



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ANA PAULA CHAVES DA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSAS NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR - BNCC**

CASTANHAL/PA
2018

ANA PAULA CHAVES DA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSAS NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR – BNCC**

Monografia apresentada à Faculdade de Pedagogia,
da Universidade Federal do Pará – UFPA, como
requisito final à obtenção do grau de Licenciado
Pleno em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro.

CASTANHAL/PA
2018

ANA PAULA CHAVES DA SILVA

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Monografia apresentada à faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito final à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro.

APROVADA EM: ____/____/____

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Madison Rocha Ribeiro – UFPA (orientador)
Dr. em Educação

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos santos Anjos (membro)
Dr. em Educação

Prof.^a. Luizete Cordovil Ferreira da Silva (membro)
Mestra em Educação

CASTANHAL/PA
2018

À minha filha, **Ana Luísa**,
Por ser minha fonte de amor e motivação, e
Por todas as vezes que estive ausente, durante este curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por estar sempre presente na minha vida, por guiar meus caminhos e me dar forças para enfrentar as dificuldades.

À minha querida e amada filha, **Ana Luísa**, por ter sido minha grande fonte de motivação e empenho para alcançar o sucesso desta nova fase em nossas vidas.

À minha mãe **Ivaneide**, por me dá a vida.

À meu esposo **Fábio Carvalho**, por todo o amor, dedicação e motivação; por acreditar em meu potencial, quando nem mesmo eu acreditei; por todo apoio durante todos esses anos de estudo; pela paciência infinita em sempre me amparar nos momentos mais difíceis e principalmente pelos momentos em que pensei que nada daria certo.

À meu padrasto (in memoria), **Edilson**, por desde o início acreditar em meu potencial e por nunca ter medido esforços em me ajudar para que eu conquistasse esse sucesso em minha vida; essa vitória também é sua!

Aos meus irmãos **Gessica Mayara, Paulo Henrique e Elton César**, pelo carinho, apoio, paciência e por me ajudarem durante todo tempo de estudos.

À minha madrinha, **Marilene**, que sempre me ajudou, em todos os momentos de minha vida e que sempre torceu e vibrou por cada conquista minha.

À toda a família do meu esposo, em especial a minha querida sogra, **Maria José**, que desde o princípio, tem se dedicado a me ajudar conquistar meus sonhos e tem sido fundamental nessa realização, por nunca ter se negado a me ajudar a cuidar de minha filha para que eu pudesse estudar.

À meu orientador **Madison Ribeiro**, pela paciência e dedicação, por compartilhar seus conhecimentos durante a elaboração do trabalho; por ser uma pessoa de fé imensurável e pela competência como professor do curso.

Aos demais **professores da UFPA**, pelos ensinamentos transmitidos que contribuíram para minha formação.

À todos os meus **colegas da graduação**, pela amizade, apoio, e companheirismo, por todo os momentos vividos e principalmente por me ajudarem a conciliar a maternidade e a graduação, em especialmente aos amigos que se tornaram irmãos para a todos os momentos, à **Jaquiele, Damiana, Victor, Gleice, Shirley, Aline, Narinha e Wesley**.

À todos meus **familiares e amigos** que contribuíram para que a realização desta graduação fosse possível.

À todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”. (FREIRE, 1987, p.08).

RESUMO

A alfabetização como aquisição da leitura e escrita, está relacionada a práticas sociais de linguagem em multiletramentos. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, tendo como fonte de pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da qual se analisa a concepção de alfabetização prescrita no documento. O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando os procedimentos metodológicos próprios da pesquisa documental e da análise de conteúdo para o desenvolvimento da investigação. Para dar suporte teórico a este trabalho, foram fundamentais os estudos desenvolvidos por Soares (1985; 2000; 2004a; 2004b; 2005; 2013), Cagliari (1982; 2001; 2002) e Rojo (2008; 2010), os quais embasaram a concepção sobre alfabetização e letramento na discussão e análise das mensagens documentais que mostraram qual a BNCC concebe à alfabetização na perspectiva fonografêmica; contextualizada e multissemiótica e multicurricular e multilinguística. Evidencia-se, assim, no processo de alfabetização, a tomada de consciência da relação fonema e grafema, presente no método fônico, embora o documento também enfatize o processo de alfabetização em uma perspectiva contextualizada.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Consciência Fonografêmica. Currículo.

ABSTRACT

Literacy as an acquisition of reading and writing, is related to social practices of language in multiletramentos. The present study is characterized as a documentary research, having as a research source the National Curricular Common Base (BNCC), from which the literacy conception prescribed in the document is analyzed. The study was based on a qualitative research approach, using the methodological procedures proper to documentary research and content analysis for the development of research. In order to give theoretical support to this work, the studies developed by Soares (1985, 2000, 2004a, 2004b, 2005, 2013), Cagliari (1982, 2001, 2002) and Rojo (2008, 2010) were fundamental, on literacy and literacy in the discussion and analysis of the documentary messages that showed the BNCC conceives of literacy in the phonographic perspective; contextualized and multi-semiotic and multigrade and multilingual. Thus, in the process of literacy, the awareness of the relation phoneme and grapheme, present in the phonic method, is evidenced, although the document also emphasizes the literacy process in a contextualized perspective.

Keywords: Literacy. Literature. Phonological awareness. Curriculum.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 -	Cartões com figuras para o Teste 1.....	32
Quadro 1 -	Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC.....	31
Quadro 2 -	Alfabetização como consciência fonografêmica.....	53
Quadro 3 -	Alfabetização contextualizada e multissemiótica.....	61
Quadro 4 -	Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguística.....	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	16
2.1	A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	16
2.2	A ESCOLHA PELA PESQUISA DOCUMENTAL.....	16
2.3	A ESCOLHA PELA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	18
3	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	22
3.1	BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	22
3.2	MÉTODOS DA ALFABETIZAÇÃO.....	25
3.2.1	Método da marcha sintética	25
3.2.1.1	A cartilha: ferramenta do método sintético.....	26
3.2.2	Método analítico	27
3.2.2.1	A cartilha: ferramenta do método analítico.....	28
3.2.3	Os testes abc	29
3.2.4	O Método Paulo Freire	33
3.2.5	Construtivismo/Psicogênese da língua escrita	37
3.2.6	O método fônico ou Metafônico	41
3.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	43
4	ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	47
4.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ASPECTOS LEGAIS, PEDAGÓGICOS E ESTRUTURAIS.....	47
4.1.1	Aspectos legais e fundamentação pedagógica	48
4.1.2	Estrutura da Base Nacional Comum Curricular	49
4.2	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	51
4.2.1	Leitura flutuante	51
4.2.2	Identificação das unidades de registro e contexto	51
4.2.3	Categorização	52
4.2.4	Análise e interpretação das informações	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIA	78

1 INTRODUÇÃO

O processo do ensino da leitura e escrita, no Brasil, iniciaram no século XVI. Entretanto, apenas no início do século XX, com o impacto da Proclamação da República e a universalização do acesso à escola, que o processo de ensino da leitura e escrita ganharam importância e organização. Nessas condições, ampliaram-se os estudos, concepções e disputas hegemônicas por métodos de ensino eficaz ao processo de alfabetizar. Dentre estes métodos, ganharam destaque o método sintético, analítico e o letramento, oriundo do construtivismo no Brasil.

No que tange aos métodos sintéticos e analíticos, houveram muitos empasses de concepções, em relação a qual desses procedimentos, seria ideal à aquisição do sistema de escrita. O primeiro considerou três momentos básicos para o aprendizado da leitura e escrita: soletração, fônico e silabação, ou seja, iniciava o processo no aprendizado da letra e/ou som e posteriormente nas sílabas. Ao considerarem o método anterior, falho, alguns opositores o reorganizaram utilizando a palavra como início do processo de aquisição da leitura e escrita. Posteriormente houve a união destes métodos.

Em decorrência dos poucos avanços, que os processos de alfabetização alcançaram na década de 80, as ideias construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky encontraram no país maior receptividade. A concepção de que “as crianças que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses” (MORTATTI et. All, 2015), posteriormente deram origem ao letramento. Neste novo cenário, surgiram novos questionamentos e reflexões acerca das práticas de letramento e alfabetização, na qual Soares (2004a), ressalta que o processo foi de um extremo a outro, haviam muitos métodos sem teoria, (método fônico: sintéticos e analíticos) e posteriormente, existe muita teoria sem método (construtivismo: letramento).

Sem a pretensão, neste momento, de apontar as causas dessa perda no processo de alfabetização. É preciso enfatizar que, no Brasil são disponibilizados documentos que tratam dessa temática. O mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo, que foi homologada em 20 de Dezembro de 2017.

A BNCC, trata, portanto de um documento homologado no governo Michel Miguel Elias Temer Lulia, pelo Ministério de Educação, representado por Mendonça Filho. Prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. O documento enfatiza com maior rigor, habilidades destinadas ao processo de alfabetização no 1º e 2º ano do ensino fundamental- anos iniciais. Por isso, adotamos este documento à pesquisa realizada.

É nesse contexto, de frustrações com o aprendizado no processo de alfabetização, e pela busca de como desempenhá-lo, com base nos estudos desse campo temático, que pretendeu-se destacar as orientações relacionadas à alfabetização presentes na BNCC. Na pretensão de fazer um diálogo entre as concepções expressas no documento e nos estudos desenvolvidos no Brasil a respeito do tema alfabetização, que surgiu nosso interesse pela temática. Esta possibilidade nos permite adquirir mais conhecimentos, acerca desse campo tão necessário no desenvolvimento do trabalho docente, nas séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, este estudo, foi encaminhado a partir de uma pergunta, que possibilitou compreender como as políticas educacionais tem pensado o processo de alfabetização, e como desenvolve-lo. Assim, nossa pesquisa foi norteadada pelo questionamento: Como a Base Nacional Comum Curricular concebe a alfabetização?

Ao optar por este encaminhamento, a pesquisa, propôs-se a analisar a concepção de alfabetização expressa na BNCC. Foram destacadas as ideias/orientações que correspondiam a concepções de alfabetização, expressas na BNCC. Posteriormente, houve a discussão deste material coletado, com base nas produções teóricas deste campo de estudo.

O pouco conhecimento, no campo da alfabetização, despertou em nós a necessidade de buscar maiores informações sobre o tema. Anterior a pesquisa, a intimidade com o processo de aprendizado da leitura e escrita era pouca e fragmentada, pois, envolvia apenas aspectos teóricos mais gerais, como os adquiridos no curso de Licenciatura em Pedagogia e experiências vivenciadas em práticas de estágio, e monitoria do Programa Mais Educação.

Nessas práticas, observamos com frequência que era muito comum a dificuldade dos alunos, professores e monitores diante do processo de alfabetização. Esses sujeitos, destacavam várias causas para esse problema, como a superlotação nas salas de aula, que não permitiam desenvolver um atendimento individual aos alunos e a frustração e desinteresse de alguns alunos, quando o processo de leitura e escrita não era bem sucedido. Essa situação de pouco conhecimento, a respeito do tema alfabetização aliada a dificuldade encontrada no processo de alfabetizar, despertaram o interesse em pesquisar nesse campo. Nosso interesse apenas cresceu e se fortaleceu durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, e serviu de motivação para essa pesquisa.

Em conversas com o orientador desta pesquisa, apresentamos nossa motivação pessoal e interesse pelo tema alfabetização, o qual nos sugeriu tratar das “concepções de alfabetização, expressas pela BNCC”, o qual foi imediatamente acatado por nós, por ser um documento

relativamente novo, e por acreditar que o desenvolvimento dessa pesquisa poderia contribuir em aspectos pessoais, acadêmicos e sociais.

Um outro aspecto de nosso interesse na temática de pesquisa, referiu-se a relevância social do estudo. Por acreditarmos que, o destaque das concepções de alfabetização expressas pela BNCC, em discussão com estudos dessa área de temática, desvelaria o que está implícito em suas entrelinhas, possibilitando que a sociedade, especificamente professores alfabetizadores, pudessem se apropriar desse conhecimento científico, gerando reflexões que auxiliem e orientem suas práticas docentes.

Diante do interesse e importância do diálogo entre as concepções de alfabetização, presentes na BNCC e os estudos envolvendo esta temática, recorreremos a autores que pudessem respaldar nosso referencial teórico. Dessa forma, abordamos brevemente as concepções de alfabetização através dos métodos presentes no Brasil.

Nesse cenário dos métodos de alfabetização, abordamos os métodos da Marcha Sintética e Analítico, ambos fundamentados por Maria do Rosário Longo Mortatti (2006). Nos quais a autora, destaca a técnica e a disputa hegemônica presente em tais concepções. Nos escritos realizadas por Mortatti, foi possível observar as heranças e contribuições dos métodos da marcha sintética e analítico, aos métodos e teorias desenvolvidas atualmente.

Em sequência, destacamos os Teste ABC, que influenciaram significativamente no processo de alfabetização, principalmente na década de 30. O teste foi desenvolvido por Lourenço Filho (1934), no qual orienta que há uma maturidade para o aprendizado do processo de leitura e escrita. Estes testes se fundamentam na ideia, de que as crianças apresentam um nível de maturidade para aprender a ler e escrever, e diante dessa maturidade, os alunos seriam selecionados de acordo com seu rendimento em oito testes. Em razão dos altos índices de reprovação neste período, segundo Soares (2012), foi possível a introdução de novas concepções de alfabetização no Brasil, conceituada como Construtivismo.

Uma nova concepção surgiu. Uma concepção em que o aspecto psicológica da criança ficaria em evidência. Essa concepção é oriunda dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no qual Mortatti, et al (2015), Soares (2004a) e Calil e Felipeto (2005) nos auxiliam a fundamentar essa fase da alfabetização no Brasil. Tal concepção se fundamenta basicamente na ideia de que a criança, ao chegar aos ambientes escolares, já traz consigo um saber linguístico, mesmo sem saber ler e escrever, e posteriormente este aspecto se relacionará/originará o processo de letramento.

Em contradição ao construtivismo, e práticas/processo de letramento, autores como João Oliveira (2013-2014), reformularam o método. Oliveira reformulou o método no Instituto Alfa e Beto. Isto ocorreu pelo fato do autor considerar que, o processo de alfabetização necessita de procedimentos técnicos rigorosos, para que o aluno seja alfabetizado. O destaque desta concepção de alfabetização, conceituada por Oliveira como Metafônica, que trata da relação fonema-grafema, tornou-se relevante para compreender alguns aspectos presentes nas concepções de alfabetização na BNCC, assim como a concepção destacada por Magda Becker Soares (2004a) e (2004b).

Magda Soares, enfatiza que no decorrer da história da alfabetização, há frustrações no objetivo de seu processo: ensino da leitura e escrita. A autora, refere-se, que isso ocorra, talvez pelo fato de que anteriormente, o processo de alfabetizar era marcado por técnicas/método sem teoria, posteriormente cercado de teoria construtivista, porém sem método. Dessa forma, Soares (2004b), indica a possibilidade de alfabetizar letrando, como um novo caminho para esse período de escolarização.

Ainda no sentido de apresentar os métodos e concepções de alfabetização, afim de que posteriormente pudéssemos fazer comparações com as concepções de alfabetização presentes na Base Nacional Comum Curricular, salientamos o método Paulo Freire de alfabetização, fundamentado por Brandão (1981). Este método, de formas gerais, trata do ensino da leitura e escrita, através de palavras geradoras que estão presentes no cotidiano do seus sujeitos. O método é destinado a alfabetização de Jovens e Adultos, que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na idade própria.

Apresentados os métodos de alfabetização no Brasil, e destacadas ideias/orientações que correspondem a concepção de alfabetização na BNCC. Discutimos tais concepções a partir das produções do campo da linguística e sociolinguística. Para dar suporte teórico a este trabalho foram fundamentais os estudos desenvolvidos por: Soares (1985; 2004a; 2004b; 2005; 2013), Cagliari (1982; [ca. 2001]; 2002), Rojo (2008; 2010), entre outros. Tais autores embasaram as concepção de alfabetização e letramento, que fundamentam as 3 (três) macro categorias obtidas na análise de conteúdo: Alfabetização como consciência fonografêmica; Alfabetização contextualizada e multissemiótica e Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguístico.

Após a apresentação do referencial teórico desta pesquisa, frisamos que o presente relatório está organizado em cinco seções, dentre elas Introdução; Abordagem metodológica e

considerações finais. A seção nº 1, “Introdução”, destaca características gerais da pesquisa, como breves considerações sobre o tema, objetivos e justificativa do estudo; A seção nº 2, “Abordagem metodológica”, apresenta a justificativa pelos métodos e procedimentos desenvolvidos na investigação. Na seção nº 3, “Concepções de alfabetização”, é apresentado um breve histórico da alfabetização no Brasil e os métodos de alfabetização que foram/são utilizados no país.

Na seção nº 4, “Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular”, que apresenta os aspectos legais e pedagógicos e as concepções de alfabetização expressas na BNCC. Além disso discute as concepções de alfabetização presentes no documento oficial com base nas produções dos autores :Soares (2000; 2004a; 2004b; 2005; 2013), Cagliari (1982; 2001; 2002), Rojo (2008; 2010), entre outros.

Na seção nº 5, “Considerações finais”, apresentamos inferências com base nos resultados que esta pesquisa demonstrou. Considerando que tais posicionamentos estão relacionados ao fato que nos filiamos aos estudos e à abordagem das várias facetas (psicolinguística/linguística/sociolinguística) de Magda Becker Soares, sobre alfabetização e letramento.

2 ABORGAGEM METODOLÓGICA

Para realizar uma pesquisa científica, é necessário mais que o desejo do pesquisador. Segundo Gil (2007) a pesquisa se constitui em um processo de várias fases até sua apresentação. Dessa forma, considerou-se formas de organização e caminhos a percorrer neste estudo, para que fosse realizada a pesquisa científica capaz de buscar respostas para o determinado objeto de estudo já mencionado.

