é o associacionismo²², nos meados de 1980, com o surgimento do paradigma

22 A teoria associacionista, antecessora do comportamentalismo ou behaviorismo, inspirada na filosofia empirista e positivista, atribuiu exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte do conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Assim as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesta abordagem, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente. O termo associacionismo origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias - Das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, que estariam

cognitivista²³, na versão da epistemologia genética de Piaget, que se disseminou na esfera da alfabetização sob a questionável denominação de construtivismo, uma perspectiva introduzida e promovida no Brasil principalmente através das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, manifestando-se em programas de capacitação de professores e em documentos que orientam práticas pedagógicas e metodológicas. Coloca-se questionável denominação de construtivismo, pois como Soares (2016) nos explica, é um assunto que gera muitos equívocos:

Qualifica-se como “discutível” a denominação construtivismo na área da alfabetização, e do ensino em geral, por que o termo refere-se, mais amplamente, a uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, ou, mais restritamente, a uma teoria da aprendizagem. Usá-lo para referir-se a uma concepção do processo de alfabetização, como ocorre entre nós, tem conduzido a equívocos como o de super ou de suporte construtivismo é uma teoria da alfabetização ou, mais grave ainda que é um método de alfabetização (Soares, 2016, p. 20).

O novo paradigma, se torna oposição aos chamados métodos sintético e analíticos, que passam a ser qualificados como tradicionais, e estes passam a ser rejeitados, mesmo o construtivismo não trazendo uma proposta de um novo método, criando assim, o que Soares (2016), chama de “desmetodização”, o que seria, a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. Assunto que iremos tratar mais adiante.

É notório salientar que historicamente as práticas alfabetizadoras, estiveram sustentadas em bases metodológicas dotadas de rigidez, como se fosse um conjunto fechado de prescrições, procedimentos sequenciais, entendido como um manual para o ensino da leitura e escrita. Inclusive, frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos, recebem a denominação de métodos de alfabetização.

Na atualidade, encontramos perspectivas de sentido contrário ao apresentado, definição diferenciada e flexível para o termo, é bom reafirmar que para Soares (2016, p.16) “entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização.” Como já foi afirmado, é exatamente esse conceito que a pesquisa

associadas àquele conteúdo. A aprendizagem é realizada por mero acidente, sem participação inteligente e compreensiva de quem a realiza, pelo fortalecimento da resposta correta dentre muitas esboçadas, pela influência do exercício e do efeito. Informações sobre o assunto disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Associacionismo#:~:text=A%20teoria%20associacionista%2C%20antecessora%20do,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20h%C3%A1bitos%20de%20comportamento>. Acesso e: 01/12/2023

23 O cognitivismo é uma abordagem teórica na psicologia que se concentra no estudo dos processos mentais, incluindo a percepção, memória, pensamento, resolução de problemas e linguagem. Diferentemente do behaviorismo, que se concentra no comportamento observável, o cognitivismo explora as estruturas e os processos internos da mente humana. Informações sobre o assunto disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cognitivismo_\(psicologia\)#:~:text=Os%20cognitivistas%20argumentam%20que%20o,seu%20pr%C3%B3prio%20campo%20de%20estudo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cognitivismo_(psicologia)#:~:text=Os%20cognitivistas%20argumentam%20que%20o,seu%20pr%C3%B3prio%20campo%20de%20estudo). Acesso e: 03/12/2023

presente, defende, o entendimento de método, como todas as estratégias que serão usadas no processo de ensino e aprendizagem do sistema da escrita alfabética, dentro de uma perspectiva de alfabetiza letrando.

Torna-se importante uma retrospectiva histórica de antigas práticas e metodologias de ensino da escrita alfabética, que se mostram limitadas, e infelizmente até hoje, seguem sendo usadas muitas vezes como verdadeiras salvadoras da alfabetização, no Brasil e no mundo, relacionadas aos chamados velhos métodos de alfabetização. Sobre esses métodos, Moraes (2012) faz a seguinte colocação: “velhos métodos de alfabetização tantos analíticos como os sintéticos adotam uma visão empirista/associacionista de ensino e aprendizagem ao proporem atividades que se tornaram características das antigas cartilhas” (Moraes, 2012, p. 20).

Sobre esse movimento de constante alternância entre os chamados métodos de alfabetização no Brasil, com o objetivo de resolver os problemas relacionado aos fracassos da alfabetização, constata-se que geraram lacunas, ao invés de sanar problemas, criam resultados insatisfatórios no cenário da alfabetização, considerando essa colocação Soares (2016) cita Mortatti (2000):

[...] a contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida e é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara ‘tradicional’ e renasce como ‘novo’ e assim sucessivamente (Soares, 2016, p. 17).

Como já foi mencionado anteriormente, os métodos tradicionais de alfabetização, ainda que tenham diferenças entre si, possui comum teoria de conhecimento: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Moraes (2012) exemplifica como o aprendiz e concebido, de acordo com esta perspectiva:

O aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas (Moraes, 2012, p. 27).

A aprendizagem é compreendida, como processo de acumulação de informações recebidas do exterior, seja do professor(a) ou outra pessoa que estivesse transmitindo tais informações, ao aprendiz/aluno(a), não há a necessidade de reconstruir mentalmente os conteúdos ministrados (sobre letras e sons).

Os métodos tradicionais de alfabetização, sejam sintéticos ou analíticos, consideram a escrita como um mero código de transcrição da língua oral, ou seja, as letras tornam-se símbolos que substituem os fonemas, unidades isoláveis. Moraes (2012), sobre a forma que os métodos

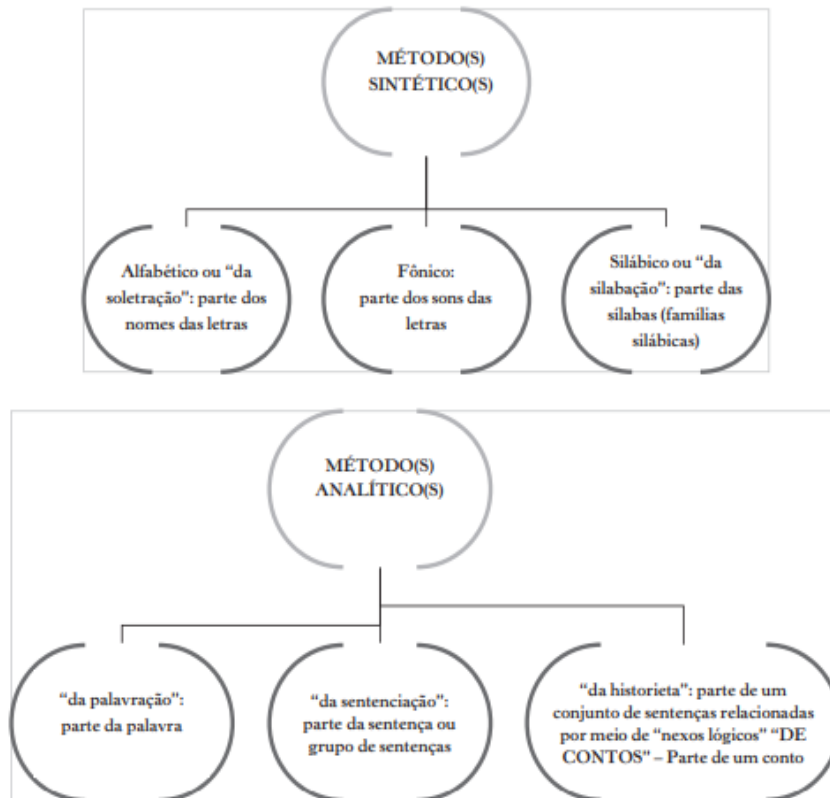
tradicionais concebem o objeto de conhecimento, da alfabetização, afirma que “Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender (contrariando ao que demonstrou a teoria da psicogênese da escrita)” (Morais, 2012, p. 28).

É importante conhecer as definições de métodos antigos para compreender o quanto são limitados, e superar a visão equivocada que um único método de alfabetização seja capaz de solucionar os entraves, encontrados no caminho da alfabetização. Soares (2016), reforça o seguinte:

[...] 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 bases nele 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).

Acompanhe o quadro seguinte, esclarecedor sobre a divisão existente entre os métodos:

Figura 8 – Esquemas contendo síntese de informações sobre os métodos (sintéticos e analíticos) e as diferentes formas de processá-los, dependendo do elemento linguístico por onde se inicia o processo. A ordem de apresentação corresponde à ordem cronológica de introdução e utilização sistemática de cada um deles, em nosso país, desde o século XIX, até os dias atuais



Fonte: Mortatti (2019, p. 52)

2.5 Os chamados “Métodos” Sintéticos

Os métodos sintéticos estão em uma linha teórica tradicional, são os que historicamente influenciaram mais fortemente a alfabetização brasileira. Tem como característica principal evoluir das partes para o todo, nesse grupo estão três tipos de métodos principais: os alfabéticos, que toma como unidade a letra, os silábicos, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba e os fônicos, que toma como unidade o fonema. Todos eles pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores, ou seja, letras, sílabas ou fonemas, respeitando a aprendizagem acumulativa, e fazendo sínteses, ou somando os “pedaços”, para codificar e decodificar unidades maiores que as primeiras que aprendeu.

De acordo com os detalhes feitos por (Morais, 2012), organizou-se o quadro seguinte:

Quadro 3 - Métodos Sintéticos

Métodos sintéticos
<p>O método alfabético:</p> <p>Por trás do método alfabético (“B com A, BA, B com E, BE” etc.) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas por formariam palavras e um... dia ele leria textos.</p>
<p>O método silábico:</p> <p>Por trás do método silábico (BA, BE, BI, BO, BU... BÃO), está a crença de que o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas, decorando as sílabas e “juntando-as” ele chegaria a ler palavras e... um dia ele leria textos.</p>
<p>O método fônico:</p> <p>Por trás do método fônico está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mesma na mente do aprendiz (que poderia não só pensar neles, mas sem muito esforço, pronunciar /s/²⁴ /a/ /v/ /i/ para a palavra-chave. Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras possuem, propõe que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e decorar as letras que eles equivalem, para juntando mais e mais correspondências podem fonema-grafema, possa ler palavras e um dia, ler textos.</p>

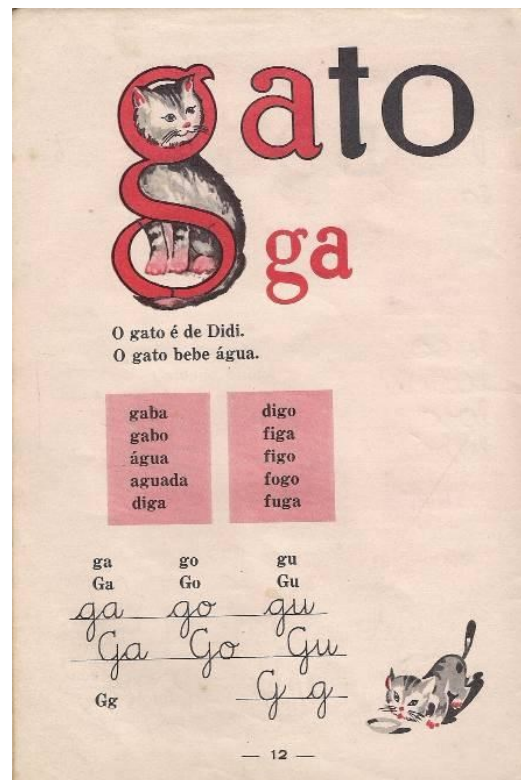
Fonte: (Morais, 2012, p. 28, 29)

24 Os fonemas são representados pelas barras // e os grafemas são representados por [].

Ao contrastar os chamados “métodos” alfabético e silábico, é possível observar que ambos se concentram na memorização de letras, destacando a importância da codificação e decodificação. Entretanto, falta uma verdadeira promoção do engajamento dos alunos na leitura e na escrita, não proporcionando um estímulo efetivo para a aprendizagem significativa, que os leve a refletir sobre o conteúdo que estão lendo e escrevendo, ou sobre a razão pela qual estão aprendendo.

O chamado “método” silábico utiliza-se muito de cartilhas, a cartilha “Caminho Suave”, desenvolvida por Branca Alves de Lima, foi publicada pela primeira vez na década de 1940 e tornou-se popular nas décadas seguintes, é um material didático bastante conhecido no Brasil, inicia com letras isoladas, a apresentação é das sílabas simples e para as complexas, progressivamente, avança para palavras e frases. Uma característica marcante, são as ilustrações coloridas e simples que acompanham o texto. Essas imagens têm o propósito de facilitar a associação entre palavras e seus significados, tornando o aprendizado mais visual e intuitivo, não há muitas reflexões acerca do texto apresentado. Enfatiza demasiadamente os mecanismos de codificação e decodificação, pautados na memorização, desprezando a compreensão, não motiva os alunos à prática de leitura e escrita.

Figura 9 Cartilha Caminho Suave (1979/81 a edição). Lição do Gato



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Cartilha-Caminho-Suave-1979-81-a-edicao-Licao-do-Gato_fig1_299652816 Acesso em: dez/2023.

O método fônico surgiu da necessidade de conectar a escrita aos sons das letras, priorizando a relação entre a fala e a escrita, visando facilitar uma aprendizagem mais profunda ao associar o conhecimento da linguagem falada com o da linguagem escrita. No âmbito desse método, incentiva-se a criança a transcrever de acordo com a audição, o que propicia uma familiarização mais intuitiva com as letras.

Considerando as variedades linguísticas, já se percebe uma fragilidade na abordagem, a pronúncia dos sons é variável, dependendo de quem fala, visto que a escrita não é um espelho da fala, fonema e grafema nem sempre corresponde, um exemplo é a palavra TOMATE, que dependendo da região do país é pronunciada como “TOMATI”. Frade (2005), apresenta contribuições sobre essas variações:

Algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeca), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação (Frade, 2005, p. 26).

As atividades propostas aos alunos, sejam nas cartilhas fônicas ou silábicas, não são atividades limitadas e pouco reflexivas; há uma limitação da quantidade de letras, sílabas ou fonemas que os alunos possam ter acesso. Existe uma ênfase na cópia, sem refletir sobre o que está copiando, apenas como um exercício de treino.

2.6 Os chamados “Métodos” Analíticos

No grupo dos chamados “métodos” analíticos, temos três tipos principais: a palavração, a sentencição e o global, também denominado dos contos, ou das historietas. Todos eles, conduzem o aluno, no final trabalhar com unidades menores, sílabas, letras e fonemas, da mesma forma que os “métodos” do primeiro grupo. A diferença é que estes colocam como adequado começar com unidades maiores (palavras, frases, histórias), e gradativamente os alunos fazem as análises, ou seja, parte em pedaços menores. De acordo com os detalhamentos feitos por (Morais, 2012), organizou-se o quadro seguinte:

Quadro 4 - Métodos Analíticos

Métodos analíticos
<p>O método de palavrção</p> <p>Durante um longo período por exemplo um semestre eletivo os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para só depois começarem a partir as palavras em sílabas e a sílabas em letras ou fonemas.</p>
<p>No método de sentencição</p> <p>A cada unidade didática ou lição, as crianças memorizam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas e letras).</p>
<p>No método global ou dos Contos</p> <p>A criança seria exposta a narrativas artificiais sem qualidade literária escritas especificamente para alfabetizar o grande todo o texto seguiria então os passos do método anterior suas frases seriam trabalhadas isoladamente e do interior dessas seriam selecionadas algumas palavras cuja sílabas ou relações fonemas grafemas seriam invocadas</p>

Fonte: (Morais, 2012, p.30)

A partir desse momento, há um conflito entre os apoiadores do método analítico, considerado "novo" e "revolucionário" para o ensino da leitura, e aqueles que persistem em apoiar e empregar métodos sintéticos, destacando-se o método de silabação. A primazia das discussões estava direcionada ao ensino da leitura, dado que a escrita era concebida como uma temática atrelada à caligrafia e à seleção do tipo de letra (maiúscula ou minúscula), abarcando práticas de treinamento (realização de cópias e ditados). Como ambos os métodos (sintéticos e analíticos) deixam lacunas no processo, mas se mantêm persistentes, eles acabam se fundindo, gerando o que passa a ser chamado de método misto ou também denominado método eclético.

É importante salientar que, nessas perspectivas, não se concebe que o aluno poderá ler e produzir textos reais, com variedade de palavras, pois mantém-se a ideia que precisa limitar as sílabas ou fonemas transmitidos, trabalhados separadamente, quando apresentam para a criança, algo maior que as palavras, são frases sem sentido. Os métodos tradicionais apresentados não valorizam a autonomia da criança, não estimulam que ela faça tentativa de escrita, pelo contrário o "erro" deve ser evitado da situação de ensino e aprendizagem.

