



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

CLAUDIANE NUNES ARAÚJO

**OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO:
DOS FUNDAMENTOS AO FAZER PEDAGÓGICO**

CASTANHAL-PA, 2019

CLAUDIANE NUNES ARAÚJO

**OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO:
DOS FUNDAMENTOS AO FAZER PEDAGÓGICO**

Monografia apresentada à Faculdade de
Pedagogia da Universidade Federal do
Pará, como requisito parcial para
obtenção do grau de Pedagoga, orientada
pelo Prof. Dr. Assunção José Pureza
Amaral

CASTANHAL-PA, 2019

OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO:

DOS FUNDAMENTOS AO FAZER PEDAGÓGICO

CLAUDIANE NUNES ARAÚJO

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral.
Universidade Federal do Pará.

Avaliador Interno
Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Universidade Federal do Pará

Avaliador Interno
Prof. Msc. Luizete Cordovil Ferreira da Silva
Universidade Federal do Pará

Conceito: Excelente

Data: 29 / 01 / 2018.

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para conclusão do mesmo. Aos meus colegas de turma que trilharam ao meu lado na construção do conhecimento.

Agradeço primeiramente a Deus...

Aos meus pais José e Ivanilde, que acreditaram em mim e sempre me incentivaram a buscar meus sonhos.

Aos meus irmãos Adriane e José Luís, que me animaram quando o cansaço quis me abalar.

Às minhas amigas Roseane, Nayara, Adriana e Thais, que estiveram sempre próximas e juntas compartilhamos não só os conhecimentos teóricos, mas também alegrias e dificuldades de vida.

Ao meu marido Edgar, que embora tenha entrado em minha vida ao final do curso, me deu a força necessária para conseguir concluir a graduação.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir e analisar os desafios presentes na alfabetização, buscando referendar os pressupostos teóricos aprofundados por Ferreira e Teberosky (1999), Cagliari (2006, 2009), Magda Soares (2010), Kramer (2010), Mendonça (2011), Moraes (2012), relacionando-os às afirmativas sobre práticas e conceitos de alguns alfabetizadores que atuam no primeiro ano do ensino fundamental no município de Castanhal-Pa. A pesquisa de campo foi realizada com vinte e cinco alfabetizadoras, com aplicação de questionário estruturado a partir de nove perguntas semiabertas. As afirmativas versavam sobre tendências e práticas de alfabetização que buscavam situar o docente em três momentos históricos da alfabetização no Brasil: as concepções tradicionais; a “desinvenção” da alfabetização e a “reinvenção” da alfabetização. Foi possível analisar a partir do questionário aplicado aos professores, os fundamentos e as práticas pedagógicas evidenciadas na alfabetização na Rede Municipal de Educação de Castanhal-PA.

Palavras-chaves: Alfabetização, práticas pedagógicas, letramento, formação de professores.

ABSTRACT

The present work aims at reflecting and analyzing the challenges of literacy, seeking the theoretical underpinnings of Ferreira and Teberosky (1999), Cagliari (2006, 2009), Magda Soares (2010), Kramer (2010) and Mendonça (2011).), Morais (2012), relating the practices about practices and concepts of some literacy teachers who work in the first year of primary education in the municipality of Castanhal-Pa. A field survey was carried out with twenty-five literacy teachers, using a structured model from nine semi-open questions. The statements were about the tendencies and practices of literacy in Brazil: as basic concepts; a "disincentive" of literacy and a "reinvention" of literacy. It was possible to analyze from the previous date for the foundations and the pedagogical practices evidenced in literacy in the Municipal Network of Education of Castanhal-PA.

Keywords: Literacy, pedagogical practices, literacy, teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
I SEÇÃO - BETA+ALFA, SOLETRAÇÃO, ABECEDÁRIO... Breve histórico da Alfabetização.....	11
1. 1 A alfabetização na Antiguidade e a Idade Média.....	11
1. 2 A alfabetização entre os Séculos XVI e XVIII.....	12
1.3 Alfabetização nas Teorias da Psicogênese da língua escrita: construtivismo.....	14
1.4 Relações fonemas e grafemas - “reinvenção da alfabetização”.....	16
1.4.1 Alfabetização e letramento.....	16
II SEÇÃO - DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO.....	20
2.1 Desafio de superar o analfabetismo e a reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental.....	20
2.2 Os desafios técnicos relacionados ao processo de alfabetização.....	20
2.3 O desafio das Práticas espontaneístas da “Desinvenção” da alfabetização	21
2.4 Os desafios da reinvenção da alfabetização: revisitando a Psicogênese da linguagem oral e escrita.....	21
III SEÇÃO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZADORES.....	25
CONCLUSÕES.....	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A.....	42

INTRODUÇÃO

As inquietações a respeito dos processos envolvidos na alfabetização, na forma como se aprende e nas práticas de ensino, estiveram presentes em minha vida acadêmica desde o início dos estágios obrigatórios do Curso de Pedagogia da UFPA. Nesse período, tive a oportunidade de observar diferentes práticas de alfabetização que iam das mais conservadoras às mais construtivistas, buscando relacionar **alfabetização e letramento**.

As observações realizadas nos estágios me fizeram compreender que há grandes desafios na alfabetização que perpassam dimensões teóricas que se manifestam diretamente no fazer pedagógico dos alfabetizadores. Foi a partir dessas observações e das leituras realizadas ao longo do curso que me senti desafiada a aprofundar as dimensões teórico-práticas do fenômeno alfabetização.

Visando responder às inquietações iniciais, o presente trabalho tem por objetivo refletir e analisar os desafios ainda presentes na alfabetização, buscando referendar os pressupostos teóricos aprofundados por Ferreira e Teberosky (1999), Cagliari (2006, 2009), Magda Soares (2010), Kramer (2010), Mendonça (2011), Moraes (2012), relacionando-os às afirmativas sobre práticas e conceitos de alguns alfabetizadores que atuam no primeiro ano do ensino fundamental no município de Castanhal.

A pesquisa de campo foi realizada com vinte e cinco alfabetizadoras, com aplicação de questionário estruturado a partir de nove perguntas semiabertas com opção: sim, não e outros. As afirmativas versavam sobre tendências e práticas de alfabetização que buscavam situar o docente em três momentos históricos da alfabetização no Brasil: as concepções tradicionais; a “desinvenção” da alfabetização e; a “reinvenção” da alfabetização.

A alfabetização no Brasil continua sendo um dos grandes desafios a ser superado na educação. O preceito constitucional contido no inciso I do artigo 214 da nossa Constituição Federal de 1988, já nos revela um desafio nacional: a superação do analfabetismo. Soma-se a isso o fracasso da alfabetização ainda evidenciado nos dados do Censo 2017 (BRASIL, 2017).

A busca pela superação dos altos índices de reprovação e baixa proficiência em leitura e escrita na alfabetização levou o Governo Federal a promover formação continuada de professores alfabetizadores. A exemplo disso, promoveu o proLetramento, em 2008, no governo Lula, e o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2013, no governo Dilma.

Pouca alteração foi percebida no período de 2010 a 2016 no cenário nacional, no sentido de garantir a aprendizagem na alfabetização que consolidem as capacidades necessárias para o uso autônomo do sistema de escrita pelo aprendiz.

A temática evidenciada em nosso estudo busca refletir as relações existentes entre as práticas de alfabetização e os fundamentos teóricos que norteiam tais práticas. Com base nos estudos de Cagliari (2006, 2009, 2011) e Moraes (2012), o trabalho se orienta a partir da situação problema: quais fundamentos teóricos norteiam as práticas de alfabetização dos professores do primeiro ano do ensino fundamental?

A resposta a esse questionamento possibilita relacionar a dimensão teórica ao que os professores dizem fazer em práticas de alfabetização. Nesse sentido, o objeto de estudo, as práticas de alfabetização, de nossa pesquisa apresenta vertentes teórica e empírica, de caráter exploratório, com procedimentos bibliográficos e pesquisa de campo.

O levantamento possibilitou melhor conhecer e analisar os embasamentos teóricos da alfabetização no Brasil. Segundo Demo (2000) a pesquisa teórica é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos.