2.1 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

No intuito de traçar caminhos norteadores que contemplassem nosso objetivo e objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Esta preferência se deu pela finalidade do problema: analisar as concepções de alfabetização expressas pela BNCC, caracterizando-se pelo interesse do problema a ser investigado. Segundo Calixto, Cavalcante e Pinheiro (2014), a abordagem qualitativa é a mais relevante para compreender as relações, intencionalidades e processos sociais, pois são observadas como construções humanas, que se desvelam naturalmente, possibilitando um entendimento mais profundo de como os sujeitos constroem, pensam e sentem.

Este tipo de abordagem interessasse por aspectos da realidade, que não podem ser quantificados, pois sua preocupação se esforça em explicar fenômenos de aspectos sociais, históricos e humanos e não em quantificá-los e transformá-los em estatísticas. Assim, Gerhardt e Silveira (2009), nos fazem refletir que os pesquisadores que fazem uso desta abordagem, interessam-se no “porquê das coisas” e não em quantificá-los em dados numéricos. Pautada em Ribeiro (2017), esta perspectiva permite que o pesquisador explore o objeto de estudo por diferentes possibilidades metodológicas para alcançar resposta para sua problemática.

Evidenciada a abordagem qualitativa, torna-se necessário apresentar que optamos pela Pesquisa Documental com definição pela análise de conteúdo para tratar as informações.

2.2 A ESCOLHA PELA PESQUISA DOCUMENTAL

A escolha por este procedimento se deu a partir do entendimento que “O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso[...]”. (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p.2). Além disso, os autores consideram que através da Pesquisa Documental, suas técnicas e métodos, é permitida a análise de vários tipos de documento, os quais:

[...] são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para

outras, de acordo com o interesse do pesquisador. (FIGUEIREDO, 2007 *apud* ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p.5).

Dessa forma, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, ultrapassando a ideia de textos escritos e impressos. Deste modo, é ampliado o tipo de documentos, tais como: filmes, vídeos, slides, fotografias, pôsteres, tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, entre outros.

Respaldados por estas definições, nosso estudo optou por este procedimento de pesquisa pois, a BNCC é um documento oficial do Ministério da Educação e nossa intenção é destacar as concepções de alfabetização expressas nela. E além disso, o objeto corresponde a fontes de primeira mão, ou fonte primária que são definidos como documentos “[...]que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais [...]”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 69). Significa, portanto, que optamos em pesquisar em fonte de primeira mão devido ser um documento recente que norteia os currículos da educação básica no país, mais especificamente: a alfabetização. Deste modo, com intenção de obtermos maior confiabilidade nas informações e inferências.

Os autores Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009) ressaltam ainda a importância de diferenciar a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, que embora tenham o documento como objeto de investigação, tem dimensões diferentes:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (p.6).

Diante da diferenciação entre as pesquisas bibliográficas e documental, torna-se relevante mencionar a natureza do documento, fator que também nos orientou na escolha dessa pesquisa e procedimento, o qual Damasceno et al (2009) concebe como:

[...] Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço [...] A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico.[...] exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto[...]. (p. 4556).

Segundo essas concepções, os documentos não são isentos, eles carregam as “marcas”, características do contexto social, histórico, político da sociedade que os produzem. Desta

forma, é interessante que o pesquisador leve em consideração todo este contexto para fazer reflexões, as quais serão enfatizadas no procedimento de análise das informações adequadas a esta pesquisa. Definido o método da pesquisa documental, nos apropriamos das técnicas da análise de conteúdo para tratar as informações, pois segundo Campos (2004) ela é utilizada na análise de dados qualitativos, e é composta de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

A escolha do documento Base Nacional Comum Curricular foi realizada sob os critérios já mencionados: atualidade de informações da fonte que aponta relevância para a temática, alfabetização. O acesso a este documento foi disponibilizado pelo portal do Ministério da Educação: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>, especificamente no link: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, onde encontramos a BNCC disponível na versão para impressão.

2.3 A ESCOLHA PELA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica de análise de conteúdo foi desenvolvida pela professora francesa Laurence Bardin (2011), a qual revela que o conceito de análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47 *apud* CÂMARA, 2013, p.182).

A respeito da conceituação do método de análise de conteúdo, alguns autores como Calixto, Cavalcante e Pinheiro (2014) argumentam a escolha pelo método pois:

[...] compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas conseqüentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (p. 14).

A preferência pela escolha desse procedimento de pesquisa se deu pela necessidade de buscar uma compreensão que estava além da simples leitura do documento, pois concordamos com Ribeiro (2017), ao estudar Bardin (1977), através de Triviños (1987), quando enfatizar que o método de análise de conteúdo, se empenha no estudo de atitudes, valores e tendências, que representam ideologias presentes nos documentos oficiais, que em primeiras leituras não são

observadas com clareza, assim, necessitam de um estudo mais elaborado. Dessa forma, amparados na concepção de que:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais[...]. (FRANCO, 2012, p.12).

Segundo Ribeiro (2017), a análise de conteúdo, neste sentido, serve não somente para conhecer o objeto de estudo, como também para a partir desses conhecimentos compreender as ênfases, tendências e ausências no contexto da temática envolvida. Nessa perspectiva, foi possível, através deste procedimento de pesquisa, destacar as concepções de alfabetização expressas na BNCC, que não foram reveladas pela leitura comum. Diante da definição por esta técnica, torna-se indispensável destacar o procedimento de Bardin.

A autora Laurence Bardin, nos indica que a análise de conteúdo consiste em uma técnica que prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados- a inferência e a interpretação.

Para enfatizar a primeira fase, **pré-análise**, utilizaremos a contribuição das autoras Fossá e Silva (2015):

A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, [...]. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. (p. 3).

De modo mais geral, esta é a fase base da pesquisa e consiste na leitura geral do material, e segundo as autoras, compreende as etapas a seguir: leitura flutuante, leitura dos textos e fontes que serão utilizados; escolha dos documentos, que definirão o corpus de análise; elaboração de indicadores, para interpretar o material.

As autoras Fossá e Silva (2015) e Câmara (2013), ainda ressaltam cinco itens a serem respeitados na escolha dos dados: exaustividade, deve-se esgotar a totalidade da comunicação e não omitir nada; representatividade, a amostragem deve fazer parte do universo inicial; homogeneidade, os dados devem se referir ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais; pertinência, se a fonte documental adapta-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A segunda fase, **exploração do material**, “[...] consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de

regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.”. (FOSSÁ E SILVA, 2015, p.4).

Com o intuito de esclarecer melhor esta fase em seu processo de codificação, apresentaremos a compreensão das autoras citadas anteriormente a respeito do método de Bardin:

Nessa fase, o texto das entrevistas, e, de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Assim, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. (FOSSÁ; SILVA, 2015, p.4).

Deste modo, compreendemos que, todo o material coletado será transformado em unidades de registro, pautado na frequência das palavras. Os parágrafos dos textos darão origem as unidades de registro e posteriormente são retiradas/identificadas palavras-chave desses parágrafos/ unidades de registro. De cada parágrafo será realizado um resumo, para posteriormente originar uma categorização.

As categorias serão elaboradas e agrupadas por temática comum, originando a categoria inicial e a partir dessa categoria, será analisada e observadas as semelhanças de temas, surgindo então as categorias intermediárias e após essa etapa, ainda no mesmo processo de observação de temáticas correspondentes, surgirá as categorias finais. A partir dessas categorias, o pesquisador poderá fazer inferências, o que observaremos na terceira fase da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

A terceira fase é composta do **tratamento de resultados- a inferência e a interpretação**, consiste em analisar todo o conteúdo presente no material coletado, até mesmo o que está nas entrelinhas, e será respaldado no referencial teórico acerca do tema. Com intuito de tornar claro o procedimento da terceira fase, recorreremos a explanação de Câmara (2013):

[...] é denominada tratamento dos resultados–a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. (p.188).

A respeito do conceito de inferências, Campos (2004) contribui que:

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria.

Segundo este ponto de vista, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos [...] Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (p. 613).

Deste modo, compreendemos que a função da análise de conteúdo ultrapassa o sentido da mera interpretação do documento analisado, sendo essencial a fundamentação teórica que dará sentido a essa fase de tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Franco (2012), também contribuem a respeito do conceito de inferências e concorda quanto a intenção da análise de conteúdo ser a inferência e que é ela quem dá significação teórica a pesquisa. Dessa forma destaca que:

[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir*[...] conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.). [...] o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência [...] Se a *descrição* [...] é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* [...] é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. (p.31).

Ainda nesse sentido, o exposto na mensagem é o conteúdo manifesto e explícito, e é a partir dele se inicia o processo de análise, embora também seja possível analisar o que não está explícito, o que está nas entrelinhas, a isto Franco nomeia como conteúdo latente. De forma geral, a autora informa que toda análise de conteúdo necessita de comparações teóricas para que este procedimento tenha sentido e não seja apenas mera descrição das mensagens.

Ressaltamos neste momento que não pretendíamos seguir rigorosamente os passos da análise de conteúdo tradicional de Bardin, inclusive procedimentos voltados a pesquisa de abordagem quantitativa, como os procedimentos estatísticos. Deste modo, assim como já destacado, nossa pesquisa voltou-se a aspectos qualitativos. Por tanto, flexível, porém isso não significa dizer que perdeu seu compromisso com o caráter investigativo científico. Nessa situação, o aspecto definido na pesquisa referiu-se a análise temática, com o estabelecimento dos seguintes passos: escolha do documento; leitura flutuante; identificação das unidades de registro e contexto; categorização e análise e interpretação das informações. Os passos definidos para nortear nossos estudos foram pautados nos escritos da autora Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2012).

3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

As concepções de alfabetização na educação nacional nos indicam sua história, práticas, conceitos e definições. Deste modo a referida seção enfatizará concepções de alfabetização segundo as produções de autores que se dedicam a esse campo de pesquisa, como Maria Rosário Longo Mortatti, Magda Becker Soares, Emília Ferreiro, Lourenço Filho, João Batista Oliveira, Paulo Freire, entre outros; tais estudos servirão de base para as subseções seguintes: Breve história da Alfabetização no Brasil; Métodos De Alfabetização e Alfabetização e Letramento.

3.1 BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Nesta subseção, será ressaltada a história da Alfabetização no Brasil, embora de forma breve. Iniciando no século XVI, quando os estudos ainda não eram voltados especificamente a este campo de estudo, deste modo, no início deste estudo será enfatizada a educação de forma geral até adentrar no início dos estudos acerca do processo de ensino da leitura escrita até o século atual.

No século XVI, a educação era organizada pela igreja católica e pelo governo português, efetivando-se através dos Jesuítas, que objetivavam catequisar os índios, embora também houvesse a educação para os filhos (apenas homens) dos colonos que era mais voltada às letras, não restringindo-se apenas aos aspectos religiosos.

No fim do século XVI, foi elaborado o Ratio Studiorum, que era uma base curricular orientada pela igreja, nele “constava o ensino da gramática média, da gramática superior, das humanidades, da retórica, da filosofia e da teologia”. (AZEVEDO, 2018, p.2).

No fim do século XVIII, os jesuítas foram expulsos do país, seus materiais didáticos foram destruídos e a religião deu lugar a ideia de que os conteúdos necessitavam ser voltados a prática escolar; deste modo o país ficou sem um modelo de currículo de ensino a seguir e foi executada a reforma pombalina, que ocasionou mudanças na então educação no Brasil. As autoras Amaral e Seco (2006), destacam algumas modificações pertinentes:

Marquês de Pombal, ao mesmo tempo expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias [...] criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.

As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. [...]. Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. Com a implantação do subsídio literário, imposto colonial para custear o

ensino, houve um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular. (p.7).

Diante do cenário em que a educação brasileira se encontrava, apenas no fim do século XIX foi observado “o início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita [...]”. (MORTATTI, 2000, p. 41). E até o fim deste século a educação ainda era privilégio de poucos, então a leitura e escrita não eram tratadas com prioridade, tão pouco faziam parte do cotidiano da época, além disso os poucos incentivos financeiros contribuía para que esse campo de estudo fosse pouco explorado.

Os estudos de Bordignon e Paim (2017) *apud* Farias (2008) ressaltam que o século XIX, evidenciou o surgimento das primeiras cartilhas, aproximadamente em 1834, embora sua utilização mais efetiva ocorreu no século XX.

No fim do século, ocorre a proclamação da República, fato que interfere vigorosamente na história da alfabetização, pois a escola é institucionalizada e universalizada, isso confere dizer que a escola atende aos ideais republicanos ao formar seus alunos para então disseminar ideias e instaurar a ordem política e social. Mortatti enfatiza essa nova concepção de alfabetização, universalizada nas escolas e trazida com a proclamação da república:

[...] e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p.2).

A universalização ao acesso à escola contribuiu significativamente para que a população tivesse o acesso a este aprendizado, pois deixou de ser isoladas em domicílios. O aprendizado passou a ocorrer nas escolas de forma obrigatória, gratuita, leiga, com técnicas organizadas, sistemáticas e intencionais, desempenhadas por profissionais especializados, pois essas habilidades de leitura e escrita nesse período demonstram a conquista de conhecimento e desenvolvimento social.

Nas últimas décadas, por volta de 1876 a 1890, ocorreu a primeira fase da alfabetização, denominada pela autora Mortatti (2006) como a metodização do ensino da leitura, evidenciada pelo método de marcha sintética os quais serão abordados posteriormente.

No século XX, no fim da década de 1910, começa ser utilizado o termo alfabetização para referir-se ao ensino inicial da escrita e leitura (MORTATTI, 2006). Além de aderir a este termo, o século trouxe avanços para este campo de estudos, pois com a universalização ao acesso à escola, que o processo de ensino da leitura e escrita ganharam importância e organização. Dessa forma, passaram a ser ensinadas pelos professores nas escolas. Deste modo, as últimas décadas do século XX foram marcadas por estudos mais intensos no campo da alfabetização no Brasil (BORDIGNON; PAIM, 2017), como a segunda, terceira e quarta fase da alfabetização, denominados respectivamente por Mortatti (2006) como: A institucionalização do método analítico; Alfabetização sob medida e Desmetodização do ensino. A última fase ressaltada, introduziu no Brasil as ideias construtivistas de Emília Ferreiro as quais, posteriormente, confeririam espaço para um novo conceito na área da educação: o letramento.

Atualmente, o século XXI, tem evidenciado no campo da alfabetização no Brasil, o conceito: letramento, no qual Soares (2003), fundamenta que “a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele”. (*Apud* BORDIGNON; PAIM, 2017, p.60). Deste modo, a autora enfatiza a importância do estudo e compreensão do conceito de letramento no estudo da alfabetização.

Observamos diante dos estudos das autoras que com o decorrer dos séculos as concepções de alfabetização vão se modificando, até mesmo a definição de alfabetizado é alterada, por exemplo no século XIX, uma pessoa que escrevesse seu nome era definida como alfabetizada, porém no século XXI, ser alfabetizado tem características mais amplas, como as autoras definem:

Não basta que o educando saia da escola sabendo ler e escrever, no sentido de codificar e decodificar símbolos, ele precisa ser capaz de dar sentido àquilo que escreve e lê, ele precisa compreender a funcionalidade da linguagem para fundamentar o exercício da cidadania, concretizando um agir no mundo de forma crítica e autônoma. (BORDIGNON; PAIM, 2017, p.65).

No atual século, apenas escrever o nome não é suficiente, é necessário compreender o que se lê e escrever, afim de adquirir a habilidade e competência de inferir corretamente o que acontece na vida cotidiana e saber lidar de forma autônoma com esses fatos.

3.2 MÉTODOS DA ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização está fortemente ligada a história do método de alfabetização, segundo Mortatti (2006); a autora ressalta também que desde o século XIX os métodos geram polêmica e disputa em relação a qual seria o ideal para alfabetizar, principalmente diante da dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever. Deste modo, o início dos estudos acerca da alfabetização no Brasil são relacionados a dois métodos basicamente: método da marcha sintética e método analítico:

[...] Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (p.3).

Após a proclamação da república, nas últimas décadas do século XIX, o processo de alfabetização tornou-se organizado e efetivo nas escolas, conseqüentemente os estudos e disputas por métodos tornou-se mais evidente, pois além disso o método era considerado um instrumento de disseminação de ideias.

O métodos iniciais do ensino da leitura e escrita seriam, segundo Bordignon e Paim (2017) divididos em dois: sintéticos e analíticos. Para explicar os métodos, as autoras utilizaram as contribuições de Mortatti (2006), que aborda as concepções de alfabetização em quatro fases: A metodização do ensino da leitura (1876 a 1890); a Institucionalização do método analítico; Alfabetização sob medida e Desmetodização do ensino.

3.2.1 Método da Marcha Sintética

O método da marcha sintética confere a primeira fase da concepção de alfabetização em Mortatti (2006), A metodização do ensino da leitura:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (p. 5)

Para o ensino da leitura era utilizado o método da marcha sintética, pautado em três momentos básicos: da soletração, fônico e da silabação; “da parte para o todo”, ou seja, das letras as frases isoladas. O ensino da leitura deveria iniciar na soletração alfabética, que consiste na soletração do alfabeto, afim de reconhecer o nome das letras; fônico, partia da intenção de reconhecer o som das letras e silabação, é o reconhecimento das sílabas e seus sons. Essas etapas ocorriam de forma crescente de dificuldade, e após conhecer as letras, sons e famílias silábicas, era ensinadas palavras que correspondiam essas letras e posteriormente frases isoladas, formadas por estas palavras, com o intuito de utilizar as palavras aprendidas.

No que se refere ao ensino da escrita, era voltado basicamente a caligrafia, obedecendo critérios de desenho correto das letras e ortografia. Mortatti (2006) ressalta também que nesse período utilizando-se a cópia de documento manuscrito, ditados e elaboração de frases, o ensino também ocorria através das “cartas de ABC”.