Após a incorporação do método misto por parte de alguns educadores e sistemas educacionais, as discussões em favor de cada um dos métodos foram gradualmente perdendo intensidade. Essa evolução deu lugar a uma tendência de relativização da importância do

método, abrindo espaço para outras abordagens concernentes à aquisição de leitura e escrita. Destacam-se, por exemplo, estudos psicológicos que consideram a maturidade da criança para a aprendizagem, o que suscita dúvidas acerca da eficácia dos métodos anteriormente debatidos.

2.7 Desmetodização

Com um cenário de insucesso escolar enfrentado por diversos alunos e a relativização da real necessidade de um método de alfabetização, intensifica as discussões sobre iniciativas capazes de modificar a situação. Esse contexto proporciona espaço para debates teóricos que exploram questões relevantes relacionadas ao universo infantil e ao desenvolvimento das crianças.

A partir de 1980, houve uma ampliação do conceito de alfabetização com as contribuições da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, que publicou a obra "Psicogênese da Língua Escrita" (1986), em colaboração com Ana Teberoski. Essa obra originou-se de sua tese de doutorado, orientada pelo pesquisador suíço Jean Piaget. Os estudos de Ferreiro não prescrevem um método específico, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, como uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. A teoria da psicogênese da escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, foi amplamente divulgada e no nosso país, frequentemente sob o rótulo de "construtivismo". Usam-se aspas, pois o construtivismo é na verdade uma concepção teórica de amplitude, com raízes no campo da filosofia, o que torna imprudente reduzi-lo a uma teoria apenas sobre o aprendizado do sistema alfabético, ou a uma única teoria do campo psicológico. No campo da psicologia por exemplo, há variadas teorias de extração construtivistas, como são os enfoques de Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Paul Ausubel.

A teoria da psicogênese da escrita, fundamentada em objetivos e pressupostos da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, emite uma crítica vigorosa aos chamados "métodos" tradicionais, que enxergam a criança como um aprendiz passivo, que recebe o conhecimento transmitido por meio de métodos e materiais, tais como cartilhas:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar as necessidades das cartilhas (Mortatti, 2019, p. 39).

Os estudos de Emilia Ferreiro esclarecem como ocorre o processo de aprendizagem da criança, considerando-o como um processo de "construção progressiva do princípio alfabético,

do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito” (Soares, 2016 p. 21).

A proposta orienta o de uso de materiais reais de leitura e de escrita, textos de verdade, lançando mão de diferentes gêneros e diversos portadores de textos, e não textos artificiais como eram apresentados nas cartilhas tradicionais. Com esta mudança de paradigma, a escrita não se resumia mais a simples cópias, ou realização de ditados, como ocorria antes, quando o objeto privilegiado da alfabetização era a leitura e não a escrita, na verdade a escrita passou a ter papel de destaque na alfabetização, entendida como produção textual. Se antes ela era controlada de maneira que a criança devia escrever só o que conhecia, na perspectiva construtivista a criança passa a ser estimulada a escrever espontaneamente de forma livre e criativa.

As influências de orientações construtivistas foram intensificadas nas políticas estaduais e municipais, o construtivismo acabou se configurando como uma corrente teórica, segundo Morais (2012), foi consolidada até mesmo em documentações MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996, porém não pode-se afirmar que estes documentos tenham um caráter predominantemente construtivista visto que é possível perceber nas leituras dos cadernos indícios de outras concepções teóricas. Mesmo em caráter não obrigatório, os Parâmetros Curriculares influenciaram as mudanças nos livros didáticos e nas propostas de capacitação dos docentes.

As críticas fizeram com que os métodos perdessem seu prestígio, como reforça Soares (2016):

[...] a crítica veemente a que o construtivismo submeteu os métodos analíticos e sintéticos resultou na suposição de que métodos de alfabetização, a que se passou a atribuir uma conotação negativa, afetariam negativamente o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Ou seja: como no paradigma anterior, a aprendizagem da leitura e da escrita era considerada um problema essencialmente metodológico, os métodos que esse paradigma gerou - métodos analíticos e sintéticos - contaminaram o conceito de método de alfabetização, de modo que a rejeição a eles se tornou uma rejeição a método em alfabetização, de forma genérica (Soares, 2016, p. 22).

A desvalorização dos velhos “métodos” de alfabetização, gerou um grave problema como Morais demonstra com esta afirmação: “educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, o que parece muito acertado, mas a apostar numa alfabetização sem metodologia, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética” (Morais, 2012, p. 24).

Para elucidar e ter maior noção da dimensão da situação, a qual o autor denominou “desinvenção” da alfabetização, ele faz um detalhamento:

[...] entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, por que os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. Este parece um fenômeno bem brasileiro: “desinventamos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções (Morais, 2012, p. 25).

Torna-se uma problemática, à medida que na realidade, para que a alfabetização se concretize é necessário um ensino específico sobre a escrita alfabética. Esse processo de “desmetodização”, de desprezo por métodos, de equívocos na interpretação da teoria da psicogênese deixou sequelas, agravando ainda mais a situação da alfabetização em nosso país, Soares (2016) é cirúrgica em sua colocação:

[...] entretanto, nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e internacionais – e, já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-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).

Os equívocos conceituais, a falta de aprofundamentos nas bases trazidas por Ferreiro, Piaget e outros, resultaram na perda da especificidade da alfabetização. Levando a falsa impressão que não era mais necessária a intervenção do professor nos processos de aprendizagem da criança e, que a ação sistematizada de ensino estava atrelada a atitude metodológica tradicional. As interpretações errôneas da teoria construtivista comprometeram o entendimento do professor alfabetizador na sua prática pedagógica, trazendo prejuízos para os resultados da alfabetização.

2.8 Método Reggio Emilia

O método Reggio Emilia concebido pela abordagem pedagógica que teve origem na cidade de Reggio Emilia, uma província italiana, localizada na região da Emília-Romanha, na Itália. Desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial, com o pedagogo e jornalista Loris Malaguzzi, a metodologia Reggio Emilia é um modelo educacional inovador que valoriza a criança como um ser competente, capaz de construir conhecimento e se expressar de diversas maneiras.

Como Pereira (2021) relata, citando (Malaguzzi, 2016; Spaggiari, 2016), o surgimento desse método está relacionado às iniciativas e ações participativas e colaborativas dos cidadãos da cidade:

A originalidade da abordagem educacional de Reggio está em sua gênese, que tem nas iniciativas e ações participativas e colaborativas dos cidadãos sobreviventes das tragédias da Segunda Guerra (mulheres, homens, pais, jovens, fazendeiros, grupos feministas, ex-integrantes dos grupos de resistência, sindicatos e cooperativas) seu marco inicial (Pereira, 2021, p. 5).

A primeira escola foi erguida em 1945, em Villa Cella, com a colaboração coletiva de cidadãos, sendo que a grande parte eram pais, que retiraram dos entulhos da guerra o material que precisavam para construir a escola para as crianças. Era tempo de reconstrução das cidades, e a principal preocupação era em relação às escolas, que receberia as crianças para as mães trabalharem. O grupo desejava criar um ambiente tranquilo. Migliane (2020) aborda sobre a importância desse ambiente no método Reggio Emílio:

Entender os interesses da criança e proporcionar um ambiente adequado para permitir experimentos e exploração é um dos pontos focais dessa pedagogia. A preparação de um ambiente seguro e estimulante é tão fundamental que, em muitas literaturas, ele aparece como um terceiro professor (Migliane, 2020, n.p.).

Os princípios que serviram de base para a construção da filosofia educativa do projeto de Reggio e que também norteou os estudos permanentes por Loris Malaguzzi, e sua equipe, foram os seguintes:

1) o trabalho colaborativo, o qual tem na participação e envolvimento das famílias das crianças, professores, crianças e comunidade sua maior virtude. Em síntese, a construção de uma comunidade educativa, dedicada a garantir a qualidade da educação das crianças pequenas; 2) o respeito pelo direito de participação dos três protagonistas da educação (crianças, professores e famílias); 3) o respeito pelos direitos, competências e potencial das crianças e o reconhecimento de que temos muito a aprender com elas, especialmente sobre elas; e 4) a construção de uma escola para crianças que efetive o respeito por seus direitos, potenciais e competências (Pereira, 2021, p. 7).

Na abordagem educacional de Reggio, há afirmação de uma Pedagogia da Relação e da Escuta, adultos e crianças têm papéis complementares: fazem perguntas, ouvem e respondem uns aos outros. Todos são considerados no processo e o diferencial é que a abordagem “possui um núcleo sólido, decorrente da opção que fizeram pela educação ativa e por suas teorias e experiências” (Pereira, 2021, p. 8). As crianças, pais e professores são protagonistas, desenvolvendo em todos a ideia que a criança é o sujeito central da educação, assim é possível a construção de uma escola capaz de estimular e fortalecer as relações.

A criança é compreendida como um ser com direito, potencialidade e competências, as famílias, os professores e toda comunidade são convidados a olhar para a criança e enxergá-

la como quem pode também ensinar, é preciso aprender sobre a criança, mas sobretudo com ela. Pereira (2021), esclarece como essa criança é percebida sendo reconhecida nos processos e relações, e como ela é acolhida em suas muitas linguagens citando Malaguzzi (1999, 2016):

[...] refere uma imagem de criança como pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo e na comunicação de suas descobertas por meio de “cem e mais cem... linguagens”, as quais permitem aprender sobre ela, em relação e em interação com ela. Essa visão de criança é o ponto de incidência que cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nas escolas infantis de Reggio. De tal modo, essa imagem de criança com cem e mais cem... linguagens é constitutiva da Pedagogia da Relação e da Escuta (Pereira, 2021, p. 9).

O desenvolvimento da criança dever ocorrer em todas as suas linguagens: expressivas, comunicativas, cognitivas, éticas, lógicas, imaginativas e racionais. A criança é entendida como um ser potente, curioso por natureza, e essa curiosidade inata serve de combustível para seu aprendizado, por meio dela a criança realiza suas experimentações, absorvendo e construindo seu aprendizado sobre o mundo.

Migliane (2020), também destaca alguns princípios do método Reggio Emilia:

1. A criança é protagonista de seu desenvolvimento. 2. Adulto como colaborador, observador e guia do processo de aprendizagem das crianças. 3. Ambiente como ferramenta importante para relações, comunicações e encontros. 4. *'Pedagogia da escuta'*. Ouvir a criança como gostariam de serem ouvidos eleva sua autoestima. 5. Vivência coletiva. A experiência em sociedade, o aprendizado em comunidade e a cooperação são fundamentais para o desenvolvimento das crianças como indivíduos. 6. Importância da criatividade para conectar: ética e estética; razão e imaginação. A arte (em todas suas expressões) é entendida como uma maneira de pensar. 7. A documentação do trabalho como entendimento e valorização do seu processo (não apenas de seu resultado) (Migliane, 2020, n.p).

A criança participativa, é incluída, respeitada e acolhida na construção de seu processo de ensino e de aprendizagem, como no ideário construtivista, como já foi dito, ainda que mal interpretado no Brasil, trouxe muitos avanços e contribuições para a educação alfabetização. “A propagação do ideário construtivista, o qual o objetivo é o aluno e seu desenvolvimento de conceitualização da escrita, as vivências das crianças com objetos de conhecimento tornaram-se de grande importância nas tratativas pedagógicas (Cardoso, 2023, p. 40). A proposta central para aprendizagem da língua escrita, é necessário que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre o sistema de representação, identificando essas representações gráficas, suas regras de funcionalidade, a partir da interação com o outro e com os materiais estabelecidos nos ambientes das salas de aulas.

A base da pedagogia da relação e da escuta está na valorização de saber ouvir, ativar a escuta permeada de afeto e respeito, é a escuta que conecta as pessoas, e permite que as

diversas linguagens que as crianças possuem e os adultos também, na comunicação, sejam compreendidas, “as teorias que as crianças podem elaborar, para que existam, precisam ser compartilhadas e comunicadas, usando todas as linguagens” (Pereira, 2021, p. 12).

Dessa forma, os professores são vistos como mediadores, ou seja, incentivadores, facilitadores e motivadores da aprendizagem, estimulando a autonomia das crianças. Usando como estratégia de ensino a organização de um ambiente que estimule e desafie os alunos no processo de aprendizagem, o que se denomina como ambiente alfabetizador. A criança precisa identificar no ambiente da sala de aula, no ambiente escolar, um lugar privilegiado, propício para o desenvolvimento de habilidades, para isso é preciso selecionar materiais de interesse da criança, organizar, preparar, expor esses materiais de leitura e escrita, de forma intencional e criativa de maneira que as crianças tenham acesso visual, possam tocar, manipular, vivenciar.

A pedagogia participativa define que para crianças e adultos, o ato de compreender está interligado à capacidade de elaborar uma interpretação, chamada de teoria interpretativa que almeja explicações satisfatórias para coisas e eventos do mundo, para satisfazer as necessidades intelectuais, ainda que provisoriamente, por isso, é preciso que os sujeitos estejam abertos ao questionamento, para que haja diálogo.

SEÇÃO 3 - DESENVOLVENDO CONHECIMENTOS

3.1 Teoria da psicogênese da escrita

O construtivismo, tem como referência a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, e por isso, pode se afirmar que é uma teoria não propriamente de aprendizagem, mas de apropriação do conhecimento (Soares, 2016, p. 66). Ainda que essa teoria, tenha sido equivocadamente confundida no Brasil como método de alfabetização, fato que gerou confusões e danos à história da alfabetização, cabe ressaltar que, a concepção psicogenética do aprendizado da escrita, divulgada pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, original “Los sistemas de escritura en El desarrollo del niño”, traduzido para o português, em 1986, como “Psicogênese da língua escrita”, revolucionou a maneira de pensar a alfabetização.

A teoria procurou mostrar de que maneira a criança percebe a escrita e como ela se relaciona, desenvolvendo hipóteses pelas quais vai apreendendo o sistema de escrita. Na obra, Ferreiro e Teberosky consideraram ambas as fases da aprendizagem inicial da língua escrita: o desenvolvimento da leitura e a evolução da escrita. Dedicaram quatro capítulos à leitura e apenas um à escrita, os níveis de evolução desta última, foram amplamente difundidos em vários países.

Na perspectiva construtivista, a criança é considerada um sujeito cognoscente, ou seja, o indivíduo capaz de adquirir e processar o conhecimento:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento ou transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento e ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Podemos supor que esse sujeito cognoscente está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida. (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.29)

O ponto de partida da aprendizagem reside no próprio sujeito, em outras palavras, a apropriação pela criança do princípio alfabético, é aguardada como um subproduto de suas explorações ativas dos variados tipos de objetos materiais que são portadores de escrita. Os “níveis definidos tanto para a leitura quanto para a escrita indicam as etapas por que passa a criança para a compreensão da escrita alfabética como um sistema de representação” (Soares, 2016, p. 67).

Em relação à leitura, Ferreiro e Teberosky (1979) apontaram a interpretação que as crianças, antes mesmo de que saibam ler, atribuem a aspectos formais do texto escrito, mas não definiram de forma explícita os níveis de desenvolvimento da leitura, já em relação à escrita, esses níveis foram definidos. Na pesquisa realizada por Emília Ferreiro, observou-se que a

criança passa por etapas para a aprendizagem do sistema alfabético, então delimitou níveis de escrita, conhecidos como hipóteses ou períodos, denominados pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Compreender as hipóteses pelas quais as crianças atravessam ao construir conhecimento sobre a escrita alfabética, possibilita ao professor a realização de intervenções específicas em cada estágio de desenvolvimento. Como explica Soares (2020):

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir deste diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando na palavra de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial (Soares, 2020, p. 57).

Antes de entrar na escola, a criança já vive um processo de construção do conceito de escrita, por vivenciar experiências com a língua escrita em diferentes contextos, seja sociocultural ou familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança se apropria do princípio alfabético, compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons na língua (os fonemas) por letras.

Lev Vygotsky é um psicólogo russo (1896-1934), que tem como um dos temas centrais de sua obra, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, ele destaca a relevância da instrução fornecida no contexto sociocultural e escolar para impulsionar o progresso no desenvolvimento da criança. Ao longo do tempo, a criança se desenvolve tanto biologicamente (desenvolvimento relacionado à maturação progressiva de sua estrutura física e sistema nervoso) - essa parte do desenvolvimento geralmente ocorre de dentro para fora, refletindo a natureza intrínseca do crescimento físico e neurobiológico.

Ela também se desenvolve psicologicamente e socialmente (desenvolvimento relacionado à evolução cognitiva, que abrange o desenvolvimento da mente, pensamento e processos mentais) – processo que vem de fora para dentro, a criança internaliza comportamentos, valores, atitudes e conhecimentos, o que implica que ela não apenas adquire habilidades cognitivas, mas também absorve elementos culturais e sociais do ambiente ao seu redor.