Hoje existe uma grande necessidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade de conseguir interpretar o que leem. A sociedade está cada vez mais informatizada, globalizada, onde o conhecimento está em grande parte mais acessível, e a leitura é de fundamental importância para a relação em sociedade. A cada dia que passa, o indivíduo é cobrado para tomar partido de várias situações que ocorrem no seu dia a dia. Sendo que essa leitura interpretativa deveria ter sido implementada no processo de alfabetização, onde o aluno já deveria retirar informações do texto, possuir um pensamento mais reflexivo sobre o assunto referido no texto e, por conseguinte, fazer parte de uma sociedade cada vez mais exigente e letrada.

O que podemos perceber, hoje em dia, é que o número de crianças que começam o processo da leitura e escrita e não conseguem absorver o que lhe é disseminado é muito grande. Muitos desses alunos vão passando de ano sem ter um mínimo de conhecimento aceitável da escrita e leitura, e por resultado tornam-se analfabetos funcionais, que não possuem a capacidade de compreender o que leem. Sendo que a maioria dessas crianças, que estão passando por esse problema, faz parte do sistema público de ensino. Essa situação fica ainda pior nas escolas que se localizam nas áreas periféricas das cidades e nas zonas rurais, onde o investimento tanto nas escolas como na qualificação dos professores é muito baixo.

I SEÇÃO - BETA+ALFA, SOLETRAÇÃO, ABECEDÁRIO... Breve histórico da Alfabetização

Nesta sessão vamos discorrer o processo de alfabetização, particularmente como se desenvolveu nas práticas escolares brasileiras. A temática vem sendo estudada por vários autores, que tem contribuído para melhor elucidar a alfabetização e compreender o processo de leitura e de escrita nos primeiros anos escolares. Grandes teóricos e pesquisadores como Ferreiro (1985), Cagliari (2006), Magda Soares (2010), Kramer (2010), Morais (2012), entre outros nortearão o discorrer deste estudo.

O termo alfabetização trás sentidos e significados que nos reportam e nos situam em tempos e espaços bem específicos. Segundo Araújo (1996 *apud* Mendonça, 2011), a alfabetização divide-se em três momentos históricos:

O **primeiro** inclui a Antiguidade e a Idade Média, com predomínio do método da **soletração**.

O **segundo** corresponde ao período de reação ao método da soletração, vivenciado entre o século XVI e XVIII, com extensão até a década de 1960.

O **terceiro** momento é marcado pela divulgação das teorias da **Psicogênese da língua escrita**.

Contudo, segundo Soares (2003), Mendonça (2011) e Kramer (2010) há um **quarto** momento dos processos de alfabetização que vem sendo intitulada a “reinvenção da alfabetização”.

1. 1 A alfabetização na Antiguidade e a Idade Média

Segundo Soares (2010) o termo alfabetizar (alfa + bet + izar) origina-se das primeiras letras do alfabeto grego e nos remete à Antiguidade e à Idade Média. Foi justamente na Antiguidade que “foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também denominado alfabético ou ABC” (MENDONÇA, 2011, p. 24).

O processo de alfabetização nesse período ocorria de forma lenta e complexa. Havia a necessidade inicial de se decorar o nome das 24 letras do alfabeto grego, na ordem alfabética e depois na ordem inversa (MARROU, 1969). Seguidamente, a

tarefa correspondia à associação do valor sonoro, anteriormente memorizado, à sua correta representação gráfica.

No período da Antiguidade e da Idade Média, segundo Marrou (1969 *apud* MENDONÇA, 2011. p. 24), a metodologia básica da alfabetização respeitava a seguinte sequência: apresentava-se primeiramente as letras maiúsculas, dispostas em colunas, depois introduzia-se as minúsculas. Após a memorização dessas letras, o aprendiz era introduzido nas famílias silábicas, decoradas em ordem (beta - alfa=ba), indo das famílias mais simples às mais complexa, até que se esgotassem as possibilidades de combinação. Na sequência, introduzia-se os trissílabos. Esse processo se assemelha aos métodos presentes nas “cartilhas ABC”, aplicadas no Brasil.

O estudo de textos na Antiguidade e Idade Média, ainda segundo Marrou (1969 *apud* MENDONÇA, 2011, p. 24), vinham inicialmente segmentados em sílabas, posteriormente apresentados em escrita normal, porém sem espaço entre as palavras e sem pontuação. Essa metodologia deixava a escrita mais complexa e poderia se prolongar por até quatro anos.

A metodologia da alfabetização da Idade Média se diferencia dos métodos da Antiguidade ao elaborar a didática do “abecedário”. Essa prática consistia em apresentar ao aprendiz apenas três letras por dia. A cada dia novas letras se juntavam às anteriormente decoradas (MENDONÇA, 2011).

1. 2 A alfabetização entre os Séculos XVI e XVIII

De acordo com Mendonça (2011) o segundo momento da didática da alfabetização corresponde ao período entre os séculos XVI e XVIII, marcado por movimentos contrários ao método da soletração¹.

Alegava-se que a soletração, tal como era aplicada na Antiguidade e na Idade média, trazia um alto grau de dificuldade. Para superar a soletração, propõe-se o

¹ Primeiro método de ensino que iniciava-se pela aprendizagem das vinte e quatro letras do alfabeto grego, em que as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama, etc.). Após decorar os nomes era apresentada à criança a forma gráfica. Quando o aprendiz memorizava a associação das letras às formas, o processo seguia para as famílias silábicas simples (beta - alfa=ba; beta - é=be), até esgotar as possibilidades combinatórias. Após esse estudo vinham as combinações de outras estruturas silábicas. Esgotada todas as possibilidades de sílabas, vinha o ensino dos monossílabos, depois os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente (MENDONÇA, 2011).

método fônico. Ao invés de ensinar o nome das letras, o método fônico ensina o som que elas representariam (Ex: pê, vê, xê).

A respeito do método fônico, Mendonça & Mendonça (2007, p. 22), afirmam que, “na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico”.

Em contraposição ao método fônico, surgiu na França o método silábico. Esse método consiste em unir consoante e vogal, com intuito de formar sílabas e, posteriormente, unir sílabas para formar palavras. Mendonça (2011, p. 27) destaca que

no método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por elas compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensina-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.

Outros métodos de alfabetização surgem ao final desse segundo momento. Trata-se do método da palavração, da sentencição e método global de textos e contos. Segundo *Ibid* (2011) esses métodos têm como principal característica o ponto de partida, pois partem da palavra, da frase ou do texto. Em tese, partem de um contexto, de algo mais próximo da realidade do aprendiz, “pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz” (MENDONÇA, 2011, p. 27).

A aplicação do método global se desenvolve em três etapas: o **sincretismo**, que corresponde à visão geral do objeto; a **análise**, que corresponde à visão analítica das partes; e por fim, a **síntese**, que corresponde a recomposição do todo a partir do conhecimento que se tem das partes (MENDONÇA, 2011).

As metodologias até aqui elencadas, segundo Braslavsky (1998 *apud* ALBUQUERQUE, 2012), são classificadas em duas grandes vertentes, quando analisadas a partir da concepção sobre o ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. Trata-se das metodologias de cunho **sintético** e as de cunho **analítico**.

As metodologias de princípio **sintético** partem de unidades menores como letras, fonemas, sílabas, palavras, textos. Nessa concepção, só é possível aprender a ler e a escrever se o aprendiz decorar as letras, para depois unir letras e formar

palavras, e ao final juntar palavras para compor sentenças e delas formar textos. Nessa concepção, encontram-se os métodos de soletração, fônico e silabação (MORAIS, 2012).

Na perspectiva das metodologias **analíticas** a introdução do aprendiz nas práticas de leitura e de escrita deve ocorrer a partir de uma unidade que possua significado, para posterior realização da segmentação em unidades menores. Uma palavra com significado para o aprendiz, como, por exemplo, *BOLA*, pode ser analisada em sílabas (*BO – LA*), posteriormente em família silábica (*BA-BE-BI-BO-BU*), até chegar nas letras *B-O-L-A*.

Os métodos de princípio sintético e os de princípio analítico são considerados métodos tradicionais de alfabetização, pois segundo Albuquerque (2012) todas essas metodologias se baseiam em uma concepção de leitura e de escrita como **codificação e decodificação**².

Nos métodos tradicionais o aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um “papel passivo de “recebedor” de algo pronto: a língua” (ALBUQUERQUE, 2012. p. 07-08).