3.2.1.1 A cartilha: ferramenta do Método Sintético

As primeiras cartilhas foram elaboradas a partir das experiências didáticas baseadas no método da marcha sintética e para disseminar o método no país. Com o intuito de compreender melhor como era constituída a cartilha neste método, será apresentado o exemplo que Mortatti (2000), ressalta na obra de sua autoria “Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular”, da Cartilha da Infância ¹demonstrado pela autora na referida obra:

2ª lição

va ve vi vo vu

ve va vo vu vi

vo vi va ve vu

vai viu vou

VOCABULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo

vi-va vo-vo ou-ve u-va

¹ Exemplo 1 – Página da Cartilha da Infância, de T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 189?, p. 11
Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília). (*Apud* MORTATTI 2000, p.43).

ui-va vi-vi-a vi-ú-va

EXERCICIO

vo-vó viu a a-ve

a a-ve vi-ve e vô-a

eu vi a vi-ú-va

vi-va a vo-vó

vo-vô vê o o-vo

a a-ve vo-a-va

Segundo Mortatti (2006), no período, em 1876, João de Deus publicou em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, a qual influenciou e gerou disputas entre o método vigente no país na época, principalmente em São Paulo e Espírito Santo. O método presente na cartilha consistiu em: método da palavrção que compreende em alfabetizar pelo ensino da palavra e depois analisar a fonética das letras. Diante disso, e de constantes controvérsias de qual método era ideal, para ensinar e com o que ensinar, surgem novas concepções, a qual a autora citada define como a segunda fase: a institucionalização do método analítico.

3.2.2 Método Analítico

O método analítico surgiu a partir de 1890 com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, o qual reorganizou a Escola Normal e criou a Escola Modelo; ambas tinham o objetivo de influenciar as demais escolas em relação ao método e formar professores para disseminá-lo nos demais estados do Brasil. Esses professores defendiam a proposta analítica, que consistia no ensino da leitura do “todo” (a palavra, a sentença ou historieta) e repassavam-na através de cartilhas, instruções normativas, jornais e revistas. Com estas ações os professores participaram da institucionalização deste método, tornando-o obrigatórios nas escolas públicas de São Paulo.

O método analítico confere a segunda fase da alfabetização nas concepções da autora Mortatti (2006), e é denominado como: Institucionalização do método analítico. A respeito deste método, a autora apresenta que concepção de criança o respalda:

Uma nova concepção de criança – de caráter psicológico – passa a embasar a discussão sobre o método de ensino da leitura (e da escrita). Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz. A

partir de então, observa-se um movimento de institucionalização do método analítico, que se consolida com a publicação das Instruções práticas para o ensino da leitura pelo *methodo analytic* – modelos de lições, expedidas pela Directoria Geral da Instrução Publica do Estado de São Paulo, em 1915. Nesse documento passa-se a priorizar a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando-se as funções instrumentais desse ensino. (MORTATTI, 2000, p.44).

Esta nova concepção da criança, considera seus aspectos psicológicos, pois permite que sejam considerados a percepção motora, auditiva e visual da criança, através da forma didática que lhe é ensinada. A partir da institucionalização, o método tornou-se obrigatório nas escolas, deste modo foram distribuídos modelos de lições, enfatizando as historietas presentes nas cartilhas.

3.2.2.1 A cartilha: ferramenta do Método Analítico

O advento de um novo método não isenta a utilização das cartilhas, embora tenham surgido no século XIX, elas consolidaram-se no século XX, baseadas no método analítico, principalmente enfatizando as historietas. Apesar das modificações nas concepções de como ensinar a leitura e escrita, a cartilha permanece enfatizando o método em vigor.

[...]com as respectivas disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização e, dentre outros múltiplos aspectos neles observáveis, menciono o papel desempenhado pelas cartilhas, que, dada sua condição de instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino, permanecem no tempo e permitem recuperar aspectos importantes dessa história, diante das disputas hegemônicas entre os métodos, as cartilhas tornaram-se um instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino, e que permanecem no tempo[...]. (MORTATTI, 2006, p.4).

Diante das disputas entre os métodos, pela hegemonia, a cartilha torna-se privilegiada como instrumento dos métodos, pois seu conteúdo é relacionado ao próprio método, independente de qual for, e isto permite observar suas características históricas ao longo do tempo.

A partir da obrigatoriedade analítica nas escolas, foram distribuídos cartilhas com os modelos de lições evidenciando as historietas. Mortatti na obra, “Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular”, apresenta exemplos da “Cartilha Analytica”² de Arnaldo de O. Barreto:

1. Esta é a vaca do meu tio Carlos.
2. Chama-se Rosada.

² Exemplo 3 – Página da Cartilha *analytica*, de Arnaldo de O. Barreto. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 191?, p.48. Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp- Marília). (*Apud* MORTATTI, 2000, p.44).

3. Chama-se Rosada, porque é vermelha.
4. Rosada tem um lindo bezerro.
5. O bezerro é também vermelho.
6. Elle gosta muito do leite da Rosada.
7. ? Vocês também gostam de leite?
8. Eu gosto muito de leite.
9. Gosto do leite quando tem nata.

Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000 45

10. É da nata que se faz a manteiga.
11. É da nata que também se faz o queijo.
12. ! Não mames todo o leite, bezerrinho!
13. Deixa um pouco de leite para mamãe fazer manteiga.

A partir deste exemplo observamos um modelo de historieta utilizado no método analítico, o qual apesar da obrigatoriedade nas escolas, era reprovado por grande parte dos professores deste período, pois segundo Mortatti (2006), consideravam esse ensino pouco eficiente devido não mostrar resultados imediatos.

Com base nessa contestação, os professores que reprovavam o método analítico passaram a resisti-lo, e em 1920 passaram a buscar outras propostas de ensino; em contraposição os que eram favoráveis a ele continuaram a utiliza-lo; deste modo houve uma conciliação entre os métodos, pois, “[...] os dois tipos básicos de métodos [...] passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes” (MORTATTI, 2008, p.8), a partir desse entendimento, as cartilhas passaram se basear em métodos mistos ou ecléticos.

A partir das discordâncias oriundas deste momento da história da alfabetização, surgem reflexões acerca de como ensinar utilizando habilidades visuais, auditivas e motoras do educando, considerando a quem ensinar, e como a criança está preparada psicologicamente para receber o ensino. Deste modo, este período foi considerado por Mortatti (2006) como a terceira fase: A alfabetização sob medida, pois sofreu grande influência dos Teste ABC de Lourenço Filho, que tinham a intenção de aferir a maturidade das crianças e assim aplicar o ensino da alfabetização.

3.2.3 Os testes ABC

Na década de 30 repercutiu no Brasil, esta tendência que influenciou a alfabetização, tal entendimento está presente no livro “**Testes ABC: para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita**” (1934), produzida por Lourenço Filho, diretor geral da Instrução pública do estado de São Paulo em 1930.

O livro é oriundo de uma pesquisa que objetiva encontrar soluções para a dificuldade das crianças em aprender ler e escrever e se detém a verificar nessas crianças que procuram a escola primária, o nível de maturidade para este aprendizado, no qual Lourenço Filho (2008) destaca que:

[...] o problema específico deste trabalho e justificar, assim, o esforço empregado na organização de meios que verifiquem a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de homogeneizar as classes que o tenham de fornecer, imprimindo-lhes ao trabalho maior rendimento. (p.20).

Neste entendimento, o autor indica que há um nível de maturidade para que o indivíduo aprenda a ler e escrever e a partir desses resultados serão classificados em três grupos, em seguida selecionados para classes homogêneas de acordo com o grupo a que pertencem, pois desta forma ocorreria o maior rendimento no ensino; a respeito do resultado Lourenço Filho(1969), alerta que o nível de maturidade verificado pelos testes não coincidem rigorosamente com a idade mental e cronológica.

Com base nesse estudo, de acordo com os resultados do teste ABC, os alunos serão classificados em três grupos de acordo com o que se pode esperar deles, com base em pontuação numérica e individual; o primeiro grupo é destinado aos que rapidamente aprenderão, ou seja, os que tem maturidade para aprender mais rapidamente no período do 1º semestre; o segundo grupo, destinado aos alunos que tem o nível de maturidade para aprender normalmente durante um ano letivo e o terceiro grupo destinado ao menos amadurecidos, que só aprenderão se lhes for dedicada atenção especial e através de atividades exclusivas, nas palavras de Lourenço Filho (1969; 2008), este grupo atende

[...] as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo[...]. (p.15).

Esta divisão ocorreria nas escolas através de seções por meio do nível de maturidade e classes seletivas homogêneas. Após a divisão em classes homogêneas, os professores tomariam conhecimento das especificidades daquele grupo e da concepção que as crianças aprendem de

forma distinta; este conhecimento por parte do docente, conferiria maior racionalidade e eficiência na aprendizagem, visto que sabendo das características daquele grupo, o professor utilizaria metodologias próprias relacionadas aquela especificidade.

[...] Desde que os mestres bem compreendam os fundamentos dos Testes ABC, passarão a ter uma visão mais exata das situações da aprendizagem nas crianças a seu cargo, podendo melhor orientar o ensino, em cada caso. Perceberão que não existem procedimentos mágicos que ensinem a ler, que as crianças diferentemente aprendem segundo suas condições peculiares, e que essas condições deverão ser conhecidas [...]. (LOURENÇO FILHO, 1969; 2008, p. 15).

O fato dos testes ocorrerem de forma individual, permitem avaliar aspectos de comportamento emocional além da maturidade para aprender. Neste sentido, as provas observam três características: a maturidade para aprender; o comportamento das crianças e a necessidade de estudo especial para as crianças consideradas “problema”, ou seja “que tenham comportamento difícil”. (p.17).

Os testes ABC, em que se fundamentam o nível de maturidade, entendido aqui como a condição que permite o aprendizado da leitura e escrita, pode ser influenciado por maior ou menor inteligência e também por outros aspectos como “[...]uma causa de ordem mais geral, subjacente tanto aos comportamentos do pensamento como aos que as próprias técnicas em apreço [...]”. (LOURENÇO FILHO, 2008, p.44).

Este trabalho foi desenvolvido em 10 pontos de análise, no qual haviam de dois a quatro testes, totalizando oito testes no total, distribuídos em cada ponto de análise, porém sem obedecer ordens números, haja vista que até repetem entre os pontos mencionados. Diante da significação destes pontos de análise e testes, apresentaremos o primeiro quadro do estudo de Lourenço Filho, nomeado como “Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC”.

Quadro 1 – “Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC”.

Pontos de análise	Testes
1) Coordenação visual-motora	Teste 1 – cópia de figuras Teste 3 – reprodução de movimentos Teste 7 – recorte em papel
2) Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 – reprodução motora e gráfica de movimentos
3) Memorização visual	Teste 2 – denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4) Coordenação auditivo-motora 5) Capacidade de prolação 6) Resistência à ecolalia	Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais Testes 4 e 6 – reprodução de palavras usuais e não usuais
7) Memorização auditiva	Teste 4 – reprodução de palavras de uso corrente
8) Índice de fatigabilidade	Teste 8 – pontilhagem em papel quadriculado Teste 7 – recorte em papel
9) Índice de atenção dirigida	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa Teste 7 – recorte Teste 8 – pontilhagem
10) Vocabulário e compreensão	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de uma narrativa Todas as provas pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

FONTE: Testes ABC: para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (LOURENÇO FILHO, 2008, p.50).

Em relação aos oito testes será exemplificado o teste 1, sua técnica, aplicação e como é aferido de modo que seja possível compreender sua estrutura:

Material

Três pequenos cartões, cada um dos quais tem impressa uma das figuras abaixo; cada figura será mostrada por sua vez. Meia folha de papel branco, sem pauta. Lápis preto nº 2. Relógio que marque segundos.

Fórmula verbal

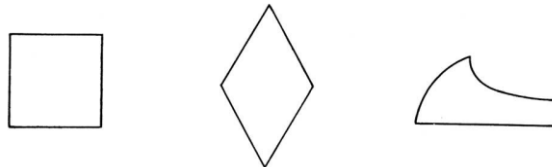
Tome este lápis. Faça, neste papel, uma figura igual a esta. (Tempo máximo de espera, para reprodução à vista do modelo, um minuto). Muito bem! Agora, faça outra, igual a esta. (Tempo máximo, um minuto). Agora, esta última. (Tempo máximo, um minuto). Muito bem! [...]

Avaliação

O examinador anotar-se a criança copiou com a mão esquerda, por ser canhota. *3 pontos* – quando a reprodução do quadrado estiver perfeita, ou com dois lados apenas sensivelmente maiores, conservando todos os ângulos retos, o losango com os ângulos bem observados, e a terceira figura reconhecível. *2 pontos* – quando a cópia do quadrado tiver dois ângulos retos, e as demais figuras forem reconhecíveis. *1 ponto* – quando as três figuras forem imperfeitas, mas dessemelhantes. *Zero* – quando as três figuras forem todas iguais (três tentativas de quadrado, três células, três simples rabiscos) ou apresentarem desenhos quaisquer de invenção (uma casa, um balão, por exemplo). (LOURENÇO FILHO, 2008, p.106).

O material de que trata o teste 1 dos testes ABC, é a oitava figura apresentada no livro:

FIGURA 1 – “Cartões com figuras para o Teste 1”.



FONTE: Testes ABC: para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (p.106).

Em relação aos testes, eles obedecem critérios quanto a forma de aplicação; a duração; o entrada de alunos novatos; o local de provas; material de exame e notação. Quando a essas exigências, os testes foram organizados para serem aplicados individualmente, aluno por aluno, por um ou dois examinadores, que dividem-se quatro testes para cada um aplicar; os testes duram em média oito minutos, permitem avaliar aspectos como deficiência visual e auditiva entre outros níveis de maturidade; quanto ao local, deve ser silencioso e isolado, pois o aluno deve sentir-se a vontade e motivado a fazê-lo; o material deve seguir a ordem prescrita sem interrupções, e cada teste tem uma duração de tempo, sendo sempre observado pelo examinador; a notação varia entre 3, 2, 1 e 0, respectivamente quatro graus: superior, médio, inferior e nulo. No caso de alunos novatos, estes terão que realizar os testes nos dois ou três

primeiros dias de aulas, porém para formar as classes seletivas, os testes serão realizados nos primeiros quinze dias de aulas.

De modo geral, o referido autor dos testes ABC defende essa ideia por acreditar que esse esquema de trabalho desenvolvido seria mais racional e eficiente, pois exigiria menos esforço e tempo, tanto dos professores como dos alunos, até mesmo da equipe escolar (diretor e inspetor), que poderiam indicar e avaliar o trabalho docente com mais precisão. No entanto, por volta de 1980, o processo de alfabetização estava vivendo um fracasso, onde os métodos estavam sendo questionados.

Ainda nesse cenário, surge no Brasil o método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, no qual consideramos pertinente destacar devido sua contribuição pedagógica e destaque prestigiado na alfabetização de adultos. Deste modo não podemos nos abster de trata-lo, considerando que estamos ressaltando os métodos de alfabetização no Brasil.

3.2.4 O Método Paulo Freire

O método Paulo Freire de Alfabetização, foi destinado especialmente para Jovens e Adultos que por algum motivo não tiveram acesso a este ensino na idade própria para isto. O método está muito bem destacado no texto “O que é método Paulo Freire” de Carlos Rodrigues Brandão (1981).

O método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, foi utilizado pela primeira vez como uma experiência em Recife, em seguida em Mossoró com 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias; após este episódio foi decidido que aplicariam em todo o Brasil, porém não foi possível dar continuidade a essas ideias pois Freire foi exilado para o Chile, a partir desse mudança, ele disseminou o método por outros países.

No retorno ao Brasil, em 1980 foi possível continuar com tais ideias. Essa concepção foi inovadora e são pensadas e procuradas por seu caráter de educação popular que repensa o homem. Neste sentido Brandão (1981), informa que:

[...]Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. (p. 9).

Nessa citação fica evidente a ideia de Freire que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”, pois segundo Brandão (1981), ele pensou no método que fosse flexível, aberto

para as ideias, pensamentos, possibilidades e que resgate a subjetividade dos envolvidos no processo, tanto educador como educando.

Esta preocupação com a subjetividade de educando e educador se reflete claramente na escolha do material de ensino, visto que o método se opunha a utilização das cartilhas comuns, com frases desconexas da realidade e contexto em que viviam, como ressalta Brandão (1981) ao relatar que não faria sentido um trabalhador chegar na escola à noite após uma longa jornada de trabalho e repetir frases isoladas e com sentido irreal da realidade das cartilhas como "Eva viu a uva e Ivo vai na roça", pois essas frases não teriam sentido, pois afinal, quem é Eva? Que história de vida ela tem? Entre tantas outras indagações, essas frases não mostram a realidade social. Deste modo Brandão afirma que "A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém [...]". (p.10).

Dessa forma, o método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, se detém ao processo entre educador e educando, respeita a realidade social e busca a liberdade, pois Freire "[...] pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação e mais o fio que amarra e puxa tudo isso: a liberdade[...]" (p.7).

Nesse contexto, o método consiste primeiramente em reunir o máximo de pessoas daquela comunidade onde ocorrerá a alfabetização; após o aceite da comunidade, inicia-se uma pesquisa que será uma troca de experiências entre os envolvidos no/do próprio local onde vivem e serão alfabetizados. Nessa etapa, a pesquisa envolve perguntas a respeito da vida, trabalho, das vivências pessoais e de como compreendem e como se compreendem no mundo. A este momento Brandão (1981) descreve que:

Esta primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: "levantamento do universo vocabular" [...] "descoberta do universo vocabular" [...], "pesquisa do universo vocabular" [...], "investigação do universo temático" [...] De livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma idéia: a idéia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. (p.11).

Ainda nessa etapa, o mesmo autor indica que:

Das muitas conversas com o mundo da comunidade [...]todas as situações de vida e trabalho podem ser exploradas [...]O vivido e o pensado que existem vivos na tala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida. Reuniões podem ser provocadas para efeitos de um momento da pesquisa. Elas podem ser também a hora de se trocar com as pessoas idéias sobre o trabalho de aprender a ler-e-escrever[...]. (p. 12).