No tocante à aprendizagem da escrita alfabética, compete à instituição escolar conhecer o patamar de conhecimento cognitivo e linguístico previamente adquirido pela criança e, a partir desse ponto, orientá-la em direção a um nível subsequente, ao qual ela é capaz de alcançar. De acordo com as explicações de Soares:

Para designar esse intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou - nível de desenvolvimento real - e sua capacidade de avançar - nível de desenvolvimento potencial, Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, sobre a qual o professor pode atuar estimulando o processo de desenvolvimento (Soares, 2020, p. 53).

Figura 10 - Gráfico (Conceito desenvolvido por Vygotsk - zona de desenvolvimento potencial ou proximal)



Fonte: (Soares, 2020, p.53)

Figura 11 - Zona de desenvolvimento potencial: Representação do processo, tendo como ponto de referência a criança



Fonte: (Soares, 2020, p. 54)

Por isso é tão necessário, que o professor alfabetizador domine esses conhecimentos, podendo atuar de forma mais assertiva, colaborando de forma significativa com os avanços do educando. A criança, mesmo antes de compreender que as letras podem representar os sons da língua, ou ainda que tais sinais tenham a função na escrita, demonstram uma fase denominada

icônica. Fase em que a criança faz uso de desenhos e rabiscos para tentar escrever, ou seja, a criança ainda não diferencia o desenho da escrita. Podem também fazer garatuja, tentando imitar a escrita dos adultos, conforme avançam no desenvolvimento, elas gradualmente abandonam a representação icônica e passam a compreender e aplicar os princípios do sistema alfabético de maneira mais convencional.

Resumidamente, no quadro abaixo apresenta-se as hipóteses de escrita, descritas pelas autoras, apresentando as características dessas etapas:

Quadro 5 - Níveis ou Hipóteses de Escrita

LINHA TEÓRICA	NÍVEIS DE ESCRITA	CARACTERÍSTICAS
Construtivista	Pré-Silábico	<ul style="list-style-type: none"> *Não estabelece qualquer relação entre letra x som; *Diferencia o desenho da escrita; *Utiliza-se de alguns rabiscos, sinais, números ou até mesmo letras que não guardam relação com a palavra; *Uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas); *Escrita unigráfica (uma letra representa a palavra) ou geralmente respeita as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas). *O realismo nominal é característico: o aprendiz pode usar, por exemplo, muitas letras para escrever elefante e poucas para formiga, pensando apenas no tamanho dos animais.
	Silábico	<ul style="list-style-type: none"> *Fase demarcada pela presença da silabação; *Uso de uma letra para cada sílaba da palavra; *Inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência, com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba.
	Silábico-alfabético	<ul style="list-style-type: none"> *A sílaba começa a ser analisada sem suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita das palavras; *Letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba;
	Alfabético	<ul style="list-style-type: none"> *Fase final do processo de apropriação da escrita alfabética; *Compreensão que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba;

		<p>*Realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever;</p> <p>*Compreensão do Sistema de Escrita mesmo não conservando as convenções ortográficas.</p>
--	--	--

Fonte: criado pela autora da dissertação com base em Soares (2016, p. 65 e 66)

Considerando a teoria da psicogênese da escrita, o alfabeto é considerado o Sistema de escrita alfabética (SEA), o processo de alfabetização é o aprendizado do sistema de escrita alfabética, que é a porta de entrada para a cultura escrita, ou seja, o objeto a ser aprendido pela criança nesse processo é a escrita alfabética e seus usos. Na perspectiva evolutiva adotada nessa teoria, há o pressuposto que “para dominar o SEA, a criança, [...] precisa desvendar a esfinge, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional” (Morais, 2012, p. 49).

Inicialmente as crianças, não sabem, que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos e, nessa fase inicial, geralmente, no máximo, percebem que para escrever palavras diferentes, é preciso variar as formas gráficas registradas (variando a quantidade, a ordem ou o repertório de letras usadas). Aos poucos a criança vai passando por um percurso evolutivo, compreendendo melhor o sistema alfabético e seus aspectos conceituais de representação simbólica (ou notação) e seus aspectos convencionais (direção da escrita, da esquerda para a direita, espaços entre as palavras etc.)

Os aspectos conceituais e convencionais criam um conjunto de propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para compreender o seu funcionamento. Os aspectos que serão listados, são conhecimentos, que quem já está alfabetizado, não pensa sobre eles, mas já os internalizaram, a criança que está sendo alfabetizada ainda não domina esses conhecimentos construídos e adotados há séculos, são conhecimentos que ela irá tomando consciência gradativamente em seu processo de alfabetização.

Na figura seguinte, apresenta-se o quadro produzido por Moraes (2012), com a organização dessas propriedades.

Figura 12 - Conjunto de propriedades relativa à notação alfabética na língua portuguesa

Quadro 1. Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um 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, ρ);
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 de 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, 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.

Fonte: (Morais 2012, p.51)

O professor alfabetizador não transmite esses conhecimentos para o aprendiz, já que é um conhecimento que será construído por ele próprio, mas deve ajudá-lo de forma precisa, até que atinja a fase final do processo de apropriação da escrita alfabética. Fase em que a criança usa uma letra para cada fonema pronunciado, ainda que ela cometa erros ortográficos, o que é normal, aos poucos ela também melhora sobre esse quesito. A criança recém-chegada a hipótese alfabética, muitas vezes ainda pensa de forma equivocada, que cada letra deveria equivaler a

um único som e, cada som deveria ser notado por uma única letra. No entanto essa não é a verdade, “uma coisa é dominar a leitura do R que aparece em barata e em rata; outra coisa é dominar a leitura do R em palavras como trânsito e erguer. Por certas combinações de grafias serem menos frequentes ou mesmo raras nas palavras escritas em nossa língua[...]” (Morais, 2012, p. 66).

Isso ocorre devido à necessidade de refinamento da hipótese alfabética, por meio da disponibilização de oportunidades para leitura e produção textual, a fim de propiciar a aquisição do domínio das correspondências entre letra e som (grafema e fonema) e, a familiarização com a utilização dessas correspondências nas diversas estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal) que se destaca como a mais frequente.

A teoria psicogenética explicita que os conhecimentos sobre SEA são construídos em percurso evolutivo, em fases que são universais e comuns para os aprendizes, no entanto cada criança tem ritmo singular de evolução. É inegável que as variadas oportunidades de interação com a escrita, vivenciadas por indivíduos pertencentes a diversos grupos socioculturais, podem influenciar o ritmo com o qual conseguem assimilar o Sistema de Escrita Alfabética SEA. Assim, o papel da escola é tão importante, e a atuação do professor alfabetizador é decisivo, nesse processo evolutivo da criança, dependendo da prática de ensino desenvolvida pode-se colaborar para que o progresso do aprendiz seja mais lento ou mais rápido, quanto mais a criança tenha oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, maior facilidade de compreensão do SEA ela terá.

Salientando que essas práticas de leitura e escrita devem ser pautada em uma clara proposta de ensino do sistema de escrita alfabética, visto que a criança não aprenderá a ler e escrever de forma espontânea, ela precisa de indicações e direcionamentos para evoluir de um nível para o outro, ou seja, até estar desenvolvendo sua leitura e escrita com autonomia, exigindo o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema e ortografia, já que as regras e irregularidades de nossa norma ortográfica exige também ser ensinadas, pra que o aluno que já está em nível avançado possa refletir sobre essas questões e superar suas dificuldades.

3.2 Consciência fonológica e alfabetização

Analisando as fases iniciais do desenvolvimento da criança em seu processo de progressiva compreensão da escrita alfabética: icônica e pré-silábica, presentes na teoria da psicogênese da escrita, abordada anteriormente, compreende-se que mesmo que a criança tenha percebido que escrita se faz com letras, ainda não percebeu a relação entre escrita e oralidade. Ela

não tem a consciência de que a escrita representa os sons das palavras, ou seja, ainda não desenvolveu a consciência fonológica.

Consciência fonológica é a capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo do significado, é refletir sobre os segmentos sonoros na fala. Soares (2020) denomina como consciência fonológica “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre os seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas os fonemas” (Soares, 2020, p. 77).

Morais (2012) define da seguinte forma:

[...] “consciência fonológica” é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las em voz alta, juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto ao segmento sonoro etc. (Morais, 2012, p. 84).

Quando o foco é dirigido ao processo de alfabetização, é fundamental diferenciar e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica, visto que frequentemente, a consciência fonológica é reduzida, como se fosse sinônimo de consciência fonêmica. Compreendendo melhor o conceito de consciência fonológica, é preciso saber que para a criança chegar ao princípio alfabético, ela precisa desenvolver três níveis de consciência fonológica.

Quadro 6 - Consciência Fonológica

Consciência Fonológica	
Consciência lexical	*A palavra é uma cadeia de sons; segmentos de palavras podem ser iguais - aliterações ²⁵ e rimas. (Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado.)
Consciência silábica	*A palavra pode ser segmentada em sílabas. (A criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e representa as sílabas por conjuntos de letras.)

25 A Aliteração é uma sequência de palavras com a mesma relação semântica onomatopaicos. A aliteração vem sendo considerada recurso fônico de intensificação. A aliteração é usada como recurso de estilo em poesia que possibilita em certas poesias antigas reconstituir uma pronúncia que desapareceu na transcrição. Exemplos de aliteração: O rato roeu a roupa do rei de Roma. Essa frase tão conhecida é um exemplo claro de aliteração. Nela temos a repetição do som do R no início das palavras, outro exemplo: Três pratos de trigo para três tigres tristes. Nela temos a repetição do som do T no início das palavras. Informações sobre o assunto disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alitera%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 10 de jan. 2023.

Consciência fonêmica	*As sílabas são constituídas de pequenos sons - os fonemas. (Finalmente a criança identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras.)
----------------------	---

Fonte: criado pela autora da dissertação com base em Soares (2020, p. 77)

3.3 Consciência lexical

A consciência lexical supõe a compreensão do conceito de palavra, essa habilidade envolve a capacidade de entender o conceito de palavra no fluxo sonoro contínuo da fala, bem como a capacidade de segmentar frases em palavras distintas. No entanto, essa compreensão plena do conceito de palavra geralmente só se desenvolve de maneira clara quando uma criança já tem a compreensão da leitura e escrita, ou seja, quando ela se alfabetiza.

Na linguagem falada, as palavras geralmente se fundem em um fluxo contínuo, sem espaços claros entre elas, é através da língua escrita que as palavras são individualizadas. É a língua escrita que estabelece limites visuais para as palavras, marcando-as por espaços em branco. Essa segmentação visual facilita a identificação e compreensão das unidades individuais de significado.

O processo de desenvolvimento da consciência lexical apresenta alguns desafios para as crianças, especialmente no que diz respeito à identificação e isolamento de palavras como unidades distintas na cadeia sonora da fala, “dificuldades sobretudo para separar palavras funcionais, de palavras de conteúdo, e mesmo para reconhecer palavras funcionais como palavra” (Soares, 2020, p. 78).

As palavras de conteúdo, também chamadas de palavras lexicais, são palavras que carregam significado específico, como substantivos, verbos e adjetivos. Palavras funcionais, são também chamadas palavras gramaticais, aquelas que ligam as palavras de conteúdo, e por sua natureza gramatical, nem sempre têm um significado lexical claro. Exemplos incluem artigos como "o" e preposições como "de". As crianças podem não reconhecer facilmente essas palavras como unidades significativas, uma vez que seu significado é mais contextual e não é tão evidente quanto o de palavras de conteúdo.

Assim, é compreensível o motivo pelo qual, nas primeiras produções da criança surgem escritas assim: “osolhos” no lugar de “os olhos”, “com migo” no lugar de “comigo”. Essas dificuldades vão sendo superadas à medida que a criança é exposta a mais exemplos de linguagem escrita e falada. A prática com atividades de leitura, jogos que enfatizam a identificação de palavras e interações verbais podem ajudar a fortalecer a consciência lexical e aprimorar a

capacidade da criança de reconhecer, isolar e compreender diferentes tipos de palavras na linguagem.

As crianças menores, tendem a passar pelo realismo nominal - refere-se à suposição feita por crianças pequenas de que o tamanho de uma palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional ao tamanho físico desse ser ou objeto. Em outras palavras, as crianças podem ter a tendência de acreditar que nomes grandes são usados para descrever coisas grandes, enquanto nomes pequenos são associados a coisas pequenas. É mais comum em crianças pré-silábicas, como consta no quadro 3 - Níveis ou Hipóteses de Escrita.

Segundo Vygotsky (1934, p.111, apud SOARES, 2016, p.174), a criança deve compreender a diferença entre a semântica e a fonética: “para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que a denota”. Assim, é comum encontramos crianças que relacionam a palavra ao seu significado quando afirmam, por exemplo, que joaninha se escreve bem pequeno porque é pequena, ou que elefante se escreve com letras grandes, porque ele é grande (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Portanto, a importância da consciência lexical se destaca durante as fases iniciais da aquisição da linguagem escrita. Superar o realismo nominal significa que a criança deve entender que as palavras são arbitrárias, ou seja, não há uma relação direta entre o som da palavra e o objeto ou conceito que ela representa. Conquistar a arbitrariedade linguística envolve a capacidade de dissociar a sequência sonora de uma palavra de seu significado, reconhecendo que as palavras são convenções linguísticas, e seus sons não refletem necessariamente as características do referente.

Soares (2020, p.82) destaca a importância do trabalho com rimas, “devem ser realizados jogos com rimas para o desenvolvimento da consciência lexical: as crianças são orientadas a prestar atenção nos sons das palavras identificar sons iguais no final delas.” O trabalho desenvolvido para que a criança avance em sua consciência lexical, permite que ela tenha compreensão das complexidades da linguagem escrita, tornando-se capaz de associar de maneira mais precisa os sons, as palavras e as representações gráficas na sua jornada rumo à alfabetização.

3.4 Consciência silábica

O processo de aprendizagem da escrita nas crianças, conforme observado e proposto por Ferreiro e Teberosky em 1999, revela uma evolução nas hipóteses de escrita ao longo do desenvolvimento. Uma das etapas desse processo envolve a compreensão de que as palavras, no sistema alfabético, não são unidades indivisíveis, mas sim compostas por partes menores

chamadas sílabas. As crianças, ao passarem por esse estágio, começam a perceber que as sílabas desempenham um papel fundamental na organização das palavras. Elas aprendem que as sílabas podem se unir, alternar, misturar e até mesmo subtrair umas das outras para formar o léxico da língua, ou seja, o conjunto de palavras que compõem a linguagem.

A investigação conduzida por Ferreiro demonstra que, mesmo quando as crianças já compreenderam o princípio alfabético, a sílaba emerge como a unidade fonológica mais acessível para elas. “É que sílabas são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência: corresponde, de certa forma, a atos articulatórios unitários” (Soares, 2016, p. 185).

Quando a criança desenvolve a consciência silábica, consegue realizar a segmentação da palavra em sílaba, período que de acordo com a teoria da psicogênese, denomina-se período de fonetização da escrita, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra” (Soares, 2016, p.187).

É comum que no início algumas crianças, apesar de conseguirem contar o número de sílabas em uma palavra, podem ainda apresentarem dificuldades em associar os sons específicos às letras ou grafemas correspondentes. Nessas situações, é possível observar que elas atribuem letras de forma arbitrária para representar cada segmento sonoro, embora haja sempre uma correspondência de uma letra para cada "pedaço" ou sílaba. Essa prática reflete a tentativa inicial da criança em compreender a relação entre os elementos sonoros e os símbolos gráficos na escrita, mesmo que a correspondência entre som e letra ainda não seja precisa.

À medida que o período de fonetização da escrita avança, as crianças desenvolvem a capacidade de representar graficamente cada sílaba com uma letra específica, seja vogal ou consoante. Esse progresso indica uma evolução na compreensão da correspondência entre os segmentos sonoros de uma palavra e os símbolos gráficos correspondentes. A criança passa a associar de maneira mais precisa os sons das sílabas com as letras correspondentes, demonstrando um avanço na sua habilidade de representar foneticamente as palavras por meio da escrita.

Sobre essa evolução gradativa, Soares (2016) explica:

[...] para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente na segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando qualquer letra, mas em número correspondente a 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 (Soares, 2016, p.188).

O trabalho desenvolvido em sala pelos professores alfabetizadores, deve ser pautado em um ensino que desenvolva concomitantemente a compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. É preciso propor estratégias que colaborem para que a criança possa superar o realismo nominal, desenvolvendo a consciência de rimas e aliterações, assim a criança, é capaz de focar nos sons da fala, dissociando-os de seus significados.