Esse cenário predominou no Brasil até a década de 1980, quando no campo da alfabetização os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, focados na Psicogênese da Língua Escrita, influenciaram o desenvolvimento de novas práticas, da qual falaremos brevemente abaixo.

1.3 Alfabetização nas Teorias da Psicogênese da língua escrita: construtivismo e a “desinvenção” da alfabetização

² Os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos que substituem os fonemas que existiriam como unidades isoladas na mente do aprendiz ainda não alfabetizado. Esse método fundamenta-se na aprendizagem acumulativa, que leva o aprendiz a somar pedaços para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras aprendidas. Codificar e decodificar correspondem a crença que sabendo sílabas o aprendiz formaria palavras. O princípio acumulativo caracteriza-se pelo estrito controle das correspondências som-grafia sem considerar dimensões de convenção ortográfica. (ALBUQUERQUE, 2012)

Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1985) desconstróem a concepção de que a escrita alfabética é um código e propõe uma nova concepção de língua escrita. Desde então, compreendida como um sistema notacional que, no caso do Brasil, é alfabético.

As descobertas dessas autoras marcam o terceiro momento das práticas de alfabetização no Brasil. Tiram o foco dos métodos e passam a destacar que “no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam, entender como esse sistema funciona” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 16). Nessa perspectiva, o aprendiz precisa entender que a escrita nota (representa, grafia) no papel os sons das palavras e que isso é feito considerando os segmentos sonoros menores que a sílaba.

A Psicogênese da Escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), necessariamente passa por quatro fases intituladas como hipóteses de escrita, são elas: *pré-silábica*; *silábica*; *silábica-alfabética*; e *alfabética*:

No *nível pré-silábico*, o aprendiz realiza a escrita sem correspondência grafofônica, inicialmente com uso de algarismos e letras. No *nível silábico*, há duas fases, uma de cunho quantitativo, quando o aprendiz nota uma letra para representar uma sílaba, e outra de cunho qualitativo, quando faz uso de letras da própria sílaba para realizar a correspondência. O *nível silábico-alfabético* corresponde a uma transição, pois ora faz uso de uma única letra para notar a sílaba, ora faz uso da relação fonema-grafema convencional na construção da palavra. O *nível alfabético* corresponde à compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse nível, já se evidencia uma relação fonema-grafema mais convencional, apesar das trocas de letras no registro de determinados sons.

Situar o aprendiz em nível alfabético não configurou, contudo um aprofundamento de questões de caráter ortográfico, gerando uma falsa ideia de que estar em nível alfabético correspondia a estar alfabetizado. Essa má compreensão levou muitos alfabetizadores a uma prática de alfabetização pouco construtivista e muito mais espontaneista. Compreende-se por construtivistas as teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano que postulam que o indivíduo não aprende somente por acumular informações dadas como prontas, mas por

reorganizá-las em sua mente. Nesses construtivismos³ inserem-se as teorias piagetianas, vigotskiana, e aprendizagem significativa de Ausubel (MORAIS, 2006).

Para Moraes (2006), o grande desafio inicial, do que se convencionou chamar de construtivismo da alfabetização, diz respeito às dificuldades em aplicar à didática da alfabetização os princípios construtivistas piagetianos, que fundamentaram a teoria da psicogênese da escrita. “Afinal, uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa instituição chamada escola” (MORAIS, 2006, p. 5).

O problema da didatização da psicogênese da escrita ficou evidente quando se constatou que muitos alfabetizadores passaram a acreditar que a simples vivências de práticas de leitura e de contexto rico em textos levaria o aprendiz a compreender o sistema alfabético e a ter domínio de suas convenções. Negligenciou-se as análises de consciência fonológica e as análises linguísticas sobre correspondências grafofônicas (MORAIS, 2006).

1.4 Relações fonemas e grafemas - “reinvenção da alfabetização”

Diante dessas problemáticas, um quarto momento se prenuncia na história da alfabetização. Mendonça & Mendonça (2011), o intitulam de “reinvenção da alfabetização”, termo também empregado por Magda Soares (2003). Nessa perspectiva, se enfatiza a necessária sistematização das relações fonemas/grafemas, pois o aprendiz precisa se apropriar do sistema de escrita alfabético e do sistema ortográfico da escrita, suas regras, defende Soares (2003). Na reinvenção da alfabetização, não se propõe retrocessos, com retorno a métodos tradicionais, contudo não os rejeita. O que fica evidente nesse momento é que a alfabetização não pode se dar isolada dos processos de letramento. Talvez seja esse o novo grande desafio da alfabetização: alfabetizar letrando. Por isso faremos essa discussão na próxima subseção.

³ Teorias com foco na experiência, na construção do conhecimento através da argumentação, do trabalho colaborativo. As teorias construtivistas propõem que o conhecimento ocorre em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Em Piaget o conhecimento se dá na relação do indivíduo com o meio. Em Vigotsky são as relações sócio-culturais que determinam a construção do conhecimento. Para Ausubel o fator mais importante para o aprendizado é aquele que o aprendiz já conhece. As teorias desses autores se aproximam pelo campo conceitual aqui denominado construtivismo (MORAIS, 2006).

1.4.1 Alfabetização e Letramento

Para Soares (2000, p.47) o termo *alfabetização* é definido como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Já o *letramento* é definido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (2003, p.17). A *alfabetização* para a autora se configura como a ação de ensinar a tecnologia do sistema alfabético e ortográfico. Já o *letramento* corresponde a habilidade de fazer uso da leitura e da escrita em contexto social e cultural.

É importante ressaltar que alfabetização e letramento são diferentes, pois para o letramento não é suficiente conhecer as letras, mas ter um pensamento crítico sobre a leitura do texto. Contudo, o mais adequado seria ensinar os dois em conjunto, como explica Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos (SOARES, 2004, p.14).

Com a evolução da sociedade, os velhos padrões de comunicação e de estruturas textuais são postos em evidência com o surgimento de novos gêneros discursivos. A alfabetização também precisou acompanhar essas novas e mais complexas exigências, impondo ao aluno que ele não fique estagnado somente no conhecimento do código, mas seja capaz de fazer uso das diversas tessituras comunicativas, com autonomia e análise crítica, envolvendo texto e contexto.

Com as constantes transformações sociais a alfabetização acabou tomando grandes proporções. E, segundo Soares, essas transformações ganham

[...] visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e tem de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2002, p.46).

Segundo Soares (2003), ao fenômeno do letramento, as velhas práticas de alfabetização não foram capazes de garantir aprendizagens que levassem o aluno a compreender as estruturas comunicativas, suas intencionalidades, objetividade e intertextualidade, pois as práticas tradicionais de alfabetização muito se limitaram ao estudo de textos padronizados para fins de codificação e decodificação.

Por isso os docentes também precisam estar atualizados e acompanhar essas modificações que surgem na sociedade, para poderem atender as necessidades dos seus alunos, e assim, conseguirem garantir uma alfabetização consolidada a partir dos gêneros discursivos, tão presentes no cotidiano do aluno.

A relação leitura e escrita, a partir do fenômeno letramento, ganha relevância nos estudos e práticas docentes, pois se compreende que a escrita não é um fenômeno isolado das relações comunicativas do aluno. Paulo Freire (2003) já destacava que a leitura antecede a palavra, e que a riqueza vocabular é a base para as possibilidades de inserção do aluno na dimensão escrita.

É preciso, portanto, trazer para o campo da escrita, a leitura de mundo do aluno, dando sentido à aquisição do sistema de escrita, que no letramento, se desenvolve nas práticas comunicativas.

A centralidade das práticas de alfabetização com base no letramento tem como ponto de partida o texto, que nas práticas comunicativas, convergem para os gêneros do discurso/gêneros textuais, o texto nessa perspectiva não serviria apenas de pretexto para alfabetizar em velhas práticas silábicas, mas tornar as práticas de alfabetização menos mecânicas e inseridas em práticas reais de comunicação Marcuschi (2002), Cagliari (2006), Coutinho (2006), Cavalcante (2017).

Cavalcante (2017, p. 44) ressalta que os gêneros discursivos são “padrões sócio comunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Esse pertencimento do texto a um gênero discursivo se apresenta como uma nova perspectiva para a alfabetização, que deverá adequar o ensino do sistema alfabético às práticas comunicativas reais, sem a necessidade de buscar textos sem contexto e apenas de pretexto.

