



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FABIANO SALES DE AGUIAR**

**CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NOVA-MAMORÉ-RO**

**PORTO VELHO/RO**

**2018**

**FABIANO SALES DE AGUIAR**

**CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
DE ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NOVA-MAMORÉ-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Educação, da Fundação Universidade  
Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de pesquisa:** Formação docente

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair Ferreira Gurgel do Amaral

**PORTO VELHO/RO**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo autor

---

A282c Aguiar, Fabiano de.

Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Alfabetizadoras do município de Nova – Mamoré -RO/Fabiano de Aguiar – Porto Velho, RO, 2018.

130 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Práticas de ensino. I. Amaral, Nair Ferreira Gurgel do. II. Título.

CDU 37.02(811.1)

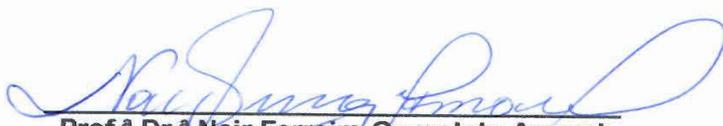
**Fabiano Sales de Aguiar**

**CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE  
ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE NOVA-MAMORÉ-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 22/10/2018

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dr.ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral**  
Orientadora e Presidente da banca  
UNIR-PPGE

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dr.ª Tatiane Castro dos Santos**  
Examinadora Externa  
UFAC-PPGE

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
Examinadora Interna  
UNIR-PPGE

\_\_\_\_\_  
**Dr. Rafael Fonseca Castro**  
Membro Suplente  
UNIR-PPGE

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai, José Sales Rodrigues (*in memoriam*), minha referência de homem, dedicado e sonhador, e me fez acreditar em sonhos ao sair do Nordeste em tempos remotos e buscar novos horizontes, provando que sonhos são possíveis de serem realizados.

À minha mãe, Raimunda Deusa de Aguiar Rodrigues, por ter me ensinado, desde pequeno, o gosto pelo trabalho árduo, contribuindo para uma visão de mundo em que as coisas não são ganhas, mas conquistadas com trabalho duro, por ter dedicado seu amor e saúde a fim de que meus sonhos fossem realizados.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a salvação pela morte de seu filho amado Jesus Cristo, mantendo-me com saúde e dando-me disposição para enfrentar as barreiras que foram surgindo ao longo desses dois anos de Mestrado.

A minha esposa, Rosicleide Lemos de Assunção, que sempre esteve ao meu lado nesta caminhada e, por muitas vezes, teve que enxugar lágrimas que caíram de meus olhos, encorajando-me a acreditar em meus sonhos.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação, que colaboraram de maneira significativa para a construção desta dissertação. Também, aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (UFAC) e Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França (UNIR), por terem aceitado ao convite para participar da banca e pelas relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, meus mais sinceros agradecimentos por ter participado ativamente da construção de meu trabalho e por ter sido, em muitos momentos, uma “mãezona”, carregando nossos sonhos em seus ombros.

Não poderia deixar de agradecer às duas “orientadoras” ou madrinhas do Mestrado, Márcia Maria Rodrigues Uchôa e Leidiane da Silva Ferreira, que me deram apoio e ânimo para iniciar os estudos e o projeto, a fim de concorrer à seleção de 2016, não me deixando desanimar nessa longa trajetória.

Meu especial agradecimento à minha orientadora, Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, por ter sempre me atendido com atenção e contribuído de forma relevante para a dissertação, e também por ter lecionado aulas envolventes e inspiradoras que servirão de referência para minha carreira enquanto docente.

“O exercício pleno da democracia é incompatível  
com o analfabetismo dos cidadãos”

Emilia Ferreiro

AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Alfabetizadoras do município de Nova – Mamoré -RO**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

## RESUMO

Sabemos que a sociedade atual está centralizada na escrita, ou seja, vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Por esse motivo, não podemos mais ter em mente que basta alfabetizar a criança para tudo estar resolvido e o aluno habilitado para seguir adiante. Também não é possível conceber uma educação meramente tradicional com atividades decorativas baseadas somente na decodificação de palavras. É necessário, portanto, que o aluno seja letrado para que possa usar a leitura e a escrita de forma adequada na sociedade, que cada vez mais exige do cidadão a capacidade de se sobressair em um mundo altamente competitivo. Assim sendo, através da alfabetização, baseada em práticas de letramento, o aluno pode compreender que o mundo da escrita precisa ter sentido para ele e que ler e escrever não se resume apenas a atividades de memorização, ou seja, decorar palavras sem nenhum sentido. O presente trabalho teve como objetivo identificar as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida com professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Nova-Mamoré – RO. Com o intuito de realizar a investigação, foram selecionadas seis professoras de um total de doze alfabetizadores, que foram escolhidas pela formação em Pedagogia, pelo tempo de experiência e por terem passado pela capacitação oferecida aos alfabetizadores via Governo Federal em parceria com os estados e municípios denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de Língua Portuguesa – PNAIC. A pesquisa foi efetuada na escola EMEIF Cel. Jorge Teixeira de Oliveira nos meses de outubro e novembro de 2017, onde os dados foram colhidos através da aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada, e analisados a partir da estruturação de categorias temáticas (elaboradas a priori), tendo como base a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O referencial teórico adotado para a realização deste trabalho serviu como base para a compreensão do processo de alfabetização atrelado às práticas de letramento, mediante o estudo das teorias de Cagliari (1998, 2009), Ferreira & Teberosky (1985), Moraes (2012), Soares (1998, 2002, 2003, 2004, 2005, 2011, 2017), Tfouni (1995), Kleiman (2005) entre outros, por suas relevantes contribuições ao tema estudado. Os dados indicaram que as professoras compreendem a alfabetização como o processo de apropriação do código escrito, concepção que se relaciona com os ideais de um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Já as ideias sobre o letramento estão próximas ao entendimento do ensino relacionado a uma prática social de uso da leitura e da escrita. Contudo, nas falas das educadoras em questão não se vê uma conexão entre alfabetização e letramento. É possível perceber que as professoras interpretam a alfabetização como um fim e não como um processo em constante construção, e tratam o letramento como um método didático pré-estabelecido para o trabalho com textos de circulação social. A linguagem é um fenômeno social e, por isso, o processo de alfabetização pode e deve preparar o aluno para atuar na realidade em que estiver inserido. Tais ideais só podem ser alcançados com o rompimento de paradigmas tradicionais, percebendo-se, assim, que não basta apenas ensinar o aluno a ler e escrever, mas, sim, práticas que priorizem o alfabetizar letrando.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Práticas de Ensino.

AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Professores Alfabetizadores do município de Nova – Mamoré -RO.** 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

#### ABSTRACT

We know that today's society is centralized in writing, that is, we live in a grafocentric society. For this reason, we can no longer keep in mind that it is enough to literate the child so that everything is solved and the student enabled to move on. It is also not possible to conceive of a merely traditional education with decorative activities based only on the decoding of words. It is therefore necessary that the student be literate so that he can use reading and writing appropriately in society, which increasingly requires the citizen's ability to excel in a highly competitive world. Therefore, through literacy, based on literacy practices, the student can understand that the world of writing must have meaning for him and that reading and writing is not just a matter of memorizing activities, that is, decorating words with no meaning. The present work had as objective to identify the conceptions of literacy teachers about literacy and literacy and the theoretical assumptions that base their pedagogical practices. The research was developed with literacy teachers of the municipal network of education of Nova-Mamoré - RO. In order to carry out the research, six teachers were selected from a total of twelve alphabetizers, who were chosen by the Pedagogical training, by the time of experience and by having passed the training offered to the literacy teachers via Federal Government in partnership with the states and municipalities denominated National Pact for Literacy in the Right Age, of Portuguese Language - PNAIC. The search was performed at the EMEIF Cel. Jorge Teixeira de Oliveira in October and November 2017, where the data were collected through the application of a questionnaire and semi-structured interview, and analyzed from the structuring of thematic categories (elaborated a priori), based on the Analysis of Content proposed by Bardin (2011). The theoretical framework adopted for this work served as a basis for the understanding of the literacy process linked to literacy practices, through the study of the theories of Cagliari (1998, 2009), Ferreiro & Teberosky (1985), Moraes (2012), Soares (1998, 2002, 2003, 2004, 2005, 2011, 2017), Tfouni (1995), Kleiman (2005) among others, for their relevant contributions to the studied subject. The data indicated that the teachers understand literacy as the process of appropriation of the written code, conception that relates to the ideals of a process of acquisition of the conventional system of an alphabetical and orthographic writing. The ideas about literacy are close to the understanding of teaching related to a social practice of reading and writing. However, in the statements of the educators in question there is no connection between literacy and literacy. It is possible to see that teachers interpret literacy as an end and not as a process in constant construction, and treat literacy as a pre-established didactic method for working with social circulation texts. Language is a social phenomenon and, therefore, the literacy process can and should prepare the student to act in the reality in which he is inserted. Such ideals can only be achieved by disrupting traditional paradigms, thus realizing that it is not enough to only teach the student to read and write, but rather, practices that prioritize literacy writing.

Keywords: Literacy. Literature. Teaching Practices

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Foto da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Cel. Jorge Teixeira de Oliveira. ....	32
<b>FIGURA 2</b> – Foto da localidade de Vila Murinho.....	35
<b>FIGURA 3</b> – Mapa do estado de Rondônia com destaque para o município de Nova Mamoré .....	35
<b>FIGURA 4</b> –Foto da vista aérea do município de Nova-Mamoré – RO .....	36
<b>FIGURA 5</b> – Fluxograma das fases do processo de análise de conteúdo.....	39

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1</b> – Tempo de experiência profissional dos sujeitos da pesquisa .....	31
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Perfis dos sujeitos da pesquisa.....	30
<b>QUADRO 2</b> –Matriz de Referência, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa com base nas categorias determinadas “a priori”.....	90
<b>QUADRO 3</b> – Categoria “Conceito de alfabetização”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. ....	93
<b>QUADRO 4</b> – Categoria “Definição de letramento”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa .....	96
<b>QUADRO 5</b> – Categoria “Metodologias”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. ....	100
<b>QUADRO 6</b> – Categoria “Concepções Teóricas”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. ....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EFMM	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PA	Professor Alfabetizador
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 A PESQUISA: CARACTERIZANDO ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
2.1 Aspectos metodológicos .....	22
2.1.1 Tipo de pesquisa .....	22
2.1.2 Instrumentos para levantamento dos dados .....	24
2.2 Procedimentos metodológicos.....	28
2.3 Os sujeitos da pesquisa .....	29
2.3.1 Perfis das alfabetizadoras que participaram da pesquisa.....	30
2.4 O <i>locus</i> da pesquisa .....	32
2.4.1 O município de Nova-Mamoré – Rondônia.....	34
2.5 O método de análise .....	37
<b>3 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>41</b>
3.1. Aspectos históricos: o surgimento da alfabetização .....	42
3.1.2 Alfabetização na Idade Média .....	46
3.1.3 O aparecimento das primeiras cartilhas.....	48
3.1.4 História da alfabetização no Brasil .....	54
3.1.5 O construtivismo e a psicogênese da língua escrita.....	69
3.1.6 Estudos do letramento .....	75
3.1.7 As especificidades da alfabetização na perspectiva do letramento: o alfabetizar letrando .....	80
3.2 Programas de formação de professores alfabetizadores na perspectiva do alfabetizar letrando .....	85
3.2.1 Pró-letramento, alfabetização e linguagem .....	86
3.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	87
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>90</b>
4.1 Concepções sobre alfabetização, letramento, metodologias e aspectos positivos do letramento das professoras alfabetizadoras. ....	90
4.2 Categoria 1 – Conceito de alfabetização .....	92
4.3 Categoria 2 – Definição de letramento .....	96
4.4 Categoria 3 – Métodos de alfabetização.....	100
4.5 Categoria 4 – Contribuições teóricas.....	106
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário de pesquisa de campo .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C – Solicitação de autorização para pesquisa acadêmico-científica.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO A – Respostas na íntegra das entrevistas das professoras alfabetizadoras .....</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para que o leitor entenda os caminhos que percorri como aluno e professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso mergulhar nessas poucas linhas, que trazem um percurso de sonhos que foram se materializando com o Mestrado em Educação.

Minha alfabetização foi um período conturbado de minha história escolar, pois fui alfabetizado na década de 1980, mais precisamente em 1985, na antiga primeira série, que os alunos iniciavam com sete anos. Nesse período, era realizado um teste de leitura que se constituía em uma prova de leitura de um texto, em que os alunos formavam uma fila e eram chamados para ler.

Ao final da leitura, era dado o veredito se o aluno estava aprovado ou reprovado. Infelizmente, eu reprovei por três anos a primeira série por ser taxado de “burro”. A professora não compreendia e nem perguntava o porquê de eu não conseguir ler; apenas ordenava que eu repetisse, em mais um ano de minha vida, aqueles intermináveis BA, BE, BI, BO, BU, sempre me ensinando que “o bebê baba”. Porém, quem “babava” era eu, ao ver meus amigos indo para outras séries e tendo de aguentar as broncas de minha mãe, que me cobrava o porquê de eu não aprender. O que ninguém prestava atenção era no fato de que eu sabia ler. Isso mesmo, eu sabia ler e, no entanto, deixavam-me mais um ano na mesma série por não ter lido um texto para um desconhecido que iria julgar minha vida em um exame e com um único texto.

Essa situação causou marcas profundas em minha vida, levando-me a acreditar que era inapto de verdade, que não seria ninguém na vida, que a escola não era lugar para uma pessoa como eu. Ao terminar o Ensino Médio, um professor de informática me perguntou se eu iria fazer o vestibular, afirmando que eu seria um bom professor. Então, acreditei, recebi o incentivo dele e fiz vestibular para o curso de Pedagogia no *campus* de Guajará-Mirim – RO.

Fiquei surpreso por ter sido aprovado e fui para a faculdade meio desconfiado, pensando “Como alguém como eu estaria em uma universidade, onde só há pessoas iluminadas e inteligentes?”. Já depois de alguns períodos cursados, uma disciplina fez com que todos os meus traumas com a alfabetização voltassem à tona. Quando iniciei a mencionada disciplina, chamada Teoria e Prática em Alfabetização, passei a pensar em meu passado de três anos na primeira série.

Em vez de me decepcionar, a disciplina me fez refletir sobre como, de fato, uma criança aprende. Muitas situações por que passei na alfabetização foram reflexos da falta de conhecimento de como a criança aprende a ler e a escrever. Por isso, decidi que aprofundaria os meus conhecimentos no campo da alfabetização para que, quando fosse ingressar na carreira do magistério como professor, não cometesse os equívocos aos quais fui submetido.

Em 2004, terminei a graduação em Pedagogia, ingressando, em 2005, na sala de aula como professor alfabetizador. Como era minha primeira experiência nesse posto, utilizei os estudos teóricos que tive na graduação e, no decorrer dos anos, fui fundamentando minha prática nas teorias sobre a alfabetização que eram abordadas nos cursos de formação continuada, fornecidos pelo Governo Federal em parceria com o município. Dentre eles, cursei o Pró-Letramento, criado em 2005, que ofereceu qualificações em Língua Portuguesa e Matemática, em que a primeira abordava a alfabetização a partir da perspectiva do letramento.

A outra capacitação foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um compromisso assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, desde 2012, com a intenção de capacitar os professores nas teorias de alfabetização com vistas ao letramento e outras disciplinas a fim de que os alunos fossem alfabetizados, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Essas capacitações e a graduação em Pedagogia contribuíram muito para que meu desejo de pesquisar no campo da alfabetização crescesse ao longo dos anos. Foi então que surgiu o interesse em cursar o Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Contudo, apesar do desejo de realizar uma pesquisa no campo da alfabetização, não tinha ideia do tema de pesquisa. Então, após a capacitação no PNAIC, um problema veio à tona: em uma reunião com alfabetizadores e a direção da escola, pude perceber que muitos professores não haviam superado um problema que se arrastava durante anos, o de como alfabetizar as crianças de uma forma que consigam ler e compreender o que acabaram de ler.

Desse modo, a partir das minhas inquietações, da minha trajetória como docente, do contato com professores alfabetizadores e de minha história de vida, me senti estimulado a desenvolver esta pesquisa, por notar que, na escola em que trabalho, ainda existem professores que estão com dúvidas relacionadas a como a criança aprende e em como aplicar práticas didáticas que favoreçam o ensino da leitura e escrita tendo em vista a compreensão do que foi lido.

Com oitos anos de sala de aula, atuando nas classes de alfabetização, fui percebendo que muitos alunos repetiam a mesma série várias vezes; isso chamou minha atenção por ter

sofrido muito com a mesma situação. Assim, busquei aprofundar meus conhecimentos sobre a prática alfabetizadora dos professores. Essa necessidade de conhecimento e a possibilidade de cursar o Mestrado me levaram a me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação da UNIR.

Sendo assim, esta pesquisa foi elaborada a partir de experiências como aluno e como alfabetizador, partindo de minha inquietação em saber se, na atualidade, muitas práticas de alfabetização ainda desconsideravam o conhecimento do aluno, preocupando-se apenas com atividades de pura memorização.

Notei, a partir das conversas compartilhadas durante os planejamentos diários na sala dos professores, que alguns alfabetizadores apenas reproduziam atividades sem as concepções adequadas do que seja alfabetizar ou letrar. Desse modo, cresceu ainda mais minha vontade de verificar as concepções teóricas e práticas dos alfabetizadores com os quais convivía diariamente. Essa percepção propiciou a construção do objetivo geral, que partiu da intenção de verificar de que forma os estudos sobre alfabetização, na perspectiva do letramento, têm contribuído na prática docente dos professores alfabetizadores.

Quando recebi o resultado de que minha proposta de pesquisa havia sido aceita e que cursaria o Mestrado, fiquei muito emocionado; era um sentimento de vitória e superação de um aluno que “não sabia ler”, de alguém que, por muito tempo, passou pela escola despercebido e conseguiu desenvolver seu potencial no curso de Pedagogia.

Durante anos, carreguei o trauma de me sentir incompetente, pensando que não era possível uma pessoa como eu ser alguém na vida, mas, hoje, agradeço imensamente aos professores do curso de Pedagogia do campus de Guajará-Mirim – RO, que acreditaram e despertaram em mim a vontade de ser professor. Sinto-me realizado por ser alfabetizador e, a todo momento, busco diferentes práticas para que os potenciais dos alunos sejam despertados em um período tão importante da vida escolar, que é a alfabetização.

Ao longo da história da alfabetização, várias teorias sobre como a criança aprende a ler e escrever foram sendo apresentadas. Na atualidade, vemos que as teorias em torno desse processo de ensino receberam grande influência dos estudos do construtivismo, conceito que contribuiu para modificar a visão que se tinha do aluno, que, de mero espectador, passou a ser agente de seu processo de aprendizagem. Nessa nova linha de pensamento, o educando passou a ser considerado como um ser ativo no processo de ensino, questionando-se, assim, o método de alfabetização tradicional baseado em atividades de memorização de letras, sílabas e palavras.

Muitos debates, teorias e capacitações foram produzidos em torno do ensino da leitura e escrita, enfatizando a alfabetização com vistas a tornar o aluno um ser crítico na sociedade. Apesar dessa vasta produção teórica, ainda vemos, em muitas escolas, professores com dúvidas em torno de como alfabetizar o aluno em uma perspectiva que interprete a escrita como algo construído pela sociedade e que, portanto, deve ser ensinada por meio de metodologias que a interpretem como uma língua viva.

Desde a década de 1980, período em que foram questionadas as práticas baseadas na memorização de palavras, instalou-se no Brasil o conceito de letramento, causando uma transformação nas práticas de muitos professores alfabetizadores que estavam acostumados com o ensino tradicional. Porém, os novos conceitos não causaram modificação na prática de todos os alfabetizadores, pois muitos não compreenderam, de fato, o que os conceitos de alfabetização e letramento realmente significavam.

Sendo assim, ainda perdura, em muitas salas de aula, o entendimento de que um aluno alfabetizado é aquele que consegue juntar sílabas para formar palavras, atrelado ao uso de metodologias que têm por objetivo fazer os alunos decorarem a palavra e não ler, no sentido real da leitura. Ainda muito presente nos dias atuais, o principal recurso didático para o ensino no método tradicional eram as cartilhas, a que propunham atividades baseadas no aprendizado mecânico das palavras.

Sabemos que o conceito de um aluno alfabetizado foi modificado, passando a considerar vários requisitos que não eram priorizados antigamente, quando a preocupação estava apenas na leitura e escrita de palavras sem uma real preocupação com seus significados. Desse modo, devemos compreender que a alfabetização passou a ser definida como a compreensão de uma técnica, a fim de apreender as relações que existem entre grafemas e fonemas, nos mais variados sistemas de escrita, sendo um processo que vai muito além da decodificação de letras e sílabas (SOARES, 2003).

Apesar de tantos avanços no campo teórico da alfabetização, ainda vemos muitos professores com uma imensa dificuldade em alfabetizar seus alunos, pois, desde a década de 1980, o campo da alfabetização foi bastante estudado, levando a um profundo questionamento dos métodos sintéticos e analíticos, que, com a chegada do construtivismo, trouxeram grandes avanços no ensino da linguagem escrita.