Morais (2012), afirma que é importante ter clareza que “consciência fonológica envolve também a análise de sílabas, de rimas e de palavras dentro de palavras, constituindo, portanto, algo bem mais amplo do que somente a consciência fonêmica” (Morais, 2012, p. 131). O autor propõe que em sala de aula, de forma lúdica e prazerosa, os aprendizes sejam estimulados a:

1. contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que outra ou se tem a mesma quantidade de sílabas);
2. dizer uma palavra maior (ou menor) que outra;
3. identificar palavras que começam com a mesma sílaba,
4. produzir palavras que começam com a mesma sílaba;
5. identificar palavra que rimam;
6. produzir palavra que rima com outra (Morais, 2012, p.133).

Entende-se então que o desenvolvimento da consciência silábica e da habilidade de segmentar palavras em sílabas, marca o início do período de fonetização da escrita. Essa etapa é fundamental, pois conduz à sensibilidade aos fonemas, que são os sons individuais da fala. A capacidade de perceber e manipular sílabas nas palavras é crucial para adquirir a sensibilidade fonêmica, um requisito essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita.

3.5 Consciência fonêmica

Quando a criança entra no período de fonetização da escrita, conforme descrito no tópico anterior, ela começa a perceber que os sons da língua podem ser divididos e representados por sinais gráficos, ou seja, pelas letras ou grafemas. Esse entendimento marca um avanço significativo na compreensão do sistema de escrita. Inicialmente, ao desenvolver a consciência das sílabas e adotar a hipótese silábica de escrita, a criança passa a refletir sobre os segmentos maiores que compõem as palavras. Contudo, à medida que progride, ela expande essa consciência para incluir os menores segmentos sonoros que compõem as sílabas, ou seja, os fonemas. Os fonemas podem ser definidos como a menor unidade fonológica. Soares (2016), define que sendo “os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea” (Soares, 2016, p. 194).

A autora mencionada acima, destacou em sua obra, uma aparente contradição ou peculiaridade nas abordagens de algumas pesquisas sobre consciência fonêmica e a aquisição da

escrita. Embora se reconheça que os fonemas são as unidades sonoras mínimas da língua e, por definição, não são pronunciáveis isoladamente, essas pesquisas optaram por utilizar testes nos quais os participantes eram solicitados a pronunciar fonemas de forma isolada. Soares (2016, p. 196 - 197) faz referência a diversas tarefas empregadas nas pesquisas, conforme delineado pelo National Reading Panel.

Observou-se que todas as atividades se fundamentam na capacidade de articular fonemas de maneira isolada, exemplificadas por ações como "isolar um fonema em uma palavra", ou ainda "identificar fonema idêntico em palavras diferentes", e, de maneira mais abstrata, "associar fonemas apresentados de forma separada para formar uma palavra", entre outras. Os resultados das atividades específicas de síntese fonêmica, segmentação de fonemas e transposição fonêmica, foram consideradas como muito difíceis e desafiadoras para todas as crianças envolvidas no estudo. Portanto, propostas de ensino que têm como base, exercícios e treinos específicos de reconhecimento e manipulação de fonemas, ensinando fonemas de maneira isolada, tendem a dificultar processo que a criança irá percorrer, para se alfabetizar.

O desenvolvimento da consciência fonológica, centrado na oralidade, principalmente da consciência silábica, serve como preparação para a consciência fonêmica, que como apresentado, é um dos níveis da consciência fonológica. Soares (2016) evidencia que a consciência fonêmica “não parte como os demais níveis, da oralidade, mas da escrita, pois emerge contemporaneamente à aprendizagem da representação, por grafemas, de sons da fala não identificáveis isoladamente e não pronunciáveis isoladamente – os fonemas” (Soares, 2016, p. 204).

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica é um estágio significativo no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, especialmente em relação ao processo de aprendizagem da escrita alfabética. Como já esclarecido, consciência fonêmica refere-se à capacidade de reconhecer e manipular os fonemas, que são os sons individuais que compõem as palavras, sendo esses fonemas, por natureza, segmentos abstratos, não pronunciáveis ou audíveis isoladamente, essa abstração é superada pela representação gráfica, ou seja, pelas letras ou grafemas no sistema alfabético.

A criança atingirá o nível alfabético, quando ela fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letra e fonemas, adquirindo a capacidade de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica.

3.6 Letras e fonemas

A relação entre a consciência fonêmica e alfabetização se realiza fundamentalmente pela articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas

correspondem. Na aprendizagem da escrita alfabética são as letras que revelam os fonemas. Soares (2016) ao citar Bialystok (1992), demonstra que a criança percorre três etapas, em direção à compreensão das letras como representação simbólicas. Na primeira etapa, a criança adiciona ao seu vocabulário os nomes das letras e pode aprender a recitar o alfabeto, de maneira semelhante à aprendizagem da recitação dos números. No entanto não compreendem as letras como elementos simbólicos, como representações.

Na segunda etapa, a criança começa a identificar e experimentar a escrita das letras, percebendo-as como unidades individuais, um processo análogo ao que ocorre com os números. Contudo, tanto as letras quanto os números são concebidos como objetos com determinadas características visuais, compostos de linhas verticais, horizontais e semicírculos não como símbolos que substituem significados. Nesta etapa, com frequência a criança não distingue “entre letra, números e outros símbolos, e tem dificuldade em discriminar letras de traçados semelhantes, como por exemplo, R de B, M de N, Ode Q, F de P[...]” (Soares, 2016, p. 211).

Outro desafio que a criança enfrenta nessa fase, em que as letras são tratadas como objetos, surge da diferença entre letras e objetos convencionais. Enquanto objetos físicos geralmente não mudam conforme sua orientação ou posição no espaço, as letras, por outro lado, podem sofrer alterações significativas. Conforme com a orientação e a posição, a letra pode mudar a sua natureza, “n é diferente de u, b é diferente de d, que é diferente de p, que é diferente de q... a rotação de uma grafia, no eixo vertical ou horizontal, muda o nome e a correspondência fonêmica de letras” (Soares, 2016, p. 212).

Na terceira etapa, letras e números são compreendidos como símbolos, eles se referem a valores específicos, sua própria existência como objetos é substituída por sua função simbólica. A representação das notações nesta etapa baseia-se uma relação entre a forma escrita do elemento e o valor de som ou de quantidade que ele representa, etapa que corresponde ao nível alfabético, segundo a Emilia Ferreiro (1999).

A identificação de fonema resulta da percepção de que um único som – um único fonema – pode aparecer em diferentes palavras, representado pela mesma letra ou grafema: “(como em **f**aca, **f**uro, **f**igo, **f**ogo, **f**era...) ou a percepção de que um único som – um único fonema – diferencia palavras que só se distinguem por esse fonema, representado por letra diferentes (como em **f**aca, **m**aca, **j**aca, **v**aca...)” (Soares, 2016, p. 214) É a consciência grafofonêmica (habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada), que possibilita a identificação de fonemas, estabelecendo a conexão entre esses sons e as letras correspondentes, e, assim viabiliza a aquisição do princípio alfabético.

São conhecimentos específicos que o professor alfabetizador precisa ter boas noções para desenvolver uma prática de qualidade, por isso, conhecimentos gerais sobre a linguagem e aprendizagem não são suficientes.

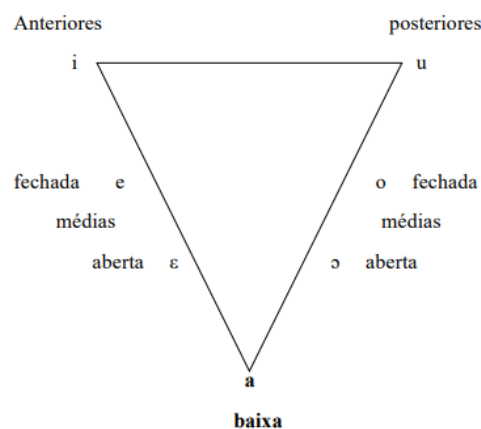
3.7 Conexão do Sistema fonológico e grafemático

Quando uma criança é alfabetizada, ela desenvolve um novo sistema de representação de ideias, baseado no sistema fonológico, nesse contexto, ela constrói um sistema visual, constituído não de sons, mas de objetos simbólicos visuais. A escrita tem como pano de fundo, o sistema de sons, mas constituída de objetos simbólicos visuais. O principal desafio da alfabetização reside em estabelecer um sistema simbólico inédito, fundamentado no sistema pré-existente, que é o fonológico. A aquisição da língua materna ocorre sem muitos entraves, já a aprendizagem da leitura e da escrita, é cheia de percalços.

Diante de tudo que já abordamos anteriormente, e sabendo que como na aprendizagem, o mais importante é aquilo que o aprendiz já sabe (Ausubel,1968), não há como não admitir que a alfabetização deva ser realizada, tendo como base a língua na forma falada, pois é a fala que constitui a base da linguagem.

A construção de um novo sistema de representação de ideias é sem dúvida o grande desafio da alfabetização. A tarefa revela-se onerosa, haja vista a marcante influência da expressão oral sobre o processo de escrita. Os sons da língua se configurem em um sistema, denominado, sistema fonológico, de modo análogo, as letras da língua compõem um sistema próprio: o sistema de escrita ou grafemático. É importante conhecimentos linguísticos no processo de alfabetização. As letras da escrita e os sons da fala possuem traços distintivos que são utilizados na fala e na leitura.

Figura 13 - Traços orais distintivos das vogais do português



FONTE: Hellwag's Triangle

Fonte: Bezerra (2021, p. 43)

O triângulo de Christoph Friedrich Hellwag²⁶ apresenta as vogais, mapeadas em uma pirâmide imaginária invertida. As vogais são sons básicos que se combinam para formar sílabas, ou seja, estruturas sonoras combinadas. Elas são sempre sonoras, isto é, requerem a participação de cordas vocais e a diferença entre elas seria regulada pelo movimento da língua dentro da boca. A língua, movimentando-se para a frente, produz as vogais anteriores /e/ e /i/; mas movimentando-se para trás, ela articula as vogais posteriores /o/ e /u/. “As vogais, em sua realização, no espaço bucal, são caracterizadas como sendo anteriores, posteriores, médias e baixas. Elas podem ainda ser fechadas ou abertas. Por exemplo, nas palavras “cerca” (gradil) e “cerca” imperativo de cercar” (Bezerra, 2022, p. 43).

Quadro 7 – Traços distintivos das vogais na forma oral e escrita

Fonemas: Traços sonoros		Grafemas: traços visuais	
/a/	Vogal baixa	[a]	Semiesférica baixa
/e/	Vogal média frontal	[e]	Semiesférica média
/i/	Vogal alta anterior	[i]	Vertical alta
/o/	Vogal média posterior	[o]	Esférica -vertical alta
/u/	Vogal alta posterior	[u]	Esférica -vertical alta

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 8 – Traços de alguns fonemas e grafemas

Fonemas: Traços sonoros		Grafemas: traços visuais	
/p/	Surda oclusiva bilabial	[p]	Visual esférica vertical à esquerda
/t/	Surda dental oclusiva	[t]	Visual vertical e horizontal
/k/	Surda palatal oclusiva	[k]	Vertical bifurcada à direita
/s/	Surda fricativa alveolar	[s]	Visual sigmática
/m/	Sonora bilabial	[m]	Visual bi-semiesférica-vertical

Fonte: Dados da pesquisa

O sistema de traços que permitem a distinção entre fonemas consonantais e grafemas simples ou combinados é de natureza especial. Os traços do fonema /p/, por exemplo são estes: oclusiva, surda, bilabial. Já do grafema [p], são: visual, esférica e vertical à esquerda. Embora tratem de um só fenômeno linguístico, o processador neuronal da audição e oralidade não é o

26 Christoph Friedrich Hellwag foi um linguista alemão, estudioso do sistema fonético das línguas. Tornou-se conhecido pelo seu esquema de vogais.

mesmo da visão. Ao ser alfabetizada, a criança constrói um sistema visual de representação simbólica o qual tem de estar em harmonia com o sistema fonético da língua.

3.8 Sistema de grafemas e seus traços distintivos

O ouvido humano é capaz de identificar diferenças milimétricas no sistema de sons da língua. A diferença entre um som surdo e um som sonoro está vinculada à participação das cordas vocais na produção da imagem fônica. Nenhuma vogal é surda, mas entre as consoantes, muitas são surdas. A escola é responsável a conduzir um trabalho pedagógico que leve o aluno a fazer a conversão do sistema de sons da língua para um sistema de letras da língua. Quem realiza essa tarefa é justamente o professor(a) alfabetizadora. Os sons da língua formam o sistema fonológico e, as letras da língua também formam um sistema: o da escrita ou o grafemático.

A pesquisadora Bezerra (2022), apresentou um trabalho riquíssimo sobre os traços distintivos, as características visuais ou gráficas que diferenciam um grafema de outro, oferecendo informações importantes para o processo de alfabetização. Ela cita (Bruner, 1999), para elucidar, questões indispensáveis para a compreensão do tema:

As letras, portadoras de traços distintivos visuais, também se constituem em um sistema, no qual o elemento singular se relaciona com a estrutura global e vice-versa. O alfabetizando, no início do processo, toma consciência dos sons que usa e os liga às letras. Como essas letras fazem parte de um conjunto, a aprendizagem passa pelas noções contidas nos elementos (letras) dentro do sistema maior. Esta aprendizagem pode ser conjuntiva, disjuntiva e correlacional (Cardoso, 2022, p. 28).

As explicações, seguidas das informações dos quadros abaixo oferecem esclarecimentos para melhor entendimento sobre esta aprendizagem. A aprendizagem será *conjuntiva*, isto é, quando um conjunto de traços dispor de organização uniforme dentro de uma estrutura maior, como no caso das letras “o” “b”, “d”, “p” e “q”. Conforme está apresentado no quadro abaixo.

Quadro 9 – Grafemas com traços distintivos predominantemente esféricos

Esfericidade		
Esfericidade pura	o	
Verticalidade superior	b	D
Verticalidade inferior	p	Q
	À esquerda	À direita

Fonte: Produzido pela autora com base no quadro de: Bezerra (2021, p. 46)

Nesse quadro 9, o conjunto de letras caracteriza-se pelo traço de esfericidade, isto é, as letras têm uma parte esférica. Uma letra, o [o], apresenta forma completamente esférica; as outras apresentam traços adicionais. Uma pequena barra vertical, colocada à esquerda ou à direita da esfera, sobre as esferas, permite que essas letras se tornem distintas umas das outras.

A aprendizagem *disjuntiva* ocorre quando estiverem incluídas as letras com formato híbrido, ora assemelhando-se a um “s”, ou a uma esfera parcial, como a letra “c”. Por tratar apenas das letras minúsculas de imprensa, os aspectos ornamentais das letras cursivas não aparecem. Conforme demonstrado no quadro 10.

Quadro 10 – Grafemas com traços distintivos predominantemente semiesféricos

Sigmaticidade	s		
Semiesferossigmaticidade	c	ç	e
Esferossigmaticidade	a	g	

Fonte: Produzido pela autora com base no quadro de: Bezerra (2021, p.47)

Neste grupo de grafemas, os traços visuais distintivos são disjuntivos, isto é, podem estar ou não estar presentes de maneira distribuída em todos os elementos do conjunto. Todos são semiesféricos, mas nem todos são esferossigmáticos. Uma curiosidade sobre a palavra “Sigmaticidade”, é colocada como nota de rodapé, da autora Bezerra (2023): “Na língua grega, o S é denominado como sigma. Originalmente, a letra estava ligada à ideia de uma cobra. Portanto, sigmaticidade equivale a dizer que a letra tem o formato do corpo da cobra. Dessas letras, o s é o mais típico de todos, pois se assemelha com a serpente” (Bezerra, 2023, p. 47).

Nesse grupo presente no quadro 11, o traço comum é o da ausência de esfericidade, já que nenhuma das letras possuem traço de esfericidade.

Quadro 11 – Grafemas com traços distintivos predominantemente duplo-verticais

Alta	h	
Dupla	n	
Tripla	m	u
	Descendente	Ascendente

Fonte: Produzido pela autora com base no quadro de: Bezerra (2021, p. 47)

Nesse grupo apresentado no quadro 12, são todas não esféricas, além da verticalidade, as letras apresentam também traços de horizontalidade e de vértico-horizontalidade. Por exemplo, [f] assemelham-se ao [j] pelo traço de verticalidade, que marca ambos, mas distinguem-se

pelo traço de vértico-horizontalidade, presente na parte baixa do “j” e na parte alta do “f”. Traços que contribuem muito para o desenvolvimento de conceito: “Esses traços, depois de feitas as correspondências entre os fonemas e os grafemas (letras), são capazes de contribuir para o acesso dos conceitos. Por exemplo, as palavras [joca] e [foca] distinguem-se pelas diferenças entre o “j” e o “f”, pois nas características restantes são exatamente iguais” (Bezerra, 2023, p. 48).