Neste momento de pesquisa, de investigação vocabular, a relação entre educador e educando devem ser reduzidas ao máximo possível para que deste modo, se desfça a ideia de pesquisa tradicional, afim de que nesse processo se obtenham através das falas/conversas as palavras e temas geradores. A partir desse momento o autor revela que:

A partir do levantamento das “palavras” a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz. (1981, p.13).

Nesse “caminho”, que percorrem educador e educando, é enfatizado a realidade através da palavra, para além de seu aprendizado escrito, e as frases ditas nesse momento, representam a vida e realidade desses sujeitos, deste modo são extraídas delas as palavras geradoras.

Neste método, a palavra representa a leitura da língua e da realidade coletiva, dessa forma existem três critérios de escolha, são eles: **a riqueza fonêmica da palavra geradora; as dificuldades fonéticas da língua** e a **densidade pragmática do sentido**. Segundo os Fundamentos do Programa citado por Brandão (1981):

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza). (p.15).

As palavras geradoras, são em média 23 palavras que no seu conjunto devem conter a maior parte possível de critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos; devem conter todos os fonemas e dificuldades tanto escrita como orais, como os dígrafos; além de serem palavras do cotidiano dos educandos. E seguem uma ordem crescente de dificuldade de leitura e escrita.

Os temas geradores são aqueles que, na fase da pesquisa vocabular e temática, aparecem naturalmente quando se fala sobre a vida pessoal e posteriormente são coletados para “serem material de discussão em fases mais adiantadas do trabalho do círculo” (p.19).

A proposta de alfabetizar com temas geradores, ocorre quando a intenção é mais ampla e consiste na alfabetização para um domínio das habilidades da ler e escrever, para além da simples leitura e escrita de bilhetes por exemplo. Freire pensou em ser utilizado no período de “pós-alfabetização”.

Os temas geradores podem ser distribuídos, segundo Brandão (1981) da seguinte maneira: a natureza e o homem: o ambiente; relações do homem com a natureza: o trabalho; o processo

produtivo: o trabalho como questão; relações de trabalho (operário ou camponês); formas de expropriação: relações de poder; a produção social do migrante; formas populares de resistência e de luta.

Após a etapa de coletas, o mesmo autor indica que não é ideal começar o processo de alfabetização com a decodificação das palavras geradoras, mas sim, com “o trabalho de pensar juntos a partir de umas fichas de cultura que educador-e-educandos principiavam o seu aprendizado.”. (p.20).

A respeito das fichas de cultura, o autor indica que são desenhos feitos em cartazes com a participação da comunidade, com base na pesquisa vocabular e temática, ou trazidos já prontos e projetados em slide. Utiliza-se tais desenhos para discutir a respeito das vivências da realidade de que tratam as imagens, com intuito de refletirem e trocarem ideias a respeito. Em relação as fichas de cultura, o autor define que elas sugerem:

[...] os debates a partir das imagens das situações existenciais: levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, critica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se [...]. (BRANDÃO, 1981, p.26).

Nesse sentido as fichas são instrumentos utilizados para criar situações de debates, atentando-se sempre ao posicionamento do educador, o qual Freire sugeriu que adquira o posicionamento de “animador”, na posição de quem cria as possibilidades de debate e reflexão, deste modo que interaja dentro de um diálogo e participação. Assim, nessa perspectiva, “[...] ele não deve fazer, por sua conta e para os educandos, a decodificação da gravura. Já que é decodificando um desenho em idéias, em símbolos da fala, que o grupo cria e os educandos aprendem[...]”. (p.27). Durante os debates podem surgir palavras que gerem pensamento crítico, chamadas nessa obra de **palavras articuladoras**; quando houverem palavras articuladoras o animador deve dar mais ênfase nelas, pois posteriormente elas serão relacionadas as palavras geradoras.

Após as fichas, segue a primeira palavra geradora. Neste momento, iniciam-se a prática da leitura e escrita propriamente ditas, primeiramente é apresentada a palavra e a figura, no exemplo em que Brandão (1981), descreve a palavra é BENEDITO, com a imagem de um homem. O animador menciona que aqueles são Benedito e seu nome; ao realizar esse processo, ele lê e relê várias vezes Benedito percorrendo os dedos pelo palavra, para enfatizar o “nome da palavra”, esta atitude é chamada nesta obra de: **leitura de ver**.

Finalizada a leitura de ver, é apresentada a palavra geradora em separa por sílabas, e posteriormente desdobram-se seus fonemas para ressaltar que as palavras são formadas por “pedaços” e que cada pedaço tem sua “família”, os quais serão lidos em diversas posições para formar novamente a palavra e tantas outras. O autor reforça que este momento deve ser realizado pelos alfabetizando.

No decorrer das palavras geradoras, será incentivado que os educandos escrevam pequenos e variados tipos textuais, e ao fim dessas palavras eles serão capazes de escrever textos com ideias formadas e completas.

Nesse contexto, o método Paulo Freire de alfabetização de Adultos, sugere mais que a aprendizagem do sistema da língua escrita, ele sugere que através das palavras o educando possa refletir o mundo e sua participação, pois a partir do seu próprio reconhecimento o sujeito atinge a liberdade de pensamento.

Na década de 80, é inegável que houveram avanços na alfabetização de adultos com as contribuições de Freire, porém a alfabetização de crianças não apresentava avanços como observa Soares (2012 *apud* BORDIGNON; PAIM):

[...]à época, de cada mil crianças que ingressavam na 1.^a série, “[...] apenas 449 chegavam à 2.^a série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressavam na 1.^a série, apenas 438 chegavam à 2.^a série[...]. (2017, p.57).

Neste contexto, que Mortatti (2006), indica que surge no Brasil a quarta fase da alfabetização definida por ela como Desmetodização do ensino, na qual introduzir a concepção de construtivismo, baseado nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

3.2.5 Construtivismo/Psicogênese da Língua Escrita

O construtivismo na educação, se destaca pelos estudos do suíço Jean Piaget como uma teoria pedagógica que estuda os processos de aquisição de conhecimento, na qual Teberosky e Colomer (2003 *apud* GUIMARÃES, 2011), explicam que:

“No construtivismo o sujeito da aprendizagem é o aluno, que aprende por meio das relações que estabelece com o objeto de conhecimento, com o professor e com seus colegas. [...] o construtivismo consiste em uma série de princípios heurísticos. O primeiro é teórico e consiste em considerar que as crianças não partem do zero, têm conhecimentos prévios construídos, a partir dos quais se devem criar pontes para novas aprendizagens. O segundo é propor às crianças situações-problema exigentes para que construam as respostas. O terceiro é oferecer ajuda ao aluno sobre como proceder, considerando seu ponto de vista e fazendo-lhe perguntas que o permite refletir. O quarto consiste em promover atividades conjuntas em duplas ou pequenos grupos para que aprendam uns com os outros. O quinto, e último, apresenta o

professor como modelo de interpretação e de produção escrita, que tem o papel de transformar o escrito em objeto simbólico e explorar toda sua riqueza cultural. (p.65).

O construtivismo encontrou no Brasil, “terreno” favorável para expandir-se, pois foi um período de grandes preocupações com as reprovações e evasões e um significativo fracasso da alfabetização e até então as concepções construtivistas estão no país, tanto nos documentos oficiais quanto nas formações de docentes.

No Brasil, as ideias do construtivismo foram disseminadas em 1980, com a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, traduzida para o Brasil em 1985 e publicada pela primeira vez no México em 1979, com autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e título original, “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”.

Para Ferreiro a alfabetização fracassou devido à como foi trabalhada. E nesse sentido, traz uma nova concepção de alfabetização. A esta ideia, Mortatti et. All (2015) destaca que essa concepção tem gerado debates a respeito dessa perspectiva de que não são os métodos e testes que alfabetizam e traz a criança como centro desse processo.

[...]são as crianças que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento. (p.272).

Nesse contexto, torna-se significativo apresentar o conceito de Psicogênese: “[...] origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto”. (BATISTA; SOARES, 2005, p.35).

Segundo Batista e Soares (2005), os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita se fundamentam em ideias de que a criança inicia o aprendizado da escrita antes de entrar na escola, através do contato com a escrita no seu cotidiano. Este aprendizado está pautado na percepção de que a criança cria hipóteses, na tentativa de entender como a escrita e leitura funcionam, baseadas no contato direto com os textos ou na interferência de um adulto.

As hipóteses se materializam nas tentativas de escrita, “escrita espontânea”, que não podem ser consideradas como erros, pois são hipóteses elaboradas pelas crianças para posteriormente serem construídas e reconstruídas progressivamente. Tais hipóteses partem da observação dos diferentes aspectos da escrita, quando a criança inicia a compreensão entre desenho e escrita, na qual passa a entender que desenhos não servem para ler. Nesse sentido, elas entendem que letras e números são utilizados para a leitura; ainda nessa compreensão, as primeiras hipóteses destacam dois princípios: o da **quantidade mínima de letras**, onde as palavras devem conter mais de uma letra; e da **variação de caracteres**, na qual as palavras

devem apresentar caracteres diferentes em sequência, de modo que uma palavra contendo apenas a mesma letra, não poderá ser lida.

O entendimento de que as palavras devem conter mais de uma letra, se deve ao fato de que, as crianças utilizam em suas hipóteses uma escrita silábica, onde cada sílaba é representada por uma letra. A partir desse entendimento, os autores Batista e Soares (2005) ressaltam que as crianças encontram um desequilíbrio em suas hipóteses:

[...] ao escrever palavras com base na hipótese silábica, a criança começa a se deparar com problemas causados por outras hipóteses por ela formuladas, ou ainda por seu conhecimento da escrita de pessoas alfabetizadas. São esses problemas que vão levar a criança a supor, pouco a pouco, que a unidade sonora representada pelas letras não seriam as sílabas, mas sim unidades ainda menores, os sons. Quer dizer: a “inventar” que nossa escrita seria fonética ou alfabética, isto é, um sistema de representação em que cada sinal ou letra representaria um som da nossa fala. (p. 38).

Com base nos autores, essa representação da escrita silábica para alfabética acontece devido o desequilíbrio da hipótese de quantidades mínimas de letras, pois ao escrever palavras monossílabas, a criança teria que grafar com apenas uma letra, ocorrendo então que, em sua hipótese a palavra não poderia ser lida; e em relação a hipótese da variedade das letras, em caso de palavras como “banana”, na qual a criança teria que grafar com as letras “AAA”, ocorrendo novamente uma falha.

Outro fator que contribui para esta mudança são as palavras que as crianças aprendem a escrever mecanicamente, como seu nome, e “[...] Quando confrontadas com a leitura dessas palavras, de acordo com a hipótese silábica, “sobram letras”, apesar de as crianças saberem que a grafia das palavras está correta[...]”. (p.39). Estes problemas geram novas hipóteses, uma delas é: nossa escrita representa sons.

De formas gerais, os autores Batista e Soares (2005), consideram que a teoria da Psicogênese da Língua escrita, tem aspectos positivos e negativos, nos quais destacam aspectos positivos, como:

[...] modo pelo qual a criança alcançaria as hipóteses fonográficas, inferindo que as letras ou grafemas representam o significante, ou unidades sonoras da linguagem [...] o desenvolvimento da consciência fonológica (atenção consciente ao extrato sonoro da língua) seria um pré-requisito (para uns) ou um requisito importante (para outros) para a apreensão de que a linguagem escrita representa, em linhas gerais, essas unidades sonoras mínimas[...] seria mais fácil para a criança perceber, inicialmente, sons – e, posteriormente, sua correspondência com um grafema [...] Um outro ponto importante a destacar diz respeito ao domínio do processo de leitura e da compreensão do que se lê. [...] A questão é a seguinte: se o leitor tem sua atenção voltada para decodificação de cada unidade das palavras de um texto, ele sobrecarrega sua memória a ponto de dificultar a compreensão. (p.39-40).

Esta nova concepção de alfabetização que tem a característica marcante de considerar o desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relacionados a escrita, desconsiderando, deste modo, a utilização dos métodos de alfabetização, é compreendida por Mortatti (2006), como uma mudança no:

[...] eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (p. 10).

Conforme essa análise, a autora enfatiza que o processo voltou-se para as crianças, com pensamento construtivista de Ferreiro, pois atentava-se para um processo educacional construído pela criança.

De acordo com os estudos de Soares (2004a), houveram muitos avanços na área da alfabetização com a introdução do construtivismo, porém também foram levantados questionamentos a respeito desta concepção, devido ao:

[...] construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. [...]. (p.99).

A autora evidencia alguns motivos, que levantaram questionamentos a respeito da concepção construtivistas, pois o país estava habituado aos métodos de alfabetização, e com a influência construtivista esse processo de aprender a ler e escrever ficou mais voltado as práticas do letramento, pois não há métodos para essa tendência.

Além disso, a autora destaca que há outro fator fortemente indagado: a forma como as crianças devem aprender. Consideradas por alguns autores, como construídas isoladamente e solitariamente pelas crianças de forma incidental e assistemática.

Segundo Calil e Felipeto (2005), Ferreiro indicou que as crianças não compreendem a escrita como é apresentada nas escola, pelo som dos fonemas, de modo que elas já tem ideias construídas de como ocorrem, pois a criança chega a escola imersa pelo mundo letrado e de saber linguístico, mesmo sem saber que o faz. Nesse sentido Ferreiro considera que o contato

com o mundo letrado, (por placas, outdoor, embalagens, leitura de textos), cria na criança hipóteses que constroem o próprio sistema de escrita.

E, foi neste período de grandes avanços para a educação brasileira, que foi introduzida a reflexão acerca do termo letramento, que “caminha” junto a esta concepção de alfabetização. E embora o país tenha se fundamentado nas concepções do construtivismo, no que se refere aqui especificamente no campo da alfabetização, alguns autores desejam o retorno do método fônico, como será explanado a seguir.

3.2.6 O Método Fônico Ou Metafônico

Considerando as evidências de disputa entre as concepções do construtivismo e o método fônico, no entrave de qual é o melhor instrumento para o aprendizado da leitura e escrita, pretendemos discorrer a respeito do método fônico e posteriormente, metafônico.

No século XVI, na Alemanha, o gramático Valentin Ickelsamer sugeriu um método para o ensino da leitura e escrita, que abordava a relação entre letras e sons a partir das palavras que seus alunos conheciam; após algum tempo, na França elaboraram outros métodos fundamentados nessa ideia de Ickelsamer, desta forma foi concebido o método fônico. Este método é, “Considerado um método de marcha sintética, ou seja, seu ensino parte da menor unidade da palavra, o som, e depois a letra, o método fônico tem como objetivo principal levar a atenção do aprendiz para a dimensão sonora da língua, no tocante, o fonema”. (BRUNERI, 2017, p.1501).

Segundo o autor, este método que enfatiza o fonema ressalta sua técnica da seguinte maneira:

[...] primeiramente apresenta-se o som das vogais, concomitantemente à forma gráfica das letras, mediante uma insistente repetição do som; espera-se que o aluno associe o som à letra e a pronuncie automaticamente, ao final do processo de condicionamento. Feito isso, as consoantes são apresentadas, em grupos de três ou quatro letras, e seus sons são combinados com os das vogais, não necessariamente em ordem alfabética. Elas podem ser introduzidas em determinada ordem previamente estabelecida, dependendo dos critérios funcionais propostos pelo professor. Por fim, são feitas as combinações de palavras com os sons conhecidos, para a formação de frases. (p.1501).

Este método ressalta que o aluno deve associar sempre o som às letras para que posteriormente associe os sons das vogais aos sons das consoantes, para que em seguida seja possível apresentar palavras com os mesmos sons e formar frases.

Após o seu desuso por conta da ineficiência, evasão, reprovações e advento do construtivismo, houveram grandes empasses entre os estudiosos do processo de aprendizagem

da leitura e escrita, dentre eles os que consideram que o letramento advindo da concepção construtivista é fundamental para que este processo não seja restrito apenas aos processos de aquisição do sistema alfabético; e os que são contrários a este modelo, os quais enfatizam que o método fônico é mais eficiente e racional, por serem restritos a aprender codificar e decodificar a língua. Nesse contexto:

[...]atualmente há uma crescente adoção e procura por materiais didáticos pautados em práticas alfabetizadoras embasadas teoricamente em ideários tradicionais das cartilhas, na esperança de uma solução para o mau desempenho dos resultados obtidos nas salas de alfabetização. (BRUNERI, 2017, p.1506).

O autor ressalta que essa procura pelo retrocesso ao método fônico tem sido maior devido ao fato que os defensores do método fônico acusam o construtivismo como responsável pelo fracasso do processo de alfabetização presente no Brasil; desta forma, reformularam o antigo método fônico dando uma nova nomenclatura, embora as práticas sejam as mesmas.

Dentre os defensores do método fônico, está o autor João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, o qual defende que alfabetizar consiste em auxiliar a pessoa a compreender o princípio alfabético, a partir da relação entre fonemas e grafemas.

O primeiro passo para alfabetizar consiste em ajudar a criança (ou adulto) a compreender o princípio alfabético. Esse passo, por sua vez, requer o desenvolvimento da consciência da existência dos fonemas e do fato de as letras representarem esses fonemas. E, a partir daí, a criança precisa aprender as correspondências entre fonemas e grafemas – correspondências essas nem sempre biunívocas. (p. 24).

Segundo Oliveira (2013/2014) este método é considerado mais eficiente para a alfabetização segundo a comunidade científica internacional e seu estudo baseia-se em uma perspectiva da ciência cognitiva de leitura. O referido autor, afirma que as ideias construtivistas da autora Emília Ferreiro tem influenciado nas práticas que as universidades e os programas oficiais brasileiros tem atribuído a alfabetização no país e em sua concepção isto tem sido um grande atraso no ensino da leitura e escrita no Brasil.