Como já mencionado, a criança passou a ser vista como um ser ativo em seu processo de ensino e, por esse motivo, não bastava mais decorar palavras sem significados. Surgiram, então, novas formas de compreender as etapas pela quais as crianças passavam até compreenderem a escrita. Surgiu, então, a necessidade de alfabetizar os alunos com novas

práticas que os levassem a não somente memorizar palavras, mas também a entender o que essas palavras representam.

Na aprendizagem da língua escrita, a criança aprende criando diferentes maneiras de estruturação do pensamento, gerando, assim, hipóteses para a aquisição da mesma. A passagem de uma hipótese para outra dependerá muito da compreensão que ela tem sobre o conceito da linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Com tantas modificações em torno do conceito de alfabetização, várias pesquisas foram realizadas, impulsionando, por parte do Governo Federal em parcerias com diferentes universidades, a implantação de vários programas que levaram para o espaço da escola as novas teorias sobre a alfabetização baseada na perspectiva do letramento. As capacitações foram desenvolvidas com o propósito de que o processo de alfabetização fosse atrelado às práticas de real significação da escrita. Uma dessas capacitações foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com os municípios.

Portanto, nota-se que a alfabetização recebeu, por quase quarenta anos, influência das teorias construtivistas e sociointeracionistas relacionadas ao ensino da leitura e escrita. Porém, muitas didáticas de ensino da linguagem escrita ainda são baseadas na memorização de palavras, práticas que, mesmo em meio a uma vasta teoria sobre o conceito de alfabetização e sabendo-se da existência dos vários gêneros textuais com que o aluno tem contato fora do ambiente escolar, insistem em considerar a alfabetização como um ato mecânico (MORTATTI, 2000).

Com tantos aportes teóricos em torno do conceito de alfabetização e com várias capacitações em torno da alfabetização visando ao ensino significativo da escrita, passamos a perceber, ao final de uma dessas capacitações, a do PNAIC, que os alfabetizadores da escola na qual trabalhávamos demonstravam certa inquietação em torno dos conceitos de alfabetização e letramento.

Tal situação surgiu em 2014, período imediatamente após a capacitação mencionada acima, quando os professores comentaram que uma grande maioria de seus alunos não estava alfabetizada e eles não sabiam o que fazer para resolver tal problema. O caso nos chamou a atenção pelo fato de a alfabetização ter recebido uma grande transformação no campo teórico e os novos conceitos terem sido divulgados nos cursos de formação inicial e continuada e, ainda assim, muitos alfabetizadores demonstrarem uma incerteza sobre como alfabetizar seus alunos nessa nova visão.

Diante dessa situação, surgiu o interesse em realizar uma pesquisa que compreendesse quais eram as concepções que os docentes tinham de alfabetização e letramento. Nesse contexto, buscamos, junto aos docentes, conhecer as dificuldades que encontram em justificar teórica e metodologicamente suas didáticas de alfabetização e letramento.

A partir disso, elaboramos a seguinte questão, norteadora deste estudo: Que concepções de alfabetização e letramento os professores alfabetizadores assumem e de que modo tais concepções fundamentam suas práticas pedagógicas? Esse questionamento propiciou a construção dos objetivos geral e específicos, sendo o objetivo geral identificar as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas.

Os objetivos específicos são: a) verificar a compreensão dos professores alfabetizadores sobre o que vem a ser Alfabetização e Letramento; b) saber que pressupostos teóricos e metodológicos dão sustentação para as práticas dos professores alfabetizadores; e c) questionar junto aos docentes quais as contribuições que a alfabetização na perspectiva do letramento trouxe para suas práticas.

Dessa forma, o presente trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa descritiva. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do município de Nova Mamoré – Rondônia, com seis professoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista.

Para melhor apresentação, a presente dissertação foi dividida em seções. Na Apresentação deste trabalho, explanamos sobre o percurso traçado pelo pesquisador até chegar ao Mestrado. Na Introdução, abordamos as motivações que nos levaram a desenvolver o estudo e apresentamos, também, o objeto e a relevância do estudo, a metodologia e os instrumentos de coleta de informação que nos permitiram a construção da pesquisa.

A segunda seção – A pesquisa: caracterizando aspectos teóricos e metodológicos – apresenta o tipo de pesquisa, instrumentos para levantamento dos dados, procedimentos metodológicos, os sujeitos, o *locus* da pesquisa (o município de Nova-Mamoré – Rondônia) e o método de análise dos dados da pesquisa, baseado em Bardin (2011), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2003) e Lakatos e Marconi (2003).

Na terceira seção, intitulada Percurso Histórico e Conceitual de Alfabetização e Letramento, apresentamos os referenciais teóricos que dão sustentação para a pesquisa, expondo o resumo do período histórico do surgimento da alfabetização até o conceito de letramento e as concepções de alfabetização e letramento na atualidade e suas correções no processo de ensino da leitura e escrita.

Na quarta seção, Análise e Discussão, analisamos as informações colhidas através dos questionários e entrevistas a fim de interpretá-los e, assim, responder aos questionamentos feitos nos objetivos geral e específicos. Esses dados permitiram a construção das seguintes Categorias de Análise: 1. Conceito de Alfabetização; 2. Definição de Letramento; 3. Metodologias e 4. Contribuições Teóricas.

Por fim, nas Considerações Finais, discutimos a parte empírica desta pesquisa, apresentando nossas reflexões a respeito das concepções das professoras alfabetizadoras sobre alfabetização e letramento, as práticas que realizam para desenvolver tais processos e as contribuições que o conceito de alfabetização, atrelado às práticas de letramento, trouxeram para suas práticas.

## **2 A PESQUISA: CARACTERIZANDO ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

### **2.1 Aspectos metodológicos**

Após a elaboração da questão norteadora e dos objetivos que orientam a pesquisa, expomos os aspectos metodológicos que utilizamos em sua sistematização.

#### **2.1.1 Tipo de pesquisa**

Sendo uma pesquisa em Educação, o estudo insere-se no campo educacional, com a pretensão de verificar de que forma os estudos sobre alfabetização na perspectiva do letramento têm contribuído para a prática docente dos professores alfabetizadores.

Partindo do pressuposto de que os professores alfabetizadores trazem consigo concepções diferenciadas de ensino e aprendizagem e que tais ideias estão carregadas de significados, crenças e atitudes, a pesquisa caminhou para uma investigação qualitativa. Foi possível perceber a riqueza de detalhes que a abordagem qualitativa fornece para a pesquisa, contribuindo para uma maior interação com a problemática estudada e propiciando ao pesquisador o aprofundamento na gama de significados.

A revisão da literatura traz informações que contribuirão para o pesquisador transitar por vários significados que os sujeitos dão para o problema proposto ao longo da investigação. Nessa linha de pensamento, Minayo (2008) considera que o marco teórico-metodológico deve ser considerado como um guia que permitirá a mediação com a realidade empírica. Nesse caso, o pesquisador que optar pela pesquisa qualitativa terá que perceber o meio a sua volta e os significados que os sujeitos apresentam.

Por trabalhar com pessoas que apresentam vivências e concepções de mundo variadas, a pesquisa qualitativa contribui para que o pesquisador compreenda os sujeitos não apenas como fontes de dados, mas como atores sociais, de modo que suas vivências não sirvam somente para uma coleta de dados quantitativos, desprovidos de significados.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um

lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2003, p. 22).

Tal abordagem permite que os sujeitos envolvidos na pesquisa estejam livres para manifestar seus pontos de vista, tratando, desse modo, os dados como contribuições para a temática em questão.

Ao escolher a pesquisa qualitativa, o pesquisador trará para seu trabalho vozes que, muitas vezes, são silenciadas, percepções de mundo que tornarão o estudo mais significativo para o campo do conhecimento. Sendo assim, concordamos com Chizzotti (2006) quando este afirma que a pesquisa qualitativa tem a pretensão de atribuir significados ao interpretar o que as pessoas falam e fazem.

A abordagem tem por princípio a valorização das vivências, concepções e crenças. Dessa forma, o local de investigação deve ser contemplado como uma fonte direta de informações, entendido no contexto histórico ao qual pertence. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que é de suma importância a compreensão do *locus* da pesquisa, por se tratar de um ambiente que apresenta uma complexidade em que o pesquisador deve estar atento e sensível aos detalhes. Por abordar as opiniões, valores e crenças, a pesquisa qualitativa “[...] é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não números”. (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 48).

Assim, por se tratar de uma pesquisa no campo da educação, o estudo descritivo é o que melhor se encaixa em uma pesquisa qualitativa, pois Bogdan e Biklen (1994, p. 11) ressaltam que tal abordagem é proposta como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Como mencionado anteriormente, compreendemos que a pesquisa proposta está caracterizada como qualitativa-descritiva. Sendo assim, ao escolher essa abordagem, pretendemos compreender em profundidade o objeto de pesquisa a fim de entender os sujeitos e suas complexidades, sabendo que tal pretensão deve ser direcionada por uma pesquisa detalhada do contexto em que o estudo está inserido, objetivo que será alcançado por meio de um estudo descritivo.

Definido o método de abordagem, realizamos uma revisão bibliográfica, entendida como uma fase de exploração, com o intuito de fundamentar o campo teórico de estudo para delineamento da pesquisa. Com a finalidade de dar mais sustentação para a posterior análise

dos dados, mergulhamos na construção do quadro teórico que tem como objetivo “[...] conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno, permitindo, assim, o embasamento teórico sobre o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2002, p. 119).

Estabelecido o tipo de pesquisa e a abordagem, caminhamos para os instrumentos de coleta de dados, que serão descritos na próxima subseção.

### **2.1.2 Instrumentos para levantamento dos dados**

Para realização da coleta de dados da pesquisa, utilizamos o questionário e a entrevista, sendo que, de início, elaboramos um questionário contendo perguntas sobre o nível de ensino em que os professores alfabetizadores lecionam, sua idade, sexo, escolaridade e dados profissionais<sup>1</sup>. Tais dados contribuem para que sejam traçados os perfis dos docentes que estão atuando na escola, dados esses que colaborarão para as análises posteriores.

O questionário foi elaborado com a finalidade de se conhecer o perfil dos professores dos três primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, para, posteriormente, selecionar os sujeitos que fariam parte da pesquisa. Devido ao fato de a escola EMEIF Cel. Jorge Teixeira de Oliveira ter, em seu quadro de docentes, um total de doze alfabetadores, resolvemos selecionar seis professores que foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: a) ser licenciado em Pedagogia ou Normal Superior, em razão de tais licenciaturas abordarem a temática de estudo; b) ter cursado a formação continuada via PNAIC de Língua Portuguesa, que abordou em seus estudos os conceitos e práticas de Alfabetização e Letramento; c) ser professor com cinco anos ou mais de experiência no ciclo de alfabetização, uma vez que compreendemos que o tempo de ensino fornece aos docentes subsídios para contribuir para a abordagem de pesquisa.

A opção pelo instrumento de pesquisa se deu por ser o questionário uma técnica de investigação com o propósito de coletar informações que contribuirão para o campo do conhecimento.

O pesquisador que optar por esse instrumento de coleta de dados deve ter em mente que o questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem elaborados. Desse modo, o investigador deve conhecer bem a temática de

---

<sup>1</sup> ver modelo do questionário nos anexos.

investigação para ser capaz de elaborar questões que convergirão de forma significativa para seu estudo (GIL, 2008).

Como havia a intenção de verificar a compreensão dos professores alfabetizadores sobre as orientações teóricas e metodológicas voltadas para os processos de alfabetização e letramento, elaboramos um questionário que, de início, contribuiu para a pesquisa, trazendo informações sobre os sujeitos do estudo, a fim de servir de suporte para a entrevista, que constituiu o outro instrumento utilizado no estudo.

A utilização do questionário forneceu respostas que colaboraram para que fosse feita uma descrição das características da população investigada. Na escolha e elaboração do questionário, é preciso estar ciente das recomendações de Gil (2008, p. 122), que apresenta as vantagens e desvantagens da utilização desse método de coleta de dados, como exposto a seguir.

Vantagens do questionário:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Pontos negativos do questionário:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar na significativa diminuição da representatividade da amostra;

e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;

f) proporciona resultados bastantes críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Como orienta Luna (2011, p. 62), conhecer as limitações de uma pesquisa faz com que “[...] o pesquisador tenha conhecimento das desvantagens e saiba como contorná-las; se isso não for possível, é mais prudente buscar um procedimento alternativo”.

Atentos às instruções, elaboramos o questionário destinado aos professores alfabetizadores e seguimos as instruções de Marconi e Lakatos (1999, p. 100), que aconselha:

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Sendo assim, preparamos os documentos acima citados e finalizamos a confecção do questionário de pesquisa utilizado para conhecimento das características dos sujeitos estudados e para seleção dos professores que fariam parte da pesquisa. Para escolher os sujeitos, selecionamos os docentes que passaram pela capacitação oferecida aos alfabetizadores via Governo Federal e parceria com os estados e municípios denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de Língua Portuguesa – PNAIC.

A seleção foi feita devido ao grande número de alfabetizadores que a escola possui, por ser uma instituição de ensino de grande porte e contar com um número significativo de professores em seu quadro. O outro fator determinante na escolha dos sujeitos se deu em função da temática do estudo, ou seja, saber se os estudos sobre alfabetização na perspectiva do letramento têm contribuído para suas práticas.

Sendo assim, entendemos como mais proveitoso escolher os docentes que passaram pela mencionada capacitação, não para fazer um estudo sobre o referido programa, mas para verificar se as temáticas sobre alfabetização na perspectiva do letramento que faziam parte dos estudos do PNAIC contribuiriam para o objetivo geral do estudo.

Após serem escolhidos os sujeitos da pesquisa, optamos, também, pela entrevista como método de coleta de dados para o estudo. A entrevista foi utilizada como recurso para coletar as opiniões dos docentes sobre a temática de estudo, visto que o questionário serviu

para a seleção dos sujeitos e conhecimento de dados referentes ao nível de ensino em que os professores alfabetizadores lecionam, sua idade, sexo, escolaridade e dados profissionais.

A opção pela entrevista foi feita por ser esta um instrumento de coleta de dados que colabora para mapear crenças, valores e práticas de sujeitos de um universo específico, de forma que contribuirão para que a pesquisa entre no universo de alguns sujeitos, conhecendo características daquele grupo, bem como suas concepções sobre a realidade que os cerca.

Lakatos & Marconi (2003) explicam que o pesquisador tem que estar preparado para realizar a entrevista pelo fato de a preparação ser uma das etapas mais importantes; desse modo, ela exige que o pesquisador tome alguns cuidados, tais como, planejamento da pesquisa, escolha do entrevistado, adesão do entrevistado, local da entrevista e organização do roteiro da entrevista.

Na entrevista, temos também aspectos que dificultam a coleta de dados e podem comprometer o bom andamento dos estudos e, de acordo com Gil (2008, p. 110), tais pontos negativos podem ser destacados como:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Desse modo, o pesquisador deve classificar sua entrevista em estruturada, semiestruturada ou aberta. Na entrevista estruturada, são utilizadas perguntas fechadas com alternativas a serem escolhidas pelo pesquisado, não deixando espaço para que questões sobre o tema sejam debatidas (GIL, 2008).

Considerando as particularidades de cada tipo de entrevista, optamos, neste estudo, pela entrevista semiestruturada, por ser um tipo de entrevista mais espontâneo do que a entrevista estruturada e pelo fato de já termos um conjunto de perguntas predefinidas que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa. É importante lembrar que pretendemos manter a liberdade dos entrevistados em colocarem outras indagações que acharem pertinentes à temática de estudo abordada na pesquisa.

Assim, a opção pela entrevista se deu pelo fato de o pesquisado ter a possibilidade de falar de suas experiências que tornam o estudo mais significativo para a temática estudada. Nessa linha de pensamento, Bourdieu (1999) apresenta a entrevista como uma oportunidade, para os entrevistados mais carentes, de serem ouvidos e externarem sentimentos, experiências e compreensões de mundo que farão com que ele reflita sobre a temática.

Também é recomendado pelo citado autor que o pesquisador seja fiel na transcrição das entrevistas, tomando o cuidado de transcrever as repostas sem omitir nenhuma informação. Sendo assim, a entrevista é um instrumento de pesquisa que contribui grandemente para que os resultados qualitativos sejam alcançados, mas ela deve ser utilizada com outros instrumentos de coleta de dados para melhor investigação do universo de estudo em pauta.

Como optamos pelo questionário e pela entrevista como fonte de coleta de dados, detalharemos, no próximo tópico, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

## **2.2 Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida em várias etapas, sendo traçado o seguinte trajeto para seu desenvolvimento:

- a) Levantamento de artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema de estudo;
- b) Pesquisa de teóricos que abordam a temática da pesquisa em questão;
- c) Seleção, leitura e fichamento de obras, a fim de compor o quadro teórico da pesquisa;
- d) Construção do quadro teórico da pesquisa;
- e) Seleção dos *locus* e sujeitos do estudo;
- f) Escolha e elaboração dos instrumentos de coleta de dados;
- g) Aplicação dos questionários junto aos alfabetizadores;
- h) Análise dos questionários com vistas a destacar o perfil dos participantes da pesquisa e, inicialmente, selecioná-los;
- i) Entrevista individual com os professores selecionados;
- j) Transcrição na íntegra das repostas obtidas por meio das entrevistas;
- k) Organização das respostas em categorias;
- l) Agrupamentos dos trechos das repostas em categorias *a posteriori*, tendo como base as ideias de Bardin (2011);

- m) Análise dos dados em associação com o referencial teórico que serve de sustentação para pesquisa.

Detalhados os procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa, apresentaremos os professores que contribuíram para o presente estudo, ou seja, os sujeitos da pesquisa.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa**

No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve ter caracterizado, com antecedência, antes de ir a campo, os sujeitos que irão compor o seu estudo. Na visão de Triviños (1987) e Duarte (2002), essa não é uma tarefa fácil de alcançar, devido à dificuldade na escolha de pessoas adequadas que compoñham os sujeitos do estudo a fim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

Alertes ao conselho dos autores, a seleção dos sujeitos da pesquisa, foi feita utilizando como critério o pertencimento dos professores ao ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, a escolha foi feita levando em consideração a temática de estudos – Alfabetização e Letramento –, visto que os envolvidos no critério de seleção lidam diariamente com a abordagem da referida pesquisa.

Devido ao fato de a escola EMEIF Cel. Jorge Teixeira de Oliveira possuir uma grande clientela de alunos, por ser uma instituição de ensino de grande porte e ter em seu quadro de educadores 12 alfabetizadores, optamos por selecionar seis professores a partir dos seguintes critérios: a) ser licenciado em Pedagogia ou Normal Superior, em razão de tais licenciaturas abordarem a temática de estudo; b) ter cursado a formação continuada via PNAIC de Língua Portuguesa, que abordou em seus estudos os conceitos e práticas de Alfabetização e Letramento; c) ser professor com cinco anos ou mais de experiência no ciclo de alfabetização, uma vez que compreendemos que o tempo de ensino fornece aos docentes subsídios para contribuir para a abordagem de pesquisa.

Observando as orientações de Triviños (1987), que alerta o pesquisador sobre a necessidade de esclarecer seus objetivos para os sujeitos da pesquisa e a função dos mesmos no estudo, realizamos uma visita ao *locus* da pesquisa, após a autorização da gestora da escola, e esclarecermos aos docentes, de forma individual, sobre o desenvolvimento do estudo, pedindo a contribuição voluntária para com a pesquisa.

Nesse encontro, foi entregue aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha informações sobre o estudo no qual eles participariam, e

um questionário que apresentava perguntas relacionadas à idade, série para a qual lecionam, formação e tempo de experiência docente. Foi relatado aos docentes que, após os questionários serem respondidos, seria feita uma seleção dos sujeitos que comporiam a pesquisa. Os professores aceitaram os termos de maneira solícita e assinaram o TCLE e responderam ao questionário. Após essa etapa, foi feita a seleção dos participantes da pesquisa que seriam, posteriormente, entrevistados.

### 2..3.1 Perfis das alfabetizadoras que participaram da pesquisa

Os perfis dos sujeitos da pesquisa foram obtidos por meio do questionário de pesquisa, que buscou colher informações referentes às seguintes questões: nível de ensino em que as professoras alfabetizadoras lecionam, idade, sexo, escolaridade e dados profissionais. Para melhor visualização, os dados referentes às respostas dos questionários aplicados aos docentes serão apresentados no quadro a seguir.