Quadro 12 – Grafemas com traços distintivos predominantemente vértico-horizontais

Alta		l	t, r
Média		i	
Baixa	J		f
	Esquerda	Média	Direita

Fonte: Produzido pela autora com base no quadro de: Bezerra (2021, p. 47)

É interessante perceber que os traços visuais garantem a distinção de unidades léxicas na forma escrita:

Não há como não admitir que os vocábulos “pata” e “lata” distinguem-se um do outro pelas diferenças existentes entre os dois grafemas iniciais. Nos itens restantes, são exatamente idênticas. Sendo esse caso em uma ocorrência de leitura, estão em jogo não dois fonemas, mas sim dois grafemas em palavras escritas, exercendo função distintiva no sistema escrito. relações entre os traços distintivos são disjuntivas, mas também correlacionais (Bezerra, 2023, p. 31).

Finalmente, temos a aprendizagem correlacional, quando os traços forem divergentes. Por exemplo, entre as letras “o” e “x”. Por tratar apenas das letras minúsculas de imprensa, os aspectos ornamentais das letras cursivas não aparecem.

Nesse último grupo de grafemas, exposto no quadro 13, há a predominância dos traços de obliquidade, podem ser simples, duplos e cruzados. O grafema w, por exemplo, é obliquo duas vezes; já o x, é cruzado. O k, por sua vez, apresenta dois traços de obliquidade à direita. Esses traços permitem que diferenças sutis das letras funcionem no sistema.

Quadro 13 - Grafemas com traços distintivos predominantemente oblíquos

Simple	z	v	y
Dupla		w	
Cruzada		x	k
	Esquerda	Média	Direita

Fonte: Produzido pela autora com base no quadro de: Bezerra (2021, p. 50)

Diante dessas informações, entende-se que o aluno aprende a combinar traços de verticalidade, horizontalidade, obliquidade com subtraços de esquerda, média, direita. A estrutura cognitiva, para sistematizar esse conjunto de traços conjuntivos, disjuntivos e correlativos necessita de idas e vindas sobre o material escrito, isto é, de recorrência até que seja estabelecida uma racionalidade que os organize como uma estrutura de relações de oposições e contrastes.

Podemos então perceber que alfabetizar é criar essas correspondências durante o processo de alfabetização, no qual o aluno vai evoluindo ao passar pelos diferentes níveis Ferreiro (1999). Quando o leitor ganha fluência na leitura, não precisa recorrer aos símbolos orais, ele já conseguiu estabelecer elos e equivalência entre os sons e as letras. Considerando esse ponto como referência, o mais importante no processo de alfabetização é que o aluno compreenda o processo que seja estimulado, incentivado, motivado e considerado, como ocorre no, no método de **Reggio Emilia**, o qual permite que a criança seja ativa no processo.

Obter melhores resultados na alfabetização, não é uma questão de qual método usar, qual seria o melhor, o mais adequado, a questão é como aborda Soares (2016), é preciso inverter os termos da expressão, mudar o foco: “métodos de alfabetização para alfabetizar com método”. Lembrando, que aqui o método é considerado como o caminho que escolhemos trilhar, durante o processo de alfabetização, caminhando com segurança, conhecendo as melhores estratégias de acordo com o nível que o aluno se encontra, para saber onde coloca-se o “pé”, em cada passo do caminho. Todos esses conhecimentos abordados no presente estudo, especialmente os linguísticos, é que propicia essa segurança e confiança ao percorre o caminho da alfabetização.

Assim, o mais importante já não é mais se a escolha são estratégias usadas do “geral para o particular (sintético)” ou do “particular para o maior (analítico)”, ou se será utilizadas as duas possibilidades, dependendo do momento, e sim o entendimento que um método de ensino, envolve de forma global muitas outras coisas: o ambiente em que o aluno está inserido, a possibilidade de estar em grupo trocando informações, interagindo com seus pares, a precisa da ludicidade no processo e a diversidade de matérias que ele tem acesso. Por isso a necessidade de ressignificar as questões envolvendo método, atribuindo um novo olhar, uma interpretação diferenciada.

Damos ênfase também no argumento que a alfabetização não exige pensar só em método de ensino, mas no método de aprendizagem, envolvendo os aspectos já abordado ao longo do texto, como: a percepção da criança como participativa, ativa no caminho da alfabetização, o domínio dos conhecimentos das fases que a criança percorre de acordo com a psicogênese da escrita para saber intervir, a influência da consciência fonológica nesse processo.

Realmente não há como estalar os dedos e em um passe de mágicas fazer que a alfabetização aconteça, as estruturas cognitivas têm as suas condições de aprendizagem, sendo necessário a compreensão para aprender e a julgar como importante o que está sendo aprendido.

SEÇÃO 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Após ser analisado os conceitos de alfabetização, letramento, método, assim como explorar um pouco da evolução histórica dos chamados métodos de alfabetização e aprofundar na teoria da psicogênese da escrita e as consciências necessárias a serem desenvolvidas pelo alfabetizando em seu processo; nessa seção, é discutido sobre algumas políticas públicas voltadas para a alfabetização e letramento. Torna-se relevante a análise de documentos visto que, as políticas públicas desempenham um papel crucial na alfabetização e letramento, uma vez que estabelecem diretrizes e ações concretas.

As políticas públicas são essenciais para a redução das desigualdades, melhorar a qualidade do ensino, promover o desenvolvimento socioeconômico, fortalecer a cidadania e combater o analfabetismo. É com a implementação de políticas que priorizam a alfabetizar e letrar a todos, não negligenciando as camadas populares e suas especificidades, valorizando os profissionais que atuam na alfabetização, que se torna possível vislumbrar melhorias consistentes no campo educacional para qualificar e universalizar a educação brasileira

Assim, foram selecionados documentos que tratam a respeito da educação, em um esforço analítico para entender melhor como a alfabetização e o letramento são concebidos nesses documentos, num processo de busca por pontos convergentes e divergentes nos mesmos, envolvendo esses conceitos.

A análise do conteúdo realizada utilizando dos documentos oficiais, foi feita por partes, em um primeiro momento foi realizada uma leitura flutuante para se inteirar do conteúdo, em um segundo momento foi feito o estudo e aprofundamento teórico, buscando maior compreensão sobre o contexto histórico e político da educação no Brasil, durante a elaboração e construção desses documentos, em um terceiro momento, foi destacado nos documentos selecionados, de forma individual o que cada um deles se aproxima do contexto da alfabetização e do letramento, no quarto momento teve a análise buscando possíveis pontos de convergência e divergência entre eles, para que assim fosse feita a análise dos resultados.

..

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96

Para melhor compreensão sobre a importância da LDBEN, se faz necessário compreender o contexto histórico da lei, sendo assim, é preciso ressaltar que a Constituição de 1988, que foi promulgada em 5 de outubro de 1988, texto-base que determina os direitos e os deveres dos entes políticos e dos cidadãos do nosso país, escrita durante o processo de redemocratização

do Brasil após o fim da Ditadura Militar, trouxe muitos avanços e reformas, incluindo a necessidade de atualização das leis que regiam a educação no país.

Já em dezembro de 1988 começou a tramitar o primeiro projeto de lei destinado a estabelecer novas diretrizes e bases para a educação nacional. Esse projeto de lei visava alinhar o sistema educacional brasileiro aos princípios e objetivos definidos na nova Constituição. O processo de tramitação foi longo e complexo, durando oito anos, durante esse período, ocorreram várias revisões e modificações no projeto original, até que um novo projeto de lei foi proposto pelo então senador Darcy Ribeiro²⁷, que teve um papel significativo na reforma educacional.

Assim, após esses anos de tramitação e várias alterações, devido a questões de embates políticos e ideológicos, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), presidente naquele momento, Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato. Essa lei, numerada como Lei nº 9.394, estabeleceu o marco regulatório para a educação no Brasil, definindo princípios, objetivos, estrutura e funcionamento do sistema educacional do país. Uma lei que emergiu de muitas lutas e resistências:

O contexto social, político e econômico, à época da elaboração, tramitação e aprovação da LDB, foi um período de lutas constantes pela reconstrução da democracia, de crescimento dos movimentos sociais, e que favoreceu a criação de um Fórum Nacional em torno do qual movimentos sociais e entidades em prol da educação pública se uniram no FNDEP²⁸, na luta legislativa a partir de uma concepção de mundo, Estado, sociedade e educação radicalmente diferenciada do governo FHC, dos seus gabinetes e dos interesses do capital (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 425).

O processo de elaboração da LDB foi permeado por disputas e contradições. As diferentes visões sobre a sociedade e o papel da educação se manifestaram nos debates parlamentares, nas audiências públicas e nos textos substitutivos apresentados ao longo dos anos. Os setores organizados elaboram uma proposta que defendia princípios éticos, visando a igualdade e justiça social, tendo como base concepções de ser humano, de mundo, de Estado, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, avaliação e currículo. Princípios completamente distintos dos defendidos pelos setores sociais hegemônicos, que tinham como

27 Antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Darcy_Ribeiro Acesso em: Fev. 2024.

28 Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP: movimento social educacional criado em 1986. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID10026_25082019180641.pdf Acesso em: fev. 2024.

objetivo manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital, em que o a ação do Estado deve ser mínima para beneficiar o setor privado.

Ainda que a LDBEN aprovada, não tenha sido o texto inicial, idealizado durante as tantas discussões conduzidas por um desejo real de transformação social por parte dos envolvidos nos debates, que geraram contribuições de diversos setores da sociedade, incluindo educadores, políticos, e diversos movimentos sociais; a lei é considerada um passo significativo, uma conquista democrática importante.

A LDBEN estabelece elementos cruciais para a área da educação, proporcionando uma abordagem abrangente que engloba todos os níveis e modalidades de ensino, diversas formas de organização educacional, bem como questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores. Além disso, a LDBEN trata de aspectos essenciais, como investimentos, aplicação de recursos financeiros e, acima de tudo, delinea claramente os fins e objetivos da educação no contexto nacional.

Trata-se de uma legislação que desempenha papel fundamental na estruturação e orientação do sistema educacional brasileiro. No entanto, a LDBEN de 1996 não aborda detalhes específicos sobre a alfabetização, mas estabelece princípios gerais para a educação, contemplando a alfabetização como parte integrante do processo educacional. A lei destaca a necessidade de garantir a formação básica comum a todos os alunos, respeitando as diversidades locais. O artigo 32 da lei menciona o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, compreendendo oito anos de duração. O processo de alfabetização é implicitamente contemplado como parte desse ciclo inicial da educação básica.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Com a promulgação da Lei Federal n. 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, tornou obrigatória a oferta de nove anos de ensino fundamental para todas as escolas de educação básica situadas no território nacional, deixando de ser de duração mínima de oito anos, como anteriormente.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), percebemos que, de fato, a legislação ressalta a importância do domínio da leitura e da escrita como

elementos essenciais para a aprendizagem do educando, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. Entretanto, nota-se que não oferece outras citações específicas sobre a importância, a sistematização ou a organização desse aprendizado.

4.2 Diretrizes Nacionais da Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente pela Câmara de Educação Básica (CEB). O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, responsável por assessorar o ministro da Educação na formulação e avaliação da política nacional de educação e na fixação de diretrizes e normas para a organização do sistema educacional brasileiro. A resolução foi assinada por Francisco Aparecido Cordão, presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) naquele momento.

O ministro da educação na época da promulgação da resolução era Fernando Haddad, que atuou como ministro de 2005 a 2012, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. A resolução reflete a continuidade das políticas educacionais focadas na expansão e na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

A Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010 foi promulgada em um momento de grandes mudanças e ambições para a educação brasileira. Refletindo o contexto político de inclusão e melhoria da qualidade do ensino, essa resolução estabeleceu diretrizes importantes para garantir que o ensino fundamental de nove anos fosse implementado de maneira eficaz e equitativa em todo o país.

Enquanto a LDBEN/96 fornece diretrizes gerais para todo o sistema educacional, a Resolução 07 de 2010 concentra-se de forma mais específica, nos Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) – com um olhar especial para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa resolução delinea objetivos que refletem a preocupação com as particularidades dessa fase do ensino, destacando, por exemplo, a importância de considerar as transições que ocorrem entre as etapas educacionais.

No intuito de estender o tempo de escolaridade obrigatória, o Brasil, expandiu o ensino fundamental de oito para nove anos. Essa mudança, como já foi apontada anteriormente, foi instituída pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental.

A Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010 reflete uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil e a importância de uma educação inicial robusta, enfatiza a necessidade

de um currículo que respeite as características dessa faixa etária e promova o desenvolvimento integral dos alunos. Indica de forma clara que o trabalho a ser desempenhado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental deve assegurar alfabetização e letramento, sendo pautado por princípios específicos. Institui que não deve ter interrupção no primeiro ano (reprovação), e o segundo e terceiro ano são destinados para consolidar a alfabetização e o letramento.

Destaca-se a ênfase no caráter lúdico e desafiador das atividades, buscando envolver os estudantes de maneira ativa e motivadora. Além disso, a resolução ressalta a importância de incorporar uma dimensão simbólica nas práticas educativas, relacionando-as aos conhecimentos prévios dos educandos e ao contexto em que estão inseridos, e estabelece que:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, p. 8).

Destaca a necessidade de criar um ambiente de sala de aula que permita maior movimentação por parte das crianças. Isso sugere uma abordagem menos restritiva, possibilitando que os alunos se movam e explorem o espaço físico, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica. Enfatiza a importância de explorar diversas formas de expressão artística, com ênfase inicial na literatura. Isso sugere a valorização da leitura como uma ferramenta central para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças.

Indica que os professores devem escolher materiais educativos que ofereçam oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de raciocínio. Além disso, incentiva o manuseio desses materiais para explorar suas características e propriedades, promovendo uma aprendizagem mais prática e sensorial. A organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental ocorrendo de maneira integrada, sem rupturas abruptas entre as etapas, oferece ênfase na garantia de um processo contínuo de alfabetização e letramento para os alunos, fundamentado em experiências diversificadas.

4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas diretrizes. É um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012, período em que Aloizio Mercadante Oliva era o Ministro da Educação do Brasil, com o apoio do Governo Federal, em que Dilma Rousseff estava na

presidência da república. O eixo central de atuação do programa foi a formação continuada presencial de professores alfabetizadores.

O ex-Ministro da Educação se pautou em dados negativos sobre a não alfabetização das crianças no Brasil, e naquele momento anunciou o PNAIC, considerando que a alfabetização era o maior desafio histórico e que o país deveria tê-la como uma prioridade de governo.

Este documento define e reafirma em suas diretrizes gerais o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Foi um programa brasileiro desenvolvido para fortalecer e aprimorar a alfabetização de crianças na idade certa, considerando, até os 8 anos de idade, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNAIC foi uma iniciativa coordenada entre o governo federal, os estados e os municípios brasileiros. O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, de materiais e de referências curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (Brasil, 2012). Visando capacitar os professores para práticas pedagógicas de qualidade no ensino da leitura e escrita.

Os objetivos de suas ações são apresentados no artigo 5º da Portaria 867/2012:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade/série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 1).

Percebe-se que o intuito foi ofertar ferramentas e abordagens que se alinhassem às diretrizes do programa. Para alcançar os objetivos proposto, o Pacto se propõe debruçar em quatro pontos (Brasil, 2012), a saber: Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações; Gestão, controle social e mobilização, o que possibilitará a alfabetização, o letramento e a apropriação da base nacional para o Ensino Fundamental (Ensino Religioso, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens).

Para a formação continuada dos professores alfabetizadores estiveram envolvidas, universidades públicas e centros de pesquisa responsáveis pela coordenação e organização da formação; desenvolvendo uma perspectiva multiplicadora. No artigo 11º da Portaria descreve como responsabilidades do MEC:

V - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão. (Brasil, 2012, s/p).

O programa incluiu a disponibilização de material didático específico e a orientação quanto a metodologias de ensino adequadas para a alfabetização na idade certa. O PNAIC teve como ponto chave de sua divulgação a concepção voltada para “Alfabetização na perspectiva do Letramento”, defendida pelos estudos de Magda Soares. Perspectiva evidenciada, nos cadernos introdutórios da formação:

[...] subsidiar as discussões relativas à formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012, p. 10).