Alfabetizar letrando se tornou uma das bandeiras dos defensores da reinvenção da alfabetização, que defendem a sistematização da alfabetização sem a necessidade de recorrer a tradicionais práticas alfabetizadoras, com uso de cartilhas

e textos sem padrões sócio comunicativos, voltados apenas para pretextos de memorização de sílabas (CAVALCANTE 2017, MORAIS 2012).

O texto, nas práticas tradicionais de alfabetização, funcionava apenas com o propósito de reforçar certos padrões silábicos anteriormente memorizados, sem a preocupação de se discutir as situações comunicativas, as relações de sentido que dão contexto ao enunciado.

Já nas atuais práticas de alfabetização que preconizam o letramento adota-se o texto pelo seu campo enunciativo, ou seja, pelo seu sentido, pela sua especificidade comunicativa que envolve contexto comunicativo, situação comunicativa, objeto definido, intencionalidade comunicativa, etc (MARCUSCHI, 2012).

II SEÇÃO - DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

2.1 Desafio de superar o analfabetismo e a reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental

O desafio da alfabetização já é evidenciado nos altos índices de reprovação ao final do terceiro ano do ensino fundamental. No Brasil a alfabetização também configura como um desafio a ser alcançado, pois a Carta Magna brasileira traz como um de seus princípios a erradicação do analfabetismo (CF 1988). Ainda hoje o Brasil não conseguiu superar essa problemática. Segundo o Censo 2010, aproximadamente 14 milhões de jovens, adultos e idosos não sabem ler nem escrever. Em 2016, segundo IBGE, esse número caiu para 11,8 milhões de pessoas consideradas analfabetas. Apesar da taxa ter reduzido de 8,6% em 2010, para 7,2% em 2016, ainda não corresponde à Meta 9 do Plano Nacional da Educação (PNE, Lei 13.005/2014), que estipulava a redução da taxa de analfabetismo para 6,5% em 2015.

Esses dados revelam que o Brasil ainda apresenta um triste cenário de superação do analfabetismo e de garantia de direitos de aprendizagem na alfabetização, que possibilitem o uso da linguagem escrita.

Quando analisamos o Censo 2017, percebemos esse desafio ainda não superado, pois os dados revelam que um em cada dez estudantes não consegue concluir a alfabetização nas escolas da rede pública. Isso revela que 10% dos alunos ainda são reprovados ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.

2.2 Os desafios técnicos relacionados ao processo de alfabetização

Outro desafio a ser destacado refere-se a compreensão sobre o sistema de escrita alfabética, a concepção de linguagem e as práticas alfabetizadoras de nossos professores. Esses pontos são evidenciados por Cagliari (2009) que aponta os problemas técnicos relativos à fala e à escrita no processo de alfabetização, bem como a aplicação dos princípios linguísticos na abordagem da escrita e da oralidade.

A concepção de alfabetização está diretamente relacionada com as práticas que se realizam na sala de aula, que também revelam a compreensão que se tem sobre estar alfabetizado. Historicamente muitas concepções influenciaram as

práticas de alfabetização, mas nas últimas décadas houve mudanças radicais sobre a forma como se compreende esse processo.

A alfabetização avançou dos métodos tradicionais e da compreensão de ser alfabetizado como quem sabia ao menos assinar o nome, passando a exigir cada vez mais dos recém-alfabetizados a capacidade de ler e compreender textos, além de ser capaz de produzir pequenos textos (MORAIS, 2012). Em meio a esse processo encontramos a “desinvenção” da alfabetização, cunhado por Magda Soares (2003a e 2003b).

2.3 O desafio das Práticas espontaneístas da “Desinvenção” da alfabetização

O desafio com a “desinvenção” da alfabetização girou em torno de práticas espontaneístas de alfabetização, que Moraes (2012) denominou de hegemonia do discurso do letramento. Na prática, muitos educadores e estudiosos do campo da alfabetização passaram a defender que não seria necessário sistematizar o ensino da língua, porque os alunos aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso a vivência de situações em que lessem e produzissem textos de gêneros diversos.

A falsa ideia de práticas de alfabetização de vertente construtivista sem interferência pelo alfabetizador foi qualificada por Soares (2003a) como um absurdo. A negligência por parte de muitos alfabetizadores com a sistematização do ensino do sistema de escrita alfabético foi amplamente disseminada e passou-se a afirmar que a criança aprenderia a ler e escrever simplesmente convivendo com os textos, bastando para isso um ambiente alfabetizador.

Essa “desinvenção da alfabetização”, segundo Mendonça (2011) se tratou de práticas equivocadas e inadequadas na compreensão e aplicação da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberoski, 1999).

Este período também ficou marcado pela forte ênfase na função social da escrita, deixando em segundo plano os conhecimentos específicos, indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita, que ficaram diluídos no processo.

2.4 Os desafios da reinvenção da alfabetização: revisitando a Psicogênese da linguagem oral e escrita

Contrapondo-se a concepção espontaneísta da “desinvenção” da alfabetização, autores como Soares (2003b) Morais (2012), Mendonça e Mendonça (2011), Cagliari (2011), propõem a “reinvenção da alfabetização” que não significa voltar aos antigos métodos de alfabetização (Soletração, Fônico, Silábico, etc), mas se orientam por uma vertente construtivista, que pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código. Esses autores destacam que na alfabetização há uma grande necessidade do alfabetizador aprofundar conhecimentos linguísticos que tratem das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, para melhor apropriação desse sistema e de suas relações.

Se nos métodos tradicionais de alfabetização o aluno aprende repetindo e memorizando, decorando as relações grafofônicas (letra/fonema), com treinos e práticas de repetição das formas gráficas e de seus respectivos sons; na perspectiva notacional do sistema de escrita, o aprendiz é levado a compreender as “regras de funcionamento” desse sistema, que Ferreiro e Teberosky (1984) intitularam de hipóteses de escrita, pelas quais o aprendiz parte de sua compreensão sobre o que o sistema nota, marca, registra, até chegar a internalização das regras e convenções do sistema alfabético (MORAIS, 2012).

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1984) apresentam a Psicogênese da escrita, na qual revelam que o aprendizado sobre a escrita alfabética envolve um complexo trabalho conceitual, que foi completamente desconsiderado pelos métodos tradicionais de alfabetização, que compreendem a escrita como um código e não como um sistema notacional.

O embasamento teórico das práticas tradicionais de alfabetização compreende a escrita como um código de transcrição da língua oral, isto é, um código de representação da fala. Nessa perspectiva, basta a memorização de uma lista de correspondências entre letras e fonemas, fazendo uso da técnica de repetição, tanto da cópia, quanto da oralização dos símbolos gráficos.

Essa metodologia revela que as letras uma vez memorizadas existiriam como unidades fonéticas na mente do aprendiz, não havendo a necessidade de compreensão de propriedades ou princípios conceituais, que a psicogênese julgou necessária para a apropriação do sistema alfabético pelo aprendiz.

Em contraposição aos métodos de memorização propôs-se práticas com vertentes mais construtivistas que partiram dos estudos da psicogênese da escrita

de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, amplamente difundido nas formações iniciais e continuadas de professores alfabetizadores, chegando a compor, no Brasil, os fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1996) de língua portuguesa.

A teoria da psicogênese trouxe novos olhares sobre as práticas de alfabetização. Inicialmente as descobertas não se voltaram para as questões metodológicas do como ensinar a alfabetização, mas revela uma questão ignorada nos métodos tradicionais. Trata-se da forma como o aprendiz compreende e elabora hipóteses sobre o sistema de escrita.

Nessa perspectiva construtivista, o sistema alfabético não surge simplesmente de informações transmitidas pelo meio (o professor, a escola), mas se configura como consequência da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre os conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita (MORAIS, 2012). É nessa transformação do conhecimento que o aprendiz é levado ao desafio e ao conflito sobre como se nota na escrita.

Outro ponto revelador da psicogênese, e que se mostrou desafiador aos alfabetizadores, diz respeito ao percurso evolutivo que ficaram conhecidos como hipóteses da construção na escrita. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky classificaram essas etapas em pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Em cada uma dessas etapas o aprendiz constrói suas próprias respostas/hipóteses, seguindo dois questionamentos básicos: O que a escrita representa/nota? e como a escrita cria representações/notações?.