**QUADRO 1** – Perfis dos sujeitos da pesquisa

Professor	Série	Idade	Graduação	Especialização	Término da Graduação	Experiência docente	Experiência na alfabetização	Formação específica na alfabetização
PA-1	1º	Acima de 30	Pedagogia	Gestão Escolar	2011	21	21	Pró-Letramento PNAIC
PA-2	1º	Acima de 30	Pedagogia	Gestão Escolar	2013	17	15	Pró-Letramento PNAIC
PA-3	2º	Acima de 30	Pedagogia	Gestão Escolar	2006	11	11	Pró-Letramento PNAIC
PA-4	2º	Acima de 30	Pedagogia	Gestão Escolar	2009	08	08	Pró-Letramento PNAIC
PA-5	3º	Acima de 30	Pedagogia	Não possui	2016	11	05	PNAIC
PA-6	3º	Acima de 30	Pedagogia	Gestão Escolar	2009	08	08	PNAIC

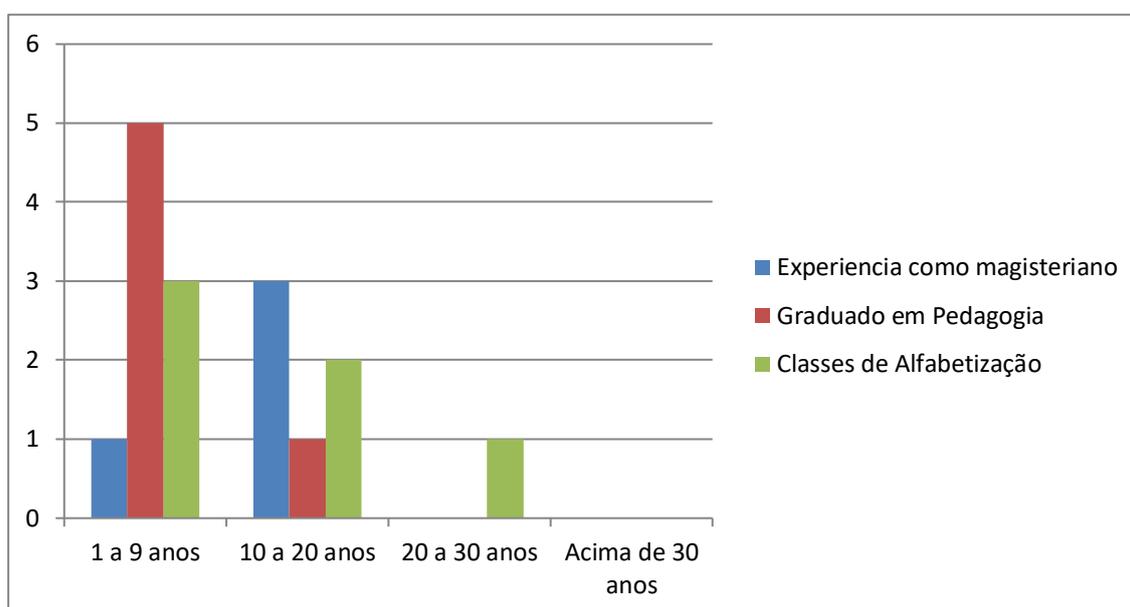
**Fonte:** Elaboração própria, 2018.

Pode-se perceber que todas as professoras têm idade acima de 30 anos e são formadas em Pedagogia, fato que contribui de forma significativa para a pesquisa, pois o referido curso aborda, em sua estrutura curricular, disciplinas voltadas para a temática da alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao longo da leitura dos questionários, notamos que, dentre as seis professoras que responderam, cinco possuem pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar e, também, que houve grande procura, por parte desses sujeitos, por uma formação que vai além das classes de alfabetização.

Posteriormente, buscou-se saber o tempo de experiência das professoras alfabetizadoras, tanto na docência em geral, como nas classes de alfabetização, dados expostos pelo gráfico a seguir:

**GRÁFICO 1** – Tempo de experiência profissional dos sujeitos da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria, 2018.

O gráfico detalha as experiências das professoras alfabetizadoras tanto no período anterior ao curso de graduação, quando tinham apenas o magistério, quanto o período de experiência (em anos) após a formação no curso de Pedagogia. Há, ainda o detalhamento do tempo de experiência nas classes de alfabetização, contabilizando o período em sala de aula com o magistério e a formação em Pedagogia.

Percebemos que, das seis professoras entrevistadas, metade tem mais de dez anos de experiência em sala de aula, apenas com o antigo magistério. Além disso, a maioria tem uma experiência considerável com a graduação em Pedagogia, o que pode ter possibilitado um maior contato com a teoria voltada para a alfabetização na perspectiva do letramento. Nota-se, ainda, que a grande maioria possui considerável experiência nas classes de alfabetização, de

modo que puderam obter diferentes visões sobre o ensino da leitura e escrita, tendo acesso a diferentes teorias sobre a compreensão da alfabetização.

Outro fator que pode contribuir para a abordagem da pesquisa foi o fato de todas as docentes terem participado da formação via PNAIC, e quatro, do Pró-Letramento, capacitações em que tiveram a oportunidade de estudar as mudanças teóricas e metodológicas referentes ao processo de alfabetização em uma nova perspectiva, a saber, a do letramento.

Desse modo, verifica-se que os questionários deram uma contribuição significativa para que passássemos para a etapa das entrevistas, com uma melhor compreensão dos sujeitos da pesquisa, o que nos impulsionou a avaliar se as teorias sobre o ensino da leitura e escrita baseadas no letramento influenciaram nas práticas dessas alfabetizadoras.

Tendo definido os sujeitos da pesquisa, de acordo com os critérios mencionados anteriormente, passamos à descrição da escola onde foi realizada a pesquisa, ou seja, de forma técnica, o *locus* da pesquisa.

#### **2.4 O locus da pesquisa**

Nessa subseção, apresentaremos o local onde foi desenvolvida a pesquisa, a escola onde colhemos os dados que contribuíram para a problemática em estudo.

A escola em questão foi criada com base no Decreto nº 029-GP/90, de 26 de março de 1990, recebendo o nome de Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cel. Jorge Teixeira de Oliveira, que foi dado em homenagem ao Coronel Jorge Teixeira de Oliveira, governador do então Território Federal de Rondônia (1943-1981). A instituição de ensino surgiu para atender à demanda de alunos do Planalto, bairro que estava em formação e que já contava com uma quantidade significativa de crianças que, devido à distância das outras escolas, necessitavam ser atendidos em seu local de moradia.

**FIGURA 1** – Foto da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Cel. Jorge Teixeira de Oliveira.



**Fonte:** Elaboração própria, 2017.

Desde sua criação, a escola atendeu crianças do 1º ao 5º ano, até que, em 2007, foram implantados a Educação Infantil e o Ensino Fundamental II, mantendo o atendimento a essas series até o ano de 2016, quando as turmas foram reordenadas e o município passou a atender somente a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, atendendo à decisão da LDB (9.394/96), art. 11, inciso V, que prescreve, como competência dos municípios,

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 29).

Na atualidade, a instituição acolhe 592 (quinhentos e noventa e dois) alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O atendimento é feito em dois turnos (matutino e vespertino) e, no período noturno, oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), recebendo 42 alunos do 1º ao 5º anos.

O corpo docente da escola é constituído de 27 professores, que estão distribuídos entre o 1º e o 5º anos e a EJA, resultando num total de 12 professores alfabetizadores, distribuídos nas classes de alfabetização.

### 2.4.1 O município de Nova-Mamoré – Rondônia

A cidade de Nova Mamoré está localizada na margem direita do rio Madeira na altura do km 312 da BR 425. O município teve sua origem devido à desativação da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M) e da abertura da BR 425 em 1968, estrada criada para ligar a cidade de Guajará-Mirim à BR 364.

Devido à construção da E.F.M.M no início do século XX, foram surgindo, ao longo da estrada, alguns pontos estratégicos, utilizados pela ferrovia para descanso e abastecimento; tais pontos foram dando origem, ao longo do percurso entre Porto Velho e Guajará-Mirim, a povoados e, entre eles, encontrava-se o da Vila Murтинho.

A localidade surgiu a fim de dar assistência à empresa de Nicolás Suarez, ou seja, a estação da E.F.M.M foi construída na Vila Murтинho, fora do percurso normal da ferrovia, para servir de apoio a Suarez Hermanos, empresa de beneficiamento de borracha pertencente à Bolívia, que ficava do outro lado do rio, em frente à estação, passando a se chamar *Cachuela Esperanza* (Cachoeira Esperança, em português), no rio Beni, Bolívia.

Nicolás Suarez utilizava a E.F.M.M para escoar sua produção de borracha para o Oceano Atlântico, visto que seu país não possuía saída para o mar e dependia do Brasil para realizar o envio de borracha para a Europa. Contudo, Teixeira e Fonseca (2001) relatam que a ferrovia teve como principal foco o atendimento às necessidades de transporte da borracha dos seringais locais e o abastecimento das áreas produtoras. Sendo assim, a estrada de ferro respondia às necessidades de ambos os países (Brasil e Bolívia) em exportar suas produções de látex para as fábricas europeias (TEIXEIRA, 2001).

Em meados da década de 1960, foi construída a BR-29 (hoje BR-364), estrada que fez a ligação de Brasília ao Acre, obra idealizada e colocada em prática pelo então presidente, Juscelino Kubitschek. Posteriormente, com a conclusão da obra, surge a BR-425 (hoje BR-Isaac Bennesby), que conecta a cidade de Guajará-Mirim a BR 364 ao resto do país. Assimem virtude da desativação da E.F.M. M, em 1966, e da inauguração da BR Isaac Bennesby, a Vila Murтинho sofre uma decadência populacional, visto que, a abertura de um ramal ligando a localidade à BR-Isaac Bennesby faz com que os moradores passem a residir às margens da rodovia.

**FIGURA 2** – Foto da localidade de Vila Murтинho



**Fonte:** BLOG, 2018.

Devido a esse deslocamento, surge um povoado chamado de “Boca”, que, com o tempo, vai recebendo outros nomes, como Vila, Vila Nova, Núcleo de Vila Nova, Distrito de Vila Nova, até que, em 6 de julho de 1988, a partir do projeto de Lei Nº 207, assinado pelo governador Jerônimo Garcia de Santana, foi criado o município de Vila Nova do Mamoré, com área desmembrada do Município de Guajará-Mirim.

**FIGURA 3** – Mapa do estado de Rondônia com destaque para o município de Nova Mamoré



**Fonte:** WIKIPÉDIA, 2018.

No dia 13 de setembro de 1991, o nome foi mudado para Nova Mamoré, com a Lei Municipal Nº 081, assinada pelo prefeito José Brasileiro Uchôa. Porém essa lei não é válida devido ao fato de uma lei municipal não ter o poder de modificar uma lei estadual. Por isso, somente em 17 de dezembro de 1993, o nome foi, finalmente, trocado por “Nova Mamoré”, com a assinatura da Lei Nº 531, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia.

**FIGURA 4** – Foto da vista aérea do município de Nova-Mamoré – RO



**Fonte:** PORTAL, 2018.

## 2.5 O método de análise

Ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa científica, o pesquisador encontra diversas etapas que podem gerar obstáculos a serem superados e muitas dessas barreiras podem surgir pela falta de conhecimento das técnicas que serão utilizadas no decorrer do estudo. Na fase de análise dos dados, tais dificuldades podem surgir sem que o pesquisador perceba, pois, após a coleta de dados, ele pode ser levado a ter a enganosa sensação de que sua pesquisa já está no fim.

Tal ideia pode comprometer uma boa análise de seus dados, já que a sensação de trabalho terminado, muitas vezes, faz com que o pesquisador se descuide na escolha de um método de análise que contribuirá de forma significativa para sua temática de estudos. Atentos a tais obstáculos, optamos pela técnica de análise de conteúdo, por ser um método de análise de dados qualitativos que contribui na busca de sentidos de um determinado documento.

O pesquisador que pretende analisar um documento, seja qual for sua fonte, necessita ficar atento para que os dados forneçam respostas ao problema de sua pesquisa. Sendo assim, deve observar os sentidos e significados que as informações oferecem ao seu estudo, dados que podem ser interpretados por meio de diversas técnicas de análise de dados qualitativos,

dentre as quais, destacamos: a análise etnográfica, análise narrativa, análise do discurso e análise de conteúdo.

Como explicado anteriormente, optamos pela análise de conteúdo, que é uma técnica bastante utilizada em pesquisas com abordagens qualitativas e que contribui para que seja feita uma descrição sistemática do conteúdo de uma comunicação, descrição que visa buscar resultados que concorram para pensar o problema de estudo.

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo constitui-se como

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.

Nota-se que a técnica de análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, que pode se manifestar de diferentes formas, na busca de ir além das palavras, ancorada em técnicas de decifrar os materiais que forneceram uma riqueza de conteúdos que, muitas vezes, não estão explícitos. Sendo assim, as informações colhidas são tratadas como fontes de riqueza para a abordagem de estudo, já que “[...] a análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (FRANCO, 2012, p.13).

É importante frisar que, se o pesquisador tiver interesse em utilizar a análise de conteúdo como método de análise de seus dados, deverá levar em consideração as contribuições de Bardin (2011) quando o autor afirma que o procedimento de análise prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

A figura a seguir apresenta uma representação gráfica simplificada das fases da análise de conteúdo.

**FIGURA 5** – Fluxograma das fases do processo de análise de conteúdo



**Fonte:** Elaboração própria, 2018, a partir das contribuições de BARDIN (2011) e SILVA (2016).

Seguindo as orientações de Bardin (2011), realizamos a pré-análise, selecionando e organizando o material analisado. Nessa fase, foi feita a leitura flutuante, descrita como um momento que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

O contato inicial com os documentos (entrevistas) nos proporcionou a possibilidade de projetar hipóteses e possíveis explicações teóricas sobre os relatos. Em seguida, passamos à exploração do material, sendo feita uma leitura mais profunda das entrevistas, que contribuiu para que fossem criadas quatro categorias “a priori”, a saber, Conceito de Alfabetização, Definição de Letramento, Metodologias e Contribuições Teóricas.

A criação das categorias ocorreu, na percepção do pesquisador que realizou os recortes nas entrevistas, com base na frequência com que cada resposta foi analisada e, assim, foram feitos agrupamentos nas falas que apresentavam familiaridade de opiniões. Essa fase proporcionou à pesquisa a construção da matriz de referência, após a produção da qual, agruparam-se os trechos das falas dos alfabetizadores com base na familiaridade entre elas.

Seguidamente, realizamos a etapa seguinte da análise do conteúdo, a inferência e a interpretação, que se constituiu no momento em que foram feitas as associações e deduções que, em confronto com o referencial teórico, propiciaram à pesquisa a realização de

inferências e posteriores interpretações, momento que também contribuiu para o surgimento de novas descobertas.

A análise dos dados da pesquisa em pauta será apresentada na seção 4. Antes, porém, na seção 3, discutiremos sobre o estudo teórico referente ao histórico da alfabetização, conceitos e práticas de alfabetização e letramento, investigação que serviu como suporte para a análise dos dados, a partir da qual serão feitas as correspondências entre os dados teóricos e empíricos.

### **3 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Há muitas décadas, a alfabetização tem sido discutida e questionada por aqueles que se preocupam com os rumos da educação. Durante muito tempo, as dificuldades apresentadas foram as mesmas: deficiência de aprendizagem, reprovação e evasão escolar. Na experiência como professor alfabetizador, é possível perceber que muitos alunos que chegam ao 3º ano do ensino fundamental não leem corretamente e, quando leem, não interpretam o que acabaram de ler.

Na atualidade, o aluno é considerado alfabetizado quando é capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, ou seja, ler e produzir textos para atender a diversos propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela.

Na história da alfabetização o ensino da leitura e escrita foi considerado como as habilidades de “codificação” e “decodificação”, de modo que as aulas se resumiam à memorização de letras e sons. Dessa maneira, o processo de alfabetização não ia além de atividades cansativas e sem nenhuma motivação para os alunos, que eram tratados como robôs automatizados reproduzindo somente a comandos. Esses métodos de ensino passaram a ser muito criticados por pesquisadores que compreendiam que a alfabetização ia além de memorizar palavras sem um real significado para a vivência das crianças.

O método de alfabetização baseado na repetição de palavras sem sentido levava o aluno a não fazer uma conexão com sua realidade, fazendo-o crer que o saber estava preso em uma sala de aula, levando-o a pensar que só iria aprender através do conhecimento do professor.

Assim, para compreender e investigar o processo de alfabetização nos dias atuais, recorreremos a teóricos que traçaram o histórico da alfabetização a fim de entender quais as repercussões que tais conceitos tiveram nas práticas atuais de alfabetizadores. Desse modo, a intenção é aprofundar o trajeto que a alfabetização teve até nossa atualidade, para que possamos compreender em que pressupostos teóricos e metodológicos os professores alfabetizadores fundamentam suas práticas.

### 3.1. Aspectos históricos: o surgimento da alfabetização

Ao longo da história, a humanidade criou uma série de sistemas de escrita e nosso sistema alfabético é uma dessas formas de representação. Nota-se, portanto, que, desde os tempos remotos, o ser humano cria meios para se comunicar com os outros, sendo que as diversas tentativas de gerar meios de comunicação têm origem em diferentes povos e em lugares como Suméria, China, América Central e Egito.

A história da escrita se confunde com a da alfabetização, visto que, com a invenção da escrita, o homem viu a necessidade de se comunicar com as demais pessoas. Desse modo, logo veio a preocupação em compartilhar com o outro a forma de decifrar os códigos que foram criados. A partir do momento da invenção da escrita, aparecem também as regras de alfabetização, que contribuiriam para facilitar a compreensão dos símbolos criados.

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1998, p. 12).

A escrita surgiu com a necessidade de registrar fatos do cotidiano, tais como, o quantitativo de animais, a quantidade de produtos que eram usados em negociação e demais registros do dia a dia, sendo necessário criar símbolos para os produtos negociados e os nomes de seus proprietários, já que a maneira de registrar tais situações se dava por meio de marcas em cajados e ossos (CAGLIARI, 1998).

Outrossim, Barbosa (1994) afirma que, desde o início da humanidade, o ser humano aprendeu a comunicar seus sentimentos e percebeu o imperativo de registrar seus pensamentos através da escrita.

No início, a escrita era formada por ideogramas que tinham como função a representação das palavras, de modo que cada elemento representaria um objeto, uma ideia ou um conceito abstrato. Os ideogramas não apresentavam um som ou letra em específico, mas, sim, a abstração de algo; desse modo, eram necessários muitos signos pictóricos para exprimir as ideias. Devido a isso, a escrita evoluiu e incorporou valores fonéticos, deixando de utilizar signos para representar os conceitos.

Na história da escrita, antes dos ideogramas, havia os pictogramas, desenhos que tinham a função de representar as coisas em geral exercendo a função de palavras. Logo, assim como a humanidade saiu de uma escrita baseada no plano do significado para o plano

da expressão, a criança, em seu processo de aprendizagem, fez o mesmo movimento. O processo de aprendizagem da escrita pela criança se assemelha ao processo de invenção da escrita pela humanidade (desenhos, escrita silábica, escrita alfabética).

Assim, com a evolução da escrita, passa-se a utilizar mais valores fonéticos, surgindo o alfabeto e passando a decompor as palavras em sons simples. Desse modo, a escrita dá um salto em sua evolução e passa a ser alfabética, avanço que é marcado pela criação de uma escrita em que as palavras são compostas por unidades sonoras.

No momento em que passa a separar os sons, o ser humano percebe que as palavras podem ser reduzidas a unidades que são diferentes e que não dependem umas das outras. Surgem, desse modo, as escritas silábica, fundamentadas em grupos de letras, e a alfabética, formada por uma letra.

A grande contribuição para essa evolução veio do povo fenício, que criou um alfabeto arcaico, surgido pela primeira vez em uma cidade portuária de Gubla na Fenícia, chamada de Biblos. Por ter diversos contatos comerciais com outros povos, os fenícios criaram um meio prático de comunicação, um alfabeto que permitia escrever qualquer palavra e que deu origem a todos os alfabetos da nossa atualidade.

Cagliari (2009) relata que os fenícios criaram um inventário de grafemas elaborados aproveitando-se a escrita egípcia. Nesses inventários, só existiam descrições de sons consonantais, pois as vogais não eram consideradas importantes.

A partir da escrita pictográfica, surge a cuneiforme, que recebeu esse nome por ter a forma de cunha, sendo geralmente registrada em tábuas de argila. É somente com o registro cuneiforme que a escrita passa a existir de fato, pois o sistema de registro pictográfico não poderia ser considerado um sistema regular de notação da linguagem, visto que tal registro demandava uma representação oral para que o pictograma fosse compreendido.

Tal avanço faz com que a compreensão da escrita avance consideravelmente, mas são os semitas que contribuem de forma significativa para a transformação da escrita.

Com a escrita semítica aconteceu algo muito curioso e que, sem dúvida alguma, foi proposital para facilitar o uso do sistema de escrita e, sobretudo o seu aprendizado, ou seja, o processo de alfabetização. Ao forma seu sistema de escrita, os semitas escolheram um conjunto de palavras cujo primeiro som fosse diferente dos demais. Como nenhuma palavra naquelas línguas começasse por vogal, a lista ficou apenas com consoantes. Essa escolha foi uma decisão muito importante porque reduziu os modelos de silabários da época, da escrita cuneiforme, por exemplo, de cerca de 60 elementos para apenas 21 consoantes (CAGLIARI, 1999, p.15-16).

Os Semitas têm sua origem nos filhos de Noé, que aparecem na Bíblia no livro de Gênesis. A palavra “semita”, derivação do nome do filho de Noé chamado Sem, passou a identificar os povos que possuem traços culturais em comum. Tais traços culturais são identificados pela fala desses povos, a saber, os arameus, os assírios, os babilônios, os sírios, os hebreus, os fenícios e os caldeus. Eles elaboraram uma lista de palavras em que o aspecto figurativo lembrava o significado da escrita. Utilizando os hieróglifos egípcios, criaram um sistema de representação em que o pictograma evocava o significado da palavra. Essas palavras iniciavam-se com o som das consoantes, de modo que o hieróglifo deveria ser associado ao som inicial da palavra.

Com essa revolução, a escrita passa a representar o som das palavras, que deveriam ser decompostas em sons consonantais e vocálicos, porém, registrando-se somente os aspectos consonantais, pois a escrita semítica não fazia uso de vogais. Essa mudança apenas pode ocorrer a partir do princípio acrofônico, que identificava a letra pelo som inicial da palavra. Depois de decompor os sons das demais palavras, memorizando suas escritas e juntando os sons das letras, se obteria a pronúncia de um determinado vocábulo.