Oliveira (2008) é autor do método metafônico, que consiste em:

O método metafônico é um termo associado ao Programa Alfa e Beto de alfabetização, desenvolvido pelo autor deste livro. O termo metafônico foi utilizado para ressaltar as duas características principais desse programa, a saber, a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. Vale dizer, o processo de alfabetização é eminentemente cognitivo, exigindo a todo momento que o aluno reflita sobre o que está fazendo e o que está aprendendo – da mesma forma que estamos solicitando aqui continuamente o envolvimento do leitor (p. 40 *apud* BRUNERI, 2017, p.1513).

Diante dessa citação, Bruneri (2017) em sua pesquisa documental a respeito do método metafônico, ressalta que este tem as características semelhantes do método fônico, como

demonstra no trecho do livro de Oliveira, “As letras não representam um som, elas representam um fonema. [...]. O importante é levar o aluno a fazer uma representação mental desses fonemas. Aprender a pronunciar o “som” da letra significa um exercício necessariamente artificial [...]”. (2008, p. 39, *apud* BRUNERI, 2017. p.1513).

Diante de algumas evidências Bruneri (2017) considera que as práticas dos métodos permanece a mesma, pois ainda inicia da som para as letras, (da parte para o todo); e ainda é marcada pelos exercícios de repetição e memorização de sons e letras, além do processo permanecer com foco no método e sua eficiência, desconsiderando as ações de construção do processo da aprendizagem das crianças.

A respeito do retorno do método fônico, Soares (2004a) considera um retrocesso, e que a solução para a preocupante falha no aprendizado da alfabetização, não está no retorno do método, mas sim na faceta do alfabetizar letrando.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Esta subseção tem a intencionalidade de abordar em que contexto surgiu o conceito de alfabetização e letramento e em que se fundamenta a prática de alfabetizar letrando. Neste sentido, será enfatizado os conceitos de alfabetização e letramento a partir dos escritos de autores como: Soares (2004a; 2004b). Nesse sentido, primeiramente será ressaltado o conceito de letramento.

Em um contexto em que apenas a aprendizagem dos códigos linguísticos, não são suficientes para desenvolver as habilidades e competências exigidas na vida social e profissional, as práticas de leitura e escrita passam a exigir progressivamente mais competências em seu desenvolvimento. Surge então o conceito de letramento por volta de 1980, como uma proposta de esclarecer e nomear as práticas sociais relacionadas a leitura e escrita, que se fazem nos contextos sociais, e estão além dos procedimentos de alfabetização relacionados ao entendimento do sistema alfabético e ortográfico. Neste sentido, o letramento, “[...] pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, [...] pelo processo de alfabetização”. (SOARES, 2004a, p.96). Além da definição acima, Batista e Soares (2005, p. 50), conceituam o termo letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Neste

período inicial, em que o termo *emergia*, foi atribuído a ele, “erroneamente”, o sentido de complemento e ampliação ao processo de alfabetização.

A autora ressalta que talvez o fato do termo *letramento* ter sido originado do conceito de alfabetização, tenha contribuído para que ambos sejam confundido ou até mesmo difundidos. É a partir deste entendimento, que se torna indispensável mencionar a distinção, no plano pedagógico, entre alfabetização e *letramento*, pois segundo Soares (2004a), é imprescindível:

[...]reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e *letramento* são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de *letramento* e por meio de atividades de *letramento*; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (p.97).

Nesta concepção, a autora descreve que alfabetização é relacionada ao sistema alfabético em processo de aprendizado da leitura e escrita; e o *letramento* está relacionado ao uso das habilidades e competências de leitura e escrita em contextos sociais, para além do processo cotidiano nas escolas. Deste modo, a autora sugere a distinção entre ambos, afinal são práticas diferentes; embora enfatize que estes dois processos não podem ser separados, pois um depende do outro.

O fato de que no Brasil, a alfabetização tenha originado o conceito de *letramento*, e apesar de muitas produções neste campo de estudo, é comum a falsa ideia de que poderia então fundir as duas concepções e ser utilizado apenas o *letramento* em detrimento da alfabetização, esta ideia é definida como “perda da especificidade do processo de alfabetização”. (SOARES, 2004b, p.9).

A perda da especificidade do processo de alfabetização tem como característica básica a perda do método no processo de alfabetização, oriundo das práticas isoladas do construtivismo, ou seja, *letramento* isolado da alfabetização, pois anteriormente a este período, a educação tinha muito métodos sem teoria e hoje temos teoria sem métodos. Nas palavras de Soares (2004b), “[...]a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.”. (p.11). A esta ausência de especificidade tem sido atribuída o fracasso na aprendizagem da língua escrita.

Respaldado pela definição acima e visto que letramento e construtivismo estão relacionados, assim como o método fônico está vinculado a faceta da alfabetização tradicional; a perda da especificidade da alfabetização tem sido relacionada ao fracasso da aprendizagem da leitura e escrita, que tem sido divulgadas nas avaliações externas a escola: avaliações estaduais, nacionais e internacionais; e internas a escola: elevados índices de reprovação, repetência e evasão. Desvelando “altos índices de alunos analfabetos ou semi-analfabetos”. (SOARES, 2004a, p. 9). A este fracasso Soares (2004b), entende que:

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (p. 9).

Segundo a autora, as reprovações presentes no período anterior as reflexões acerca do letramento, eram sobrecarregadas de método, o que é observado na relação “entre o sistema fonológico e gráfico; entretanto, na tentativa de solucionar este problema na dificuldade de aprendizado da leitura e escrita, os métodos sucumbiram e deram espaço apenas a nova concepção de que a criança aprende com os estímulos externos dos sistemas de escrita, “[...] interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’”, (SOARES, 2004b, p.11). Deste modo, ao invés de adaptar a especificidade linguística ao letramento e vice-versa, ela foi suprimida e o problema tem apenas crescido, com índices maiores de analfabetos e semi-analfabetos. Esse movimento equivocado ocorreu devido a duas circunstâncias:

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. (SOARES, 2004b, p.11).

Ao compreender que, a criança constrói psicologicamente o processo do sistema de escrita, subestima-se a alfabetização como processo lingüístico que é, e deve ser respeitado em sua estrutura. Ainda nessa reflexão, segundo a autora, a concepção do construtivismo no Brasil, foi disseminada a partir da falsa ideia de que ele não é compatível com o sistema alfabético,

embora observemos que é possível alfabetizar letrando ou vice-versa. Como nos descritos da autora, a qual enfatiza a ideia de que:

[...] alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização [...]. (SOARES, 2004a, p. 100).

Este entendimento ressalta a relevância da alfabetização e letramento sem perder a especificidade de um em detrimento do outro, pois considera as duas facetas simultaneamente: psicológicas e linguísticas, pois haja vista que, são concepções interdependente, e sua dissociação pode ocasionar o fracasso no processo de alfabetização, principalmente na fase inicial da educação brasileira, ocasionando a frustração e posteriormente a desistência dos estudos, fato revelado por Soares (2004b).

4 A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta seção, será apresentada a BNCC em seus aspectos legais, sua fundamentação pedagógica e sua estrutura organizacional. O objetivo de introduzir os aspectos legais é evidenciar o contexto de produção, organização e propostas explícitas na BNCC, que sejam capazes de aproximarmos da inquietação que norteou a pesquisa presente neste relatório: Como a Base Nacional Comum Curricular concebe a alfabetização? Para responder a esta questão, recorreremos a análise na BNCC pelo procedimento adaptado da técnica de análise de conteúdo.

Para isso, a seção está dividida em duas subseções. A primeira nomeada, “A Base Nacional Comum Curricular: aspectos legais, pedagógicos e estruturais”, apresenta de forma breve os aspectos mencionados. A segunda subseção nomeada, “As concepções de alfabetização expressas pela Base Nacional Comum Curricular”, destaca as orientações que correspondem as concepções de alfabetização presentes na BNCC, a partir de 3 (três) categorias analíticas elaboradas a partir de critérios temáticos, respaldados nas unidades de registro e contexto.

4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ASPECTOS LEGAIS, PEDAGÓGICOS E ESTRUTURAIS

A BNCC é um documento normativo de referência nacional obrigatório para a educação, no qual prevê que as instituições públicas e privadas de ensino devem adequar e/ou construir seus currículos pautado nessas orientações, para que a educação básica tenha uma base comum e diversificada conforme cada particularidade regional. Assim como Mendonça Filho, atual Ministro da Educação, orienta na apresentação da BNCC:

[...] A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2017, p. 5).

Com essas intencionalidades, em 2017 foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a última versão da BNCC onde a sociedade pode participar por audiência pública e em 2017 foi homologada, com o compromisso da educação integral que visa o desenvolvimento pleno dos alunos, e está prevista pela Constituição Federal (CF) de 1988; no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

e está dividida por áreas de conhecimento, as quais foram preparadas por especialistas dos referidos campos de conhecimento.

4.1.1 Aspectos legais e fundamentação pedagógica

A BNCC, tem caráter normativo por definir normas que estabelecem as aprendizagens essenciais que todos os alunos, ao longo da educação básica devem adquirir, sejam da rede pública ou privada. Estas aprendizagens devem ser progressivas respeitando o que estabelece o PNE ao referenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, além de estar embasada no que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva[...]”, (BRASIL, 2013 *apud*, BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse contexto, ao longo da educação básica os alunos devem desenvolver aprendizagens essenciais, que são necessárias para o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais constituem a BNCC. Dessa forma, o documento esclarece que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

Essas competências são embasadas em princípios da educação em direitos humanos, visto que compreende que a educação deve propor valores e ações que possam contribuir com os aspectos humanos, preservação da natureza e justiça social. Este conceito de competência presente na BNCC tem cunho pedagógico social e tem sido o foco do desenvolvimento dos currículos no Brasil. Assim sendo:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13).

A BNCC sugere então que, desenvolver essas competências requer mais que acumular informações, exige aprender a aprender, saber lidar e solucionar situações do cotidiano, pautado no conhecimento desenvolvido nas práticas escolares e é esta concepção que surge a ideia de educação integral, que abrange a noção de formação global, de desenvolvimento pleno do educando, “independente da jornada escolar”.

Além de assegurar as competências gerais, a BNCC é elaborada pela necessidade de conteúdos básicos a todos previstos pela Constituição Federal de 1988, a qual sugere que seja fixado “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 *apud* BRASIL, 2017, p. 10), pois deste modo, garantiria a formação comum e o direito a cultura nacional e regional. Neste sentido, a LDB define dois conceitos que nortearão os currículos no país: parte diversificada e parte comum ou básica, na qual a parte diversificada é composta pela diversidade regional e local; e a parte comum, confere as aprendizagens essenciais. Deste modo o documento enfatiza:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 *apud* BRASIL, 2017, p. 11). (Grifo do autor).

Nessa intenção, o currículo deve ser contextualizado pela realidade regional e local em que vivem os alunos, de modo a incluir e valorizar as pluralidades e diversidades culturais. Nessa proposta de contextualização e currículo diversificado, as aprendizagens necessitam “incluir tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplica-los”, (BRASIL, 2017, p.12).

Diante do enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades contextualizadas e diversidade, a BNCC respalda-se em conceitos como igualdade e equidade, referindo-se “as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. (BRASIL, 2017, p.15).

Deste modo, após considerar a fundamentação pedagógica em que está amparada a BNCC, será abordada sua estrutura, que está organizada em competências que os alunos devem manifestar ao longo das três etapas da educação básica.

4.1.2 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC foi estruturada para demonstrar cada competência que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica: ensino infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio; embora a última etapa não esteja plenamente desenvolvida, em razão da alteração da lei 13.415 de 2017, que modificou a organização do ensino médio.

Nessa estrutura, cada objetivo de aprendizagem é organizado por código alfanumérico, que é composto por quatro pares de letras e/ou números que indicam respectivamente a etapa da educação básica; o grupo/faixa etária no caso da educação infantil ou ano para ensino fundamental; campo de experiência para educação infantil e componente curricular para o ensino fundamental e o último é a posição sequencial da habilidade referente a competência, nas demais etapas.

Na educação infantil, as competências dividem-se em seis diretos de aprendizagem e desenvolvimento e posteriormente são distribuídos em cinco campos de experiências, nos quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos em três grupos por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

No ensino fundamental, as competências gerais são divididas por cinco áreas do conhecimento, e posteriormente nove componentes curriculares. São as áreas do conhecimento que favorecem a comunicação entre os componentes curriculares dos anos iniciais e finais, cada área indica seu papel na formação dos alunos, considerando suas especificidades pedagógicas e demandas da fase de escolarização. Cada área do conhecimento tem competências específicas para serem desenvolvidas ao longo dos nove anos, assim como para cada componente curricular.

As competências de cada componente curricular permitem progressão dos anos iniciais para os finais. Assim sendo, cada um tem um conjunto de habilidades, que expressam objetivos de conhecimento, organizados em unidades temáticas (definidas para cada ano de ensino). Essa organização em unidades temáticas, posteriormente objetos de conhecimento e em seguida habilidades, visa garantir o desenvolvimento das competências específicas de cada componente. Nesse sentido, é relevante ressaltar que:

[...] as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades[...]. (BRASIL, 2017, p.29).

Deste modo, considerando a importância das habilidades que demonstram as aprendizagens essenciais, a BNCC determina que, em sua elaboração sejam obedecida a seguinte estrutura: inicia-se com verbo que demonstre o processo cognitivo seguido de complemento que demonstre o objeto de conhecimento e em seguida, que tenha o modificador de verbo e/ou complemento que demonstre o contexto da aprendizagem.

Vale ressaltar que os modificadores levam em consideração a faixa etária dos alunos e demonstram a situação em que a habilidade será desenvolvida, pois estas não indicam metodologias a serem seguidas, de modo que fica a critério dos currículos.

Dessa forma, a estrutura da BNCC é pautada nas competências gerais e habilidades para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, embora a organização sequencial das habilidades seja apenas uma composição, na qual não é necessário servir de modelo obrigatório para elaboração dos currículos, visto que se tem disponíveis variadas composições, desde que atenda aos critérios de clareza, precisão e explicitação.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EXPRESSAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Esta subseção, pretende destacar conceitos, palavras, definições e análises relacionadas ao processo de alfabetização, pois essas mensagens representam as propostas de ensino presentes na BNCC.

Expostas as pretensões desta subseção, torna-se relevante apresentar o processo percorrido nesta pesquisa de cunho documental: Escolha do documento; Leitura flutuante; Identificação das unidades de registro e contexto; Categorização e Análise e interpretação das informações. Considerando que já apresentamos nossa preferência pela escolha do documento na seção nº 2 “Abordagem metodológica”, a subseção seguinte prosseguirá para o segundo passo desenvolvido para a realização desta pesquisa.

4.2.1 Leitura flutuante

A leitura flutuante é o primeiro procedimento adotado após a escolha do documento, e permite um contato mais direto e intenso com esse objeto, de forma que o pesquisador possa conhecer e deixar-se impregnar das informações contidas nele. Franco (2012), define esse processo de Pré-análise da seguinte maneira:

A leitura “Flutuante” – A primeira atividade da Pré – análise consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas [...]. (Grifos da autora, p.54)

De modo semelhante fizemos, deixando-nos invadir pelos conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização presente na BNCC, objetivando aproximarmos das concepções expressas pelo documento.

4.2.2 Identificação das unidades de registro e contexto

As unidades de registro e contexto foram definidas a partir de estudos no documento oficial, Base Nacional Comum Curricular (2017), sob a compreensão de Franco (2012). A partir da leitura do documento e objetivos propostos na pesquisa, definimos as unidades de análise. Essas unidades são divididas em duas, respectivamente: Unidade de registro e unidade de contexto.

Nesse sentido, as unidades de registro são: “[...] a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.”, (FRANCO, 2012, p. 43). Considerando os estudos da autora, que também indica que essas unidades podem se caracterizar quanto a seu tipo: palavra; tema; personagem e item. Julgamos conveniente elaborá-las quanto a sua temática, porém isso não significa dizer que não recorreremos a outro tipo de unidade de registro, pois a autora enfatiza que podemos e devemos recorrer a este recurso para que combinadas e inter-relacionadas possam ampliar nossa análise e interpretação.

A unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo e é necessária para a análise e interpretação dos textos que serão decodificados. Nesse entendimento, as unidades de contexto devem:

[...] ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. (FRANCO, 2012, p. 50).

Respaldados por tais contribuições, elaboramos inicialmente as unidades de contexto, que futuramente seriam codificadas em unidades de registro. Essas unidades conferem a recortes de texto extraídos durante a leitura do documento, os quais foram orientadas pelas ideias e orientações de alfabetização mencionadas neste relatório.

Deste modo, utilizamos as ideias de alfabetização expressas na Base Nacional Comum Curricular para elaboração das unidades de registro e contexto. Realizadas tais unidades, organizamo-las em quadros que deram origem a 3 (três) categorias, no qual seu processo será apresentado no item seguinte.

4.2.3 Categorização

Estabelecidas as unidades de análise, é necessária a elaboração das categorias. As quais são definidas da seguinte maneira: “[...] A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. (FRANCO, 2012, p.63). Dessa forma, elaboramos 3 (três) categorias que foram nomeadas como: Alfabetização como consciência

fonografêmica; Alfabetização contextualizada e multissemiótica e Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguística.

As categorias aqui destacadas obedeceram ao critério semântico, ou seja categorias temáticas, onde todos os temas que tenham a mesma significação ficam na mesma categoria. Dessa forma, estas categorias surgiram a partir do conjunto das unidades de registro de mesmo sentido.