A etapa ou hipótese pré-silábica corresponde a um longo período em que a pergunta o quê tem variadas respostas. Nessa etapa o aprendiz ainda não descobriu que a escrita registra, marca no papel a pauta sonora, ou seja, ainda não descobriu a segmentação sonora das palavras, que se configura na descoberta da sílaba.

A etapa ou hipótese silábica, segunda fase evolutiva de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz é marcada pela descoberta da pauta sonora, ou seja, da segmentação da palavra em sílabas. Na oralização, inicialmente, o aprendiz tem a percepção quantitativa das sílabas da palavra e busca fazer uma correspondência de uma letra para cada pauta sonora nas tentativas de escrita. A percepção desses segmentos sonoros é grafado *a priori* com qualquer letra de domínio do aprendiz, mas em um segundo momento evolutivo chega a uma percepção qualitativa dessas

unidades sonoras da palavra, passando a tentativas de escrita respeitando as relações grafofônicas.

Ainda nessa etapa silábica o alfabetizador é desafiado a perceber a evolução na escrita do aprendiz que passa, finalmente, a compreender o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras faladas. O como é marcado pelo salto do quantitativo ao qualitativo, ou seja, não basta apenas marcar uma letra para cada sílaba, é necessário que essa letra contenha características da própria sílaba.

A hipótese silábico-alfabética marca a terceira etapa evolutiva de apropriação da escrita pelo aprendiz. É caracterizada pela transição da escrita silábica, de uma letra para cada sílaba com valor sonoro convencional, para um nível de escrita alfabética, onde busca registrar os fonemas perceptíveis fazendo uso mais elaborado da quantidade e qualidade de letras necessárias para grafar a pauta sonora.

O desafio da hipótese silábico-alfabética para o alfabetizador está em despertar a percepção do aprendiz para as correspondências entre grafemas e fonemas, com aprofundamento das questões ortográficas que tratam das regras e convenções do sistema de escrita alfabética.

A hipótese alfabética revela a fase final do processo de apropriação da escrita alfabética pelo aprendiz. As questões relevantes nessa fase são voltadas para as questões ortográficas. A percepção fonética do aprendiz nesta fase o levará a muitos erros de ortografia e terá que lidar com questões lógicas de fonemas e situações de convenção e equivalência de som, onde uma letra pode marcar vários sons/fonemas, ou que um som/fonema pode ser grafado por mais de uma letra.

A etapa alfabética caracteriza o final de um processo de construção da escrita, mas inicia um verdadeiro processo de alfabetização, pois, “estar alfabético” não é “estar alfabetizado”. O alfabetizador será desafiado a percorrer junto com o aprendiz esse cuidadoso processo de ensino e aprendizagem, não mais voltado para aspectos conceituais do sistema alfabético, mas para análises mais profundas sobre as convenções som-grafia.

III SEÇÃO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZADORES

Nesta sessão, realizaremos algumas reflexões comparativas sobre as abordagens teóricas anteriormente elucidadas buscando relacioná-las com as afirmativas sobre práticas pedagógicas de professores alfabetizadores do primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Castanhal-PA.

A pesquisa de campo buscou analisar as afirmativas dos professores sobre suas práticas de alfabetização a partir de alguns questionamentos, conforme consta no apêndice A.

A elaboração do questionário para coleta de dados fundamenta-se a partir das contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (2006, 2009, 2011), Magda Soares (2010), Mendonça (2011), Morais (2012). Buscamos formular questões a partir das indagações desses autores que tem uma vasta pesquisa em alfabetização.

O questionário aplicado na pesquisa de campo foi estruturado a partir de nove perguntas semiabertas com opção: sim, não e outros. O público alvo foi composto por 25 professores alfabetizadores do primeiro ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Castanhal-PA.

A estratégia utilizada para a abordagem dos professores voltou-se para o contato durante os intervalos das formações do PNAIC, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA. Uma vez apresentado o objetivo da pesquisa cada professor foi convidado a colaborar fornecendo seu e-mail e contato para envio do questionário a ser respondido na plataforma *google forms*. De um total de 80 professores de primeiro ano, que frequentaram as formações do PNAIC/SEMED, conseguimos abordar 40 alfabetizadores que se propuseram responder ao questionário.

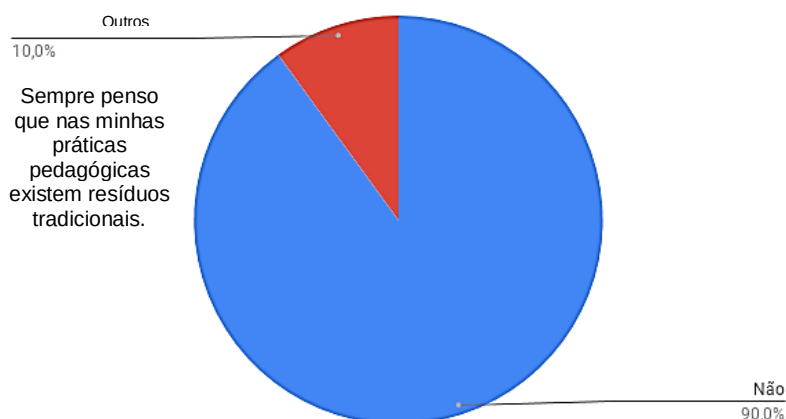
Os alfabetizadores que responderam ao questionário, todos do sexo feminino, com idade entre 30 e 45 anos, apresentam formação em nível superior em pedagogia com mais de 3 anos de docência nos anos iniciais em escola pública, correspondendo a aproximadamente 85% das escolas públicas de educação básica de Castanhal-PA.

A seleção dos entrevistados ocorreu a partir das formações de alfabetizadores promovidas pela Secretaria Municipal de Castanhal-SEMED, ocasião em que foram convidados a participar da pesquisa e fornecer um e-mail para contato e envio do questionário. O questionário foi enviado a 40 alfabetizadores via e-mail, com utilização da plataforma *google forms*, mas obtivemos o retorno de 25 questionários preenchidos dando subsídios para a análise abaixo.

A resposta ao item “Minha prática alfabetizadora é tradicional?” apresentou 90% dos professores que não se consideram tradicionais em suas práticas de alfabetização. A perspectiva tradicional de alfabetização, fortemente criticada na atualidade, pode de certo modo impedir um professor alfabetizador de se considerar tradicional em suas práticas.

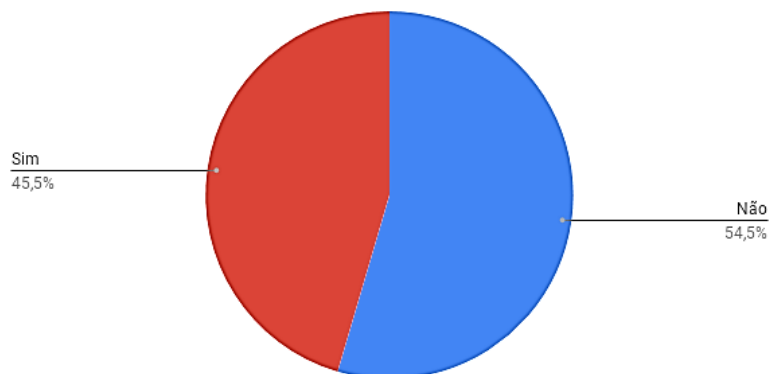
Item 1:

Minha prática alfabetizadora é tradicional?



Item 2:

Priorizo as famílias silábicas, leitura e escrita de palavras simples e só depois as frases?



Quando comparamos o item 1 com o item 2, podemos perceber que as práticas tradicionais de alfabetização estão presentes na atuação de 11 alfabetizadores que priorizam a família silábica e evidenciam a crença em velhas práticas.

Os métodos silábicos, ainda hoje utilizados em práticas de alfabetização, refletem a influência dos métodos sintéticos predominantes na alfabetização praticada nas escolas brasileiras. Essa corrente metodológica pressupõe que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores, como letras, sílabas ou fonemas, acreditando numa aprendizagem acumulativa, crendo na soma dos pedaços para poder se chegar a capacidade do aprendiz “codificar” e decodificar, e assim aprender a ler unidades maiores (MORAIS, 2012).