A primeira palavra utilizada nessa lista de representação foi *aleph* (boi) e o hieróglifo escolhido para representar a palavra foi o desenho da cabeça de um boi. Já a segunda palavra foi *beth* (casa), reproduzida pelo hieróglifo de uma casa, ao passo que a terceira palavra foi *daleth* (porta) representada por uma porta. Essa lista se estendeu com as demais palavras, dando origem ao alfabeto.

A metodologia de alfabetização usada nesse sistema de escrita utilizava a memorização da lista de palavras, sendo observado os sons consonantais que, depois, seriam transcritos. Para que o aluno aprendesse a escrever o nome David, era necessário que ele identificasse o som inicial das consoantes DVD, procurar na lista de palavras as que iniciavam com esses sons e, posteriormente, escrevê-las (CAGLIARI, 1998).

Após os fenícios, os gregos utilizaram a escrita semítica com alguns ajustes, pois, de modo análogo aos semitas, os gregos fizeram uso do princípio acrofônico, mas, além de identificarem o som consonantal, exigiam que se observasse também o som das vogais.

Desse modo, como citado anteriormente, o pictograma de um boi foi usado pelos semitas para representar uma consoante oclusiva glotal<sup>2</sup>e essa letra recebeu como nome a palavra que significava boi, ou seja, *alef*. Porém, na fala grega não existia consoante oclusiva

---

<sup>2</sup> A consoante oclusiva glotal, representada pela vírgula sobrescrita, é pronunciada com um fechamento e uma abertura.

glotal, logo, a letra *alef* foi representada pela vogal A, ou seja, passou a representar tal vogal, que foi, então, denominada *alfa*.

Apesar de manter o princípio acrofônico, os gregos adaptaram os nomes das letras semíticas para a sua língua. Para eles, a alfabetização acontecia de maneira semelhante à dos semitas, com a única diferença de que os gregos tinham de detectar, na fala, não apenas as consoantes, mas, também, as vogais para escreverem alfabeticamente [...]. (CAGLIARI, 1998, p. 17).

Como era prática na escrita semítica o uso das consoantes, os gregos realizaram alterações na escrita, passando a utilizar as consoantes e vogais em seus registros escritos. Com essa modificação, o ato de ler e escrever se tornou popular entre os gregos. Ocorreu, então, uma modificação significativa na escrita, que, com a inclusão das vogais, passou a ter um alfabeto composto por 24 letras, o que facilitou muito o processo de leitura e escrita, contribuindo de forma significativa para a alfabetização em grande escala na sociedade da época.

É importante ressaltar que “[...] o modo como se fez a notação das vogais merece um pouco mais de atenção, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos” (HIGOUNET, 2003, p. 89). Quando os gregos passaram a utilizar o alfabeto, o processo de alfabetização tornou-se mais fácil e popular, pois, devido à transformação na escrita, a tarefa de compreender o que estava registrado fez-se menos complicada.

Realizando tão grande revolução na escrita, os gregos contribuíram para o desenvolvimento intelectual do mundo inteiro. Por meio da escrita semítica aperfeiçoada pelos gregos, o conhecimento obtido através de descobertas científicas passou a ser amplamente divulgado entre o povo grego e as demais nações.

De acordo com Cagliari (1998), os romanos, que eram tidos como um povo prático, utilizaram o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas realizaram algumas alterações na escrita, pois perceberam que as letras não precisavam de nomes especiais para serem escritas; desse modo, passaram a utilizar o som da letra para fazer o registro escrito da mesma. Foi assim que, como explica Cagliari (1998, p. 17), “[...] alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc foram transformadas em a, bê, cê, dê, e etc”.

Desse modo, a modificação no sistema de escrita contribuiu de forma significativa para o avanço do império romano, que, apesar de não ser constituído de uma sociedade com muitas pessoas letradas, utilizou a escrita em diversas áreas do seu cotidiano.

Assim, tanto os semitas, quanto os gregos e os romanos contribuíram de forma relevante para a escrita e o processo de alfabetização, pois não se preocuparam apenas em registrar os fatos ocorridos, mas buscaram formas de facilitar a compreensão da escrita, criando meios de alfabetização.

Cooperando para todo esse avanço na escrita, os povos acima referidos deixaram como legado formas práticas não só de compreender a escrita, mas também de fazer seu registro, como relata Cagliari:

Os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns “alfabetos”: tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde se encontravam todas as letras na ordem tradicional dos alfabetos, na verdade servia de um guia para as pessoas aprenderem a ler e a escrever, ou mesmo quando fossem escrever. (CAGLIARI, 1999, p. 17).

Pelos fatos expostos, nota-se que, na Grécia antiga, já havia as “escolas” de alfabetização ou escolas do alfabeto, sendo dessa forma que o alfabeto grego influenciou os romanos e se popularizou no continente europeu. Através do cristianismo, em expansão durante o período do império romano, a leitura se popularizou ainda mais entre a população, mas essa alfabetização tinha mais um caráter de proclamação dos ideais cristãos do que uma alfabetização escolar propriamente dita. Esses mecanismos de leitura e escrita contribuíram para a divulgação do evangelho e, conseqüentemente, para a propagação e divulgação de matérias escritas, fazendo uma transição entre a Antiguidade e a Idade Média.

### **3.1.2 Alfabetização na Idade Média**

Nesse período, o cristianismo contribuiu de maneira significativa para a leitura e escrita, pois, utilizando a coesão e fazendo uso da crescente tecnologia que passa a produzir livros em grande escala, os religiosos começam a produzir técnicas pedagógicas de ensino, ou seja, a alfabetizar em grande escala. A alfabetização era feita nos mosteiros, onde eram empregadas as técnicas de leitura de orações e textos religiosos, sendo usadas tábuas, micrografias e bordados como material didático para a alfabetização.

Mesmo com a invenção da imprensa pelo alemão Johann Gutenberg, o acesso aos livros era restrito apenas àqueles que tinham condições de arcar com a compra. Dessa forma, a alfabetização não era direito de todos, mas um privilégio de poucos. Nessa época, a alfabetização acontecia em casa e o processo de alfabetização se dava por meio de pessoas que sabiam ler e escrever e que ensinavam as demais.

Como as escolas ou centros educacionais eram de propriedade da Igreja Católica, aqueles que tivessem a intenção de ser alfabetizador teriam que optar pela vida religiosa. Nesse período da História, o filho mais velho herdava o título de nobreza os bens do pai e os demais filhos tinham como destino tornarem-se religiosos ou fazer parte da grande massa analfabeta da época.

Quanto às mulheres da família, ou se casavam ou se tornavam freiras. Como muitas famílias não possuíam condições de pagar o dote que era costume da época, a opção era casar a mais velha e encaminhar as demais para o convento. Portanto, pode-se notar que a única forma ou oportunidade de ter acesso à alfabetização, até mesmo para os nobres, era por meio da igreja católica.

A metodologia de ensino da leitura utilizada se dava pelo ensino do valor fonético das letras e da escrita das palavras; bastava apenas o aluno decorar o nome das letras para ser capaz de decifrar a escrita (CAGLIARI, 1998).

Apesar do monopólio de obtenção de livros, o acesso à escrita se torna crescente para a população e, com a propagação em grande escala de livros, o processo de alfabetização passa a ter mais uma dificuldade em sua metodologia de ensino. Cagliari (1998) ressalta que tal problema surgiu devido aos materiais impressos apresentarem diferentes formas de representar uma mesma letra, gerando, assim, um novo entrave para o aprendiz que precisava compreender que uma letra poderia ser representada por diferentes formas gráficas; tal mudança fez com que as letras passassem a ter um valor abstrato do alfabeto.

A primeira manifestação desse fato aconteceu quando das letras capitais (as maiúsculas que eram as únicas do sistema de escrita latina) surgiram às letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, que passaram a chamar maiúsculas. (CAGLIARI, 1998, p. 19).

Devido a essa transformação, não bastava que o aluno soubesse todo o alfabeto, ou seu princípio acrofônico, nem somente sua ortografia, mas era necessário, também, que o candidato ao processo de alfabetização compreendesse que letras formas “A” e “a” significavam a mesma coisa e o aluno teria que aprender que a única diferença entre as duas é que uma é maiúscula e a outra, minúscula.

Observa-se, assim, que o alfabetizando teria que fazer a categorização correta das formas gráficas, processo esse que levava os alunos a identificarem diferentes formas de escrita, a qual categoria gráfica pertencia determinada palavra, e então, realizar sua escrita de forma correta.

No entanto, o Renascimento causou uma profunda mudança no modo de vida da Idade Média. Nesse período, a forma de pensamento, que até então possuía uma base religiosa, passa a centralizar suas ideias em uma vertente materialista e antropocêntrica. Agora, o centro de tudo se deslocava do Divino para o Humano, daí a vertente renascentista conhecida como Humanismo.

Tal mudança causou um impacto significativo no acesso ao conhecimento, que começa a ser mais divulgado, fazendo surgir a preocupação em alfabetizar uma quantidade maior de pessoas para que o acesso às descobertas científicas e à leitura das obras por meio das quais eram difundidas deixasse de ser propriedade de poucos e que esses conhecimentos fossem mais amplamente divulgados entre a população.

Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. Por isso, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras “cartilhas”. (CAGLIARI, 1998, p. 19).

O movimento reformador, que lutava pela livre interpretação da Bíblia, bem como pelo livre comércio, sem a interferência da Igreja Católica, tinha como eficiente mecanismo de divulgação em grande escala de seus ideais a alfabetização da população. Desse modo, era necessário criar metodologias de ensino que garantissem a alfabetização de grande parte da sociedade, e uma dessas estratégias foi a criação de manuais de alfabetização, ou seja, as cartilhas.

### **3.1.3 O aparecimento das primeiras cartilhas**

As primeiras cartilhas surgiram na Europa por volta dos séculos XV e XVIII, como esquemas ou manuais de alfabetização para contribuir para o processo de ensino da leitura e escrita. De início, receberam o nome de “cartinha”, por funcionarem como uma carta de orientação para o ensino das primeiras letras (ARAÚJO, 1996).

Por volta de dos anos 1374 e 1415, Jan Hus criou uma escrita com o intuito de padronizar a língua tcheca e, junto com a proposta, lançou um manual de alfabetização denominado “ABC de Hus”, que trazia um conjunto de frases de cunho religioso e cuja proposta metodológica era baseada na leitura dessas frases, que eram apresentadas seguindo a sequência inicial do alfabeto (BARBOSA, 1990).

Na cidade de Wittenberg, em 1525, na Alemanha, foi lançada uma cartilha do ABC que recebeu o nome de *Bokeschen vor leven ond kind*; manual cuja metodologia de ensino se baseava no alfabeto, nos Dez Mandamentos, em orações e algarismos. Em 1527, Valentin Ickelsamer divulgou uma cartilha com uma metodologia muito parecida com a anterior, mas com o diferencial de acrescentar uma lista de palavras simples (ARAÚJO, 1996).

Já o processo de aprendizado das letras segundo a cartilha *Civile Honesteté des enfants* (Paris, 1560) acontecia em duas etapas distintas: de início, era introduzido o alfabeto e, posteriormente, os textos lidos, textos religiosos em latim. Os alunos eram levados a aprender uma quantidade de letras diariamente. No primeiro dia, seriam as letras A, B, C, D; hábito a partir do qual surgiu o termo abecedário; no segundo dia, aprendiam as letras E, F, G, H, e assim por diante, dando sequência até completar o alfabeto, que deveria ser lido por completo no sétimo dia (ARAÚJO, 1996).

Em meados do século XVI, vários pensadores iniciam a crítica contra o método da soletração, alegando que tal metodologia de ensino das letras causava muita dificuldade na alfabetização. Surge, então, na Alemanha, uma nova proposta, elaborada por Valentin Ickelsamer, que utilizava como base para o processo de ensino o som das letras de palavras que já eram conhecidas pelos alunos. Outro sistema de alfabetização surgiu na França, proposto por Pascal, que reelabora o método da soletração e deixa de utilizar como método de ensino o som das letras (efe, eme, ele etc.), passando a ensinar o som (fê, lê, mê etc.).

Em 1658, Comênio publica uma cartilha chamada *Orbis sensualis pictus* (“O mundo sensível em gravuras”), cuja proposta de alfabetização partia do ensino da leitura e escrita, empregando ilustrações a fim de tornar o texto mais atrativo e significativo para o aluno. Comenius foi um grande educador que chamou a atenção para práticas de ensino em que o ato de ensinar e aprender eram diferenciados. Por se preocupar com a questão metodológica e com o aprendizado do aluno, é considerado criador da didática moderna (ARAÚJO, 1996).

No ano de 1720, João Batista de la Salle publicou, na França, um regulamento para as escolas que fundara intitulado *Conduite des écoles chrétiennes* (Conduta das escolas cristãs). O educador dedicou sua vida à educação das classes menos favorecidas em Reims e Paris; numa época em que a realidade era bem precária, sendo que as escolas que existiam eram muitos desiguais e as poucas gratuitas eram mantidas pela igreja ou por alguém que tivesse recursos. (ARAÚJO, 1996)

Outra situação que agravava o acesso à educação era a falta de professores, já que muitas pessoas não possuíam formação adequada para o magistério ou tinham outras funções

além da docência; em razão de a atividade de docência não oferecer uma remuneração adequada, pois o ofício de professor ser muito desvalorizado.

Percebendo tal realidade, La Salle cria, em Reims, um seminário destinado a formar professores para atender à demanda de mestres da época. O educador, em seu manual de conduta das escolas cristãs, apresenta, com riqueza de detalhes, a metodologia de ensino utilizada no processo de alfabetização das crianças. O processo de ensino era dividido em três partes, de modo que cada lição fosse destinada ao nível em que o aluno se encontrava, sendo a divisão feita entre estudantes principiantes, médios e avançados.

A primeira lição era a tábua do alfabeto; a segunda, a tábua das sílabas; a terceira, o silabário; a quarta, o segundo livro para aprender a soletrar e a silabar; a quinta (ainda no segundo livro) cuidava da leitura para quem já sabia silabar perfeitamente etc. No terceiro livro, os alunos aprendiam a ler com pausas. (CAGLIARI, 1998, p. 20).

Além da preocupação em proporcionar o acesso à escola para os alunos oriundos de uma classe social abandonada por uma sociedade excludente, o regulamento criado pelo educador apresentava uma diferença entre leitura e escrita e a função de cada uma no processo de ensino: “A leitura era dirigida para as coisas religiosas; a escrita, para o trabalho na sociedade [...]” (CAGLIARI, 1998, p. 20).

Até o século XVII, as metodologias de ensino utilizadas nos manuais escolares não sofrem muitas modificações em sua estrutura metodológica, evidenciando que o processo de ensino da leitura e escrita era voltado, em sua essência, para os ideais religiosos. Nesse período do século XVII, é criado um método cuja proposta era mostrar palavras, acentuando o som que se queria representar, surgindo, assim, o método utilizado por Vallange, na França, e por Enrique Stefhani, na Alemanha, no século XVIII, denominado método fônico ou fonético.

Tal proposta de alfabetização privilegiava a relação direta entre fonema e grafema e, nessa metodologia de ensino da leitura e escrita, o aluno inicia aprendendo o som das vogais e, depois, das consoantes. Segundo essa proposta, o educando é ensinado que cada letra (grafema) está associada um som (fonema), e que, juntando-se os fonemas, formam-se as sílabas e palavras.

O método dificultou ainda mais a compreensão para os alunos e, por isso, foram criadas outras propostas com variações do método fônico, metodologias que apresentavam os sons das letras por meio de palavras significativas, vinculavam uma imagem ao som. Mendonça, O. S. e Mendonça, O. C. (2007) destacam que a proposta do método fônico foi rejeitada no século XVIII por ser um método cansativo e exagerado, que não contribuía para a

alfabetização por priorizar a pronúncia do som das consoantes isoladamente, não levando o aluno a compreender a escrita, mas somente a repetir os sons das letras de forma descontextualizada.

Muitas metodologias de ensino de leitura e escrita utilizadas na atualidade ainda dão grande destaque ao processo de alfabetização que isola os fonemas das palavras. É preciso compreender que o fonema apresentado de forma separada não traz uma contextualização da palavra na fala, sem o apoio de uma vogal, e que o nosso sistema de escrita é bem complexo, sendo que uma palavra pode ser representada por diferentes letras. Assim, apenas isolando os sons de algumas palavras, o aluno não é levado a compreender as regularidade e irregularidades de nosso sistema de escrita alfabético.

Como mencionado anteriormente, o método fônico não contribuiu de forma significativa para que mais pessoas fossem alfabetizadas; desse modo, foram criadas outras estratégias de alfabetização com o intuito de superar as dificuldades deixadas pelo método fônico. Surgiu, assim, na França, o método silábico, que teve como metodologia de ensino da leitura e escrita a união da consoante e da vogal, formando a sílaba; após essa união, de início, seria ensinado o nome das vogais, depois, as consoantes e, em seguida, a formação de sílabas. Nesse contexto de alfabetização, o aluno aprenderia as famílias silábicas para, posteriormente, formar palavras compostas por essas sílabas. Essa proposta de ensino foi utilizada como metodologia na alfabetização até o século XVII. Em meados do século XVIII, são introduzidas, nas cartilhas, gravuras das letras iniciais, para ilustrar o processo de ensino das palavras (MENDONÇA, O. S. e MENDONÇA, O. C, 2007).

No mesmo período, após a Revolução Francesa, Joseph Lancaster cria, em Londres, uma escola para o atendimento a crianças pobres. Lancaster, por não ter condições financeiras para contratar professores, decide adotar o método de Andrew Bell, pastor anglicano que criou um método de alfabetização em que eram considerados os aspectos práticos do ensino. Tal metodologia empregava recursos didáticos de alfabetização encontrados na própria região onde as crianças moravam. Um desses métodos utilizava a escrita na areia como prática de alfabetização (MANACORDA, 1992).

Essa didática foi considerada a principal contribuição local para o método. Já Lancaster teve inspiração nos trabalhos de Bell, mas sustentou seu método de ensino na repetição oral e na memorização, pois acreditava que a prática metodológica abordada nesses ideais inibia a preguiça, a ociosidade e deixava os alunos mais silenciosos. Nessa metodologia, não existia a preocupação em formar alunos críticos, mas, sim, manter a

disciplina mental e física dos alunos. A experiência foi tão bem sucedida em Londres que o então método Mútuo passou a receber o nome de Método Lancaster (CHIZZOTTI, 2005).

O método Mútuo ou Lancaster tinha em seus ideais o ensino de um número considerável de alunos, usando pouco recurso em pouco tempo. Durante as aulas, não eram utilizados livros didáticos; o material que os alunos recebiam para era constituído de uma tábua com areia, onde escreviam com os dedos, e de uma pequena lousa. É possível ter uma descrição do método de alfabetização com mais detalhes na obra *Ensino Mútuo*, de José Hamel, que relata que os alunos eram ensinados em aulas de 15 minutos, momento em que eram passadas atividades a serem realizadas em coro, e os alunos ficavam dispostos ao redor de lousas colocadas nas paredes da sala (CAGLIARI, 1998).

Lancaster tinha uma proposta metodológica de alfabetização diferente da de Comênius; sua abordagem de ensino priorizava a disciplina, o controle da mente, do corpo e a propagação de crenças morais próprias da sociedade da época. A alfabetização das crianças que estavam em processo de aprender a ler e a escrever era realizada pelos alunos que estavam em níveis mais avançados. Esse método foi utilizado no Brasil no tempo do Império.

Nesse período, a alfabetização passa a se tornar uma disciplina do currículo escolar, mudança ocasionada por interferência da burguesia, que não fazia parte da nobreza. Desse modo, o processo de alfabetização passa a ser dividido em lições, passando-se a adotar o método ba-bé-bi-bó-bú, em que é criada uma disciplina específica que passa a contemplar diretamente a alfabetização de crianças.

O modelo de escola que atendesse a essa clientela específica da sociedade foi idealizada por Robert Owen, em 1816, que pensou em um sistema de ensino para atender aos filhos dos operários de sua fábrica têxtil, em New Lanark, na Escócia. Nessa época, despontava a Revolução Industrial e o inglês criou, então, um jardim de infância com caráter mais assistencialista do que educacional, pois, sabendo que as mães teriam onde deixar seus filhos, poderiam, com isso, trabalhar por muito mais tempo nas fábricas. (MANACORDA, 1992).

Em 1837, Friedrich Froebel, professor, defendia o ideal de que a Educação Infantil era um período de desenvolvimento indispensável para a formação da criança. Tal concepção foi adotada por grande parte dos estudiosos da educação que sucederam o pensador e que acreditavam nos princípios de uma educação em que a criança tivesse a oportunidade de desenvolver seu potencial com atividades criativas.

Segundo Arce (2002), Froebel sustentava a ideia de uma educação mais prática e menos abstrata, diferente do modelo da época; acreditava que era da natureza da criança a

disposição para aprender. Desse modo, com atividades mais práticas e lúdicas, ela teria um melhor desenvolvimento de suas habilidades.