4.2.4 Análise e interpretação das informações

Definidas as categorias, realizamos a análise e interpretação das informações de cada uma. A análise é composta, respectivamente, por cada quadro e sua interpretação:

- Alfabetização como consciência fonografêmica

Quadro 2 – Alfabetização como consciência fonografêmica

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema de escrita alfabética; - leitura e escrita; - Práticas diversificadas de letramento; - Aprender a ler e escrever; - Alfabeto; - Mecânica da escrita/leitura; - Codificar; - Decodificar; - Grafemas ou letras; - Consciência fonológica; - Relações grafofônicas; - Relações fono-ortográficas; - Relações fonografêmicas; - ortografização; - Perspectiva sociolinguística; - Perspectiva Fonológica; 	<p>Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 57).</p>
	<p>No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de 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. (p. 61).</p>
	<p>Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica</p>

(Continua)

Unidades de registro	Unidades de contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema de escrita alfabética; - leitura e escrita; - Práticas diversificadas de letramento; - Aprender a ler e escrever; - Alfabeto; - Mecânica da escrita/leitura; - Codificar; - Decodificar; - Grafemas ou letras; - Consciência fonológica; - Relações grafofônicas; - Relações fono-ortográficas; - Relações fonografêmicas; - ortografização; - Perspectiva sociolinguística; - Perspectiva Fonológica; 	<p>Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura [...], ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica [...] além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (p. 87-88).</p> <p>[...]. Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (p. 88).</p>

(Continua)

Unidades de registro	Unidades de contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do sistema de escrita alfabética; - leitura e escrita; - Práticas diversificadas de letramento; - Aprender a ler e escrever; - Alfabeto; - Mecânica da escrita/leitura; - Codificar; - Decodificar; - Grafemas ou letras; - Consciência fonológica; - Relações grafofônicas; - Relações fono-ortográficas; - Relações fonografêmicas; - ortografização; - Perspectiva sociolinguística; - Perspectiva Fonológica; 	<p>Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (p. 89).</p> <p>Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação [...]. (p. 91).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

A primeira categoria, “Alfabetização como consciência fonografêmica”, apresentada pelo quadro 2, destaca que os dois primeiros anos do ensino fundamental, é destinado à alfabetização, e se detém à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, relacionando-os as práticas de leitura e escrita que envolvem o letramento. Deste modo, favorecendo a leitura significativa. Nesse sentido, acredita-se que o ato de aprender a ler e escrever envolto em práticas de letramento possibilite a ampliação e novos conhecimentos, visto que proporcionaria ao aluno autonomia em leituras diversificadas. Neste contexto, as práticas de leitura envolvem as capacidades de codificação e decodificação dos sons (fonemas) em escrita (grafemas ou letras) e vice-versa.

As relações fonografêmica orientadas no documento remetem a ideia de consciência fonológica, que é considerada por Severo (2010) como um aspecto fundamental a aquisição da escrita alfabética. A consciência fonológica apresentada na BNCC, em termos gerais, é a relação entre fonemas do português do Brasil e grafemas ou letras; em outras palavras, é a habilidade de que o aluno se utiliza para transformar os sons em escrita e escrita em sons, considerando a variedade linguística da língua falada. Deste modo, o processo de alfabetização nas relações fonografêmica tratam também de questões de linguística e sociolinguística.

Ainda na perspectiva fonológica da linguagem, Caxias (2015) entende que “[...] a habilidade de representar conscientemente as propriedades fonológicas e as unidades constituintes da fala é denominada de consciência fonológica”. (p.33). Nesse sentido, a autora ainda ressalta que as crianças desenvolvem a consciência fonológica através do contato reflexivo com a linguagem oral, pois é esta capacidade que permite que a criança perceba que as palavras são formadas por unidades sonoras.

Nesse contexto, torna-se indispensável apresentar o desenvolvimento da consciência fonografêmica, tratada nesse estudo como a conversão dos sons da fala em suas letras correspondentes. Para fundamentar tal concepção, essa análise será respaldada no modelo de desenvolvimento de leitura elaborado por Frith (1985), o qual destaca que a aquisição da leitura e escrita alfabética é desenvolvida em três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico. Tal modelo será explanado a luz dos estudos de: Maranhe (2012) Severo (2010) e Capovilla e Capovilla (2007). Com base nestas ideias, contrastaremos com o entendimento de Batista e Soares (2005), ao enfatizar a alfabetização e letramento no sentido da consciência fonografêmica. Em seguida, dialogaremos na perspectiva linguística e sociolinguística, respectivamente enfatizadas nas produções de Cagliari (2001,1982, 2002) e Freitag (2016).

Segundo Cagliari (2001), o sistema de escrita do mundo se divide em dois tipos: ideográfico e fonográfico, os quais serão observados nos estágios de desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita alfabética.

No estágio logográfico, a criança reconhece o texto como se ele fosse um desenho, descartando no primeiro momento, a possibilidade de ser escrita alfabética. Nesse estágio a criança utiliza o sistema ideográfico. Segundo Cagliari (2001), este estágio consiste em representar as ideias na escrita, através de mecanismos gráficos como os pictogramas, ícones, logotipos, logomarcas, representação de números, mapas e gráficos.

Nesse momento, a leitura é realizada como um reconhecimento visual de palavras e símbolos familiares para a criança, como seu próprio nome ou rótulos que já esteja familiarizada. Deste modo, embora reconheça alguns nomes, não considera a ordem das letras, de modo que se for alterada ou suprimida, a criança não perceberá. Capovilla e Capovilla (2007) ressaltam a contribuição desse estágio para a escrita e leitura alfabética:

No estágio logográfico, a criança trata o texto mais ou menos como se fosse um desenho, e não uma escrita alfabética, ou seja, um código de correspondências entre determinadas letras e combinações de letras (isto é, grafemas) e seus respectivos sons da fala (isto é, fonemas). Neste estágio, a leitura consiste no reconhecimento visual

global de uma série de palavras comuns que a criança encontra com grande frequência, tais como seu próprio nome e os nomes de comidas, bebidas e lugares impressos em rótulos e cartazes (por exemplo, Coca-Cola e McDonalds). A criança atenta ao contexto, ao formato e à coloração geral da palavra, como se fosse um desenho, mas não decodifica a palavra segmentando-a nas letras componentes e convertendo-as em som, exceto usualmente a primeira, sendo que não percebe se forem trocadas as letras seguintes, desde que o formato geral da palavra permaneça constante. A escrita também se resume a uma produção visual global, como um desenho, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala[...]. (p.16).

Os autores destacam que ocorreriam sérios erros se a criança não progredir para o segundo estágio, pois utilizaria a memória visual de forma crescente assimilando cada vez mais a forma incorreta das palavras. Observando essa necessidade Frith (1985) menciona o segundo estágio.

No estágio alfabético, que inicia-se o entendimento do princípio alfabético, no qual a criança reconhece que o alfabeto é um sistema fonográfico “que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado”. (CAGLIARI, 2001, p.77).

Neste estágio, segundo Severo (2010), o que se desenvolve primeiro é a relação entre texto e a fala, ou seja, a relação grafofônica. Na leitura, a seleção e sequência das sílabas e fonemas que serão pronunciados são relacionados na mesma sequência das sílabas e grafemas escritos no texto, portanto tornando-se capaz de decodificação grafofônemica. Assim sendo, é nessa fase também que se desenvolve a associação dos sons da fala com a escrita, ou seja, consciência fonografêmica. Na escrita, a seleção e sequência das letras obedecem a sequência da fala, deste modo adquirir a habilidade de codificação na fonografêmica.

Conforme Capovilla e Capovilla (2007), quando a criança adquirir as habilidades de decodificação grafofônica e codificação fonografêmica ela “logo vai ler e escrever”. Embora no estágio seguinte, ela aprende que há palavras em que ocorre irregularidades na relação grafema-fonema, pois

“[...] as **relações fonó-ortográficas do português do Brasil** - é complexo [...] há pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som - /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc; /j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante -; vários sons para uma letra: s - /s/ e /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /j/, /ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra - h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/ô). (BRASIL, 2017, p.89-90), (grifo do autor).

Neste sentido, é no estágio ortográfico que a criança usa estratégias para decodificar e codificar essas irregulares na relação grafema-fonema. Segundo Capovilla e Capovilla (2007), após passar pelo estágio alfabético, a criança aprende as regras entre grafemas e fonemas, no

estágio ortográfico então, a criança passa a se dedicar a memorização das exceções à regra em palavras em que ocorrem irregularidades entre grafemas e fonemas. Nesse sentido, a criança utiliza estratégias para desenvolver boa leitura e escrita.

Para Maranhê (2012), a criança é capaz de tal habilidade pois, nessa fase, já consegue realizar a análise das palavras em unidades ortográficas, pois estas já fazem parte do léxico. A autora reforça que a criança também já realiza escrita de palavras regulares e irregulares. Essa capacidade advém de experiências em diferentes contextos de leitura e escrita em que a criança é exposta. Em situações de leitura de palavras familiares, utiliza-se a rota ou estratégia lexical, desenvolvida no estágio ortográfico.

Utilizamos a rota lexical quando fazemos a leitura (que pode induzir à escrita) de palavras familiares que ficaram armazenadas na memória ortográfica em decorrência de nossas experiências repetidas de leitura. Denominamos esta memória estabelecida de *léxico de input visual* ou *sistema de reconhecimento visual das palavras*. (ELLIS, 1995 *apud* MARANHE, 2012, p.140). (Grifo da autora).

Em situações de leitura de palavras desconhecidas ou pouco frequentes, utiliza-se a rota ou estratégia fonológica, desenvolvida no estágio alfabético.

[...] Diante desse tipo de palavra, fazemos uma análise de sua sequência grafêmica, segmentando-a em unidades menores (grafemas e morfemas) e associando aos seus respectivos sons (fonemas). Há uma junção dos segmentos fonológicos para que, então, seja efetuada a pronúncia da palavra. Em seguida, o acesso ao sistema semântico é obtido pelo feedback acústico da pronúncia[...]. (MARANHE, 2012, p.140).

Maranhê (2012), Capovilla e Capovilla (2007), concordam que em diversos contextos podemos utilizar as duas rotas simultaneamente, assim como os demais estágios de aquisição da leitura e escrita alfabética, pois teremos os três estratégias disponíveis para nosso acesso sempre que necessário, por exemplo: a leitura de placa de trânsito.

A BNCC enfatiza que o processo básico de alfabetização ocorre nas relações fonográficas, e se desenvolve em processo mais longo e complexo, de ortografia. Assim ela sugere que esses conhecimentos ocorram na perspectiva sociolinguística e fonológica, pois leva em consideração as relações irregulares entre fonemas do português do Brasil e os grafemas, deste modo, essa concepção converge com o entendimento de Freitag (2016), pois compreende que as relações fonológicas da linguagem devem ser tratadas na perspectiva da sociolinguística, afinal o português do Brasil é repleto de variedades linguísticas.

Segundo Labov (1966 *apud* FREITAG, 2016, p. 446), a sociolinguística consiste no estudo do sistema linguístico (contexto da fala) que considera os efeitos sociais e estilísticos

individuais e coletivos. Freitag (2016), menciona em seu estudo que essa abordagem envolve a teoria da variação é ainda está em fase pioneira no Brasil. Nesse sentido, a autora destaca que “A sociolinguística do Brasil se caracteriza por sua operacionalização em bancos de dados linguísticos. São amostras sistematizadas de língua, coletadas em um universo definido como comunidade de fala[...]”. (FREITAG, 2016, p.452). Assim a autora nos informa a respeito desta teoria:

A Sociolinguística é sobretudo linguística. A Teoria da Variação é uma metodologia. Tem que ter por detrás uma teoria linguística. [...] a Sociolinguística é essa: o que ela faz é estudar a gramática em ação. Mas ela tem que ter uma teoria da gramática por detrás, para orientar as grandes perguntas. (VOTRE; RONCARATI 2008 *apud* FREITAG, 2016, p.454).

Tratando da variação linguística, no ponto de vista da ortográfica, Cagliari (2000), explica que

[...] Todas as línguas apresentam variação dialetal maior ou menor (CAGLIARI, 2000). As grandes línguas, como o português, têm muitos dialetos, com usos diferenciados da “mesma língua”, sendo muito notável a variação de pronúncia. No Brasil, há muitos modos de “falar” o português e estes se diferenciam dos modos de falar do português em Portugal. Há, ainda, o fato de as pessoas de antigamente falarem de modo diferente, em certos aspectos, dos falantes atuais da língua. Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos. Podemos ler Camões ou Saramago, Jorge Amado ou Cassiano Ricardo com nossa pronúncia pessoal, sem nos preocuparmos com o modo de falar deles. A ortografia neutraliza esse tipo de variação e, desse modo, permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores. [...]. (*apud* CAGLIARI, 2002, p.12).

Fundamentado pela perspectiva da sociolinguística que abrange aspectos da linguística, no qual enfatiza que a variação da língua não simboliza o erro, mas modos diferentes de utilizar a mesma língua, Cagliari (1882) defende que a escola deve ensinar como a língua funciona, enfatizando a ortografia; por isso atribui à escola a responsabilidade de ensinar a leitura e escrita pautadas na realidade de variedade linguística, assim poderá evitar constrangimentos, em seus usuários na hora de escrever corretamente a grafia das palavras, que costumam trazer aspectos da variação.

“Em primeiro lugar, o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo. Em segundo lugar, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e não de outra. Em seguida, é preciso explicar o que a escola espera delas, agora e depois[...]é também obrigação da escola ensinar o dialeto padrão. O professor deve usar sempre o dialeto padrão. Será preciso também treinar os alunos a usá-lo, sobretudo nas leituras[...] As diferenças entre os dialetos também se reflete na escrita. Por isso, é muito mais difícil para alguns alunos acertarem a ortografia. Entretanto, ao corrigir os erros de grafia, os alunos vão também aprendendo como se fala no dialeto padrão. Isso não significa que a ortografia esteja escrita no dialeto padrão, mas, sem dúvida, está mais próxima do dialeto padrão do que de algumas outras variedades da língua [...]”. (CAGLIARI, 2001, p.74-75).

Nesse contexto esclarecido pelo autor, fica evidente que é fundamental que a escola trabalhe a diversidade linguística presente em nosso país, pois ao chegar a escola o aluno já está apropriado ao sistema linguístico como falante. Afim de evitar possíveis equívocos (aluno adquirir a falsa ideia de que fala errado) e preconceitos linguísticos. Também é essencial compreender e utilizar o dialeto padrão, tanto na leitura quanto na escrita, facilitando o processo de ortografia.

No início desta análise, mencionamos o fato de a BNCC remeter a um aspecto da psicogênese da linguagem ao admitir que a criança, desde que nasce, está em volta de práticas letradas, nos fazendo compreender que o faz através de sua experiência linguística como ouvintes e falantes.

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. (BATISTA; SOARES, 2005, p.50-51)

Nessa perspectiva de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em práticas de letramento, que se fundamenta a alfabetização (básica) na BNCC, embora não esteja muito claro como o ensino e desenvolvimento da consciência fonografêmica deve ser trabalhada vinculado as práticas diversificadas de letramento, pois o documento apenas orienta, através de campos de atuação, quais gêneros textuais devem ser abordados nessa fase da alfabetização.

Diante dessa situação, acreditamos que se torna inviável sua efetivação sem que haja a formação continuada para professores alfabetizadores nessa concepção de alfabetização como consciência fonografêmica que atenda às necessidades de práticas letradas, uma vez que as turmas em período de alfabetização das escolas públicas estão superlotadas e parte dos professores ainda se questionam o motivo de não utilizarem as cartilhas ou até mesmo aqueles que embora detenham material e formação para alfabetizar letrando, ainda utilizam as cartilhas, como denuncia Mortatti (2000), em “Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular”.

- Alfabetização contextualizada e multissemiótica

Quadro 3 - Alfabetização contextualizada e multissemiótica

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Gêneros textuais familiares aos alunos; - Campo da vida cotidiana; - Multissemiótica; 	<p>Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (p. 91).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

A segunda categoria, “Alfabetização contextualizada e multissemiótica”, apresentada pelo quadro 3, destaca a concepção de multissemiótica orientada pela BNCC. Essa concepção é orientada pela ideia de produção contextualizada de textos, leitura oral, escrita e multissemiótica, as quais enfatizam múltiplas linguagens que estão em ascensão no mundo digital. Deste modo, contextualizadas através de diversificados gêneros textuais que estão distribuídos em campos de atuação. Esses campos são grupos ou categorias que organizam as práticas linguísticas, que serão desenvolvidas progressivamente pelos alunos, em gêneros textuais específicos do campo de atuação. Esta categoria enfatizará, campo exclusivo para as primeiras series anos iniciais do ensino fundamental: campo da vida cotidiana.

[...] Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. (BRASIL, 2017, p.100).

Partindo do pressuposto que as produções textuais multissemiótica e digital estão em ascensão, e considerando que essas práticas relativamente novas, exigem uma nova e contextualizada abordagem no processo de alfabetização e letramento, a BNCC propõe tal concepção de alfabetização contextualizada e multissemiótica. Nesta perspectiva, torna-se fundamental discutir esta concepção com base nos estudos de Rojo (2008, 2010) e Chinaglia (2013).

Nesse contexto, podemos dizer que a BNCC, considera que o processo de alfabetização ocorre em três âmbitos, pois enfatiza seu desenvolvimento na leitura e produção de texto oral, escrito e multissemiótico. O desenvolvimento ocorrerá através de práticas letradas e contextualizadas em gêneros simples do cotidiano das crianças, enfatizando o foco maior é na grafia, no planejamento e produção de textos impressos e digitais e/ou orais, através de vídeos e áudios.

A alfabetização multissemiótica postula que se ampliem as práticas de letramento, contextualizando-os à vida cotidiana, principalmente o escolar, o qual Rojo (2008), enfatiza que é um letramento dominante relacionado as organizações formais da sociedade, que desconsidera os letramentos presentes na cultura local e informal.

As práticas de letramento que contextualizadas a vida cotidiana, se justificam pelo fato de que a população mudou juntamente com o mundo, que adquiriu e desenvolveu textos contemporâneos, através de práticas digitais. As capacidades e competências da leitura e produção de textos orais e escritos, não são mais suficientes nesse novo momento, devido:

[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já pronunciava, por exemplo, a noção de “numeramento”; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos[...]. (ROJO, 2008, p.585).