A silabação revela a crença que decorando as sílabas e “juntando-as”, o aprendiz chegaria a ler palavras e, quiçá, um dia ler textos. Tanto o método silábico quanto os métodos fônicos, segundo Moraes (2012), trazem em suas abordagens pressupostos errôneos e consequências bem negativas para o processo de ensino e aprendizagem.

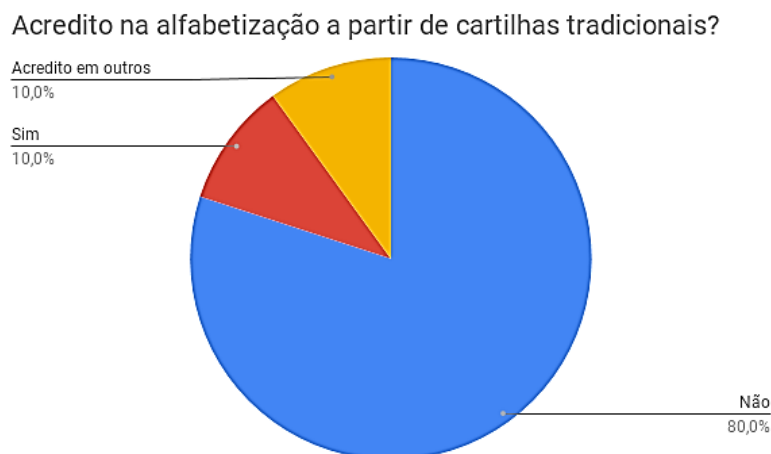
Para Moraes (2012), três pressupostos dos métodos tradicionais, incluindo o silábico, evidenciam esses equívocos. “O método fônico considera que a capacidade de segmentar palavras em sequências de fonemas é algo pouco complexo” (MORAIS, 2012, p. 31), sendo a base para a alfabetização. Essa perspectiva leva o aprendiz a isolar, subtrair ou adicionar fonemas. Como já mencionado, esse método se apresentou inadequado para a alfabetização em língua portuguesa.

Para os defensores do método silábico, a sílaba é a unidade facilmente pronunciável e, portanto, se constituiria na unidade natural da língua, servindo de ponto de partida para a memorização de suas formas gráficas. Moraes (2012, p.31) salienta que o método silábico ignora que, “numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas (AI, EU, UI, PÁ, TU, etc) constitui algo impossível de se ler”.

Os métodos silábico e fônico, segundo Moraes (2012), trazem uma visão adultocêntrica sobre a escrita, enxergando o funcionamento infantil como idêntico ao do adulto. Essa perspectiva leva a acreditar que, desde cedo, a criança seria capaz de transcrever sons em letras, como se fosse natural a correspondência som-grafia.

Apesar do item 2 revelar uma tendência a métodos silábicos nas práticas dos alfabetizadores, o item 3 *Acredito na alfabetização a partir de cartilhas tradicionais* apresenta 20 dos entrevistados negando o uso de cartilhas tradicionais em suas práticas docentes.

Item 3



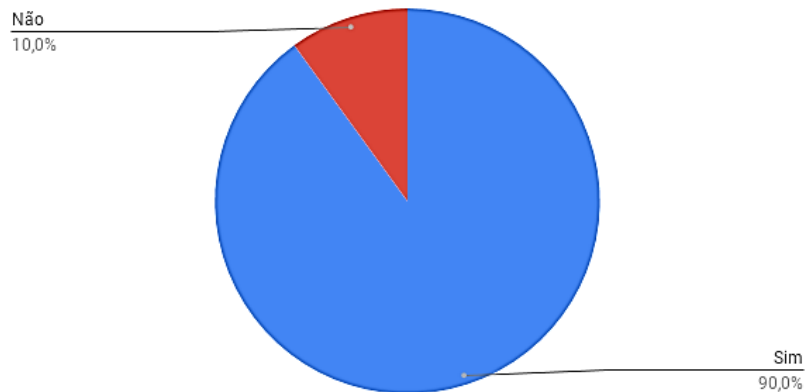
Ao analisar as respostas ao item 3, pode-se pressupor que os fundamentos teóricos e metodológicos de práticas mais atuais, de cunho construtivista, preconizado pela vertente da reinvenção da alfabetização venha desconstruindo velhas práticas enraizadas na alfabetização brasileira.

A respeito do uso de cartilhas para a alfabetização, Moraes (2012), destaca que os autores dos velhos métodos tradicionais vendem suas cartilhas como se fossem fórmulas salvadoras e esperam que os alfabetizadores, obediamente e sem ousar criar nada, sigam a risca o que as cartilhas propõem, fazendo todas – e somente – aquelas atividades que são prescritas em cada lição. Os dados do item 3 revelam que os alfabetizadores vêm superando essa tendência de submissão ao recurso da cartilha.

Quando interrogados sobre o uso de textos memorizados, ilustrados e/ou lacunados, buscou-se identificar nas práticas dos professores de alfabetização a prioridade aos gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, foi revelador que 22 dos professores se propõem a alfabetizar letrando, considerando a riqueza vocabular discursiva do aprendiz, resgatando os textos memorizados.

Item 4

Faço uso de texto memorizado pelo aluno; texto ilustrado e/ou lacunado?

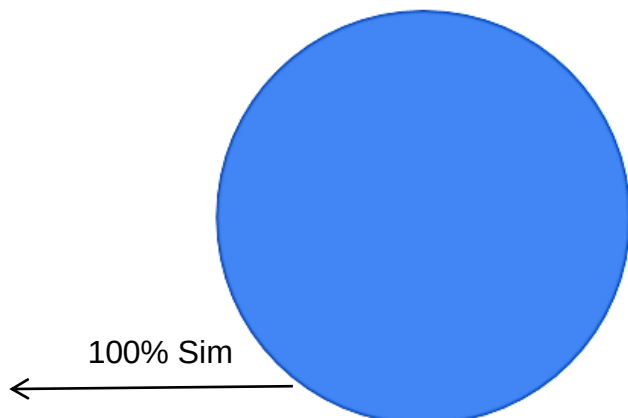


Práticas de alfabetização a partir de gêneros textuais foi fortemente estimulada por programas de formação de alfabetizadores, a exemplo do proLetramento (2008), projeto trilhas (2009) e PNAIC (2013).

Os itens 5, 6, 7 e 8 da pesquisa realizam uma sondagem sobre as pré-disposições dos alfabetizadores a perspectivas mais construtivistas que valorizem o saber do aprendiz sobre a escrita. Além disso, os itens buscam evidenciar como os alfabetizadores se identificam no uso dos gêneros discursivos e na compreensão do sistema de escrita alfabético.

Item 5

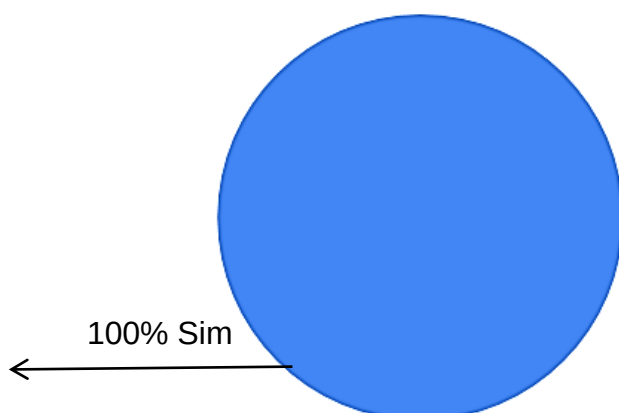
Priorizo a compreensão da natureza da escrita, de sua função e uso?



O item 5 revela que os alfabetizadores apresentam uma preocupação em levar o aprendiz a compreender a escrita como um sistema que nota, registra. Se essa perspectiva se materializar nas práticas alfabetizadoras como revela a resposta ao item, teremos práticas alfabetizadoras com reflexões mais voltadas ao campo conceitual da escrita, levando o aprendiz a construir e levantar hipóteses sobre o que a escrita representa e como se faz essas representações.

Item 6

Sou adepto ao uso de textos do cotidiano do aluno para práticas de alfabetização?