A Revolução Francesa contribuiu para que ocorressem muitas transformações no campo da educação, sendo que “[...] uma delas foi a responsabilidade com a educação das crianças, introduzindo a alfabetização como matéria escolar” (CAGLIARI, 1998, p. 20). Quando o estado começa a dar mais atenção ao campo da alfabetização, passa a realizar várias transformações no campo metodológico do ensino da leitura e escrita, como destaca Cagliari (1998, p. 21):

[...] as antigas cartilhas sofreram uma modificação notável. Com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do ‘bá, bé, bi, bó, bu’ começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização.

As escolas com tal metodologia de alfabetização tiveram um sucesso tão grande que acabaram espalhando seus ideais pelo mundo, porém, grande parte da população continuou fora da escola. Nesse contexto, surgem as primeiras cartilhas da língua portuguesa que apresentavam o alfabeto escrito no modelo de escrita da imprensa da época, utilizando as letras góticas como modelo padrão de escrita. As letras eram apresentadas com ilustrações, os textos utilizados para leitura eram de cunho religioso e traziam em seu corpo a lei de Deus, da Igreja e orações.

Desse modo, a primeira cartilha de que se tem referência foi criada por João de Barros em 1540 e foi denominada *A Cartinha*. A proposta metodológica da cartilha não foi criada com a intenção de ser utilizada como recurso para o ensino da leitura e escrita nas escolas, mas que fosse usada para a decifração das palavras e não para alfabetizar os alunos. A cartilha de João de Barros evidenciava a importância do estudo da Língua Portuguesa como língua materna, tradição que estava se destacando entre as obras do século XVI, que enfatizavam o ensino da língua vernácula.

Cagliari (1998) salienta que a cartilha não foi elaborada para ser utilizada como livro didático, tendo em vista que a escola da época não alfabetizava crianças; O candidato à leitura teria que decorar o alfabeto, utilizando o princípio acrofônico, memorizar as palavras-chave e, por fim, aprenderia a ler e escrever fazendo uso das “taboas” (ou tabuadas). A metodologia de

ensino não priorizava a escrita, mas se concentrava no ensino da leitura. Conforme Cagliari (1988, p. 22),

- a) Cartilha do ABC: seguiu a mesma estrutura da cartinha de João de Barros;
- b) Antônio Feliciano de Castilho escreve uma cartilha famosa, intitulada Método português para o ensino do ler e do escrever em 1850. Onde tem como destaque o uso dos chamados alfabetos pictoriais ou icônicos. Após três anos da primeira edição o autor lança sua segunda edição, com o nome de Método Castilhos;
- c) Em 1870, João de Deus publica uma cartilha que fez muito sucesso na época, intitulada Cartilha maternal ou arte de leitura..

A Cartilha Maternal tinha como proposta de ensino a utilização de abecedário, que era ensinado por partes, de modo a formar palavras. A metodologia para ensinar a ler e escrever estava dividida em vinte e cinco lições. Primeiramente, eram ensinadas as vogais – a, e, i, o, u; depois, as consoantes – v, f, t, d, b, p, l, k, q; em seguida, as consoantes incertas, assim chamadas na cartilha – c, g, r, z, s, x, m, n; e por fim, as consoantes compostas certas – th, rh, nh, lh, ph – e a consoante incerta – ch – e o alfabeto maiúsculo.

João de Deus contribuiu de forma significativa para o processo de alfabetização e para a educação de Portugal e sua obra foi consagrada através do decreto Comissão de Instrução Pública como método oficial para o ensino da leitura nas escolas públicas de Portugal.

### **3.1.4 História da alfabetização no Brasil**

Quando se fala em alfabetização, logo pensamos em quantidade de aprovados, número de alfabetizados, metas, políticas públicas etc. Mas onde está o problema de termos, em nosso país, tantos alunos que não chegam ao final do ciclo de alfabetização com as capacidades mínimas de leitura e escrita?

Ao longo deste texto, foi feita uma síntese do contexto histórico e cultural da alfabetização em nosso país, tomando como ponto de partida o contexto histórico da formação da sociedade escolar brasileira desde os tempos do Brasil Colônia, mais especificamente por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, até a atualidade em que se encontra o processo de alfabetização.

Tal contexto não procura responder ao questionamento feito acima, mas mostrar os fatos que ocorreram desde a colonização até dias atuais, terá fim de obter uma compreensão

geral do processo de alfabetização no Brasil e, posteriormente, entender como o processo de ensino de leitura e escrita se desenvolveu em nosso país ao longo da história.

Para se compreender a alfabetização no Brasil, é preciso remeter à história da educação e contextualizar o processo de ensino da leitura e escrita, desde a chegada da expedição do primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Sousa, em 1549, trazendo com ele os padres missionários da Companhia de Jesus.

[...] a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. (RIBEIRO, 1998, p. 28).

Como é possível notar, os jesuítas iniciaram o processo de educação nas terras então colonizadas, mas é necessário ter bem claras as reais intenções de Portugal para a colônia. A coroa portuguesa preocupava-se apenas com os ideais reformadores que estavam sendo disseminados na Europa; por esse motivo, trabalhou para combater tais pensamentos em suas novas terras, efetuando uma contrarreforma.

A educação e o processo de ensino da leitura e escrita foram, portanto, formado a partir desses ideais de propagação da fé e instrução da elite pensante. Nesse período colonial, não havia a preocupação em tornar o aluno um ser pensante, visto que a educação servia como controle. Mesmo não estando nos ideais colonizadores a formação de uma população esclarecida, não se pode negar a contribuição dos jesuítas para o processo de alfabetização nesse período da história brasileira.

Desse modo, as missões jesuíticas implantaram na colônia métodos de alfabetização que misturavam o ensino das letras, através do alfabeto, do latim e da gramática. A metodologia de ensino contribuiu para que a leitura e a escrita tivessem início em nosso país, pois “[...] foram os padres da companhia que nos trouxeram o alfabeto, o latim, a gramática e a literatura de fundo místico e ascético”. (ARAÚJO, 1999, p. 32).

Nesse método de alfabetização, os professores (padres) iniciavam uma formação na língua dos nativos para, posteriormente, elaborarem metodologias a fim de atrair os indígenas para o ensino. Assim, o processo de alfabetização era necessário para que os ideais colonizadores fossem colocados em prática e a catequização em massa da população fosse possível. Nesse sistema de educação, o saber era privilégio de poucos, o que é possível notar por meio do pacto colonial português que tinha como objetivo central manter a educação em poder dos colonizadores.

Pode-se ter uma noção de tal situação ao se observar os Alvarás de 20 de março de 1720, que proibiam qualquer tipo de letras impressas no Brasil. Em 1747, o governo português ordenou a destruição e queima da primeira gráfica da colônia e, em 16 de dezembro de 1794, publica outro alvará proibindo o envio de livros e papéis para o Brasil.

Tendo em vista que a publicação de livros era estritamente proibida no Brasil, os jesuítas utilizavam como método de alfabetização as cartilhas importadas de Portugal; o material fazia muito sucesso na época e estava sendo usado como recurso metodológico para o ensino da leitura e escrita na Europa. Sendo assim, pode-se dizer que as cartilhas foram os primeiros manuais de alfabetização dos brasileiros. Muitos professores precisavam confeccionar seu material didático para alfabetizar, pois o valor dos livros era elevado, então, elaboravam suas próprias cartilhas, seguindo o modelo europeu (ARAÚJO, 1999).

Com o acesso ao saber tão restrito pelas condições sociais e culturais da época, os nativos não possuíam direito à educação e, quando sim, o ensino era pautado na propagação dos ideais colonizadores que tinham como intenção manter a grande massa na profunda ignorância.

Somente aqueles que se enquadravam em uma lista seleta poderiam ter direito a serem alfabetizados; os selecionados eram exclusivamente do sexo masculino, europeu, branco e cristão. É claro que os índios não ficavam de fora do ensino da leitura e da escrita, mas a diferença estava na forma com que se dava o processo de alfabetização. Enquanto os europeus, brancos e cristãos eram instruídos para as funções nobres da colônia, os nativos índios eram alfabetizados (catequizados) para a servidão (ARAÚJO, 1999).

Até o final do império, as escolas seguiam a estrutura das “aulas régias”, os sistemas de ensino ofereciam condições precárias de funcionamento e boa parte da educação do povo dependia do empenho dos professores e do interesse dos alunos.

Os métodos de alfabetização utilizados nesse período de transição seguiam os moldes das cartas de ABC e marcha sintética. As chamadas “cartas de ABC” eram um tipo de material de alfabetização confeccionado pelos professores, pois, como já mencionado, era estritamente proibida a publicação de livros no Brasil e muitos manuais de ensino vinham de Portugal, tornando difícil o acesso às cartilhas.

Desse modo, as “cartas de ABC” foram assim chamadas por ser um material elaborado pelos professores, trazendo o alfabeto com diferentes letras, dando uma maior atenção à escrita. A metodologia de ensino era baseada no método alfabético e, para decifrar a escrita, o aluno era levado a soletrar as palavras. O professor iniciava apresentando as letras, bem como

eus respectivos nomes e sons e, após as famílias silábicas, depois de o aluno ter evoluído, ser ensinado a ler pequenas palavras, frases e textos.

Após a Independência (1822), com a chegada da monarquia, a educação passou a ser entendida como um direito do cidadão e um dever do Estado. Assim, com as exigências da nova estrutura política, era necessário criar, no país, um sistema de ensino que correspondesse ao novo regime com concepções liberais.

Essa proposta pode ser verificada na primeira Constituição de 1824, que estabelece a criação de escolas para a instrução primária nas comarcas, assim como a criação de Universidades. Nesse momento, é incorporado, na educação do Brasil, o método Lancasteriano muito utilizado na Europa, que priorizava o método de ensino baseado em atividades com poucas lições para que o conteúdo fosse decorado pelo aluno.

Nesse período, as pessoas que não sabiam ler e escrever eram consideradas sem cultura. Ser analfabeto era sinônimo de incapacidade, e nessa conjuntura, a população não tinha sequer direito ao voto. Ao propor a alfabetização em massa, o Estado não tinha como princípio proporcionar o acesso a um ensino de qualidade, tornando a população mais esclarecida, a fim de escolher melhor seus líderes, mas de manter uma alfabetização meramente técnica, sem esclarecimento e muito menos politização dos cidadãos (FERRARO, 2014).

Com a proposta de ensino baseada no método lancasteriano, o aluno não era levado a se tornar um ser reflexivo. Tais ideais estavam de acordo com os anseios de educação da época, que não buscava formar cidadãos críticos, mas dar continuidade aos ideais de manutenção de um povo excluído, em que o acesso a um ensino de qualidade não era prioridade. No sistema lancasteriano, os alunos eram formados por grupos, em que cada aluno tinha uma posição ocupada de acordo seu nível de conhecimento, de modo que, quando iam progredindo, os alunos subiam de posição.

Em 1876, como já citado, Cagliari (1998) relata que foi publicada, em Portugal, a *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. A proposta desses manuais faz um grande sucesso em nosso país, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo.

A metodologia adotada por João de Deus, a da palavração, iniciando a leitura a partir da palavra, causou uma grande revolução na estrutura dos métodos até então utilizados. A *Cartilha Maternal* priorizava o ensino da leitura pela palavra e, em sequência, era feito um estudo dos valores fonéticos das letras.

Já na década de 1890, tem início, no Brasil, uma disputa de métodos de alfabetização. Muitos teóricos defensores dos métodos sintéticos (soletração, fônico e da silabação) passam a criticar a *Cartilha Maternal*, fazendo com que entrem nessa disputa os defensores do método de João de Deus.

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2006, p. 6).

Essa querela gerou na educação a ideia de que a alfabetização necessita obrigatoriamente de um método para funcionar e tal pensamento ainda faz parte do cotidiano de muitos professores alfabetizadores que acreditam existir uma só maneira de alfabetizar.

Em 1890, foram feitas mudanças na educação pública do Brasil, sendo implantada, no estado de São Paulo, uma reforma que reestruturou as Escolas Normais e criou uma Escola para turmas de Jardins de Infância. Porém, tais mudanças não permaneceram somente na estruturação de escolas, mas se deram até mesmo nos métodos de alfabetização.

Nesse tempo, foi importado dos Estados Unidos da América um método de ensino denominado analítico. A nova proposta de ensino da leitura e escrita era totalmente diferente do então método sintético utilizado na alfabetização, por trazer uma metodologia diferente, em que se priorizava o ensino a partir do texto, ou seja, a alfabetização partiria do todo para as partes.

A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. (MORTATTI, 2006, p. 6).

Com essas ideias, os defensores do método analítico acreditavam que o desenvolvimento da escrita poderia ser alcançado com muito treino, utilizando a caligrafia para o ensino. A partir de exercícios de cópia e ditado, seria trabalhada a escrita de forma satisfatória. Nesse contexto de alfabetização, o método analítico vai ganhando espaço e as cartilhas produzidas passam a adotar tal metodologia de ensino em sua essência.

Nesse momento da História, o positivismo ganhou um grande espaço na escola e suas ideias adentraram a área da educação, influenciando também em diversas áreas do conhecimento na Europa. Émile Durkheim (1858-1917), considerado um dos pais da Sociologia moderna, foi o pensador que mais contribuiu para o crescimento da chamada pedagogia positivista.

Nos ideais positivistas, era priorizado o ensino leigo das ciências, acreditando-se que a escola deveria se libertar do ensino tradicional humanista religioso. O Brasil também recebeu grande influência do pensamento positivista no início da República, influência que contribuiu para gerar o movimento pela proclamação da república e da elaboração da constituição de 1891.

A educação pautada nos ideais positivistas privilegiava o ensino técnico e combatia o ensino humanista; o professor e os alunos seriam considerados apenas executores das tarefas que foram elaboradas por especialistas considerados neutros e objetivos, por isso, não seriam influenciados.

Em se tratando dos métodos de alfabetização, os ideais positivistas estavam presentes nas ideologias ligadas ao ensino da leitura e da escrita. O professor e defensor do positivismo no Brasil, Antônio da Silva Jardim, foi um dos maiores apoiadores da *Cartilha Maternal* na década 1980, apadrinhando enfaticamente o método analítico e fazendo duras críticas aos métodos de soletração.

Antônio da Silva Jardim afirmava que o ensino da leitura e escrita deveria ser entendido como uma questão de método e que muitos professores não tinham métodos de alfabetização. Essa falta de metodologia de ensino se dava em virtude de não terem aprendido ou porque não podiam aplicar seus métodos. O educador argumentava, ainda, que o processo de alfabetização deveria passar pelos estados do pensamento que Comte preconizava, a saber, teológico, metafísico e científico.

Desse modo, Silva foi o educador que fundou no Brasil a tradição de incorporar na alfabetização o caráter de ciência, que passa a ser analisada pela vertente científica, a fim de buscar na razão estudos que compreendessem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita não mais fundadas em práticas rotineiras, sem reais compreensões de seu desenvolvimento. De acordo com Mortatti (2000, p. 73), “[...] o que permite conferir à atuação de Silva Jardim o sentido de fundadora de uma tradição é justamente o fato de serem suas tematizações as primeiras de caráter programático e cientificamente fundamentadas, produzidas por um brasileiro, a respeito do ensino da leitura e da língua materna.”.

Baseando-se nesses ideais positivistas, Silva defendia uma educação que fosse pautada na ciência, devendo ser prática, racional e útil, acompanhado a modernidade. A criança era entendida como um ser desprovido de abstração e é por esse motivo que o ensino deveria partir do mais simples ao mais complexo.

Outra contribuição que a alfabetização teve em seu processo histórico foi a do educador Hilário Ribeiro, que criou a *Cartilha Nacional*, recurso didático que manteve a mesma estrutura metodológica da obra de João de Deus, com o diferencial do ensino do nacionalismo. Em seu *Segundo Livro de leitura*, Hilário utilizava textos com fatos corriqueiros, usando temas de valor moral e cívico, abordagens comuns à época em que foram elaboradas as cartilhas.

A cartilha nacional, ao mesmo tempo em que ensinava o aluno a ler e a escrever, passava aos mesmos os ensinamentos relacionados ao sentimento nacional. No material de alfabetização, era muito valorizado o ensino dos valores fonéticos, levando os alunos a pronunciarem corretamente as palavras. Nas atividades, o professor era instruído a diferenciar os elementos fônicos das consoantes, fazendo com que os alunos pronunciassem o som da letra que estava sendo trabalhada, de modo que, se estivessem trabalhando o “s”, o aluno teria que aprender a pronunciar seu valor sonoro de forma correta.

Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo foi outro educador que contribuiu para a história da alfabetização no Brasil, publicando a *Cartilha da Infância*, material que o Governo de São Paulo adotou como cartilha oficial para alfabetização naquela época. Galhardo empregou, em seu material, o método da silabação ou silábico, acreditando que seria, para aquele período da História, o método de alfabetização mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita. Seu método estava enquadrado no método sintético, visto que seu material apresentava o ensino da leitura partindo da apresentação das famílias silábicas.

De acordo com os ideais do educador, percebe-se certa disputa de métodos (fato que é comprovado nas pesquisas de Mortatti (2000) tratadas no livro intitulado *Os sentidos da alfabetização*), tratando-se de uma querela de metodologias de ensino que ocorreu no estado de São Paulo entre os alfabetizadores “modernos” e “antigos”.

Nesse momento da história da alfabetização, os professores alfabetizadores propuseram diferentes metodologias de ensino da leitura e escrita, visto que o número de analfabetos, nesse período, era grande. Teriam, então, que criar soluções para revolver a situação. Desse modo, houve tal disputa de maneiras de alfabetizar, surgindo, no período da história da alfabetização, a “guerras dos métodos”, disputa que surgiu entre os defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos analíticos.

Segundo Mortatti (2000), o estabelecimento do método analítico vai de 1890 a 1920, período que é caracterizado por essa disputa entre os alfabetizadores adeptos dos métodos sintéticos e aqueles dos métodos analíticos. Nesse momento, o método analítico conquista os ideais de muitos professores alfabetizadores e passa a ser interpretado como referência a ser seguida para as práticas de ensino de leitura e escrita, sendo adotado no estado de São Paulo e em todo o país. Em 1910, é oficializado como método de alfabetização nacional, passando sua utilização a ser obrigatória nas aulas de alfabetização.

Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da —autonomia didática‖ proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920). Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2006, p. 7).

Nessa nova definição de como a criança deveria aprender, o ensino da leitura partiria do todo para, em seguida, se proceder à análise das partes. Porém, cada professor alfabetizador compreendia o todo de formas distintas, utilizando diferentes metodologias para análise do todo, que poderia ser caracterizado como a palavra, a sentença ou a historieta.

Na palavração, o aluno aprende por meio da memória visual, reconhecendo algumas palavras com a utilização de imagens. Quando o aluno já é capaz de identificar algumas palavras, o professor inicia a divisão das sílabas para formar outras palavras. Na sentencição, o processo de ensino parte de uma frase que foi debatida pela turma, depois, são memorizadas algumas palavras e estas são divididas em sílabas para dar origem a novas palavras. Os contos ou historietas, por sua vez, se caracterizam como uma ampliação do método de sentencição, e o ensino parte de pequenas histórias para chegar às palavras, sílabas e, com estas sílabas, formar novas palavras.

As cartilhas publicadas em São Paulo passaram a abordar, em suas metodologias, o processo de ensino baseado na historieta, método que partia de contos, usando a metodologia do todo para as partes. Funda-se, então, em nosso país, uma tradição em que o método analítico passa a ser entendido, para esse momento da história da alfabetização, como “o melhor”, porque sintetiza todos os anseios do “ensino moderno”, ou seja, é o mais adequado

às condições biopsicológicas da criança, “a marcha natural do desenvolvimento do espírito humano”, proporcionando uma aprendizagem que tem o professor como guia e a “redenção intelectual” da criança como fim. (MORTATTI, 2000, p. 134).

Nesse momento, surge uma nova tradição, que consiste em compreender o ensino da leitura a partir de questões de ordem didática e não mais ligado às metodologias amparadas em questões de ordem linguística.

Por volta de 1920, ocorrem mudanças na carga horária das escolas com a Reforma Sampaio Dória e o tempo das aulas é reduzido para que, dessa maneira, fossem ofertadas mais vagas para a população. Nesse momento, muitos professores passam a criticar o método analítico por ser uma metodologia que estava sendo imposta nas práticas de alfabetização.

Surge, então, uma nova disputa entre os defensores dos métodos misto e analítico; aqueles que estavam utilizando o método analítico acreditavam que a proposta de ensino era eficaz no ensino da leitura e escrita. Já os defensores do método misto propagavam que a alfabetização se tornaria mais eficiente se fosse feita uma união entre analítico-sintético ou vice-versa.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. (MORTATTI, 2006, p. 8-9).

Muitos docentes foram abandonando o pensamento de que, para alfabetizar, era necessária a utilização de um método. Essa situação ocorreu devido às novas propostas de ensino da leitura que estavam sendo pautadas na área da Psicologia. Percebe-se, portanto, que o ensino baseado nos métodos se torna relativo, não mais tão importante quanto antes, pois a nova proposta de ensino estava pautada na verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita.

Em 1934, surge um livro intitulado *Testes ABC*, de Manuel Bergström Lourenço Filho, que traz exercícios com a finalidade de testar se o aluno possuía a maturidade necessária para desenvolver algumas propostas de ensino. O livro apresentava resultados de pesquisas desenvolvidas com alguns alunos do 1º ano do ensino fundamental. O autor

demonstra o resultado de oito provas em que era possível medir o nível de maturidade dos alunos. Tais instrumentos de verificação serviam para classificar os alunos em níveis, separando-os em classes homogêneas, para, então, serem alfabetizados. Assim, “[...] a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2006, p. 8-9).