Assim, é inviável que a escola permaneça “cristalizada” diante da novas práticas e necessidades de alfabetização. Caso isso ocorra, criará situações problemáticas, como a dificuldade no desenvolvimento de competências e habilidade de leitura, interpretação e produção de textos e diminuindo o número de bons leitores. É nesse sentido, de dificuldades na alfabetização, que Rojo (2010), enfatiza que:

[...] o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar

jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. (p.22-23).

Segundo a autora, as práticas de letramentos são variáveis e diversificadas. Nesse entendimento, essas práticas estão relacionadas a redefinição de funcionalmente alfabetizado, que destacada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[...] engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comunidade e também para capacitá-la a continuar a usar leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade. (UNESCO, 1978 *apud* RIBEIRO, 1997, *apud* ROJO, 2010, p.24).

Essa definição de funcionalmente alfabetizado esta associadas a cada comunidade específicas, pois envolve as capacidades e competências de leitura e escrita, enfatizadas na vida e cultura da comunidade.

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. (ROJO, 2010, p. 27).

Relacionando essas práticas às orientações de contextualização no campo da vida cotidiana, presentes na BNCC, resultaria no trabalho com atividades de leitura e produção textual de listas, bilhetes, convites, fotolegendas, manchete e lides e listas de regras, através das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação. Essa interação ocorre na união de textos e outras semioses. Assim, Rojo (2010), salienta que:

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermediática. Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual. (p.28).

Nesta mesma obra, a autora enfatiza uma maneira de relacionar textos multissemiótico ao contexto da vida cotidiana. Dessa forma, reforça a ideia de que “[...] Sempre é interessante conectar-se com a cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais[...].” (ROJO, 2010, p.31). Nessa perspectiva, o docente poderá desenvolver uma atividade de produção e leitura textual multissemiótica, até mesmo variedades linguísticas e outras temáticas que envolvem o gênero textual escolhido.

E é, nesse momento, que a BNCC orienta e valoriza as práticas de textos impressos e digitais. Dentre suas atribuições, destaca o objetivo de que o aluno seja capaz de reconhecer, nos diferentes textos, quem o produz e sua finalidade, além de identificar planejar e produzir efeitos multissemiótico.

No que se refere as habilidades almeçadas nos dois primeiros anos da alfabetização, aos quais é destinado, preferencialmente, o foco no processo de aquisição da leitura e escrita, a BNCC orienta, na leitura e produção de textos, em um primeiro momento do processo, apenas o que se refere a escrita e oralidade; e após adquirir algumas habilidades de escrita e leitura, inicia-se a leitura e produção multissemiótica, na qual destaca práticas de letramento, a partir da alfabetização.

Nesse momento, as habilidades são voltadas para ler, compreender, planejar e produzir, com auxílio do professor e colegas, textos que envolvam as práticas orais, escritas e multissemiótica, como planejar e produzir bilhetes, de forma impressa e digital, utilizando áudio, vídeos, imagem estática ou em movimento, através de ferramentas digitais.

Então, nessa perspectiva, a BNCC traz a ideia de alfabetização contextualizada e multissemiótica, porque a necessidade de ser alfabetizado já não é a mesma que no século XIX, em que bastava ler e escrever um simples bilhete. Segundo Rojo (2008), hoje, as necessidades de leitura e escrita se ampliaram, desproporcionalmente à distância espacial, com que as informações estão circulando a todo momento nas redes de comunicação digital. O mundo mudou com os efeitos da globalização, e os textos multissemiótica não ficam apenas nos ambientes digitais, redes sociais e ambientes da *web*, eles estão cada vez mais presentes nos impressos, como: jornais, nas revistas e livros didáticos. Então, ousaríamos dizer que o cidadão que apenas lê e escreve simples bilhete, precisa se impregnar dessas mudanças, para acompanhar os novos e em desenvolvimento multiletramentos. E é nesse contexto, que a autora destaca que:

[...] a multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2008, p.584).

Essa nova realidade traz a ideia de texto multissemiótico, que simbolizam a relação dos textos escrito verbal com outras semioses (signos), através de ferramentas de texto, imagens

estáticas (foto, pintura, etc.), imagem em movimento (vídeo, filme, etc.) e sons, no qual podemos encontrar sob exemplos de: *vlogs*, *playlist*, *e-zines*, infográfico, meme, *gif*, remix, fanvídeo, etc.

No momento em que, as atenções estão voltadas as práticas letradas, é interessante, nos orientarmos em relação ao cuidado na diferenciação das velhas práticas de linguagem e as verdadeiras multissemiótica. Deste modo, os resultados da pesquisa, “Entre o impresso e o digital: letramentos multissemiótico nos livros didáticos e portais pedagógicos”, realizada por Chinaglia (2013), enfatizar que:

[...] esses materiais didáticos de Língua Portuguesa, embora prometam articular o ensino às novas tecnologias e trazer gêneros verbo-visuais, ainda não trabalham, de fato, com os novos e multiletramentos. Os livros impressos, tendo sua limitação imposta pelo papel, tentam trazer novos gêneros e ensaiam propostas que tentem contemplar essas novas práticas. No entanto, ainda não são capazes de propor atividades que realmente se mostrem articuladas com estes letramentos. Os Portais, que deveriam, portanto, cumprir com essa deficiência do impresso ao trazer objetos de aprendizagem digitais, não fazem senão transpor algumas velhas práticas em uma nova linguagem, como fazer exercícios de gramática sob a forma de jogos. (p.94).

A autora remete a ideia de que, as práticas de multissemiótica, não tenham sucesso devido ao fato das escolas enfatizarem mais a grafia e ortografia, que as práticas literalmente multissemiótica, que permitem interação e contextualização entre os textos impresso e digital. Deste modo, nos orienta para o cuidado de identificar, nesse letramento presente nos ambientes escolares, uma forma mais tecnológica de apresentar as antigas práticas escolares.

A BNCC enfatizar, que a leitura e produção de texto oral, escrita e multissemiótica, contextualizada em gêneros textuais familiares aos alunos, favoreceria um foco maior na representação escrita das palavras. Entretanto, o que ocorre nas escolas, baseado nas pesquisas da autora, demonstram que há, uma distorção entre contemplar a grafia, através das práticas de letramento, inclusive multissemiótico e contemplar a grafia das palavras unicamente.

Segundo Chinaglia (2013), as escolas ainda não estão preparadas para trabalhar com tais práticas letradas, seja no âmbito teórico ou estruturalmente, pois o material didático enfatiza mais o processo gramatical, com pouco recurso do letramento em multissemiótica. Além disso, uma outra contribuição que a pesquisadora traz, é a compreensão de Lemke (2010, p. 461), que:

nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeoclipes, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). (*apud* CHINAGLIA, 2013, p. 85).

Apesar do que evidencia a pesquisa de Chinaglia (2013), a BNCC orienta que os currículos escolares da educação básica no país, sejam compostos dessa proposta de alfabetização contextualizada e multissemiótica, o que em nossa compreensão, seja uma boa proposta. Afinal, tratar de alfabetização contextualizada em gêneros textuais cotidianos, através das novas formas de linguagem, multissemiótica, se faz necessário na sociedade imersa nas informações e comunicação digitais.

A proposta de alfabetização contextualizada e multissemiótica, é significativa no processo de ensino aprendizagem dos alunos, e em sua vasta contribuição a práticas de letramento, embora seja inviável a à realidade escolar, principalmente a pública, pois sem algumas modificações no cenário educacional brasileiro, não é possível de ser executada com sucesso; aspectos como infraestrutura, material didático e digital adequados e formação profissional continuada, teórico-prática apropriadas, são necessárias para que os docentes estejam capacitados a preparar os alunos nessa nova perspectiva.

Nessa concepção Soares (2013)³ enfatiza, que tem observado que as crianças sabem utilizar as tecnologias digitais mais que os próprios professores, e isso faz das crianças seres mais avançados no mundo da tecnologia, pois nasceram e vivem nesse mundo. E nessa perspectiva, é preciso preparar os professores para essa nova intencionalidade. Embora o MEC tenha ajudado a montar a tecnologia nas escolas, o mesmo “deixa a desejar” na formação dos professores, no uso da tecnologia. E, ainda, em sua reflexão, Soares ressalta que os programas são eficientes e auxiliam na formação do aluno, através de jogos interativos (multissemiótica), porém é necessária formação ao professor, para selecionar o que é bom, além de saber o modo e a hora certa de utilizar.

Diante dessa reflexão, autora questiona, como os professores podem preparar as crianças, se nem mesmo eles estão preparados? Dessa forma, acreditamos que a concepção de alfabetização contextualizada na perspectiva multissemiótica ainda não está presente em grande partes das escolas brasileiras, devido aos motivos apresentados, embora trate de uma concepção que envolva os multiletramentos, como é o caso da concepção de Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguística apresentada pelo quadro 4.

- Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguística.

³ Informação verbal. Entrevista concedida por Magda Becker Soares, parte II, à Plataforma do Letramento, ao autor especialista em alfabetização, Antônio Augusto Gomes Batista, em 7 de novembro de 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Q9_SQLyzvGo&t=12s>. Acesso em: 17 out. 2018.

Quadro 4 – Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguística.

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização; - letramento; - Arte; - Educação Física; - Ciências; - Geografia; - Linguagem verbal; - Linguagens não verbais; - leitura, produção e vivências de práticas corporais; - Alfabetização cartográfica; 	<p>Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (p. 197).</p>
	<p>Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. (p. 222).</p>
	<p>É necessário destacar que, em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento. (p. 329).</p>
	<p>Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (p. 360).</p>
	<p>Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. (p. 365).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

A última categoria, “Alfabetização e letramento na perspectiva multicurricular e multilinguística”, apresentada pelo quadro 4, destaca que a alfabetização concebida pela BNCC, ocorre através de práticas de letramentos, pois tem mostrado que esse processo de alfabetizar, não é voltado unicamente à perspectiva fonografêmica. Além disso destaca que a alfabetização tem a possibilidade de ser desenvolvida por múltiplas linguagens e deve ser enfatizada através da perspectiva de multicurricular e diversificada de tal modo que seja possível abranger todos os componentes curriculares.

Entendemos que a concepção de alfabetização e letramento, na perspectiva multicurricular e multilinguística, representa práticas de multiletramentos. Dessa forma, consideramos indispensável, discuti-la à luz dos estudos de: Soares (1985, 2005) e Rojo (2010), buscando contrastes com outros autores. A análise apresentará inicialmente a ideia de alfabetizar letrando, ressaltando a ideia de Soares, que é possível alfabetizar e letrar na perspectiva das muitas facetas de alfabetização em diferentes perspectivas e naturezas desse processo; com base nessa abordagem que Soares nos proporciona, adentraremos na compreensão do conceito de multiletramentos, enfatizados por Rojo, que enfatizam as multiplicidades de linguagens possíveis.

A alfabetização, na BNCC, se fundamenta na ideia já mencionada anteriormente: os dois primeiros anos do ensino fundamental, são o foco da alfabetização. Desta forma, o conceito de alfabetização se amplia na perspectiva de letramento multicurricular, pois enfatiza que não é apenas no componente curricular língua portuguesa, que é desenvolvido o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e tão pouco, o conceito de alfabetização se refere somente ao código de escrita, estendendo-se à alfabetização cartográfica. Nesse sentido, amplia-se para uma perspectiva diversificada do currículo, possibilitando então, que se alfabetize em outros componentes através dos multiletramentos. Deste modo, toda área de conhecimento “Linguagens”, exceto língua inglesa, tratam dessa aprendizagem, além de abranger outras áreas de conhecimento, como as ciências da natureza e humanas.

Nesta percepção, de possibilidade de alfabetizar considerando não apenas a aquisição do sistema de escrita, mas também suas outras facetas, que Soares (2013), considera que “a criança aprende a ler e escrever, lendo e escrevendo, em situações reais de leitura e escrita, com material real”. (SOARES, 2013). É Nesse mesmo contexto de aprendizagem, que a BNCC traz essa perspectiva construtivista, na qual possibilita que o aluno seja capaz de se expressar-se, através do processo de alfabetização e letramento, em situações de oralidade, escrita e multisemiótica.

Para fins de compreensão da multiplicidade de facetas da alfabetização, Soares (1985), enfatiza que esta ocorre em três principais perspectivas, que devem ser consideradas no referido processo de aprendizagem. São elas: o conceito de alfabetização; a natureza do processo e os condicionantes.

O conceito de alfabetização se divide basicamente em dois, os quais se diferenciam pelo processo de aquisição da língua escrita e oral e o seu desenvolvimento. A autora reforça que são movimentos distintos, embora indissociáveis. No primeiro sentido, o qual relaciona-se a perspectiva da consciência fonografêmica, “A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler);” (SOARES, 1985, p.20). No segundo sentido, “[...] ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever);” (Soares, 1985, p. 20). Este segundo sentido, seria então embasado pelos estudos da psicogênese da língua escrita. E, em 1986, Mary Kato usariam pela primeira vez no Brasil o conceito de letramento, que originou dessa ramificação do processo de alfabetização.

Nesse sentido, os autores Batista e Soares (2005), Balta et al. (2011), concordam com Rojo (2010), ao definir que o conceito de Letramento está relacionado as práticas sociais que envolvem a escrita, como:

[...]recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2010, p.26).

Portanto, é entre esse sentido que Batista e Soares (2005), enfatizam que alfabetizar letrando consiste em, criar um ambiente em que as crianças, no período de alfabetização, possam estar em contato com escrita e leitura, e utilizar a linguagem escrita antes mesmo de ser alfabetizada, de modo que a criança compreenda o sentido da escrita: para que ela serve e como ocorre sua utilização. De modo geral, para compreender qual a representação do sistema de escrita.

Neste entendimento, ocorre ideia de que a criança já inicia o processo de conhecimento da escrita antes de iniciar na escola, esse entendimento se relaciona ao processo de desenvolvimento da escrita, que ocorre através das hipóteses sobre a escrita de Emília Ferreiro ou pelos estágios de desenvolvimento de leitura de Frith, os quais convergem em diferentes momentos. Na primeira hipótese de Ferreiro e primeiro estágio de Frith, que ocorrem mesmo

antes da participação da criança em ambientes escolares, por exemplo, ambos demonstram que a criança se desfaz da ideia ideografia ou logográfica, em que desenhos representariam a escrita, para progredirem para fase seguinte. Ambas consideram a perspectiva fonográfica.

Ainda no sentido do contato da criança com as práticas de leitura e escrita fora dos ambientes escolares, seja através do letramento, a criança é rodeada desde o nascimento de escrita, deste modo ela entra em contato com as linguagens verbal e não-verbal.

Considerando a indispensável necessidade, de desenvolver um aprendizado simultâneo entre os dois conceitos, alfabetização e letramento, em todos os componentes curriculares, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, Soares (2004, *apud* BRILHANTE, 2010) reforça que:

[...] além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, a escola deve proporcionar atividades que visem ao letramento: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. (p. 5).

Soares (2004a), sugere que a escola proporcione atividades que além de se preocuparem com o aprendizado e aquisição do sistema de escrita, façam-no na perspectiva do letramento, utilizando-se diversos gêneros textuais cotidianos para aprender a ler e escrever lendo e escrevendo, os quais estão presentes dentro e fora das escolas, os quais as crianças tem fácil acesso a eles no dia a dia.

Nesse sentido Brilhante (2010), enfatiza um trecho de entrevista concedida ao jornal do Brasil, realizada por Soares (2000), na qual ela reforça essa proposta:

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita” (Jornal do Brasil - 26/11/2000, *apud* BRILHANTE, 2010, p.9).

Considerando o diálogo a respeito da concepção de alfabetizar letrando, é imprescindível aborda-la em suas perspectivas práticas. Nesta perspectiva Brilhante (2010), sugere que como primeiro passo, criar uma rotina significativa e desafiadora, pautada em sequências didáticas, para que as crianças tenham contato com o sistema de escrita e práticas de leitura e possam refleti-los. Essa rotina deve obedecer alguns critérios, para:

[...] atender essas especificidades, manifesto a importância de incluir atividades que envolvam o prazer e o gosto pela leitura, abrangendo a interação com livros de literatura infantil, atividades em que as crianças possam conversar sobre o que leram,

levantar hipóteses, questionar e serem questionadas, na busca pela compreensão do que foi lido ou falado, atividades que provoquem reflexões constantes sobre o funcionamento e a estrutura da língua escrita, atividades que desenvolvam a consciência fonológica e a oralidade e atividades onde as crianças possam escrever espontaneamente, testando suas hipóteses psicogenéticas da escrita.(BRILHANTE, 2010, p.11).

O autor sugere então, uma proposta, com mesmo objetivo de Soares (2000): provocar nas crianças o gosto pela leitura e escrita através dos variados tipos textuais, de modo que as interações com o material atenda as especificidades de letrar e alfabetizar concomitantemente. Nesse ponto de vista, não é aconselhável esperar que a criança esteja alfabetizada para iniciar o processo de produção de textos espontâneos, tanto no sentido da escrita quando leitura. Apesar do enfoque no texto espontâneo, Soares (2013), enfatiza que esse processo, embora espontâneo, não deve ser solitário, sem o apoio docente, uma vez que a criança está no ambiente escolar, ela precisa do apoio profissional.