A alfabetização comprometida com os textos em uso pelo aprendiz revela sempre uma tendência a vincular o conhecimento sobre a escrita alfabética ao contexto dos gêneros discursivos. Dar centralidade ao texto nas práticas de alfabetização é, de certo modo, colocar o sujeito que aprende como o detentor do

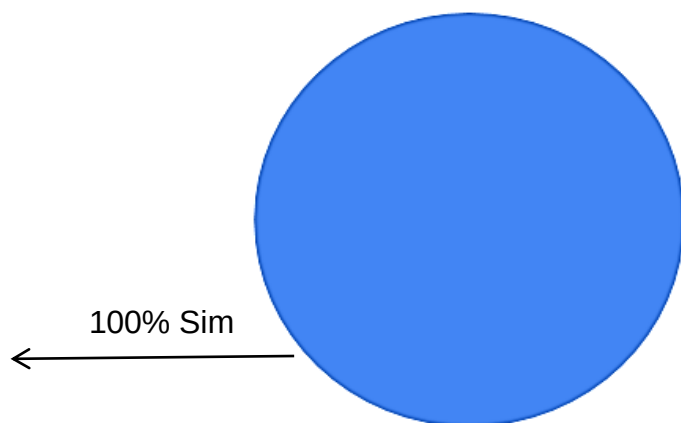
discurso, do campo de sentido e das intencionalidades presentes na reflexão pormenorizada na análise e construção da escrita.

Alfabetizar letrando não se desvincula dos gêneros do discurso/gêneros textuais, uma vez que estes comportam as formas comunicativas, impregnadas de semântica, intencionalidade e objetividade.

Quando relacionamos o item 6 com o item 2, podemos perceber uma contradição, ao menos na afirmativa, que nos remonta a práticas tradicionais que pouco priorizam o saber do cotidiano do aluno. A prática de alfabetização quando se dá a partir dos gêneros textuais do cotidiano do aluno, geralmente priorizam a compreensão dos elementos textuais, a exemplo da finalidade, objetividade e intertextualidade. Posteriormente, as práticas com gêneros textuais realiza as reflexões e análises para a compreensão do sistema alfabético, levando o aluno ao estudo das particularidades desse sistema, a exemplo das convenções e regras ortográficas necessárias na produção textual

Item 7

Priorizo a tomada da consciência fonológica, percepção da sílaba falada, contagem e identificação das sílabas de uma



A resposta ao item 7 pressupõe práticas de alfabetização que compreendem a linguagem nas dimensões oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Esses são os eixos essenciais no ensino da língua.

Para Morais (2012), habilidades fonológicas são essenciais nas práticas de alfabetização, onde consciência fonológica não se configura em consciência fonêmica. Quando a consciência fonológica é compreendida pelos alfabetizadores como a habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, e que,

portanto, precisa ser estimulada nas operações cognitivas do aprendiz, levam a possibilidade de consolidar habilidades tão necessárias para compreensão do sistema de escrita.

A compreensão que se tem hoje sobre o sistema de escrita alfabética acentuou a necessidade de se introduzir, aprofundar e consolidar habilidades de consciência fonológica no aprendiz. Essa consciência vai desde quantificar os segmentos sonoros de uma palavra, perpassando as relações de comparação entre palavras, qualificando segmentos sonoros até chegar a habilidades mais apuradas, como identificar rimas e palavras dentro de palavras (a exemplo de SAPATO).

No que diz respeito às práticas de escrita na alfabetização, as descobertas da psicogênese da escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, apontam para a necessidade do aprendiz externalizar suas hipóteses de escrita, ou seja, suas possibilidades, compreensão e uso do sistema alfabético para grafar palavras. Nesse sentido, a sondagem contida no item 8 busca evidenciar se os alfabetizadores realizam práticas que estimulem as tentativas de escrita do aprendiz.

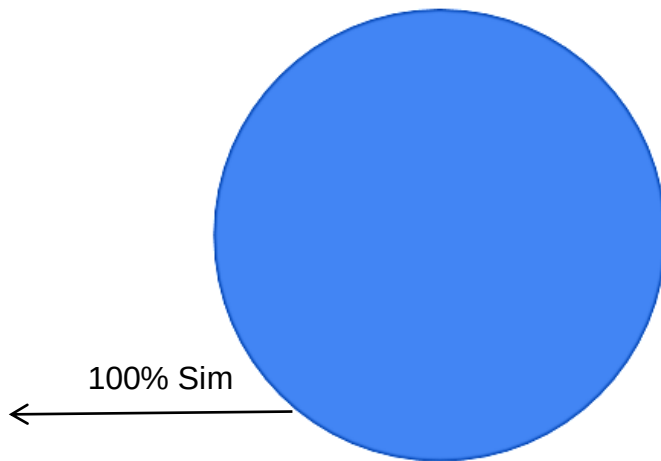
O item 8 revela que todos os alfabetizadores demonstram acreditar no erro construtivo, pois o intuito do questionamento era perceber se as práticas de produção textual partem de tentativas espontâneas do aprendiz.

Cagliari (2009), nos chama a atenção para a estreita relação que há entre a escrita e a leitura, pois quando não há um tratamento adequado da escrita, a escola encontrará grandes dificuldades para lidar com a leitura.

A resposta ao item 8 também nos leva a perceber quando as hipóteses de escrita do aprendiz são respeitadas, no sentido de serem bases para a reflexão do sistema de escrita alfabética, pois nas tentativas de escrita do aprendiz o alfabetizador descobre e percebe como o aluno reflete e constrói a escrita. A psicogênese da escrita trás essa reflexão que nos moldes tradicionais era ignorado. Perceber como o aprendiz reflete e aplica o sistema de escrita está na base das teorias construtivistas (MORAIS, 2012).

Item 8

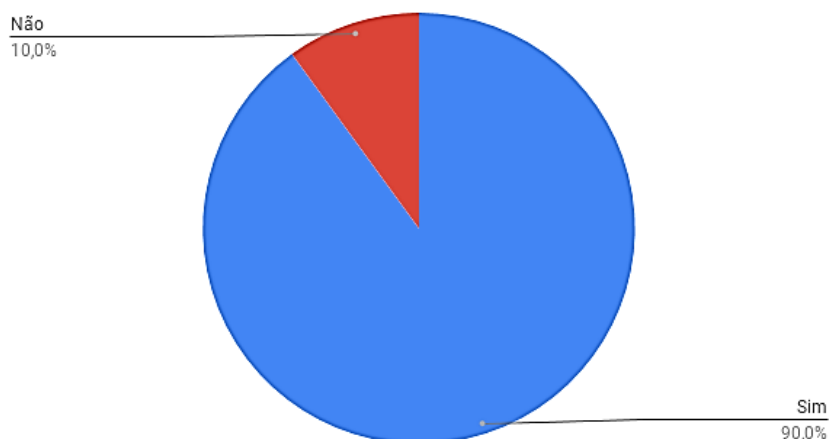
Meus alunos fazem tentativas de escrita?



Ainda sobre o questionamento acima, é possível, a partir das tentativas de escrita do aprendiz, perceber como ela passa de um nível de organização conceitual para outro, à medida que seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita progridem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Item 9

A alfabetização é afetada pela condição social do aluno?



A resposta ao item 9 nos faz refletir sobre a percepção dos alfabetizadores a respeito das influências da dimensão social do aluno em seu processo de alfabetização. Observamos que 90% dos alfabetizadores afirmam que de alguma

forma a dimensão social é relevante para o processo de aprendizagem, particularmente para a alfabetização.

A respeito dessa questão, Cagliari (2009) relaciona a condição social do aluno à relação de poder que existe na sociedade. O domínio da escrita e o acesso ao saber historicamente acumulado, tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades, evidenciando o privilégio de algumas classes com o poder do saber.

A dimensão social, segundo Cagliari (2009) revela que a alfabetização ainda é um sério problema da educação brasileira, pois não se pode desconsiderar o controle da classe dominante em submeter os menos favorecidos economicamente ao controle do acesso ao saber. Nesse sentido, o autor destaca o descaso dos órgãos oficiais em garantir formação adequada aos alfabetizadores, destacando a ausência de conhecimentos linguísticos, por ele denominados de incompetência técnica, que seria uma das causas do fracasso da alfabetização.