O educador tinha uma visão educacional escolanovista, entendendo que a educação era composta de um conjunto de técnicas que deveriam visar o ensino das características regionais, afirmando sua função socializadora.

Lourenço Filho e os demais educadores envolvidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, buscavam a melhoria da educação, tendo como uma das principais metas a diminuição do índice de analfabetismo no Brasil. Sendo assim, a ideia de um ensino preparatório se espalhou nesse período em que as cartilhas baseadas no método misto traziam, em seu anexo, um tipo de manual com orientações para os professores.

Nesse período da história da alfabetização, são utilizadas metodologias de ensino baseadas em uma mescla de métodos, sendo que a maior atenção não era direcionada à questão do método, mas, sim, aos aspectos psicológicos do aluno. Desse modo, o ensino da escrita passa a se preocupar mais com a caligrafia e a ortografia, que eram ensinadas junto com a leitura. Para aprender, o aluno deveria passar por um período preparatório “[...] que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros”. (MORTATTI, 2006, p. 9).

Muitos professores do estado de São Paulo criaram cartilhas baseadas nessa nova perspectiva de ensino da leitura e escrita, tais como a *Cartilha do Povo*, a *Upa*, a *Cavalinho!*, a *Cartilha Sodré* e a *Cartilha Caminho Suave*. As metodologias de ensino da leitura e escrita priorizavam o domínio da codificação e decodificação de símbolos alfabéticos. Muitos educadores julgavam que o aluno aprendia a ler e escrever de acordo com o método que fosse utilizado, mas tais concepções de alfabetização estavam sendo questionadas por não atenderem de forma significativa ao ensino da leitura e da escrita. Muitos teóricos da alfabetização criticavam o fato de os métodos não darem conta da grande taxa de analfabetos que crescia no país, questionando a eficiência dos métodos de alfabetização, que eram, muitas vezes, utilizados sem uma base teórica.

O ensino da leitura e da escrita era entendido apenas como transmissão de informações e essa concepção era baseada em uma compreensão tradicional da linguagem, entendida de forma estruturalista e inatista, de modo que o processo de ensino era visto somente como mera aquisição do código escrito. Desse modo, “[...] a leitura e a escrita são tratadas como a

mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesma, circunscritas às quatro paredes da sala de aula” (BRAGGIO, 1992, p. 11).

Em meados de 1950, a alfabetização recebe um enfoque da teoria gerativo-transformacional norte-americana, que tem como representante Noam Chomsky, teórico que defende a ideia de que a criança incorpora inconscientemente as regras gramaticais, sendo capaz de produzir sentenças de uma determinada língua, sem receber nenhuma instrução, fato que só é verificado no ser humano que tem essa capacidade inata do ser.

Braggio (1992) destaca que tal pensamento compreende que a leitura e a escrita não passam de atos mecânicos, desvinculados de sentidos. Assim, são de responsabilidades do ser e da sua mente a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento.

Nesse modelo de leitura, não são priorizados os aspectos sócio históricos da linguagem, pois o pensamento estruturalista mantém seu foco com a forma da expressão e a forma do conteúdo. A substância da expressão (fonética) e a substância do conteúdo (pensamento numa linha filosófica) ficam de fora nesse pensamento. Com esse paradigma de ensino da língua, Chomsky compreende que a criança aprende por meio de processos criativos pautados em atividades cognitivas e racionalistas e não por uma resposta a estímulos externos.

A teoria gerativo-transformacional serviu de apoio para Goodman e Smith sustentarem suas pesquisas do ponto de vista psicolinguístico. No primeiro momento, Goodman (1969) compreende que o ato de ler se configura em um processo de seleção, em que estão interagindo vários elementos que dão sentido ao texto. Sendo assim, existe uma antecipação no ato de ler, de modo que o leitor interage com o texto fazendo uso de seus conhecimentos linguísticos, conceituais e de sua experiência.

No segundo momento, Goodman (1984) continua fundamentando suas análises na linha de pensamento cognitivista e amplia o paradigma psicolinguístico, e sua visão de leitura passa a ser guiada para a realidade do aluno. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura ressalta aspectos gráficos, sintáticos e semânticos, que inicia com a escrita, momento em que o leitor realiza a compreensão visual do texto, tentando entender a mensagem e a intenção do autor.

Como afirma Braggio (1992, p. 23), “Nas considerações de Goodman sobre a natureza da linguagem, embora estas ainda destaquem o papel da gramática (fonética/ fonologia, morfologia, sintaxe), a língua é vista como um sistema estruturado que torna a compreensão do significado possível”. Nessa visão, no processo de aprendizagem, a criança interioriza

regras que a prepara para a produção e compreensão da linguagem. A língua deixa de ser entendida de forma fragmentada em sons e letras, pois tal entendimento resulta em uma leitura embasada em atividades de decodificação. A proposta de leitura defendida por Goodman trata o aluno como um ser que constrói os sentidos do texto por meio de uma busca de significado junto a ele. Contudo, essa proposta, mesmo que veja o ato de ler como uma busca de significados, não engloba os aspectos do contexto social.

Em 1960, surgem novas pesquisas que contribuem para uma nova visão do ato de ler pautado em modelos interacionistas. Nesse momento, são incluídos, nos modelos de leitura, os fatores cognitivos, sociais e culturais, em que o ato de ler visa à produção de internacionalidade, quando a criança obtém as formas linguísticas e aprende a usar a língua.

Nessa perspectiva de leitura, Braggio (1992) destaca que as formas linguísticas e as competências gramaticais são adquiridas pelas crianças em um processo de interação social. Sendo assim, o ensino da leitura deve ser pautado nas diversas variedades de fala, sendo necessário que a escola respeite e aceite as variedades de usos da língua.

Apesar do avanço na compreensão do ensino da leitura e escrita pautado em uma visão interacionista de leitura, a alfabetização ainda era voltada para a prática de escritas tidas como corretas, podando o prazer pela leitura e escrita, já que a preocupação centrava-se somente em uma leitura desvinculada de significados com o contexto social.

É evidente que não podemos desconsiderar as contribuições obtidas nesse período no campo da compreensão da leitura, mas o ato de ler não pode ser avaliado como uma atividade passiva entre leitor e texto. Ao ler um texto, o leitor compreende as ideias contidas nele e acrescenta suas experiências, dando sentido para o que está lendo, assim, a concepção interacionista de leitura contribuiu de forma significativa para o entendimento da leitura.

Nesse mesmo período Paulo Freire apresenta uma concepção de leitura que ultrapassa a visão de alfabetização centrada apenas na dimensão fonético-ortográfica, passando a valorizar a característica político-social do ensino da leitura e escrita. Assim, a alfabetização passa a ser entendida não apenas como um processo de leitura de palavras escritas em um papel, mas como uma oportunidade de articular o esforço da leitura da palavra e a leitura do mundo.

Partindo desse entendimento, o analfabetismo não pode ser tratado como uma doença contagiosa e nem como um problema apenas de cunho metodológico, mas como reflexo de uma sociedade injusta. Sendo assim, o olhar não deve estar somente nos aspectos linguísticos, pedagógicos ou metodológicos, mas na formação de pessoas críticas, conduzindo a uma verdadeira democratização do acesso a um mundo letrado (FREIRE, 2008).

Nas décadas de 1970 e 1980, surgem modelos de compreensão do ato de ler baseados em uma visão sociopsicolinguística, que caracteriza o leitor como um ser ativo que interage com o texto, apresentando a leitura como uma atividade dinâmica entre leitor e texto. Desse modo, a leitura é tida como uma relação de proximidade entre aluno e texto, em contextos sociais diferenciados de leitura, em que estão envolvidos o leitor e a sociedade. Nessa linha de pensamento, Goodman destaca que várias ações estão em conjunto no ato de ler, de modo que a leitura e a escrita tornam-se transacionais.

Segundo Goodman, a fala e a escrita são processos produtivos onde um texto é construído para representar o significado, e a audição e a leitura são processos receptivos, onde o significado é construído através de transações diretas do leitor com o texto e indiretas com o escritor. Consequentemente, tanto a leitura como a escrita são vistas como processos transacionais. (BRAGGIO, 1992, p. 70).

Nesse modelo transacional, são construídos “dois textos”, pois o autor cria seu texto, que depois é lido e interpretado pelo leitor, que gera outro texto. Nessa concepção de modelo sociopsicolinguístico de leitura, são abordadas especificidades da linguagem escrita e a compreensão da modalidade oral.

Assim, não são priorizados nem inferiorizados os dois componentes da leitura (leitor e texto), mas é valorizada a relação entre o texto e o contexto em que aquele está inserido, sendo que a valorização do ato de ler e escrever passa pela percepção do aluno em compreender que existe uma flexibilidade entre os dois componentes.

Nessa linha de pensamento em relação ao ato de ler, três componentes dão sentido ao ato: a linguagem, o homem e a sociedade. Surgem novas pesquisas na área da linguagem em que as práticas de leitura e escritas estão relacionadas às práticas sociais. Essa visão inclui concepções de leitura e escrita na sala de aula que vão muito além do fato de codificar e decodificar palavras, mas que interpretam a leitura como um gerador de consciência social, em que o aluno seja compreendido como ser ativo e participativo na sociedade em que está inserido.

Com tal compreensão da leitura e escrita, uma nova teoria foi surgindo em meados de 1980, passando a divulgar um novo olhar sobre como as crianças aprendiam a ler e a escrever. O novo conceito defendia a ideia de que a criança desenvolve a parte cognitiva através das interações com o meio.

A recém-surgida teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança foi propagada no Brasil pela pesquisadora Emília Ferreiro, com a colaboração de Ana Teberosky, sendo, por sua vez, influenciada pela teoria genética de Jean Piaget e pela teoria sócio-histórica de Lev

Vygotsky. A nova concepção de ensino aprendizagem defende que o processo da aquisição do conhecimento da língua escrita inicia antes de a criança entrar para a escola, por meio de um processo que as pesquisadoras nomearam processo psicogenético.

Este livro tem como objetivo tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento). Por se tratar de um tema já tão debatido no campo da educação, é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende, e tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 15).

Esse novo olhar para com a aprendizagem da leitura e escrita não trazia um método diferente de alfabetização, tal como relatado pelas pesquisadoras, mas, sim, um novo olhar construtivista sobre a aprendizagem, questionando a compreensão de ensino que muitos pesquisadores tinham até o momento.

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o —fácil e o —difícil não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um novo tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem. Mas reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se — o método utilizado é limitar demais nossa indagação. (FERREIRO, 2001, p. 30).

O construtivismo apresentou uma nova concepção de alfabetização, segundo a qual o foco estava nas práticas sociais de leitura e escrita, valorizando que a aprendizagem fosse além de ensinar os sistemas alfabético e ortográfico. Nessa nova maneira de compreender a alfabetização, os pesquisadores do construtivismo expuseram uma visão mais ampla do

processo de ensino da leitura e escrita, compreendendo que a alfabetização não pode ser baseada apenas em atividades mecanicistas de treinos e memorização, mas que se explica também pelas variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma — revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Como citado, a revolução conceitual em torno das práticas de ensino da leitura e escrita fez com que muitos adeptos dos métodos tradicionais abandonassem suas práticas e passassem a questionar se, para alfabetizar uma criança, era necessário um método. A partir dessa revolução conceitual, muitos passaram a acreditar, por falta de compreensão do conceito de construtivismo, que não era mais necessário o ensino do sistema de escrita alfabético e que a criança poderia aprender apenas pela interação com textos que partiam do contexto social do aluno levados para sala de aula.

[...] nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes. Nesse 4º momento — ainda em curso —, funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p. 11).

O foco dos estudos apresentados pelo construtivismo e pela psicogênese da língua escrita estava centrado em compreender como as crianças constroem suas ideias sobre a escrita antes mesmo de entrarem em contato com a escola, antes de estabelecerem a

correspondência entre fala e escrita. A proposta não era de criar um novo método de ensino que partisse de textos do convívio social da criança; não estava nesses ideais o total abandono de práticas didáticas de ensino da leitura e escrita.

A falta de compreensão conceitual fez com que muitos professores alfabetizadores voltassem às práticas tradicionais de ensino tão duramente criticadas, gerando uma nova fase da alfabetização na qual se inicia uma disputa entre construtivistas e adeptos do método tradicional de alfabetização. Os ideais relacionados à leitura e escrita apresentados no livro *Psicogênese da língua escrita* não se apresentavam como uma solução mágica para o analfabetismo e nem como proposta didática, mas um novo olhar sobre como a criança compreende a escrita e com ela interage.

Na atualidade, é possível constatar, como professor alfabetizador, em muitas salas de aulas, com exceções, uma mistura de metodologia e conceitual, existindo, de forma consciente ou não, várias práticas de alfabetização que, muitas vezes, não conseguem dar respostas às necessidades de ensino da leitura e escrita. Logo, nota-se que não é retornando às práticas criticadas e recusando as contribuições teóricas obtidas que os problemas com a alfabetização serão resolvidos.

Outro fato a ser destacado é o de que, durante a história da alfabetização no Brasil, as ideias de alfabetização não estavam concentradas nos aspectos sociais da escrita. Muitas propostas de ensino priorizavam seus aspectos técnicos, evidenciando que, no século XXI, não basta alfabetizar, mas é preciso avançar muito mais no processo de letramento de jovens e adultos, para que estes sejam de fato cidadãos de direito, capazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita na vida social.

Assim, nota-se que as mudanças conceituais sobre a alfabetização afetaram e afetam a compreensão dos professores alfabetizadores sobre o ensino da leitura e escrita. Em meio a uma vasta teoria conceitual sobre a alfabetização, muitos professores acabam se perdendo e retornam aos métodos tradicionais e muitos outros buscam compreender, através de pressupostos teóricos e metodológicos, como embasar suas práticas cotidianas de leitura e escrita.

### **3.1.5 O construtivismo e a psicogênese da língua escrita**

Ao longo do tempo, muitos teóricos têm debatido o significado de alfabetização e, com as pesquisas realizadas em torno do letramento, conceito que valoriza as práticas diárias de leitura e escrita, podemos verificar, nas conversas com colegas de sala de aula, que muitos

professores ainda têm dúvidas relacionadas ao que seja alfabetizar e letrar. Por esse motivo, apresentamos, no decorrer deste, uma abordagem relativa ao conceito de alfabetização e letramento.

Na história da alfabetização, houve uma grande contribuição do construtivismo para a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, especialmente com a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que trouxeram uma mudança significativa no entendimento do processo de ensinar o aluno a ler e escrever. Tal mudança ocorreu em 1979 com a publicação dos estudos que questionavam o fracasso escolar na fase de alfabetização das crianças e, desse modo, visavam entender como os alunos desenvolviam a percepção da escrita. Assim, teve início uma transformação significativa na maneira de ver o aluno, que passou de objeto a sujeito do processo de conhecimento.

Com a publicação dos estudos da psicogênese da língua escrita, as autoras passaram a ter seus estudos ligados ao construtivismo, teoria desenvolvida pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que investigou os processos de obtenção e elaboração do conhecimento pela criança. Já os estudos das pesquisadoras foram concentrados nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

O construtivismo afirma que a criança deve ser levada a manter contato com sua realidade com a finalidade de, a partir desse contato, desenvolver seus conhecimentos, em um ambiente estimulante, pois entende-se que, quando o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento, é capaz de expandir suas potencialidades.

Na esteira desse pensamento, as autoras apresentaram um novo olhar sobre o aprendizado da criança, pois demonstraram que elas têm um papel ativo em seu aprendizado. Trata-se de uma nova visão sobre a educação em que o aluno constrói seu próprio conhecimento sobre a escrita e, por esse motivo, usa-se o termo “construtivismo”.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

O construtivismo contribuiu para mudar o olhar dos educadores sobre o desenvolvimento da criança, compreendendo que cada uma tem níveis diferentes de aprendizagem e que isso deve ser respeitado. A teoria serviu também para levar ao

entendimento de que o conhecimento não está preso à escola e o professor não é seu detentor, visto que, ao iniciarem sua vida escolar, as crianças já trazem para a sala de aula uma bagagem de conhecimento de mundo.

Ferreiro (2001) destaca que, com essa nova concepção, houve uma mudança radical na maneira de compreender como funciona a mente da criança e revelou que o que antes era visto como um “erro” ou dificuldade do aluno em conseguir aprender, foi compreendido como parte do processo de leitura da escrita convencional.

Devido a essas ideias, houve uma grande crítica em torno da alfabetização baseada em métodos tradicionais de ensino, que pregava que o aluno deveria estar pronto para ser alfabetizado, julgando que o aprendizado da leitura e escrita se dava de forma descontextualizada do mundo.

Os construtivistas teceram severas críticas aos métodos tradicionais de ensino, afirmando que a escrita deveria ser compreendida como um sistema de notação, ou seja, deveria ser questionada em sua função e que somente a memorização de sílabas, sem uma reflexão sobre sua estrutura, não contribuía para que o aluno compreendesse suas regularidades e irregularidades. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) comprovaram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, podendo, assim, caracterizar o entendimento sobre a mesma de acordo com os seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, a criança constrói muitas hipóteses sobre a escrita, estabelecendo, de início, uma relação da escrita com desenhos, entendendo que, para escrever o nome de um objeto, é necessário desenhar o mesmo. Nesse período de compreensão da escrita, a criança ainda mistura letras e números e sua escrita é repleta de rabiscos, garatujas, pseudoletras.

Nesse nível, os alunos têm dificuldade de escrever nomes de coisas abstratas, como voar, correr, pular etc.. por acreditarem que só podemos escrever nomes de objetos concretos, não percebendo que a escrita representa os sons da fala. Além disso, apresentam a hipótese de que existe uma quantidade mínima de letras necessárias para escrever as palavras, que geralmente são duas ou três letras. Outra característica é achar que as letras são usadas em função do tamanho de cada objeto, ou seja, a criança entende que a palavra “avião” deve ser maior que a palavra “bola” devido ao tamanho dos objetos. Esse fenômeno é conhecido como realismo nominal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Tal fase pode ser superada com atividades em que o aluno perceba que a escrita das palavras não está relacionada à representação do objeto, mas a seu som. Nesse momento, é

interessante que os professores trabalhem com poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que levem a criança a explorar os sons iniciais e finais das palavras.

Quando o aluno supera o realismo nominal, é levado a outro nível, chamado de Nível silábico, em que passa a perceber que existe uma estabilidade na escrita das palavras, entendendo que existe uma forma única de escrever cada palavra. Nessa fase, o aprendiz acha que uma palavra deve ser escrita de acordo com a quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Quando vai escrever, utiliza uma letra para cada sílaba, de modo que, se escreve a palavra “bola”, que tem duas sílabas, utiliza duas letras para grafar a palavra. Essa escrita pode ser feita utilizando-se de letras que não correspondem ao valor sonoro da palavra, como, por exemplo, “NP”, ou com letras que se aproximam do valor sonoro da palavra, por exemplo, “OA” (COUTINHO, 2005).

Depois dessa fase, o aluno passa a se preocupar somente com a quantidade de letras, deparando-se com conflitos devido à dificuldade na escrita de palavras monossílabas e dissílabas, gerados pelo entendimento de que são necessárias no mínimo três letras para a escrita de cada palavra. Assim, um aluno que está sendo alfabetizado por meio de uma abordagem tradicional de ensino, em que primeiro aprende as vogais e, depois, seu agrupamento para escrever as palavras, encontrará muitos entraves na compreensão da escrita. Atividades que se iniciam com o reconhecimento das vogais e suas junções, como “oi”, “eu”, “ui”, causam mais confusão do que ajudam as crianças, já que estas não aceitam palavras com essa quantidade de letras.

O interessante a se propor nesse nível de compreensão da escrita são atividades como cruzadinhas, fazendo com que as crianças exercitem a escrita e que, ao escrever em cada quadrinho, contem as letras necessárias para cada um dos espaços. O ditado é outro aliado nesse momento, bem como o autoditado, a contagem de sílabas, entre outras atividades que ajudem o aluno a entender que a menor unidade da palavra não é a sílaba, mas, sim, o fonema.

Com essas atividades, os alunos serão levados a entender que as sílabas são formadas por “partes” menores, mas nem todos terão bem clara essa ideia e escreverão sílabas com uma ou duas letras. O mais interessante são as reflexões que farão em torno de suas escritas e, quando compreenderem que as palavras são constituídas de sílabas e que cada sílaba tem seu fonema, estarão transitando para a hipótese silábico-alfabética.

No nível silábico-alfabético, o aluno consegue relacionar grafemas com fonemas em grande parte das palavras que escreve, descobrem que as sílabas podem ser escritas com mais de uma letra. Passam, também, a perceber que o som da palavra, muitas vezes, não corresponde a sua escrita, momento esse em que se dá a transição para o nível alfabético.

Nesse nível, o aluno é capaz de realizar as relações dos grafemas com os fonemas, representando a pauta sonora na escrita, tendo o costume de escrever palavras da mesma forma como a pronunciam. Suas escritas ainda apresentam alguns “erros” relacionados à ortografia, acentuação, maiúsculas, minúsculas etc.