O documento apresenta de forma clara sua proposta de avaliação, além disso, mencionava as responsabilidades que caberiam respectivamente ao MEC, aos estados e Distrito Federal e aos municípios. No Art. 9, explica como a avaliação iria se caracterizar:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

O documento determina a “alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de escrita alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade” (Brasil, 2012). Defende que os educandos, ao final do terceiro ano, devam ser capazes de ler e produzir textos com autonomia, além de se apropriar de “conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2012, p. 14)

Delduque (2021) enfatiza que sua formação para atuar como orientadora no PNAIC, teve embasamento em estudos, discussões e reflexões sempre voltados a teoria histórico-

cultural, concebendo a alfabetização como processo dialógico, propondo um trabalho de leitura e escrita promotor de interação social e assegurando contato das crianças, desde muito cedo com a diversidade de gêneros discursivos. Seus estudos e sua atuação como supervisora escolar, permitiram a observação e reflexão das práticas dos professores alfabetizadores que ela acompanhava como supervisora, possibilitando perceber que os frutos do PANIC, foram produtivos e positivos.

Entende-se, portanto, que o PNAIC teve relevância para o cenário da alfabetização brasileira e contribuiu significativamente para a formação dos professores, sendo que um dos princípios formativos estava relacionado ao aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos, valorizando as trocas de experiências e de trabalho em grupo, visando teoria e prática estivesse articulada na produção de situações didáticas voltadas ao processo de alfabetização das crianças.

4.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A ideia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é recente e tem raízes em importantes marcos legais e documentos que guiam a educação brasileira. Sua instituição já estava prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além de ser mencionada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. No entanto em 20 de dezembro de 2017 que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, período em que presidente da república era Michel Temer. A versão de 2017, é o texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a), logo é preciso ressaltar que a BNCC se encontra em sua terceira e última versão, texto relativo ao Ensino Médio (Brasil, 2018).

O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fruto de um processo conflituoso de interesses, sua construção, foi criticada nos últimos anos, por não assegurar discussão suficientemente ampla e democrática. Embora tenham ocorrido audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estas foram consideradas insuficientes para engajar plenamente todos os setores da sociedade envolvidos na educação. Assim, a versão final da BNCC, acaba não refletindo plenamente a diversidade e a complexidade da educação brasileira, que varia significativamente entre diferentes regiões e contextos socioeconômicos, e a uma forte percepção que os debates e discussões foram estabelecidos, com a incisiva presença de representantes do empresariado, além de pouca participação concreta de educandos e educadores.

No livro “Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC” (2019), os especialistas afirmam que em seu processo de elaboração estão os interesses de economistas, empresários, indústria do livro didático e assessorias pedagógicas privadas no Brasil. Entre os economistas e empresários, apoiadores do “Movimento pela Base”, estão: a Fundação Lemann, o site da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco. Além disso, os críticos declaram o discurso de participação popular como falacioso, visto que a consulta pública não ocorreu de maneira tão democratizada quanto foi divulgado pelos órgãos de comunicação do governo federal (Vitoretto *et al.*, p.9).

A BNCC é anunciada por parte do governo, muitas vezes, como pautada no propósito de dar maior qualidade e trazer equidade para a Educação, no âmbito nacional, no entanto, há questionamento sobre:

A implantação da BNCC, assim como a Reforma do Ensino Médio, são ações estabelecidas pelo Governo Federal que, de forma geral, centram-se na reorganização curricular das escolas. O referido documento foi elaborado sob o discurso de trazer mais qualidade e equidade para a Educação, o que pouco se fundamenta, uma vez que apenas a reorganização curricular não é suficiente para sanar as demandas existentes, sendo necessário ir além, repensando, sim, a estrutura do ensino, sobretudo, na esfera pública, investindo-se na ampliação de recursos e uma distribuição mais equitativa dos mesmos, priorizando as regiões mais carentes. É urgente, também, que se estabeleçam discussões sobre as demandas da formação docente, além de estudos que viabilizem melhores salários e condições de trabalho para estes profissionais (Branco, Branco, Iwasse e Zanatta, 2019, p.163).

Na parte introdutória do documento, consta que a BNCC tem caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação, está estruturado em competências gerais, específicas para cada etapa da Educação Básica, e organiza os conteúdos em diferentes áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso (Brasil, 2017, p.7). A estruturação do documento em competências também torna o documento alvo de críticas:

A organização da BNCC, visando a uma reorganização curricular, centrada no ensino de competências e habilidades, além de não trazer nada de novo, propõe para a Educação uma sistemática já amplamente discutida e, de modo geral, rejeitada pela maioria dos educadores. O referido documento educacional deveria estabelecer um currículo que, de fato, fortalecesse o ensino e proporcionasse uma educação emancipatória, trazendo mais qualidade, equidade e inclusão social. Ao invés disso, ao evidenciar o desenvolvimento de competências e habilidades, adota-se uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital (Branco, Branco, Iwasse e Zanatta, 2019, p.168).

O campo do conhecimento constitui um espaço político em permanente disputa, tal como o currículo. Compreende-se que o currículo não é neutro; ele expressa os interesses e as ideologias dos grupos que o elaboram, especialmente das classes dominantes, refletindo-se no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação dos educandos.

Segundo Miguel Arroyo, em seu livro “Currículo, território em disputa” (2011), em toda disputa por conhecimentos estão em jogo competições por projetos de sociedade. Desta forma, urge o questionamento: qual cidadão o currículo nacional obrigatório pretende formar? Para qual projeto societário? Neste aspecto, é possível dizer que a BNCC, com seu caráter técnico/instrumentalizador, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, se embasa em um projeto de formação para o trabalho, agindo como instrumento disciplinador e utilitarista. (Vitoretto *et al.*, p.13).

A inserção da escola pública na lógica mercadológica transforma a educação em uma mercadoria. A escola passa a ser vista não apenas como um espaço de formação cidadã, mas também como uma fornecedora de serviços educacionais que podem gerar lucro. Historicamente, a escola pública foi construída como uma organização social voltada para a formação integral dos cidadãos. No entanto, sob a influência do mercado, ela começa a operar como uma empresa, com foco em eficiência, produtividade e resultados financeiros, atendendo as ideologias neoliberais.

Diante das críticas apresentadas, é possível afirmar que base nacional curricular comum seria válida e significativa, se entendesse as necessidades da diversidade contida na educação brasileira e não do mercado. Ela deveria estar comprometida em oferecer diretrizes e princípios para orientar a organização das escolas e o processo educativo, levando em consideração a realidade diversa que é o Brasil. Deveria servir como um instrumento para guiar as escolas no respeito à diversidade e à pluralidade que caracterizam a nossa sociedade e, consequentemente, a educação brasileira. No entanto a BNCC atual, concentra-se na definição de competências, habilidades, conhecimentos padronizados, uniformizados e unificados a serem trabalhados nas diferentes escolas, estando inseridas e diferentes realidades distribuídas nos diversos espaços do país.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe uma abordagem pedagógica centrada na alfabetização, visando proporcionar aos estudantes a aquisição do sistema de escrita alfabética “associado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59). Observa-se, contudo, que a dimensão política da alfabetização foi desconsiderada pela BNCC, priorizando, em seu lugar, a instrumentalização técnica dos indivíduos para atender às exigências sociais e profissionais impostas pelos interesses contidos nas políticas neoliberais.

O documento estabelece como norma que o processo de alfabetização se complete até o término do segundo ano do Ensino Fundamental, a BNCC vincula esse processo à obtenção de habilidades, tais como:

[...] diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois

responsável pela fluência na leitura; construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Brasil, 2017, p. 91).

O fato de reduzir o prazo para a concretização do processo de alfabetização, passando de três para dois anos, suscitam inquietações que geram preocupação, pois não levam em conta a complexidade do processo e o tempo necessário para que cada criança desenvolva as habilidades de leitura escrita. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é a diretriz anterior, coloca como prazo limite o 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao que se refere à alfabetização, o documento estabelece que nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 63).

Conforme estabelecido pela BNCC, o processo de alfabetização engloba a assimilação da ortografia por meio da construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico. Portanto, para que o aluno alcance a alfabetização, é essencial que ele compreenda as relações entre fonemas e grafemas (Brasil, 2017).

Ao expor as condições envolvidas no processo de alfabetização, o documento sugere que o aluno, ao assimilar as relações entre fonema e grafema, estaria suficientemente apto a ser considerado alfabetizado. Essa abordagem, como indicado no trecho subsequente, restringe todo o processo:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem: • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2017, p. 93).

A BNCC tem forte destaque para as propriedades fonológicas em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. Na leitura do texto, fica explícito que a ideia que permeia o documento é que para ocorrer o processo de alfabetização basta a criança ser capaz de identificar a estrutura sonora das palavras, e assim compreenderá a mecânica da escrita alfabética. No entanto, como já citamos anteriormente, Soares (2016) contrapõe

essa visão ao ressaltar que o que de fato leva à aprendizagem inicial da língua escrita não se resume apenas em um único processo, mas ao que ela denomina “facetas” da alfabetização. A autora defende que a aprendizagem da língua escrita deve ser considerada como o todo: aprender o sistema de escrita alfabética; ler e escrever textos: usos da escrita; contextos culturais e sociais de uso da escrita.

O documento não apresenta significativos apontamentos, sobre o uso social da leitura e da escrita, deixa de destacar a criticidade, reflexão e a interpretação que a criança pode ter através da leitura e da escrita. O êxito no processo de alfabetização não se edifica mediante a simples maestria mecânica dos códigos, mas sim por meio de atividades envolventes que direcionem a aprendizagem da criança, sendo capazes de efetivamente fomentar o desenvolvimento da autonomia e das relações que serão estabelecidas entre a criança, e a leitura. Como defende Soares (2020):

[...] a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação quem em os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2020, p.11)

O documento categoriza as habilidades ligadas à alfabetização como um processo mecânico, observa-se a priorização da decodificação e codificação, e se compreende que a BNCC, não estabelece uma conexão realmente adequada com o letramento, o que é um prejuízo, visto que como já foi afirmado a alfabetização e o letramento, mesmo que sendo processo diferentes, são indissociáveis. Outra questão que destacamos é que a BNCC promove uma padronização excessiva no processo de alfabetização, o que pode resultar em uma homogeneização do ensino, não consideração as diversidades regionais, culturais e sociais do país.

4.5 PNA – Política Nacional de Alfabetização

Política Nacional de Alfabetização - PNA, foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, que tomou posse em janeiro de 2019. A PNA foi anunciada como uma iniciativa para reforçar o foco na alfabetização, buscando implementar estratégias específicas para melhorar os índices de leitura e escrita no país. Um fato constatado no documento foi a substituição do termo "letramento" pelo termo "literacia", “termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a literacy do inglês e a littératie do francês (Brasil, 2019, p.19). No documento explica-se que a opção por utilizá-lo foi pelas vantagens, como uma forma de alinhar-se à terminologia científica

consolidada internacionalmente. Desde então, é evidente que essa expressão passou a circular de maneira mais frequente e popular no território nacional.

O documento apresenta a definição do termo da seguinte forma:

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (Brasil, 2019, p. 19).

Cardoso (2023) realiza em sua pesquisa a seguinte reflexão sobre essa escolha de termo: “Na língua inglesa, não existe o termo alfabetização. Em vez disso, o termo literacy é utilizado e corresponde, grosso modo, ao termo alfabetização. Ora, se há no português o termo alfabetização, incorporar literacia ao léxico, demonstra desconhecimento” (Cardoso, 2023, p. 58). O termo letramento está enraizado no Brasil desde os anos 1980, carregado por uma intenção sociopolítica de prática libertadora, na verdade pode estar aí uma das raízes para o termo não ter sido utilizado, já que a PNA é uma política pública, considerada verticalizada, autoritária e impositiva, por não ter havido ampla discussão no meio educacional para sua implementação.

A PNA, defende que “a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (Brasil, 2019), afirmando que o aprender a ler e a escrever não acontece de forma simples e espontânea, mas algo que precisa ser ensinado de modo sistematizado. No entanto, já tem bastante tempo que os pesquisadores brasileiros de renome e prestígio, vêm defendendo a necessidade do processo de sistematização e se posicionando contra os espontaneísmos, fundamentando-se em pesquisas e, portanto, em ciência.

Ainda assim, o documento desconsiderou pesquisas de outras bases, demonstrando que o termo “evidências científicas”, que se repete muitas vezes ao longo do texto, desconsidera e desqualifica a vasta produção acadêmica na área da alfabetização existente no Brasil e os programas de formação de professores vigentes nas últimas décadas. Torna-se evidente que o documento tem um viés ideológico, marcado por uma direção única e salvacionista para a alfabetização: o que chamam de “método” fônico, que já esteve em foco em outros momentos históricos e que novamente encontrou terreno fértil e possibilidades de ressurgimento no documento.

No Art. 3º, IV, da PNA, o documento normatiza o ensino de seis elementos de extrema importância para a alfabetização:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita; (Brasil, 2019, p. 51)

Nesta abordagem, a escrita busca compreender tipologias e gêneros, bem como adquirir conhecimentos para expandir a consciência fonêmica e a instrução fônica, desvalorizando as discussões feita por autores que tratam de gêneros discursivos, o uso de diferentes tipos de textos. Esses princípios se tornam reducionistas, Cardoso (2023), aborda sobre o modelo de alfabetização presente na PNA:

A Política Nacional de Alfabetização, seguindo o modelo de alfabetização existente nos Estados Unidos, propõe o chamado “método” fônico, segundo o qual, o sistema alfabético não deve ser apresentado aos alfabetizandos em sílabas, mas sim em fonemas individuais. Por exemplo, os fonemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ podem ser apresentados como unidades isoladas, mas os fonemas consonantais surdos /t/, /p/, /k/, /s/, /f/ e os sonoros /d/, /b/, /g/, /z/, /v/ não se realizam, se não com o auxílio de uma vogal, daí torna-se necessário o método silábico (Cardoso, 2023, p. 60).

Esta consideração traz à luz uma questão metodológica, em que podemos afirmar que as estratégias sejam elas sintética ou analítica não são métodos, mas apenas estratégias. Mas ainda, que alternando entre tratar o fonema isolado ou combinado, a alfabetização pode ser facilitada, pois o aluno não conseguirá perceber a nuance e a diferença acima descrita. “O fonema /a/ está isolado, mas [p] é [p + e] ao ser pronunciado, isto é, já é uma sílaba. Consoantes estão sempre associadas a vogais” (Cardoso, 2023, p. 60). Em resumo, é preciso ressaltar a importância de não categorizar estratégias específicas como métodos de alfabetização como muito é feito em nosso país, mas sim, considerar as estratégias como ferramentas flexíveis que podem ser adaptadas e alternadas para atender às necessidades individuais dos alunos durante o processo de alfabetização.

A pesquisadora Mortatti (2029), no ano em que a PNA foi instituída, demonstrou toda sua insatisfação e indignação, diante dessa política pública que considerou arbitrária, contraditória e cerceada por interesses nada democráticos, ainda fez uma previsão de que ao contrário de resultado promissores, poderia causar danos ao sistema educacional:

A PNA pode representar apenas reedição ou mais um capítulo da querela dos métodos, “para inglês ver” ou para desviar a atenção da célere destruição “democrática e modernizadora” do Estado de Direito; a ameaça de “guerra dos métodos”, e a cruzada ideológica em curso podem vir a se mostrar inglórias e fracassadas; e a comprovação da ausência de provas para as desejadas “vitórias sobre a memória” pode vir a denunciar inverdades científicas, obrigando à invalidação de processos de sciencefare, à punição de seus agentes e à reparação histórica dos injustamente acusados/punidos (Mortatti, 2019, p.49).

Entende-se que é inegável que a proposta contida da PNA, é limitada e insuficiente para garantir a compreensão e a habilidade de ler e escrever de maneira plena e significativa, contemplando toda a complexidade há na alfabetização e letramento que já foi discutida ao longo desse estudo. O foco exclusivo e primordial no ensino do sistema alfabético da língua portuguesa para crianças, sugerindo como suficiente um único “método”, ou seja, o que chamam de “método” fônico, evidencia que a proposta é mesmo rasa.

Justificando assim, a preocupação profunda com o impacto de políticas educacionais e sociais carregadas de princípios neoliberais podem causar sobre o futuro das crianças. Mortatti (2019) argumentou que um sistema de ensino limitado, combinado com um contexto social e político adverso, como foi o momento de implementação da PNA, pode comprometer gravemente o desenvolvimento, a sobrevivência e o futuro das crianças.

Como estarão nas próximas décadas as crianças que hoje passam a ser submetidas ao aprendizado primeiramente (ou somente) do sistema alfabético da língua portuguesa, para depois (um dia, quem sabe?) estarem habilitados/autorizados a ler e escrever com compreensão, se não tiverem morrido de bala perdida, sede, fome ou vício, se tiverem sobrevivido à destruição do meio ambiente e dos direitos humanos e sociais e aos tantos outros ataques da política neoliberal e ultraconservadora em implementação no país? (Mortatti, 2019, p.49).