Dessa forma, com intuito de apresentar formas de alfabetizar através das práticas de letramento, Rojo (2010) enfatiza que, se tratando de alfabetizar letrando nos dois primeiros anos do ensino fundamental, os alunos ainda estão conhecendo as práticas letradas de sua comunidade. Dessa forma, ainda desconhecem muitos gêneros, os quais o docente pode possibilitar conhecimento através de multiletramentos, utilizando, então, textos no processo de alfabetização, no qual a autora ressalta que não é o mesmo que retirar letras e palavras de textos para trabalhar as famílias silábicas. Trata-se de selecionar um contexto, relacionado ao cotidiano da criança, e a partir dele, gêneros textuais para realizar a leitura, análise e produção, que sejam do interesse das crianças. Para respaldar as informações, a autora apresenta um caso, de uma professora, Célia, que participou de uma formação, em que ela era responsável. A professora acreditava que os alunos não poderiam ser letrados antes da alfabetização, embora tenha aceitado a “experimental”. Deste modo, ela:

[...] Escolheu um contexto cotidiano e doméstico de uso da escrita e elaborou um planejamento de troca de receitas entre os alunos e suas famílias e de elaboração de um caderno de receitas da turma, que incluía o cultivo da horta e a preparação de pratos na cozinha da escola. Ao longo do projeto, liam-se, analisavam-se e escreviam-se receitas, mas também rótulos, instruções de plantio, listas de compras e de ingredientes, faziam-se cálculos de tempo do plantio e crescimento das ervas e verduras, de quantidades, de gastos e preços, como fazemos na vida cotidiana (multiletramentos).

A aula de Célia que comento é uma onde ela lê, discute, reorganiza e reescreve coletivamente uma receita de “Bolo de Fubá” que um dos alunos trouxera para compor o livro e que era a sua preferida dentre as que sua mãe fazia. Os alunos, embora analfabetos, tinham, para surpresa de Célia, muitos conhecimentos sobre como se faz bolo e sobre receitas, que viabilizaram a análise e a reconstrução coletiva do texto. Foi uma aula/evento de letramento escolar bem planejada, participativa e rica. O tempo passou num piscar de olhos. Tudo transcorria muito bem, a professora como “escriba”, até que um aluno perguntou: “Podemos então escrever, professora?”. (ROJO, 2010, p.34).

Após a indagação do aluno, a professora interrompe a aula letrada e a reorganiza, solicitando aos alunos que desenhem a receita, e circulem as vogais, para posteriormente, formar encontros vocálicos. Na concepção de Rojo, esta atitude da professora é precipitada e inadequada, visto que não utilizamos socialmente a escrita ideográfica. A docente justificou-se no argumento que deveriam “parar de perder tempo” e alfabetizar as crianças, e isso ocorreria primeiro pelas vogais, para posteriormente passar para as consoantes, seguindo a ordem das famílias silábicas, como no método de analítico de alfabetização. A esse respeito, Rojo (2010), infere que:

Esta aula de Célia mostra justamente a dificuldade que a escola tem de alfabetizar letrando ou de letrar alfabetizando. É como se fossem práticas estanques, impossíveis de tramar. A receita em questão configurava, inclusive, uma boa oportunidade de se trabalhar com a “família silábica” do FA-FE-FI-FO-FU, na medida em que apresentava inúmeras palavras com “f” – fubá, farinha, fôrma, forno, faca, fermento, fazer – e que outras ainda poderiam ser trazidas pelos alunos, com o som /f/. Contrastando essas palavras e sons e analisando-as, a turma poderia chegar a essa “família silábica” e poder-se-ia até pensar em uma receita para cada “família”. No entanto, na ideologia sobre alfabetização da professora Célia, era imperioso começar com as vogais isoladas, para depois se chegar às sílabas e palavras [...]. (p. 35-36).

No caso destacado pela autora, a professora encontrou dificuldades em trabalhar nessa perspectiva da alfabetização e letramento, pois já estava acostumada a iniciar o processo de aquisição de escrita e leitura pelas vogais, embora sua aula favorecesse desenvolver um trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando na perspectiva multicurricular, haja vista que as atividades de plantio, colheita de ervas, cálculos, etc., envolvem outros componentes curriculares. Nesse sentido, então nos inquieta saber, qual a dificuldade implícita no contexto, que levou a professora a reorganizar a aula? Seria talvez, o pouco conhecimento da teoria da aprendizagem linguística e a forma como lidar com as possíveis hipóteses de escrita que seriam realizadas pela escrita espontânea dos alunos?

Nesse sentido, Batista e Soares (2005), nos orientam que é necessário, por parte do docente, saber conduzir o erro, possibilitando que o aluno o analise através de palavras grafadas corretamente, percebendo que há variações linguísticas, e que não se escreve como se fala. O professor alfabetizador precisa reconhecer esse aspecto, além de que necessita compreender a teoria da aprendizagem da linguagem.

Foi nesse contexto, através de observação escolares, que Assolini e Tfouni (1999), investigaram como o letramento tem sido concebido nas instituições escolares e quais suas implicações nas práticas pedagógicas de leitura e escrita. Retornando ao caso da professora Célia, em que Rojo (2010), lembra que a docente considerava que já trabalhava o processo de

alfabetização através dos textos. Atribuímos a essa prática o entendimento de Assolini e Tfouni (1999) na qual verifica-se:

[...] à prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, a partir de uma concepção de letramento como sinônimo de alfabetização [...] verificamos que essa prática se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de palavras[...]. (p.29).

Atribuído o conceito de alfabetização e letramento, no qual Soares (1985), enfatiza como a primeira perspectiva fundamental para compreensão da multiplicidade das facetas da alfabetização, enfatizaremos a segunda perspectiva, que está pautada em um conjunto de habilidades: a natureza do processo.

Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem [...] Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo. (p.21).

Segundo a autora, a área psicológica, está atribuída ao desenvolvimento cognitivo deste processo, de aquisição dos conhecimentos. Tal área se aproxima dos estudos psicolinguísticos, na aquisição das habilidades de escrita e leitura. A psicolinguística, volta-se para a maturidade da criança para aprender a ler e escrever, e se detém a relação da memória e a linguagem, por meio de informação visual e não visual. Além dessas áreas, a alfabetização também é estudada pela sociolinguística, que trata das diferenças dialetais que a criança já adquiriu, através da oralidade, ao chegar à escola. E, a área propriamente linguística, trata do progressivo domínio de regularidades e irregularidades entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, pois não há correspondência unívoca entre eles.

Tratar separadamente os conhecimentos dessas áreas, ocasionam uma fragmentação no processo de ensino, que poderia ser evitada, se cada área contribuísse com seu conhecimento, trabalhando de maneira integrada no complexo processo de alfabetização. Deste modo, abrangendo as várias facetas da alfabetização. Por isso, Soares (2013), defende o processo de alfabetização na perspectiva letrada, que leva em consideração todos esses aspectos, através de um paralelo entre psicogênese e consciência fonológica, pois um não anula o outro, apenas auxiliam-se entre si.

Além de considerar o aspecto da natureza do processo, para o entendimento das muitas facetas da alfabetização, Soares (1985), menciona a terceira perspectiva: os condicionantes deste processo.

Os condicionantes ao processo de alfabetização, referem-se a valorização da língua escrita em relação a desvalorização da língua oral espontânea, principalmente dos alunos das classes populares que por ventura se afastam dos padrões da língua escrita. A autora enfatiza que a “[...] língua oral culta, que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares [...]”. (SOARES, 1985, p.23). Essa situação, rejeita as práticas espontâneas orais, e afeta o processo de alfabetização das crianças, haja vista que causa a falsa ideia de que as crianças falam errado, e pode ocasionar frustrações nos alunos, que possível ficarão inibidos, ou até mesmo recusarão participação, em práticas de oralidade.

Na intenção de considerar o aspecto do contato da criança com a linguagem verbal e não-verbal, destacamos as práticas de multiletramentos, abordadas pelo Grupo de Nova Londres, que aponta para a ideia, que o prefixo “multi”, nos direciona para o entendimento de multiplicidade de linguagens, multiculturalidade e diversidade cultural. Deste modo, apoiada nos estudos do referido Grupo, Rojo (2010), destaca:

[...] a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais. (p.29).

Estas novas práticas de letramentos, preocupam-se com o que os alunos precisam aprender para o desenvolvimento da vida plena, e perpassam por aspectos cognitivo, social e cultural. Portanto, se faz essencial a multiplicidade e diversidade de práticas letradas, selecionadas para compor os currículos. No entanto, se faz necessário compreender que conceitos de multiletramentos são ideais para cada esfera de comunicação ou atividade humana.

Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que contextos ou esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los? Essas questões se colocam porque, na vida cotidiana, circulamos por diferentes contextos e “esferas de comunicação e de atividades” (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2010, p.30).

Isso mostra que, a responsabilidade de alfabetizar, de forma geral, por práticas de multiletramentos recai sob a formação do alfabetizador, pois é ele que deve compreender e fazer uso das diferentes facetas da alfabetização, sejam elas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas. Tirando proveito educativo, de diferentes materiais didáticos,

selecionando o que é ruim e o que é bom. E além desses aspectos, que o professor possa, “[...] assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização”. (SOARES, 1985, p.24).

A partir de nossas reflexões, acreditamos que é possível que os professores, ou pelo menos grande parte deles, estejam empenhados em participar dessa alfabetização na perspectiva do multiletramentos, como foi evidenciado na pesquisa de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), quando observaram a prática cotidiana da alfabetização realizada por dez professoras do ensino fundamental series iniciais. Embora, ainda não tenham subsídio suficientes para efetivar de maneira satisfatória essa concepção de alfabetização nas escolas, principalmente as públicas, haja vista que os incentivos públicos são relativamente tardios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir o presente trabalho de pesquisa foi essencial em minha formação para ampliar meus conhecimentos sobre o tema tão presente nos diálogos da área da educação. Discutir aspectos relacionados aos métodos de alfabetização ao longo do tempo no Brasil e sua influência no aprendizado e desenvolvimento dos alfabetizando, é muito relevante para a compreensão deste cenário educacional que vem ganhando destaque por resultados insatisfatórios. Ousaríamos dizer que, se faz necessário diálogos e pesquisas acerca do tema alfabetização pelos docentes alfabetizadores e comunidade científico-acadêmica em diversas áreas do conhecimento que envolvem o complexo processo de alfabetizar.

Com o objetivo de analisar a concepção de alfabetização expressa na BNCC, verificou-se que este documento que orienta os currículos da educação básica no país, enfatiza o processo de aquisição da leitura e escrita com foco nos dois primeiros anos do ensino fundamental, e ampliando progressivamente nos anos seguintes.

Observou-se que o documento oficial concebe à alfabetização na perspectiva multiletrada, pois remete a concepção de alfabetização multissemiótica e multicurricular, além da propriamente e também necessária, concepção fonografêmica, que se destina a apreensão do sistema de escrita alfabética. Tal observação, nos permite entender que a alfabetização na BNCC, almeja mais que a aquisição do sistema de escrita alfabética, ela objetiva-se ao desenvolvimento pleno dos alunos pelas práticas sociais, através do uso da linguagem oral e escrita e multissemiótica, que possibilite participação ativa e competente na sociedade. Dessa forma, o documento procurar integrar as práticas presentes na escola as novas e emergentes forma de letramento digital em que a sociedade está introduzida.

Apesar da preocupação com o aprendizado nas novas demandas sociais digitais, as escolas e seus sujeitos não estão preparados, nem mesmo à antigas práticas. Isso mostra que é imprescindível que a formação profissional do professor e as condições de trabalho estejam diretamente relacionadas as políticas públicas de educação e as propostas emitidas pelo Ministério da Educação. Haja vista que, não se faz educação com qualidade apenas com propostas, é necessário que os pesquisadores especialistas, que elaboram as propostas, conheçam mais a fundo a realidade e diversidade cultural das escolas, das condições de trabalho docente e principalmente o perfil das crianças a quem se destina tais propostas.

Para finalizar, a partir dos conteúdos desenvolvidos para este trabalho, é possível notar que, seria interessante que especialistas que elaboram as políticas de alfabetização e

pesquisadores das áreas que estudam as várias facetas da alfabetização, vivenciassem as condições reais que professores alfabetizadores vivenciam no cotidiano, levando em consideração os condicionantes presentes no processo de alfabetização, afim de conhecer suas demandas e peculiaridades, compartilhando os conhecimentos. Dessa forma, seria interessante que as políticas públicas para a alfabetização, fosse considerada a luz da colaboração dos alfabetizadores, pesquisadores e especialistas, em um processo conjunto de construção de saberes e alternativas viáveis de alfabetizar. Em decorrência dessa união, seria relevante disponibilizar formação continuada satisfatória aos demais docentes, afinal, este profissional tem significativa participação na alfabetização. Para fins satisfatórios na perspectiva da valorização profissional, julgamos que o profissional bem remunerado, valorizado e que se reconhece no projeto, o realiza com mais prazer e êxito.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.38, maio/ ago. 2008, p.252-409.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Brasil, ano I, n.1, p. 1-15, jul. 2009.

AMARAL, Tania Conceição Iglesias do; SECO, Ana Paula. **Marquês Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de Educação. HISTEDBR. UNICAMP, [ca. 2006]. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiJiJmrjvjcAhVQPJAKHcPoBhgQFjAAegQIBxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Fnavegando%2Fperiodo_pombalino_intro.html&usg=AOvVaw2Xwsac3TIQpo289wKrUSJ9 >. Acesso em: 31 jul. 2018.

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. **Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, dez. 1999, p. 25-34.

AZEVEDO, Rodrigo. **A história da educação no Brasil**: Uma longa jornada rumo à universalização. *Gazeta do povo*, mar. 2018. Disponível em:< <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nqnq8d91>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BALTA, Marcos; LOIO, Milene P.; MUZA, M. Letícia Naime; PRILLA, João. **Algumas reflexões acerca dos estudos de letramento e gêneros textuais/discursivos como possibilidades para a formação do professor de língua**. *work. Pap. Linguíst.*, v.12, n.1, Florianópolis, jan./jun., 2011, p. 87-99.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. 64p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília, 2018. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jul. 2017.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização no Brasil**: Um pouco de história. *Revista em Educação em Debate*. Fortaleza, ano 39, n.74, jul./dez., p. 51- 67, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 65p. 1981.

BRILHANTE; Luiza Hermínia de Almeida Assis. **Alfabetização e letramento**: por uma proposta didática para alfabetizar letrando, 2010, p. 1-15. Disponível em:< http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_01_2010.pdf >. Acesso em: 7 ago. 2018.

BRUNERI; Bruno Marini. **Alfabetização mediada pelo método metafônico**: um estudo documental. *Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas*. ISSN 2176 – 1396, 2017. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, p. 1500 - 1517. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27407_14098.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas Questões de linguística na alfabetização**. Conteúdo e didática de alfabetização. UNESP/ UNIVESP. [ca. 2001]. p. 72 – 83. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. **Alfabetização e ortografia**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2002, n. 20, p. 43 - 58.

_____. **Leitura e alfabetização**: Cadernos de estudos linguísticos. UNICAMP, 1982, n. 3, p. 6 - 20.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. **Enlaces entre o oral e o escrito**. p. 24 – 31. Coleção memória da pedagogia. Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, n.5, v. 5, Suplemento Especial: movimentos de alfabetização. 2005.

CALIXTO, Pedro; CAVALCANTE, Ricardo Bezerra Cavalcante; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. e Soc.*, João Pessoa, v. 24, n.1, p.13-18, jan./ abr. 2014.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Minas Gerais, v.6, n.2, p. 179-191, jul./ dez. 2013.

CAMPOS. Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília (DF), v.57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando, C. **Alfabetização**: método fônico. 4. Ed. São Pula: Memnor. 2007, 27 p.

CAXIAS, Aldenice da Silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita**: ressignificando o processo de alfabetização. PROLETRAS, Mamanguape: UFPB, 2015. Dissertação de mestrado. 157 p. Disponível em:< <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7659/2/arquivototal.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2018.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Entre o impresso e o digital**: letramentos multissemiótico nos livros didáticos e portais pedagógicos. *Língua, literatura e ensino*. v. 10, UNICAMP, PIBIC, CNPq. out. 2013. Disponível em:<www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=58420>. Acesso em: 17 out. 2018.

DAMASCENO, Ana Daniella; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; SOBRAL, Karine Martins. **Pesquisa Documental**: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. P. 4554- 4566, out. 2009.

FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012. 87p.

FREITAG, Raquel Meister ko. **Sociolinguística no/do Brasil**: caderno de estudos linguísticos. Campinas, set./dez., 2016, p.445 – 460.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos da Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil e pelo curso de Graduação Tecnológica – planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/ UFRGS. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 – 2009)**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011. Dissertação de mestrado. 213p. disponível em: < <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1285/1/MARCIA%20CAMPOS%20MORAES%20GUIMARAES.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **TESTES ABC**: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13ª ed., Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2008, 201p., Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225.

_____. **TESTES ABC**: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. In: _____. **Prefácio da 11ª edição**. Rio de Janeiro. 1969. p. 15 -18.

MARANHE, Elisandra André. **Uma Visão sobre a Aquisição da Leitura e da Escrita**. Conteúdo e didática de alfabetização. UNESP/ UNIVESP. [ca. 2012]. p. 138 – 148. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40147/1/01d16t12.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita**. In: MORTATTI, Maria Rosário Longo, et all. (ORG.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil* [online]. São Paulo: UNESP ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books, p. 245 – 275, 2015.

Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-15.pdf> >. Acesso em: 14 ago. 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. Caderno Cedes, ano XX, n. 52, nov. 2000, p. 41 - 54. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihistextalfbbr.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral:** um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. 240 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** – apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (dis) curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581 – 612, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando, p. 15 - 36. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Coleção explorando o ensino, v.19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010. 200 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em; 17 out. 2018.

SEVERO, Anéte Terezinha. **O método no desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento das crianças de seis anos.** Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 52 p. disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35837/000815783.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização.** Cad. Pesq., São Paulo, n. 52, fev. 1985, p. 19-24.

_____. MACIEL, Francisca. Alfabetização. In:_____. Pressupostos teóricos da produção brasileira sobre alfabetização. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2000. P. 35-56.

_____. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Conteúdo e didática de alfabetização. Univesp, 2004a, p.96-100.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan. /fev. /mar. /abr., n. 25, 2004b, p.5-17.

_____. A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares. **Revista Educação em Questão.** Entrevista. Natal, v. 24, n. 10, p. 245-252, Set./ dez., 2005.

_____. **Informação verbal.** Plataforma do letramento. nov. 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Q9_SQLyzvGo&t=12s>. Acesso em: 17 out. 2018.