Após publicação dessas descobertas, perdurou por muitos anos, e ainda podemos ver nos dias atuais, uma grande confusão na compreensão entre métodos de alfabetização e o construtivismo, pois muitos consideraram o construtivismo como um novo método de alfabetização e, com isso, o ensino sistemático da escrita foi sendo abandonado, acreditando-se que fazendo assim as crianças estavam sendo alfabetizadas.

Receando serem taxadas de ultrapassadas ou com a expectativa de trabalhar com novos ideais relacionadas ao ensino da leitura e escrita, muitas escolas aderiram a esse novo olhar sobre a alfabetização. Porém, muitos professores não tinham conhecimento de como transpor tais ideias para o ambiente da sala de aula, causando-lhes um conflito de metodologias (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

Sabendo dessas dificuldades, o Ministério da Educação passou a investir na formação continuada de professores com o intuito de serem debatidas as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização. Diante dessa iniciativa, foram surgindo interpretações equivocadas em torno da proposta de compreensão da escrita. Esses equívocos geraram o abandono de atividades, no processo de alfabetização, que desenvolviam a consciência fonológica dos alunos. Assim, é de grande importância a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética para o processo de ensino da escrita (MORAIS, 2005).

Em muitos casos, docentes interpretaram a Psicogênese como um método de alfabetização, incluindo, nessa interpretação equivocada, a dificuldade de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. Alfabetizadores acreditavam que a criança apreenderia a escrever de forma espontânea, pelo fato de terem entendido, de forma errônea, que, no construtivismo, o aluno aprenderia a ler e escrever sozinho. Esse fato também gerou o preconceito relacionado ao trabalho com as sílabas no processo de alfabetização, método que foi durante criticado nesse período de novas propostas de ensino, em que a cartilha também foi atacada de forma severa por controlar o processo de compressão da escrita da criança.

De fato, as cartilhas tinham, em sua estrutura, uma metodologia mecanicista, repetitiva e enfadonha. Contudo, considerando-se que nosso sistema de escrita é alfabético, o ensino deve partir das sílabas, mas não com atividades desconectadas de sua compreensão ou palavras sem sentido, ou ainda os intermináveis BA, BE, BI, BO BU, BÃO.

O ensino sistemático da escrita pode, sim, ter como base as sílabas, mas como uma proposta que leve os alunos a compreender suas contribuições na grafia de uma palavra, com atividades de reflexão de sua estrutura. O educador deve partir do princípio de que a linguagem existe para atender aos propósitos da comunicação, e levando em conta essa questão, deve propor, em sala de aula, momentos em que a linguagem seja o objeto de reflexão (metalinguística).

No processo de alfabetização, é importante que o professor proponha atividades nas quais o aluno seja capaz de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras e possam desenvolver a hipótese silábica com separação oral de sílabas, observando os sons que as compõem, ou, ainda, avançar para a hipótese alfabética, com atividades que permitam aos alunos apreenderem os valores sonoros convencionais das letras etc.

Desse modo, às práticas desenvolvidas com a consciência fonológica não se resumem ao simples fato de pronunciar os fonemas em voz alta, mas em atividades em que a criança compreenda o que a escrita representa ou como nota no papel (MORAIS; LEITE, 2005). Quando temos consciência de que o alfabeto é um sistema notacional, passamos a compreender que a consciência fonológica não pode ser tratada como requisito suficiente para que um aluno seja alfabetizado, como defendem os adeptos do método fônico, julgando que tal processo se resume a treinar de forma artificial os sons das letras.

Não é nossa intenção, aqui, afirmar que as relações entre fonema/grafema não devem ser ensinadas no processo de alfabetização, pois os estudos relacionados à perspectiva fonológica demonstram a grande contribuição que esse processo oferece à alfabetização, sabendo-se que, ao escrever o nome de um objeto, a criança deve perceber o som a este que se refere e não o objeto em si.

É importante considerar que tais processos de compressão devem ser trabalhados de forma sistemática com atividades significativas, utilizando textos de circulação social, já que o método fônico não realiza a consciência fonológica de forma sistemática, empregando as relações entre fonema/grafema de forma descontextualizada, como em um método isolado de ensino da leitura e escrita.

Trazer novamente para o processo de alfabetização práticas isoladas de ensino da linguagem escrita, como defendem os adeptos do método fônico, causariam consequências desastrosas à alfabetização, uma vez que seria exigido das crianças em processo de alfabetização um nível de reflexão fonológica muito complexo, desnecessário, que nem mesmo adultos alfabetizados conseguem alcançar. O ensino sistemático da consciência

fonológica pode e dever ser desenvolvido no ambiente de alfabetização, mas com atividades que possibilitem maior compreensão por parte da criança.

Sendo assim, a Psicogênese da Língua Escrita contribuiu de forma significativa para o processo de alfabetização, demonstrando as hipóteses construídas pelo aluno no processo de compreensão da escrita e fazendo com que os alfabetizadores compreendam que cada indivíduo é diferente e possui conhecimentos exteriores à escola que devem ser respeitados e utilizados no contexto da alfabetização.

O alfabetizador deve compreender que a Psicogênese da Língua Escrita descreve os passos que as crianças dão até chegar à fase alfabética, mas não apresenta metodologias prontas, e, por esse motivo, devemos compreender que, nesse processo de ensino, estão incluídas outras questões que não serão detalhadas aqui, mas que estão presentes no momento da alfabetização, tais como, as diferenças entre fala e escrita, ortografia, estratégias de leitura etc.

### **3.1.6 Estudos do letramento**

Na história da alfabetização, principalmente no Brasil, é possível verificar que estar alfabetizado consistia em saber ler e escrever de forma mecânica ou, em muitos casos, saber escrever o próprio nome já era condição para receber o título de alfabetizado. Porém, esse pensamento foi se transformando ao longo do tempo e muitos teóricos não consideram mais a alfabetização como sendo caracterizada apenas pela decodificação de palavras de forma mecânica.

Foi em virtude de se começar a atribuir ao processo de alfabetização características sociais, culturais e cognitivas até então desprezadas que surgiu a necessidade de um novo termo caracterizador da recém-surgida visão da leitura e escrita. Desse modo, o termo Letramento foi criado para nomear o estado ou condição de um indivíduo que não saberia somente ler e escrever, mas que se apropriaria da leitura e da escrita de forma significativa, com leituras que circulam na sociedade em que os sujeitos estão inseridos (SOARES, 2005).

Foi a partir desses questionamentos que surgiu o termo letramento no processo de alfabetização, passando-se, então, a considerar a alfabetização e o letramento com sentidos diversos daquele que antes se resumia ao simples método de silabar palavras de maneira desconectada, sem sentido algum para a criança.

Soares (2005) informa que a palavra “letramento” surgiu nos estudos de Kato (2009) e que esse termo caracteriza a junção do ensino da leitura e escrita com leituras significativas

inseridas nas práticas sociais do aluno. Desse modo, o letramento nasce como um termo para se referir aos usos da língua escrita em diversas esferas da vida social e não somente na escola.

A escrita está em todas as partes, inserindo-se no cotidiano dos alunos e, por isso, os professores não podem pensar que a escola tem domínio exclusivo da palavra escrita. Assim, o conceito de letramento passa a fazer parte do discurso voltado para as práticas de alfabetização. O letramento surge não como um novo método para ser usado de forma fechada, sem uma contextualização, mas como um processo de alfabetizar letrando, envolvendo diferentes práticas e priorizando a inserção da criança no mundo da escrita, de uma forma mais significativa.

Kleiman (2005) declara que, geralmente, quando surge uma nova proposta de interpretar a alfabetização, alguns docentes a recebem como um novo método de ensino. Dessa maneira, muitos acabam por pensar que o “método” é constitui o mais importante no ensino da leitura e escrita. De fato, quando o conceito de letramento surgiu no Brasil, muitos educadores fizeram uma mistura entre os conceitos de alfabetizar e letrar. Então, com o crescimento das discussões em torno do construtivismo, professores passaram a abandonar as práticas sistemáticas de ensino do sistema de escrita alfabético.

O letramento aumenta as discussões em nosso país, levando a considerar a alfabetização não mais com uma aquisição mecânica da leitura e da escrita, mas considerando o ensino a partir das práticas sociais em que o aluno estava inserido. Trata-se não de um conceito restrito ou técnica de ensino da leitura e escrita, mas de um termo muito abrangente, que considera uma gama de conhecimentos, valores, habilidades, funções sociais, não sendo possível restringi-lo apenas às práticas de ensino do código escrito, visto que é “[...] um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2000, p. 66).

Sabe-se que têm aumentado no Brasil as pesquisas em torno de diferentes abordagens do letramento, entre as quais, a abordagem ideológica, que compreende que o letramento não pode ser desenvolvido de forma restrita, através da escrita, tida como um produto completo, afirmando, por meio da compreensão do código linguístico, que podemos entender o letramento (STREET, 2014).

O modelo ideológico de letramento aborda as práticas sociais, sendo que todas as práticas de letramento são validas e não somente a da cultura, priorizando, também, os modelos das estruturas de poder na sociedade. Tal padrão ideológico apresenta o letramento no plural, considerando que não existe um letramento único, mas diferentes práticas de

letramentos, visto que tal processo não está preso às práticas diárias do ambiente escolar, mas que se relaciona aos mais variados aspectos do cotidiano das pessoas, sendo criado a todo momento pelas mais diversas instituições que nos cercam com suas relações de poder.

Observa-se, então, que as perspectivas atuais nos estudos do letramento têm considerado o mesmo como um conjunto de práticas sociais, levando em conta as diferentes práticas de leitura e escrita dos diferentes grupos. Desse modo, o processo de alfabetização tem de ser atrelado a leituras reais, em que o aluno seja levado a fazer uso da escrita em situações práticas do dia a dia. Porém, o que se vê é que, em muitas escolas, a alfabetização ainda é tratada de forma mecânica e os alunos não são levados a refletir sobre a escrita.

Em nossa sociedade, há ainda muitas pessoas que são consideradas analfabetas funcionais, pois sabem ler e escrever, mas não sabem usar a leitura de forma significativa. Com isso, sabe-se que uma pessoa alfabetizada pode não ser letrada, por não fazer uso da escrita de forma reflexiva; uma pessoa letrada pode ser reconhecida pelas práticas sociais em que usa a escrita.

Muitos usam a leitura e a escrita em seu dia de forma autônoma, sabendo fazer uso dessa prática em várias situações do seu cotidiano. Há, também, pessoas que sabem ler e escrever, mas têm dificuldade em escrever um bilhete ou um recado, pois estão alfabetizadas e não sabem fazer uso da leitura e da escrita em seu dia a dia.

Muitos teóricos da alfabetização afirmam que o contato com a escrita tem início muito antes de o aluno entrar na escola, sendo que alguns já percebem para que serve uma carta, ou sabem mandar uma mensagem no celular, desse modo, já fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano.

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2002, p. 24).

Desse modo, a alfabetização e o letramento são processos que caminham lado a lado e não se concebe mais um aprendizado da leitura desvinculada das práticas sociais em que ela está inserida. Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

É dever de toda escola garantir ao alfabetizando a oportunidade de se apropriar do sistema de escrita alfabético e esse contato de apropriação não acontece de forma mágica e

espontânea através da apresentação esporádica de textos aos alunos. Pelo contrário, é um trabalho diário, é processo sistemático que envolve muita reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

Cagliari (2009) ressalta que o processo de alfabetização não pode ser resumido em práticas isoladas de leitura e escrita de palavras sem sentido com a realidade do educando, pois toda leitura traz em si significados explícitos e implícitos que devem ser compreendidos pelo aluno; tais descobertas não acontecem de forma mecânica com a leitura de textos desconectados da realidade.

Sendo assim, ler não significa apenas decodificar palavras, mas, sim, representa um processo que vai muito além da simples leitura para passar de ano. O ato de ler traz em si muitos significados, a partir dos quais o leitor realiza um processo de construção do sentido do texto, do conhecimento referente ao assunto, das características do autor, do gênero do texto etc., de modo que não é possível extrair do texto tantas informações apenas decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Não se pode mais conceber uma escola que mantém a hegemonia social, onde alunos são levados, através de práticas desvinculadas da realidade, a se tornarem pessoas alienadas que somente serão reprodutores das ideias dominantes. Logo, por meio do processo de alfabetização baseado em práticas reais de leitura e escrita, é possível abrir espaço para a verdadeira promoção da igualdade.

Entendemos que a sala de aula é um espaço onde cada aluno traz sua experiência de vida e seus conhecimentos de mundo, e nada mais favorável do que essas vivências serem compartilhadas. Contudo, esse processo só é possível se forem trabalhadas as diferenças entre cada aluno que, quando entra em sala, “traz na mochila” um vasto conhecimento de seu cotidiano, que deve ser aproveitado nas atividades de leitura e escrita.

O processo de alfabetização não pode ser entendido como um acúmulo de informações sobre a língua escrita, em que o educador faz um depósito de informações na cabeça da criança. Esse processo deve ser compreendido na perspectiva do letramento, que se baseia em uma leitura crítica de mundo, compreendendo, assim, que a educação tem um papel transformador na vida do educando.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos

em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 1992, p. 23).

A alfabetização de uma criança ou adulto deve ser baseada em um modelo em que o docente, enquanto formador de opinião, buscará centrar seu trabalho em teorias que compreendam o aluno como um ser histórico, social e cultural, tratando o aprendiz como um cidadão que pensa e transforma sua realidade. Portanto, reafirmamos que alfabetizar vai muito além de dar prioridade ao ensino do sistema de leitura e escrita de forma mecânica através de atividades de escrita e pronúncia de sílabas, palavras e frases desconectadas com a realidade do aluno e sem nenhum sentido para sua vida.

Tratar a alfabetização como uma atividade de memorização mecânica de palavras, sem uma reflexão sobre ela, é tornar esse momento de descoberta das crianças uma fase enfadonha e cansativa para os alunos. Verificamos, em nossa prática docente, que, antes de entrar na escola, a criança tem um encantamento pelo mundo das palavras, mas, infelizmente, em algumas escolas, essa admiração é arrancada do aluno, que, ao final de um ano de alfabetização, já está totalmente entediado com atividades cansativas.

Assim, a escrita deve, sim, ser ensinada. Não estamos apoiando que os docentes devem abandonar as metodologias de alfabetização e embarcar em atividades desprovidas de referenciais teóricos e metodológicos. Mas defendemos, também, que o aluno, ao ser alfabetizado, precisa compreender a função social da escrita.

Com isso, é preciso utilizar metodologias que levem os alunos a questionarem a escrita e sua função na sociedade, policiando-se sempre para não acharmos que alfabetizaremos os alunos sem nenhuma metodologia de ensino e para o fato de que, quando se fala em letramento, estamos entendendo que a escrita tem uma função social e deve ser compreendida como um sistema de representação e não apenas como um código.

Esse processo de compreensão e manipulação da escrita deve ser o de ensinar ao aluno por intermédio de práticas concretas de uso da língua em vivências diárias. Entendemos que alfabetizar um aluno não é somente levá-lo a ler e escrever e, sim, dar condições para que ele possa usar a leitura e a escrita na sociedade em que vive.

Se o processo de alfabetização for centralizado somente na decifração das palavras, os discentes não serão levados a se tornarem leitores e escritores competentes, pois, enquanto usarmos métodos fechados de alfabetização, que priorizam somente a repetição de palavras e sua memorização, não daremos aos alunos a oportunidade de compreender a real função de um texto.

Sendo assim, a proposta do letramento é levar o educando a refletir que o ato de ler e escrever tem a finalidade de fazer com ele participe ativamente na sociedade, não esquecendo que essa prática deve se dar através do ensino da leitura e escrita de forma reflexiva, o que não é possível por meio da adoção de metodologias que não priorizam a função social da escrita e a tratam apenas como um código que deve ser reproduzido sem nenhum questionamento por parte do aluno.

Todo docente precisa exercer seu papel de mediador no processo de alfabetização, levando os alunos a questionarem e participarem de forma ativa na sociedade. Muitas vezes, a única maneira de contribuir para tal participação é atuando na escola, uma mediadora entre o conhecimento e o mundo.

Desde modo, não é intenção apresentar uma solução nem uma fórmula pronta para resolver o problema da alfabetização, mas, sim, propor que o processo de alfabetização e letramento seja trabalhado, e, principalmente, que alfabetização e letramento sejam compreendidos em sua indissociabilidade. Não é necessário alfabetizar para, depois, letrar; esses processos são simultâneos e devem ser interpretados como um meio de levar o aluno a ser cidadão participativo de sua realidade.

### **3.1.7 As especificidades da alfabetização na perspectiva do letramento: o alfabetizar letrando**

Com a contribuição do construtivismo e da psicogênese da língua escrita, muitos teóricos e docentes passaram, de forma equivocada, a tentar criar, a partir dessas teorias, um novo método de alfabetização. Talvez por falta de conhecimento ou receio de serem taxados de tradicionais, embarcaram em tal proposta metodológica a fim de criar uma metodologia inovadora que resolveria definitivamente o problema da alfabetização.

No meio desse caminho, vivemos o que a professora Magda Soares (2003a e 2003b) denominou de “desinvenção” da alfabetização. Com o que denomino “hegemonia do discurso do letramento”, muitos educadores – e inclusive, alguns estudiosos do campo do letramento – passaram a defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os alunos aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso que vivenciassem, diariamente, na escola situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar. (MORAES, 2012, p. 14).

Por acreditar, de forma equivocada, que o ensino não deveria mais partir das letras do alfabeto e nem de sílabas, palavras e frases, alguns professores passaram a entender que o simples fato de apresentar um texto para a criança e discuti-lo em sala levaria o aluno a ler.

No método tradicional de ensino, o aprendizado da leitura e escrita não fazem parte da vivência do aluno, é como se existissem dois mundos, o da escrita e o de fora dela. Muitos interpretam a alfabetização como uma soma de palavras, através de atividades de repetição e memorização de forma descontextualizada. Nessa abordagem, não é priorizado o contexto sócio-histórico nem o desenvolvimento psicológico da criança. Porém, é preciso tratar a escrita como um objeto de conhecimento e o aluno necessita ser levado a se apropriar dela. É importante substituir os velhos métodos de alfabetização baseados na memorização de palavras e levar a criança a refletir sobre a escrita.

No processo de alfabetização, a leitura e a escrita não devem ser entendidas de forma artificial, pois a língua é viva e, portanto, deve ser trabalhada a partir da realidade em que o aluno está inserido. Devem ser criadas metodologias de trabalho que levem os educandos a serem colocados em práticas diárias de reflexão sobre a fala e escrita, metodologias que não podem ser entendidas como métodos fechados e, sim, propostas que levem o aluno a criar, recriar e pensar a escrita.

Moraes (2012) esclarece que as crianças não precisam decorar de forma mecânica que a letra corresponde ao som, mas, sim, que significado tem essa letra, bem como entender que as palavras são compostas por sílabas ou unidades menores e compreender os sons que elas possuem. Além disso, é importante que se questionem com quantas letras se escreve uma palavra e se é permitido repetir as mesmas letras etc. Atividades que possibilitem essas reflexões devem ser propostas, de forma que o aluno possa pensar sobre um sistema tão complexo quanto o nosso sistema de escrita, deixando claro que não se deve priorizar somente a memorização mecânica de palavras.

Segundo Ferreiro (2001), se a escrita for compreendida como código, o aluno não construirá uma compreensão sobre seu funcionamento, pois, quando ela é tratada dessa forma, perdemos sua especificidade e passamos a dar valor somente a atividades perceptivas e motoras, colocando de lado o significado que a leitura e a escrita representam.

Soares (2003) destaca que muitos professores estão perdendo a singularidade da alfabetização em suas práticas diárias, acrescentando que o processo de leitura e escrita passa por duas fases distintas: a técnica e a social. O que a autora propõe é que a leitura e a escrita devem passar por um processo sistemático de aprendizado da técnica de estabelecer relações entre sons e letras, fonemas e grafemas e o social que utiliza a escrita no cotidiano do aluno.

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia do conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 80).

É possível notar que, apesar de várias publicações e capacitações referentes à alfabetização na perspectiva do letramento, muitos docentes interpretaram que deveriam abandonar o ensino sistemático da escrita e passaram a usar diferentes gêneros textuais em sala, acreditando que, somente com o uso dos textos, estariam alfabetizando seus alunos. Soares nomeia esse pensamento como “desinvenção da alfabetização”.

Muitos docentes passaram a entender que nenhum “método de alfabetização” deveria mais ser usado, que somente em contato com o material de leitura, os alunos já seriam alfabetizados. Desse modo, nota-se que não se pode perder de vista a especificidade da alfabetização, que é ensinar a ler e escrever, ou seja, é preciso levar o aluno a compreender a tecnologia da escrita.

Sabemos que o processo de alfabetização deve ser realizado por meio de atividades baseadas no construtivismo, mas não podemos limitar o ato de ensinar o aluno a ler e escrever a uma atividade que não o leve a compreender o sistema de escrita alfabética. É necessário compreender tal sistema e fazer com que o aluno seja capaz de decifrar os sinais gráficos, transformando a escrita em fala, que seria o processo de ler. Depois, ele será levado a escrever, ou seja, a transformar a fala em escrita, que seria o processo de escrita. Porém, essas atividades só podem ser compreendidas se forem ensinadas de forma sistemática pelo professor (TFOUNI, 1995). Essas atividades de compreensão da escrita não podem ser resumidas à soma de sílabas sem o questionamento de suas funções, pois, ao alfabetizarmos apenas através do acúmulo de sílabas, sem reflexão, deixaremos de levar o aluno a ter uma real compreensão da escrita.