O cenário político e educacional brasileiro, já sofreu mudanças do momento que foi implementada a PNA, para o tempo presente, no entanto seus reflexos ainda podem ser vistos e sentidos na alfabetização das escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado nesta pesquisa, o processo de alfabetização e letramento é extremamente complexo e pode ser diretamente influenciado por uma variedade de fatores, incluindo pedagógicos, sociais, políticos, culturais e econômicos. Por isso mesmo, uma proposta de alfabetização que teve sucesso em um determinado contexto (escola, comunidade, cidade, estado ou país) se replicada em outros locais com diferentes populações, não teria garantias de obter os mesmos resultados.

Da mesma forma, retoma-se a questão central da pesquisa: Qual a importância do método no processo de ensino e de aprendizagem, e suas contribuições para o processo de alfabetizar letrando? O método é importante no sentido de ser o caminho que será percorrido durante o processo de alfabetização, caminho este que para ser percorrido, será necessário o uso de diferentes estratégias, sejam elas estratégias sintéticas ou analíticas, estratégias fônicas ou silábicas, o importante é saber exatamente qual estratégia será facilitadora para o alfabetizando de acordo com o momento em que ele se encontra no processo.

Nas ideias apresentadas, compreendemos que método é o conjunto das estratégias selecionadas, método de ensino é o caminho percorrido para a criança chegar na escrita alfabética, nesse sentido ele envolve globalmente todas as estratégias diversificadas que são usadas para atingir o objetivo final. Pensando no método da aprendizagem seria a melhor perspectiva o método ativo, em que a criança participa do processo ativamente.

Na aprendizagem inicial da língua escrita, no processo da alfabetização e letramento ocorrem movimentos articulados: o desenvolvimento psicogenético, o conhecimento das letras e o desenvolvimento fonológico. Esses movimentos ocorrem de forma individual para cada alfabetizando, variando para cada criança, fato que precisa ser analisado e considerado pelos professores alfabetizadores ao desenvolverem seu planejamento pedagógico, por isso é tão importante conhecer e considerar os estudos e conceitos de alfabetização abordados no trabalho apresentado, entender da psicogênese da língua escrita (Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, 1999), a qual descreve os percursos realizados pelos alfabetizandos nesse processo, ao transitar por cada nível de escrita.

É munido de conhecimento que o professor alfabetizador saberá identificar essas particularidades dentro do processo individual de cada educando, que irá conseguir identificar as dificuldades que ele enfrenta em suas tentativas de escrita autônoma e leitura, assim podendo escolher a melhor estratégia para intervir, mediar e auxiliar nesse processo que o alfabetizando constrói internamente. Para isso é extremamente necessário aprofundar também nos

conhecimentos linguísticos, especialmente fonológicos, partindo do que a criança já sabe, ou seja, a fala, para que gradativamente ela tome consciência que a escrita é uma representação da fala (som), conhecimentos que muitas vezes são frágeis na formação dos professores alfabetizadores. É necessário desenvolver atividades que permitam que a criança preste atenção no som da fala, fazendo relações entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), para que confrontem ideias, desenvolvam hipóteses e consigam avançar em seu processo de alfabetização.

Esses saberes possibilitam ao professor criar um ambiente alfabetizador, valorizar atividades lúdicas, lançar mão de diferentes atividades, seja das atividades que partem de textos, optando por textos reais, usando diferentes gêneros textuais (informativo, narrativo, poético e etc) para conduzir momentos de leitura (individual ou coletiva), seja silenciosa ou em voz alta, ainda que a criança não esteja lendo com autonomia, já que o professor pode ler para ela, ir apontando as letras, as palavras, trabalhando o direcionamento da escrita (direita para esquerda) afim que a criança possa visualizar esse movimento. Oportunize discussão do texto de forma interpretativa, enriquecendo e ampliando o vocabulário dos alfabetizados, trabalhando frases do texto, palavras retiradas do texto, desmembrando as palavras em unidades menores como as sílabas e os fonemas, propiciando atividades de consciência fonêmica e fonológica, constituindo assim, atividades na perspectiva de alfabetizar letrando, integrando alfabetização e letramento.

Em contrapartida, também é preciso usar atividades que aconteçam em um movimento diferente, atividades que partindo do texto também destaquem fonemas e grafemas (não de forma isolada), podendo partir de sílabas, formando palavras variadas para a construção de frases e assim, a produção de textos. Nesse movimento o processo da alfabetização e do letramento, vão se desenvolvendo simultaneamente, dentro das suas especificidades.

Afirmar que é possível encontrar um único método de alfabetização que consiga dar conta das diversidades contidas em cada espaço alfabetizador, sendo que cada turma é única, cada criança é um ser único, um sujeito individual, dotado de suas particularidades e cada professor também possuindo sua singularidade humana e profissional, seria mesmo uma falácia. Por isso, acreditamos no caminho defendido por Soares (2016) como um direcionamento promissor:

[...] se método é caminho,[...], em direção à criança alfabetizada, e se, para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se

denominou alfabetizar com método: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização (Soares, 2016, p.352).

Entende-se que diante da grande diversidade de aspectos analisados nesta pesquisa, nos parece que um dos melhores caminhos para se enfrentar os problemas relacionados à alfabetização é a elaboração de políticas que aumentem os investimentos em educação pública, melhorando a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, investindo em melhores salários para os profissionais que atuam na alfabetização, oferecendo melhorias na infraestrutura física das escolas, realizando a aquisição de materiais educativos e pedagógicos diversos, ou seja, essas ações governamentais possibilitam a obtenção de melhores resultados do processo de ensino da leitura e escrita.

O uso de políticas públicas para obtenção de lucro para empresas e entidades particulares, visando interesses políticos dentro de uma perspectiva neoliberal como vimos que ocorre tantas vezes em nosso país, principalmente quando há a troca de governo é um desencadeamento de malefícios para a educação como um todo, especialmente para a alfabetização que muitas vezes se torna desvalorizada e desrespeitada, não contemplando suas reais necessidades e especificidades dentro dos documentos oficiais do governo.

As dificuldades que afetam a alfabetização no Brasil e comprometem seus resultados, extrapolam o ambiente da sala de aula, ultrapassam os muros da escola. Como ficou evidente na forma arbitrária de imposição da PNA, determinando o uso de um “método” de alfabetização, independente dele ter ou não sua eficácia comprovada com base em “evidências científicas”, representando um retrocesso no cenário educativo, colocando o professor em um papel de apenas executor de uma proposta verticalizada e limitada.

É preciso ter consciência que o papel de todo professor é mesmo de agente transformador dentro da sociedade, que é essencial se fortalecer no coletivo, com seus pares, se reconhecer pertencente a uma categoria que pode sim, colaborar para uma formação crítica daqueles que passam pelo seu caminho, contribuindo para uma sociedade detentora de capacidade para avaliar propostas de governo, de questionar arbitrariedades, capaz de agir diante de atrocidades que muitos que estão no poder realizam sem compactuar com elas, sem ser usados como massa de manobra. Especialmente os professores alfabetizadores, possuem um papel fundamental no processo formativo da sociedade, porque se o ato de ensinar a ler e escrever é exigente e implica coragem, o ato de aprender a ler e escrever traz clareza e aos pensamentos.

Como o conhecimento é um potente colaborador para a transformação de realidades, diante dos apontamentos da pesquisa sobre os embates e dúvidas no campo da alfabetização e letramento, sobre a questão dos métodos e a importância de aprimorar os conhecimentos linguísticos, especialmente sobre fonologia, foi construída a proposta de formação continuada, pensada e estruturada no intuito de ser uma ação colaborativa, promovedora de discussões e reflexões no coletivo, não “para” professores alfabetizadores, e sim “com” professores alfabetizadores, para aprofundamento de conhecimentos dos conceitos que envolvem a alfabetização e aprimoramento de conhecimentos linguísticos, tendo como base especialmente os estudos abordados na dissertação.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Jane Eyre Alves. **A alfabetização sob novos enfoques**. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional de Educação) – Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia-MG, 2021. Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1710/1/Jane%20Eyre%20Alves%20Bezerra.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010b. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacao/federal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de 150 apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 40 p.

FERREIRA, N. S. de A. **As Pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educ. Soc. [on-line]. 2002, vol. 23, n.79, pp.257-272.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Documents/Erica/Mestrado/Mestrado%202023/Paulo%20Freire%20_%20Pedagogia%20do%20Oprimido.pdf

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança**. São Paulo: Paulinas, 2006.

MIGLIANI, A. **A importância do ambiente na abordagem Reggio Emilia**. 25 jul. 2020. ArchDaily Brasil. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/943136/a-importancia-do-ambiente-na-abordagem-reggio-emilia> Acesso em: jan. 2024.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. 338 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2000). **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: editora unesp; Conped.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de Alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf> . Acesso em: 05 dez. 2023.

MORTATTI, M.R,L. **Educação e letramento**. São Paulo, UNESP:2004.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Notas sobre a "política nacional de alfabetização". **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019. ISSN 2317-7853. Disponível em: [file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/editorolhares,+TEXTO+2+-+9980%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/editorolhares,+TEXTO+2+-+9980%20(1).pdf) Acessado em: mai/2024.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20by%20ZILMA%20DE%20MORAES%20RAMOS%20OLIVEIRA.pdf> Acesso em:15 jun.2023.

PEREIR, Jorgiana Ricardo. **A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância**: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/8641-Texto%20do%20Artigo-42041-1-10-20210722.pdf> Acesso em: fev. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pedagógica: Artmed Editora: fev. 2004a.

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

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Metamemórias-memórias**: Travessia de uma educadora. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: [file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/Magda%20Soares%20-%20Metamem%C3%B3ria%20-%20Mem%C3%B3rias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/Magda%20Soares%20-%20Metamem%C3%B3ria%20-%20Mem%C3%B3rias%20(1).pdf) Acesso em:15 jun.2023

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, p. 19-23, 1985.

VITORETTI, Guilherme Bernardo *et al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em:

https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf Acesso em: mar. 2024.

PRODUTO EDUCACIONAL

ALFABETIZAR LETRANDO

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
COM PROFESSORES ALFABETIZADORES**



ÉRICA MÁRCIA GONÇALVES

**UBERLÂNDIA – MG
2024**

A autora

Nascida em 1979, Érica Márcia Gonçalves, após concluir o Ensino Médio na Escola Estadual de Uberlândia, ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ao longo de sua carreira, destacou-se como professora alfabetizadora. Trabalhou em escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e da Rede Municipal de Uberlândia. Em 2022, conquistou uma vaga no mestrado pelo projeto Trilhas do Futuro Educadores, na Universidade de Uberaba – UNIUBE, focando na análise crítica sobre a alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando. Sob a orientação do Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, pode desenvolver a sua dissertação vinculado à linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional; com o título “A questão dos métodos na teoria da alfabetização”, tendo como produto educacional final esta proposta de formação continuada voltada para professores alfabetizadores.

INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem inicial da língua escrita não são simples, são processos complexos envolvendo diferentes dimensões: letramento e alfabetização. Os recentes estudos sobre a temática destacam bem essa complexidade:

[...] conclui-se que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e a faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida isoladamente como objetos de determinadas ciências (Soares, 2016, p. 32).

A busca por conhecimentos que possam colaborar e subsidiar a realização de uma prática alfabetizadora que contemple a integração de diferentes saberes necessários para alcançar resultados melhores na alfabetização, foi o motivo pelo qual se idealizou o trabalho investigativo, com enfoque qualitativo, intitulado “A questão dos métodos na teoria da alfabetização”.

A alfabetização no Brasil vem apresentando um insucesso histórico com resultados insatisfatórios ao longo do tempo, esse fracasso envolve várias questões, advindas de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. O Brasil é um país de grande extensão territorial, marcado pela diversidade cultural, apresentando consideráveis discrepâncias nas condições de vida dos seus habitantes, e a educação sofre influências advindas das dificuldades que seu povo enfrenta. A falta de políticas públicas comprometidas com a construção e a efetivação de uma alfabetização de qualidade, gera injustiças que são manifestadas nas salas de aula, dificultando ainda mais o processo de alfabetização.

Apesar de tantos entraves, é preciso se comprometer com a alfabetização, ela é uma aliada indispensável para a transformação dos sujeitos, logo, com a transformação social. Um sujeito analfabeto em uma sociedade grafocêntrica, centrada na escrita como a nossa, sofre inúmeras discriminações e como afirma Freire: “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1996, p. 67).

A base teórica da dissertação que deu origem a este produto tem como principal fonte as formulações de Soares (2013, 2016, 2020), para a autora o primeiro e mais urgente frente de informação necessária aos alfabetizadores é o esclarecimento daquilo que hoje é considerado método, acertar os equívocos conceituais é fundamental para uma organização da aprendizagem

da escrita no ensino fundamental, equívocos que se dão justamente pelos embates que envolve essa questão, como retrata Soares (2016):

Uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado substituído por mais um “novo” que, algumas vezes é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” renasce como “novo”, e assim sucessivamente (Soares, 2016, p.16,17).

Uma outra questão importante apontada nos estudos é sobre a importância de alfabetizadores terem conhecimentos linguísticos, relacionados a fonologia, quando uma criança é alfabetizada, ela constrói um novo sistema de representação de ideias, tendo como base o sistema fonológico, ela constrói um sistema visual, constituído não de sons, mas sim de objetos simbólicos visuais. A escrita tem como pano de fundo, o sistema de sons, mas constituída de objetos simbólicos visuais. Aí está o maior desafio da alfabetização: construir um novo sistema simbólico, o qual tem como base, um sistema anterior, isto é, o fonológico.

Nesse sentido, a consciência fonológica é importante na alfabetização, se não há conexão dos grafemas com os fonemas, não existe aprendizagem da escrita e da leitura. Por essa razão, torna-se tão importante e necessário o estudo dessa temática por parte dos professores alfabetizadores, que muitas vezes apresentam certas fragilidades em sua formação referente ao tema.

Sendo assim, esta proposta de formação continuada, foi pensada e estruturada no intuito de ser uma ação colaborativa, promotora de discussões e reflexões no coletivo, não “para” professores alfabetizadores, e sim “com” professores alfabetizadores, para aprofundamento de conhecimentos dos conceitos que envolvem a alfabetização e aprimoramento de conhecimentos linguísticos, tendo como base especialmente os estudos apresentados pela professora e pesquisadora Magda Soares.

Nóvoa (1997) destaca a importância de reconhecer os professores como sujeitos ativos dentro do processo formativo, para que realmente a troca de experiência enriqueça as formações “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa 1992, p.26). Assim, essa proposta prioriza por uma formação continuada de caráter reflexivo, considerando os professores como sujeitos da ação, valorizando suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática docente, de forma que cada professor não se torne um simples espectador no processo formativo.

A formação será construída em conjunto com seus participantes, entendendo que uma proposta de formação docente colaborativa, reconheça as necessidades formativas dos professores, contribuindo para ampliar o repertório de seus conhecimentos, possibilitando-lhes a constituição de saberes docentes capazes de fazê-los repensar práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar a prática educativa.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho durante os encontros se desenvolve em momentos articulados:

- Sensibilização e problematização através de rodas de conversas como instrumento de produção, análise de dados e avaliação coletiva, visando a troca de perspectivas, a construção colaborativa de conhecimento e a interação entre os participantes.

As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia (Nascimento; Silva, 2009, p. 1).

A roda de conversa será dividida em três momentos: 1) Aquecimento; 2) Desenvolvimento; 3) Encerramento e Avaliação (Novais *et al.*, 2017, 157).

1) Aquecimento:

Iniciando com dinâmica de socialização com a finalidade de integrar e sensibilizar os participantes da Roda de Conversa Temática para participarem das atividades.

2) Desenvolvimento:

- Discussão provocada por indagações, ampliação do olhar por meio da leitura de textos, levantamento de questões e análise dos textos previamente selecionados abordando os conceitos de alfabetização e conhecimentos linguísticos no intuito de promover o aprofundamento teórico e a compreensão sobre essas temáticas.

- Revisão de literatura sobre política pública voltada para a alfabetização e letramento por meio da leitura, levantamento de questões e análise do texto previamente selecionado abordando esse tema.

3) Encerramento e Avaliação: nesse momento serão realizadas avaliações da Roda, estabelecidos encaminhamentos e anúncio do tema da próxima Roda.

Nesses momentos, serão utilizadas as seguintes estratégias:

- Exposição dialogada, estudo, problematização e discussão de textos, projeção e análise de vídeos sobre a temática.

Os recursos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem serão:

- Datashow ou retroprojektor, smartfone, vídeos, textos impressos, materiais como cartolina, papel Kraft e canetas coloridas.