A garantia de direitos para que a criança estivesse alfabetizada até os oito anos foi o lema destaque dos programas de governo dos últimos cinco anos, como o PNAIC, 2013 a 2018, assim como o Plano Nacional da Educação, PNE, Lei 13.005/2014. Porém, pouco se aprofundou sobre a natureza da escrita, de suas funções e usos no processo de alfabetização. Cagliari (2009) destaca que não há um tratamento adequado sobre a escrita e a fala na alfabetização, além de mencionar que toda a consciência que a criança tem da linguagem oral se deturpa quando ela entra na escola.

A riqueza vocabular trazida pelo aluno, geralmente é deturpada pela escola principalmente no processo de aprender a escrever, particularmente quando esse aluno trás em sua oralidade as marcas de um campo de atuação da vida cotidiana nem sempre refletida ou respeitada pelo saber escolar (CAGLIARI, 2009).

Ao considerarmos a dimensão social e suas influências no processo de alfabetização, resgatamos as reflexões sobre a longa história de fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras. Mesmo com políticas de enfrentamento aos altos índices de fracasso na alfabetização, ainda hoje uma em cada dez crianças é considerada inapta na apropriação da leitura e da escrita, conforme Censo 2017.

Outras reflexões seriam necessárias, sobre o fracasso da alfabetização, pois além da incompetência técnica e das restrições de acesso ao poder do saber pelo

aprendiz, Cagliari (2009) destaca outros fatores que também contribuem para o processo de alfabetização, entre eles destacamos: a ciência do alfabetizador sobre como a criança constrói o conhecimento; Situar a criança em termos de desenvolvimento emocional; a evolução da criança no processo de interação social; e a natureza da realidade linguística envolvida na alfabetização. De posse desses fatores o alfabetizador terá mais condições de atuar no processo de aprendizagem do aluno.

CONCLUSÕES

A “reinvenção da alfabetização” vem trazendo outras reflexões e direcionamentos para a prática dos alfabetizadores. Os defensores desta reinvenção nos fazem compreender que os pressupostos construtivistas dão o embasamento teórico para um novo olhar sobre a alfabetização.

As teorias de aprendizagem construtivistas nos levam a compreender que o desenvolvimento humano não se postula pelo acúmulo de informações dadas como prontas, mas pela reorganização em sua mente.

A negligência na alfabetização do trato da análise e da consciência fonológica e outros elementos linguísticos inerentes a compreensão do sistema de escrita gerou o que muitos estudiosos chamaram de o problema da didatização da psicogênese da escrita. Fato evidenciado em práticas espontaneístas.

As reflexões realizadas a partir da problemática da “desinvenção da alfabetização”, e considerando a ausência de práticas de alfabetização que valorizassem a sistematização da escrita, nos coloca em um novo paradigma que busca enfatizar a necessária sistematização das relações fonemas/grafemas, que garantam a apropriação do sistema de escrita e do sistema ortográfico da escrita, de suas regras e convenções.

Ao fenômeno do letramento, as velhas práticas de alfabetização não foram capazes de garantir aprendizagens que levassem o aluno a compreender as estruturas comunicativas, suas intencionalidades, objetividade e intertextualidade. As propostas atuais de alfabetização, de base construtivista, não desvinculam os processos de alfabetização dos textos reais em uso no contexto social do aprendiz.

Muitos estudiosos hoje se debruçam sobre a relação leitura e escrita a partir do fenômeno letramento, pois se compreende que a escrita não é um fenômeno isolado das relações comunicativas do aluno.

O cenário atual da alfabetização, no Brasil, ainda é desafiador, pois os dados revelam que um em cada dez estudantes não consegue concluir a alfabetização nas escolas da rede pública. Isso revela que 10% dos alunos ainda são reprovados ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Outro desafio a ser destacado refere-se a compreensão sobre o sistema de escrita alfabética, a concepção de linguagem e as práticas alfabetizadoras de nossos professores.

O levantamento possibilitou compreender ainda mais o que dizem os alfabetizadores sobre suas práticas e concepções presentes e suas afirmativas. Pode-se inferir a partir desta pesquisa, quando a relacionamos aos fundamentos teóricos, que a relevância a ser dada na alfabetização não é de cunho metodológico, mas se evidencia na necessária formação técnica que aprofunde os conhecimentos linguísticos empregados na alfabetização.

De modo geral esse estudo nos levou a compreender que não existe método ou metodologia certa ou errada em alfabetização. Mas existe, método ou metodologia adequada ou inadequada nas práticas e alfabetização. São as hipóteses de escrita do aprendiz que revelam ao alfabetizador quais recursos e intervenções são mais adequados para levar a criança a aprofundar e consolidar a aquisição do sistema de escrita e, por conseguinte, iniciar o processo de alfabetização com a consolidação ortográfica e de suas convenções.

Os alfabetizadores, de modo geral, ainda, precisam reinventar a alfabetização no campo conceitual, pois são esses fundamentos teóricos que influenciaram diretamente as práticas pedagógicas em alfabetização. Evidenciou-se, portanto nesse estudo que os possíveis problemas da alfabetização no Brasil não são de cunho metodológico, mas de competência epistemologia, social e técnica que reflete o campo conceitual do alfabetizador. Isso ficou evidenciado quando o mesmo alfabetizador que não se identificou tradicional, seguidamente apresentou afirmativas com concepções de alfabetização enraizadas em fundamentos tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa. Conceituando alfabetização e letramento. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org). **Alfabetização e letramento, conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-36
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990 159 p. (Coleção Magistério 2. grau)
- BRASIL, Ministério da educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. 3ª Ed. Brasília, 2001
- BRASIL, Ministério da educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acessado em: 16 de dezembro de 2018
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em: 27 de novembro de 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos, Algumas questões de linguística na alfabetização. In. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de graduação; Universidade virtual do Estado de São Paulo – São Paulo: Cultura acadêmica, 2011. V. 2, p. 72-83.**
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.) **Alfabetização e letramento perspectiva e linguagens**. Campinas/SP, 2006. P.63.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAVALCANTE, Monica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017
- COUTINHO, Maria Antônia. O texto como objecto empírico: Consequencias e desafios para a linguística. In: **Veredas**, v. 10, n. 1-2, UFJF, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>> acesso em: 15 de dezembro de 2018.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

KRAMER, Sônia. **Alfabetização leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf> acesso em: 15 de dezembro de 2018.

MENDONÇA, Onaide Schwartz, **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização.** In. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de graduação; Universidade virtual do Estado de São Paulo – São Paulo: Cultura acadêmica, 2011. V. 2, p. 23-35.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olimpio Corrêa **Psicogênese da língua escrita: Contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.** In. **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de graduação; Universidade virtual do Estado de São Paulo – São Paulo: Cultura acadêmica, 2011. V. 2, p. 36-57.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olimpio Corrêa. **Alfabetização-método sócio linguístico:** Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo. Cortez, 2007

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olimpio Corrêa. **Alfabetização linguística e letramento:** práticas sócio construtivistas. São Paulo: Impress Editora, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?: SILVA, A. M. M.; MELO, M.M. O. (Org.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos:** Compromisso com a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006, v. 1, p. 439-454

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

Paulo Freire (2003)- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** Rio de Janeiro: Moderna, 2003. p.39.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Revista Pátio.** nº 29. Porto Alegre: Artmed. Fev./abr; 2004.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica.** Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago, p. 15-21, 2003b

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. In **reunião anual da Anped,** 26, Caxambu, 2003. Disponível em:

<<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semagdasoares.doc>> Acesso em: 25 de novembro de 2018

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A
Questionário sobre as práticas de alfabetização

A alfabetização é afetada pela condição social do aluno?

Minha prática alfabetizadora é tradicional? Acredito na alfabetização a partir de cartilhas tradicionais?

Sou adepto ao uso de textos do cotidiano do aluno para práticas de alfabetização?

Como ocorrem as práticas de leitura e de escrita na alfabetização:

Priorizo a compreensão da natureza da escrita, de sua função e uso?

Priorizo as famílias silábicas, leitura e escrita de palavras simples e só depois as frases?

Priorizo a tomada da consciência fonológica, percepção da sílaba falada, contagem e identificação das sílabas de uma palavra oral ou escrita?

Faço uso de texto memorizado pelo aluno; texto ilustrado e/ou lacunado?