A proposta consiste em realizar o total de 20 encontros formativos quinzenais, com duração de 2 horas cada encontro, abordando ao todo oito temáticas previamente definidas, escolhidas por estarem diretamente envolvidas no processo de alfabetização e letramento. Algumas temáticas serão exploradas em um único encontro e outras em dois encontros.

No final de cada roda é entregue impresso o texto selecionado para aprofundamento da temática, de maneira que os participantes possam ler o texto em casa, assim, no encontro seguinte haja o compartilhamento de suas percepções e entendimentos com o grupo, buscando trazer suas vivências de sala de aula para enriquecer a discussão.

A previsão inicial é que ocorram 13 encontros com temas pré-definidos e 7 encontros com temas que serão escolhidos coletivamente no grupo, de acordo com o que acharem mais pertinente e relevante. Os sete últimos encontros serão para atender as expectativas do grupo, seus reais interesse, para esses encontros serão organizados os materiais necessários, selecionado textos e referencial teórico de acordo com os temas definidos coletivamente. Totalizando assim, um total de 20 encontros de 2 horas cada, computando carga horária de 40 horas presenciais.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Promover o diálogo com professores alfabetizadores problematizando conceitos que envolvem a alfabetização, letramento e conhecimentos linguísticos, aprofundando nesses temas.

Objetivos Específicos:

- Fomentar a reflexão sobre alfabetização e letramento, em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

- Identificar e analisar pontos da Base Nacional Comum, sobre aspectos da alfabetização e letramento.
- Promover formação continuada reflexiva e dialética oportunizando construção de saberes.

Aporte teórico

No desenvolvimento do produto educacional, o referencial teórico foi embasado principalmente nos estudos da autora Magda Becker Soares, que nasceu em Belo Horizonte, no dia 7 de setembro de 1932 e faleceu em 1 de janeiro de 2023. Magda Soares foi uma educadora, linguista, pesquisadora e professora universitária brasileira. A escolha foi realizada de maneira estratégica para orientar a construção da proposta de formação continuada, tendo como base principalmente os textos da autora e vídeos em que ela esteja expondo suas ideias, para que os professores possam ter contato com suas produções que são reconhecidas não só no Brasil, mas mundialmente por ela ser especialista nos temas que envolvem a alfabetização.



Fonte: Google imagens. Disponíveis: <https://novaescola.org.br/conteudo/19737/magda-soares-lanca-novo-livro-sobre-12-anos-experiencia-pratica-de-alfabetizacao-em-lagoa-santa-mg> junho//2024.

Temáticas Formativas (Rodas de conversas temáticas)

1º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 1: O legado da professora e pesquisadora Magda Soares

Objetivo: Aprofundar sobre as contribuições da autora Magda Soares no campo da alfabetização.

Atividades:

- Vídeo e discussão: Apresentar dois vídeos para embasar as discussões.

Vídeo 1 - *Homenagem à memória da professora Magda Soares*. - Produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) - órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=T2HU0JYeJs0>
Acesso em: mai/2024.

Vídeo 2 - *Entrevista com a professora Magda Soares - Alfabetização e Letramento* – Produzido pela Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oL-zUcZS6dHc&list=PLfarCWfbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&t=328s> Acesso em: mai/2024.

- Reflexão, Discussão e Avaliação: Oportunidade de diálogo com os professores sobre o conteúdo dos vídeos, para compartilhamento de ideias e conhecer o conhecimento prévio dos participantes sobre a autora Magda Soares. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Vídeos, datashow ou projetor, folhas para anotações.

2º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 2: Conceituando alfabetização e letramento

Objetivo: Apresentar e dialogar sobre as muitas facetas da alfabetização abordadas por Magda Soares.

Atividades:

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto da autora Magda Soares - *Alfabetização e letramento: as muitas facetas*, utilizando para a apresentação slides que irão enriquecer a explicação. Este é um texto em que a autora desenvolve os dois conceitos: alfabetização e letramento, apontando suas particularidades, ainda que afirme que são processos indissociáveis.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5- 20, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: mai/2024.

- Reflexão, Discussão e Avaliação – oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Distribuição de material: entregar impresso o texto trabalhado para que os participantes possam realizar a leitura posteriormente onde melhor lhe convier, solicitar que anotem pontos relevantes para trazerem para o próximo encontro.
- Recursos: Datashow ou projetor, folhas para anotações, textos impressos para distribuição.

3º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 2: Conceituando alfabetização e letramento

Objetivo: promover interação, colaboração e o pensamento crítico.

Atividades:

- Formação de Grupos: Dividir a turma em grupos de no máximo 5 professores.
- Utilizar um esquema ou mapa mental para organizar as ideias do texto apresentado e entregue impresso no encontro anterior - Alfabetização e letramento: as muitas facetas, da autora Magda Soares.
- Compartilhamento: Na roda de conversa, cada grupo irá apresentar seu esquema ou mapa mental, evidenciando o que compreenderam, suas percepções e concepções sobre o tema abordado.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Cartolinas e canetas coloridas.

4º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 3: Alfabetização: a questão dos métodos

Objetivo: Apresentar o livro - *Alfabetização: a questão dos métodos*, da autora Magda Soares, explorar a abordagem da autora sobre a mudança de entendimento em relação aos chamados métodos de alfabetização, considerando como método todas as estratégias de ensino e aprendizagem.

Atividades:

Vídeo e discussão: Apresentar o vídeo - *Entrevista com a professora Magda Soares* – produzido pelo Canal Futura, para embasar as discussões. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BeH_17fKutI&t=53s Acesso em: mai/24.

Este é um vídeo em que a professora Magda Soares aborda algumas características que considera importantes para o professor alfabetizador desenvolver uma prática que facilita o processo para o alfabetizando, em seguida propor que os participantes opinem sobre o vídeo assistido na roda de conversa.

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto da autora Magda Soares - *Alfabetização: O método em questão*, utilizando slides para enriquecer a explicação.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: o método em questão**. In: SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 15-37. No texto a autora desenvolve o conceito de método como o caminho que escolhemos trilhar durante o processo de alfabetização, e por isso devemos ter segurança para trilhá-lo evidenciando que só teremos segurança nesse caminhar com o aprofundamento referente aos conhecimentos que envolve o tema.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Distribuição de material: entregar impresso o texto trabalhado durante a aula, para que os participantes possam ler em outro momento oportuno, solicitar que anotem pontos relevantes para o próximo encontro.
- Recursos: Vídeos, datashow ou projetor, folhas para anotações.

5º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 3: Alfabetização: a questão dos métodos

Objetivo: Aprofundar sobre a temática desenvolvida na aula anterior, após o grupo ter tido a oportunidade de ler na íntegra o texto trabalhado - *Alfabetização: o método em questão*, da autora Magda Soares.

Atividades:

- Realização de tabela: cada grupo receberá papel Kraft e canetas coloridas, para a construção de um quadro com 2 colunas. Na primeira coluna será escrito pontos sobre a compreensão do grupo referente ao entendimento dos seus integrantes sobre o que é método de alfabetização, antes da leitura e discussões realizadas. Na segunda coluna, colocar os pontos que o grupo julgar essenciais tendo como referência as reflexões encontradas no texto sobre a concepção de método desenvolvida por Magda Soares. Em seguida, pensar sobre as proximidades e distanciamentos que aparecem nas duas colunas.
- Compartilhamento: Na roda de conversa os grupos apresentarão seus quadros construídos refletindo sobre as pontuações realizadas.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor, vídeos selecionados, papel Kraft e canetas coloridas.

6º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 4: Consciência fonológica (desenvolvimento psicogenético - níveis de escrita).

Objetivo: Aprofundar sobre as fases pré-fonológica e a fase fonológica, tendo como referência as contribuições de Magda Soares sobre o tema e suas sugestões para os professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas com os alfabetizando no decorrer das fases mencionadas.

Atividades:

- Vídeo e discussão: Apresentar dois vídeos para embasar as discussões. Nestes vídeos a professora Magda Soares aborda as fases pré-fonológica e a fase fonológica, com riqueza de detalhes, apontando o percurso que o alfabetizando realiza nessas fases, suas principais dificuldades nos dois momentos e como o

professor pode ser um bom mediador no processo, em seguida propor que os participantes opinem sobre o vídeo assistido durante roda de conversa.

Vídeo 1 - *Fase pré-fonológica* - Entrevista com a professora Magda Soares – produzido pela Nova Escola, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tTGGbQhi_Y&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=8 Acesso em maio/2024. Em seguida propor que os participantes opinem sobre o vídeo assistido na roda de conversa.

Vídeo 2 - *Fase Fonológica* - Entrevista com a professora Magda Soares - Nova Escola Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yPKiVsqT-Lw&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=9> Acesso em maio/2024.

- Formação em grupo: Dividir a turma em grupos de no máximo 5 professores, propor que troquem experiências sobre a realidade como alfabetizador, realizando uma comparação entre os pontos levantados pela educadora Magda Soares e suas experiências reais vivenciadas no contexto das suas salas de aula. Escolher um relato de experiência exemplificando o que foi apresentado nos vídeos, em seguida cada grupo irá compartilhar com os demais na roda de conversa.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Distribuição de material: Entregar o texto: O despertar da Consciência Fonológica, que será trabalhado no próximo encontro, para que os participantes tenham oportunidade de realizar a leitura em casa e faça suas anotações.
- SOARES, Magda. Consciência fonológica. In: SOARES, Magda. **Alfaetrar**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 75-105. Disponível em: Alfaetrar - Magda Soares completo_.pdf Acesso em: mai/2024.
- Recursos: Datashow ou projetor, vídeos selecionados, textos impressos.

7º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 4: Consciência fonológica (desenvolvimento psicogenético - níveis de escrita).

Objetivo: Aprofundar sobre a temática desenvolvida na aula anterior, após o grupo ter tido a oportunidade de ler o texto entregue - *O despertar da Consciência Fonológica*, da autora Magda Soares.

Atividades:

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto da autora Magda Soares utilizando slides. No texto a autora apresenta a definição de consciência fonológica, faz reflexões sobre como o professor alfabetizador pode colaborar de forma mais assertiva para o avanço dos alfabetizando.
- Discussão dialogada – oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam analisar escritas aleatórias identificando os diferentes níveis de escrita, emitir seus entendimentos, opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor, texto selecionado.

8º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 5: Consciência fonêmica (apropriação do princípio alfabético - avanço da consciência fonêmica até a escrita alfabética).

Objetivo: Aprofundar sobre a temática desenvolvida, diferenciar consciência fonêmica de consciência fonológica.

Atividades:

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto da autora Magda Soares utilizando slides.
- SOARES, Magda. Consciência fonêmica. In: SOARES, Magda. **Alfalettrar**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 107-118. Disponível em: Alfalettrar - Magda Soares completo.pdf Acesso em: mai/2024.
- No texto a autora apresenta a definição de consciência fonêmica, aponta algumas possíveis hipóteses realizadas pelos alfabetizando até chegar à escrita alfabética, apresenta possibilidades de atividades para ajudar os alunos se desenvolverem melhor e relacionar os fonemas - sons e os grafemas - letras, até

escrever alfabeticamente. Magda soares propõe a realização de agrupamentos de crianças durante as atividades, sendo que essas crianças estejam em níveis de escrita diferentes, para trabalharem coletivamente, interagindo umas com as outras para evoluírem de forma mais rápida, usando atividades lúdicas apropriadas para a faixa etária.

- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor, texto selecionado.

9º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 5: Consciência fonêmica (apropriação do princípio alfabético - avanço da consciência fonêmica até a escrita alfabética).

Objetivo: Dar seguimento ao aprofundamento sobre a temática desenvolvida no encontro anterior, diferenciar consciência fonêmica de consciência fonológica, produzir propostas de atividade.

Atividades:

- Formação em grupo: Dividir a turma em grupos de no máximo 5 professores, orientar para que cada grupo possa elaborar e registrar um esboço de uma atividade lúdica que tenha como objetivo principal o desenvolvimento da consciência fonêmica em alfabetizandos, considerando os apontamentos no texto trabalhado.
- Compartilhamento: Na roda de conversa os grupos iram apresentar as atividades elaboradas para os demais grupos.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor, texto selecionado, folha sulfite e canetas coloridas.

10º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 6: Conexão do sistema fonológico e grafemático (traços distintivos)

Objetivo: Aprofundar sobre a temática desenvolvida, trabalhar a importância dos traços distintivos no processo de alfabetização.

Atividades:

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto da autora Jane Eyre Alves Bezerra, que em sua dissertação de mestrado desenvolveu como produto uma discussão consistente sobre os traços distintivos e a alfabetização. Bezerra, Jane Eyre Alves B469a. **A alfabetização sob novos enfoques** / Jane Eyre Alves Bezerra. – Uberlândia-MG, 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional de Educação) – UNIUBE, Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus. p. 42-51. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1710/1/Jane%20Eyre%20Alves%20Bezerra.pdf>
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Distribuição de material: Entregar o texto trabalhado impresso para que possa ser lido na íntegra pelos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor, texto selecionado impresso.

11º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 7: Alfabetizar letrando

Objetivo: Aprofundar sobre a temática desenvolvida, explorar diversas formas de trabalhar textos de diferentes gêneros no processo de alfabetização, ainda que a criança não esteja dominando ainda o sistema de escrita alfabética, tendo o professor como leitor, contador de histórias variadas e escriba de textos construídos coletivamente com os alunos ou mesmo individualmente.

Atividades:

- Vídeo e discussão: Apresentar o vídeo: Alfabetização e letramento - o texto como eixo principal - Entrevista com a professora Magda Soares – produzido pela Nova Escola. Neste vídeo a professora evidencia a importância de escolher textos reais, respeitando a faixa etária dos alunos da turma e as possibilidades

de partir dos textos para explorar as palavras destacadas, com o nome dos personagens das histórias selecionadas, avançando na consciência silábica e fonêmica. relacionando fonema e grafema em diferentes atividades, colaborando para o avanço significativo dos alunos em sua mudança de nível de escrita e leitura.

Vídeo: Alfabetização e letramento - o texto como eixo principal - Entrevista com a professora Magda Soares - Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Gc0kb0ehcU&t=664s> Acesso em: mai/2024.

- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor.

12º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 7: Alfabetizar letrando

Objetivo: Aprofundar sobre a temática alfabetização no contexto de letramento.

Duração: 2 horas

Atividades:

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto da autora Magda Soares: Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento. Esse texto, é um capítulo retirado do livro *Alfalettrar*, no qual a autora aborda a possibilidade real de que o processo de apropriação do sistema alfabético se desenvolva inserido no letramento. Magda Soares desenvolve importantes reflexões sobre: a presença da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema de escrita alfabético.
- SOARES, Magda. Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento. In: SOARES, Magda. **Alfalettrar**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 191-253. Disponível em: *Alfalettrar - Magda Soares completo_.pdf* Acesso em: mai/2024.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas

e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.

- Distribuição de material: Entregar o texto trabalhado impresso para que possa ser lido na íntegra pelos participantes.
- Recursos: Datashow ou projetor, texto selecionado impresso.

13º Encontro

Duração: 2 horas

Temática 8: Políticas públicas para alfabetização e letramento

Objetivo: Aprofundar sobre as políticas públicas para a alfabetização e letramento no Brasil, focando em uma reflexão sobre a BNCC, analisando de forma crítica seu contexto histórico e seus impactos no processo de alfabetização.

Duração: 2 horas

Atividades:

- Apresentação: Apresentar os principais pontos do texto: Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas**: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/abstract/?lang=pt> .Acesso em: mai/24.
- Reflexão, Discussão e Avaliação: oportunizar o momento de diálogo entre os professores participantes, para que possam emitir opiniões, esclarecer dúvidas e trocar experiências sobre o tema. Finalizar com a avaliação oral sobre o encontro por parte dos participantes.
- Encaminhamentos para os próximos encontros: discussão em grupo sobre a definição das próximas temáticas que serão abordadas nos próximos sete encontros formativos.
- Distribuição de material: Entregar o texto trabalhado impresso para que possa ser lido na íntegra pelos participantes.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Jane Eyre Alves. **A alfabetização sob novos enfoques**. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional de Educação) – Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia-MG, 2021. Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1710/1/Jane%20Eyre%20Alves%20Bezerra.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes; SILVA, Cícero Nilton Moreira. **Rodas de Conversa e Oficinas Temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia**. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo%20S%C3%A9rgio/Downloads/rodasdeconversaENPEG.pdf Acesso em: abr. 2024.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo; RIBEIRO, Andréa Porto; OLIVEIRA, Cleber Ferreira. Pesquisa com profissionais da educação básica e políticas públicas de formação continuada: diálogos pertinentes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 147-167, set./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v25n3/1982-9949-reflex-25-03-147.pdf> Acesso em: abr. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: mai/2024.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-20, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: abr/2024.