Soares (2004) propõe que, para aprender a ler e escrever, devem ser utilizadas práticas reflexivas sobre a escrita e esse processo acontecerá de forma sistemática com atividades de compreensão da língua em que sejam utilizados textos reais. Os textos que são usados no método tradicional de ensino não levam os alunos a refletirem sobre a escrita, pois concentram sua atenção somente na sílaba que está sendo trabalhada. Contudo, o processo de leitura e escrita não pode ser compreendido dessa forma mecânica, mas como um momento de compreensão da escrita.

A alfabetização concebida como uma etapa em que o aluno aprende a ler e escrever implica em entender que esse processo de aprendizado não se dá como por magia. O aluno tais competências por meio de atividades que o levam a compreender o sistema de escrita e tais atividades exigem muita reflexão.

Se entendermos que alfabetizar é ensinar a tecnologia da escrita, esta deverá ser trabalhada com metodologias de ensino em que os alunos compreendam a estrutura existente na relação entre grafemas e fonemas. As atividades serão apoiadas em uma metodologia de ensino atrelada a uma teoria sobre a alfabetização que priorize as práticas sociais da escrita.

As pessoas que compreendem de forma equivocada a proposta do construtivismo alegam que não podemos ensinar as sílabas aos alunos, pois esse processo deve ser descoberto ao longo do processo de alfabetização. Não podemos conceber uma alfabetização que não passe pela compreensão da tecnologia da escrita que foi inventada para a comunicação. Quando se afirma que a escrita é uma tecnologia, não a definimos somente como um código, mas como um sistema de representação e que deve ser ensinado como tal.

Sendo assim, o processo de alfabetização não pode ser entendido como um momento em que a criança vai ser capaz de adivinhar o que está escrito na lousa, mas, sim, como uma etapa de descobertas, em que a criança, através de um processo sistemático, compreenderá que usamos o alfabeto para escrever sílabas, palavras, frases e textos. É por isso que a leitura, em um primeiro instante, também não deve ser entendida como uma etapa de adivinhação, mas como um processo de compreensão do sistema de escrita que é alfabético.

Infelizmente, diante do número significativo de analfabetos em nosso país, muitos acusam o construtivismo e o letramento de serem os responsáveis pelo fracasso no processo de ensino da leitura e da escrita. Estes julgam que ser construtivista significa deixar o aluno descobrir por conta própria como funciona a escrita e, desse modo, pensam que a leitura deve ser adivinhada.

Sabe-se que em ciência não existe adivinhação, mas investigação e compreensão dos fatos. Logo, sendo a alfabetização parte integrante dos estudos linguísticos, através da área de

aquisição da linguagem, pode ser entendida como uma ciência que, por meio de metodologias de ensino, viabilizam a real compreensão da escrita. No entanto, o que se tem verificado é, em alguns casos, o total abandono dos métodos de alfabetização. O que compreendemos por método não é uma prática fechada, mas, sim, atividades que levem o aluno a refletir sobre a escrita.

Assim, no método tradicional de ensino, os professores tinham uma metodologia que os apoiava em seu trabalho e, hoje em dia, muitos docentes têm a teoria e não sabem o que fazer com ela. O ideal seria, portanto, uma boa teoria sobre a alfabetização atrelada a uma prática de ensino da escrita.

Nota-se, então, que o construtivismo deve ser interpretado não como uma didática nem um método de alfabetização, mas como uma teoria de base psicológica que explica como ocorre o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo ao longo de sua vida.

Não propomos, aqui, um novo método de alfabetização, tampouco o retorno aos métodos antigos; pretendemos apenas divulgar as contribuições de teóricos que pesquisaram sobre o desenvolvimento da criança no campo da alfabetização e ajudaram a melhor compreender tal momento da vida do aluno no processo de aprender a ler e escrever.

Nesse sentido, buscamos chamar a atenção dos docentes para a valorização de práticas que levem o aluno a compreender a estrutura da escrita e as atividades reflexivas propostas, e não somente os processos mecânicos de silabação. Está claro que o aluno necessita compreender a estrutura das palavras, porém, não essa reflexão não é percebida nos métodos tradicionais, mas apenas a memorização mecânica de palavras.

Kato (1999) afirma que devemos ensinar a estrutura da escrita e que o processo de ensino não deve ser entendida como um conjunto de atividades que dão muita atenção somente aos aspectos psicomotores, concentrando-se em tarefas de discriminação auditiva, visual e coordenação motora, mas propor momentos em que o processo de alfabetização se dá por meio de práticas reflexivas de leitura e escrita.

Desse modo, pensamos ter deixado claro que não existe uma única maneira de ensinar o aluno a ler e escrever, pois o processo de alfabetização tem que estar focado em atividades que façam-no compreender que escrevemos com sílabas, palavras, frases e textos e que esse ato não é concebido por meio da silabação de palavras sem questionamento de sua estrutura e função.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras

soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita.

A maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar. Praticamente todo trabalho de alfabetização em nossas escolas (seja qual for o método adotado) partem do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo da decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente.

O pressuposto está errado. Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha o que se perde com a leitura: mas isso só é possível por meio de atividades que façam sentido, que visem à compreensão de leitura desde etapas iniciais da alfabetização [...]. (CARVALHO, 2010, p. 11).

Em síntese, o que se propõe é que os professores alfabetizadores compreendam que alfabetização e letramento têm características distintas, assim como que a alfabetização seja apreendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética, ou seja, que ensina o aluno a ler e escrever. No entanto, esse processo precisa ser associado ao letramento, entendido, aqui, como habilidade de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

### **3.2 Programas de formação de professores alfabetizadores na perspectiva do alfabetizar letrando**

Pesquisas no campo da alfabetização destacam que muitos alunos chegam ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados, não tendo domínio mínimo das competências de leitura e escrita. É possível perceber que essa situação não é nova no cenário educacional brasileiro, de modo que já foram criadas muitas políticas públicas com a intenção de reverter tal situação. Os programas de formação continuada estão entre essas iniciativas que buscaram maneiras de garantir o aprendizado do sistema de escrita alfabético pela perspectiva do letramento.

Os programas de formação continuada para professores alfabetizadores surgem da preocupação do Governo Federal com relação à situação educacional no país. Entre os diversos programas criados nas últimas décadas, apresentaremos dois que foram desenvolvidos com a intenção de promover o debate em torno das práticas do alfabetizar letrando.

Os programas descritos, nesta pesquisa foram citados pelas professoras alfabetizadoras nos questionários e nas entrevistas realizados para o desenvolvimento da dissertação. Por esse motivo, julgamos necessário esclarecer melhor tais iniciativas no campo da formação de alfabetizadores. Os referidos programas serão apresentados de acordo com o contexto das

práticas de alfabetização baseadas em uma nova perspectiva de ensino da escrita, sendo eles o Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### **3.2.1 Pró-letramento, alfabetização e linguagem**

O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores criado pelo Governo Federal lançado em março de 2005, visando à melhoria da aprendizagem no campo da leitura/escrita e matemática dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contando com a parceria de universidades associadas a uma Rede de Formação Continuada e dos estados e municípios que aderiram ao programa, as capacitações tiveram a participação de professores que estavam lotados nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de ensino municipal e estadual.

Um dos principais objetivos do programa foi proporcionar aos alfabetadores suporte pedagógico, com a intenção de contribuir para que o nível de aprendizagem na área de linguagem e de matemática fosse elevado, por meio de momentos de reflexão e construção de conhecimentos em um processo de formação permanente de professores (BRASIL, 2012).

Devido à temática da alfabetização no presente trabalho, optamos por dar destaque ao Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem, iniciativa que buscou proporcionar aos alfabetadores momentos de aprendizagem, visando à melhoria do ensino da Língua Portuguesa. As universidades colaboradoras do programa eram responsáveis pela produção de materiais para o curso, formação de tutores, organização dos seminários, certificação dos tutores/professores e avaliação do programa.

O material elaborado para o programa de Alfabetização e Linguagem distribuído aos professores cursistas contavam com sete fascículos, quais sejam: Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento; Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação; A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; O lúdico em sala de aula: projetos e jogos; O livro didático em sala de aula: algumas reflexões e; Modos de falar e modos de escrever. Junto a esses sete, eram oferecidos mais dois fascículos complementares, que relatavam experiências de diversos alfabetizadores e orientações sobre como seria a atuação dos tutores nessa formação.

As formações continuadas eram concentradas nos municípios de origem dos tutores, que, após ter recebido orientação em um encontro geral destinado a eles, marcava as capacitações para os professores.

Na condição de participante do referido programa, podemos afirmar que a capacitação trouxe contribuições significativas para o campo da alfabetização ao abordar, nos fascículos e nas trocas de experiências, conceitos relativos à alfabetização e ao letramento, já que foram abordadas, a partir de referenciais teóricos, questões que alicerçam o ensino da escrita relacionadas a conceitos embasados no construtivismo e na alfabetização atrelada às práticas do letramento.

Assim, de modo geral, pode-se considerar que o Pró-Letramento proporcionou aos professores alfabetizadores momentos de discussões de ideias contemporâneas relacionadas ao processo de ensino da leitura e escrita, levando os alfabetizadores a ampliarem sua concepção de alfabetização e mostrando os conceitos de alfabetização e letramento como distintos, mas inseparáveis no processo de ensino da leitura e escrita.

### **3.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (conhecido como PNAIC) foi um compromisso formal firmado entre o Governo Federal, estados e municípios, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, mais precisamente no final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Os municípios que aderiram ao PNAIC firmaram o compromisso de alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização em língua portuguesa e em matemática e se responsabilizaram em realizar avaliações anuais, que seriam aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Os estados, por sua vez, se comprometeram a dar apoio aos municípios que aderiram ao PNAIC, colaborando, assim, para sua implantação.

O referido programa foi lançado em 2012 com a intenção de contribuir de maneira teórica e prática para os alfabetizadores no processo de alfabetização e letramento, proporcionando-lhes referenciais teóricos, materiais curriculares e pedagógicos que visaram contribuir para as discussões em torno do processo de alfabetização em uma perspectiva do letramento.

A formação foi fundamentada em quatro eixos de atuação, destacados no artigo 6º da portaria nº 867/2012:

1. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;
2. Materiais Didáticos e Pedagógicos;
3. Avaliações; e
4. Gestão, Controle Social e Mobilização.

A capacitação em questão ocorreu nos anos de 2013 (linguagem) e 2014 (matemática), contando com uma carga horária de 120 horas por ano. As formações dos professores alfabetizadores foram realizadas por orientadores de estudos que eram capacitados em encontros destinados a suas formações. Os orientadores eram professores dos quadros de servidores da educação e fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

Cada professor alfabetizador recebeu a formação em seu próprio município e foram contemplados com uma bolsa de estudos mensal no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), uma ajuda de custo destinada a viabilizar a participação nos encontros presenciais. Além disso, cada professor teve a sua disposição materiais de apoio ao desenvolvimento de suas ações em sala de aula para servir de complemento no processo de alfabetização, entre os quais, destacamos:

- I.** Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação;
- II.** Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização;
- III.** Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização;
- IV.** Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização;
- V.** Obras de referência, de literatura e de pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI.** Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores;
- VII.** Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

A proposta do PNAIC visou à qualificação dos professores alfabetizadores com o propósito de contribuir para a melhoria de suas práticas alfabetizadoras e, assim, aumentar os indicadores de formação das crianças.

Com relação à alfabetização, o PNAIC trouxe, em suas propostas teóricas e didáticas, a visão de que o ensino do sistema de escrita alfabético deveria ser promovido com a valorização de práticas na perspectiva do letramento. O programa teve relevante contribuição para a formação contínua dos alfabetizadores, que, ao longo dos estudos, puderam, por meio das propostas didáticas, reconhecer os direitos de aprendizagem dos alunos, conhecidos e desenvolvidos em atividades sugeridas pela formação, apresentando uma proposta de aprendizado mais significativo para os momentos de apropriação do sistema de escrita.

Não podemos negar que o PNAIC teve sua parcela de contribuição para a formação continuada dos professores alfabetizadores, como já mencionado, porém, devemos ter claro que o sucesso ou fracasso de uma formação não pode recair sobre os professores. É evidente que, de fato, cada alfabetizador tem sua responsabilidade com sua formação, atuação e prática no ambiente da escola, mas o processo de alfabetizar e letrar não pode ser compreendido como uma receita pronta que deve ser apresentada e absorvida em cursos de capacitação; Apesar da grande relevância desses para o desenvolvimento do ambiente da sala de aula, o desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas no conceito de letramento é construído no envolvimento do professor com sua formação e com uma participação coletivo do sistema de educação.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir das informações adquiridas nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas, foi feita a análise dos dados, com o objetivo de conhecer as concepções que as professoras alfabetizadoras têm sobre alfabetização e letramento e os fundamentos teórico-metodológicos que embasam suas práticas.

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, cada sujeito será identificado por um número; desse modo, as professoras (no feminino, visto que apenas tivemos participação de mulheres na pesquisa) serão denominadas PA-1 (professora alfabetizadora nº1), PA-2 (professora alfabetizadora nº2) e assim por diante, até completar as seis professoras participantes da pesquisa.

### 4.1 Concepções sobre alfabetização, letramento, metodologias e aspectos positivos do letramento das professoras alfabetizadoras.

Durante as entrevistas, as perguntas foram feitas separadamente, para que as entrevistadas respondessem a cada questão de maneira individual. A primeira pergunta, então, foi sobre o que entendiam como alfabetização; posteriormente, qual era a compreensão que tinham de letramento, e assim por diante.

Todas as respostas das professoras às questões colocadas durante as entrevistas serão a interpretadas com base em teóricos selecionados de acordo com sua ligação à temática de estudo.

Para que as entrevistas fossem bem visualizadas e compreendidas, criamos uma matriz de referência, contendo o resumo das entrevistas, que, depois de lidas, foram selecionadas conforme as seguintes categorias de análise: Conceito de Alfabetização, Definição de Letramento, Métodos de Alfabetização e Aspectos Positivos do Letramento.

**QUADRO 2** – Matriz de Referência, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa com base nas categorias determinadas “a priori”.

<b>CATEGORIA “a priori”</b>	<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS</b>
	PA1	Alfabetização é quando você ajuda as crianças a decodificar os signos linguísticos
	PA2	Alfabetização, pra mim, é ensinar a escrever e ler; é só ensinar a leitura e escrita.

<b>Conceito de alfabetização</b>	PA3	Alfabetizar era aquela fórmula que a gente utilizava assim, por exemplo: BA, BE, BI, BO, BU; é ensinar a criança a ler.
	PA4	Alfabetizar é ensinar as letras, a leitura e escrita.
	PA5	Alfabetizar é ensinar a criança a ler. Primeiramente, ele tem que saber ler e fazer com que essa criança leia e escreva.
	PA6	É levar a criança a conhecer o alfabeto, a escrita e escrever. Eu acho que um pouco além disso já sai um pouco fora da alfabetização.
<b>Definição de letramento</b>	PA1	Letramento já é algo maior dentro do processo de alfabetização, que é onde a criança vai usar o que ela aprende no seu cotidiano. Então, ela vai identificar essas letras ao ir ao mercado, ao observa placas nas ruas; ela consegue decodificar os signos linguísticos.
	PA2	Letramento é dar sua opinião sobre um determinado assunto. Mas provavelmente, com a prática da leitura e da escrita, eles vão estar entrando nesses conceitos.
	PA3	Letramento é um conhecimento mais social do que a alfabetização, que é ler e escrever. O que entendi o letramento é isso: é ensinar a criança com o conhecimento que ela já tem, que ela possui.
	PA4	É fazer com que realmente ela leia e conheça os diferentes tipos de texto. É saber pra que serve a leitura, ler alguma coisa interessante, pra fazer sentido.
	PA5	Letramento, pra mim, é fazer com que ele leia e escreva usando os materiais pedagógicos que são da sua casa.
	PA6	O letramento é entender o que leu e poder usar a escrita na vida, é algo mais amplo do que somente alfabetização.
<b>Metodologias</b>	PA1	Nós usamos diversas práticas. Eu gosto de usar a silabação junto com o construtivismo; eu gosto de mesclar o tradicional com o construtivismo na prática de alfabetização.
	PA2	Eu gosto de trabalhar com muitos métodos, também atividades de ler e escrever as sílabas, para que eles tenham o estímulo de tá vendo e associando e formando, e sendo uma forma que é tradicional, ela é a mais prática.
	PA3	Tem hora que a gente tem que trazer o antigo, ou seja, a forma de alfabetizar antiga; a gente não pode parar porque cada criança tem um jeito.
	PA4	Eu utilizo várias formas pra fazer o meu aluno aprender; não fico em um método, uso vários. Então, ajuda o aluno a ler e entender o que escreveu com a silabação. Uso também o tradicional.
	PA5	Ensino com as sílabas, ensinando o nome e escrevendo. Tem vários meios de se alfabetizar uma

		criança, não precisa ser só lápis e cartilha. Podemos usar silabação, textos pequenos pra ensinar BA, CA, DA e assim pra frente.
	PA6	Com vários gêneros textuais e várias coisas lúdicas pra ensinar as sílabas, trabalho a partir das sílabas e vou em frente.
<b>Contribuições Teóricas</b>	PA1	O letramento é importante porque eu tenho a oportunidade de educar as crianças que vai usar seus conhecimentos na sua vida.
	PA2	Fez ver e refletir que as crianças têm um tempo de aprender, que temos que usar diferentes textos que fazem parte da casa deles.
	PA3	O letramento me fez refletir e me acalmar e esperar a fase da criança; trouxe de bom pra mim foi a reflexão.
	PA4	O que me ajudou foi melhorar a minha prática, buscar coisas novas, tirar os alunos daquela rotina de caderno e quadro.
	PA5	O letramento com a alfabetização e o professor dá uma bagagem muito grande pra ele trabalhar, com a criança, coisas reais.
	PA6	Me ajudou a conhecer a importância de outros textos para serem trabalhados na sala e que a criança tem um tempo pra aprender. Só que eles compreenderam a função de tudo aquilo, mas não conseguiam escrever. Toda essa situação me deixou preocupada; aí, fui tentar ver atividades mais práticas nos livros do Pnaic.

**Fonte:** Elaboração própria, 2018, a partir das contribuições de SILVA, 2016.

Os fragmentos de respostas das professoras alfabetizadoras, obtidos por meio das entrevistas, revelaram dados que serão analisados nas categorias a seguir.

#### **4.2 Categoria 1 – Conceito de alfabetização**

Nessa categoria, “Conceito de Alfabetização”, tratamos de pontos destacados pelos sujeitos da pesquisa, considerados relevantes em suas reflexões sobre o ensino da leitura e escrita (Quadro 3).

**QUADRO 3** – Categoria “Conceito de alfabetização”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS
<b>Conceito de Alfabetização</b>	PA1	Alfabetização é quando você ajuda as crianças a decodificar os signos linguísticos
	PA2	Alfabetização, pra mim, é ensinar a escrever e ler, é só ensinar a leitura e escrita.
	PA3	Alfabetizar era aquela fórmula que a gente utilizava assim, por exemplo: BA, BE, BI, BO, BU; é ensinar a criança a ler.
	PA4	Alfabetizar é ensinar as letras, a leitura e escrita.
	PA5	Alfabetizar é ensinar a criança a ler, primeiramente ele tem que saber ler, e fazer com que essa criança leia e escreva.
	PA6	É levar a criança a conhecer o alfabeto, a escrita e escrever. Eu acho que um pouco além disso já sai um pouco fora da alfabetização.

**Fonte:** Elaboração própria, 2018, a partir das contribuições de SILVA, 2016.

Quando questionadas sobre o que compreendiam do que se refere ao conceito de alfabetização, as professoras alfabetizadoras foram enfáticas em afirmar que a alfabetização é o processo de decodificar os sinais gráficos em sons (leitura) e codificar sons em sinais gráficos (escrita). As falas revelam uma visão tradicional do processo de alfabetização, perspectiva essa que concebia a alfabetização como um momento de ensinar apenas os aspectos técnicos da escrita, utilizando atividades de memorização.

Essa concepção pode ser notada nas falas de todas as entrevistadas, mas destacamos, em especial, a fala da PA-3: “Alfabetizar era aquela fórmula que a gente utilizava assim, por exemplo: BA, BE, BI, BO, BU; é ensinar a criança a ler.”. Na fala da docente, observa-se a expressão “aquela fórmula” apresentando a ideia de que é necessário um método específico para ensinar a criança a ler e escrever, bem como que tal “fórmula mágica” só é possível se as atividades forem centradas na memorização de palavras.

Sabe-se que “[...] etimologicamente, o termo alfabetização, não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto” (SOARES, 2003, p. 15). Desse modo, a

alfabetização deve, nesse sentido, ser entendida como a conquista da escrita, para serem desenvolvidas as competências necessárias para a leitura e escrita. Nesse mesmo viés, destaca-se o conceito de Tfouni (1995, p. 9), para quem

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Todavia, não devemos compreender a alfabetização de forma isolada do contexto social em que a escrita está inserida, pois, pelo fato de ser uma invenção social, a escrita tornou-se um produto cultural. Nessa concepção, a alfabetização passa a ser entendida não apenas como as aptidões de codificação e decodificação, mas também como a capacidade de usar a escrita nas práticas sociais.

Desse modo, não podemos pensar que seria suficiente que o aluno apenas aprendesse a codificar e decodificar signos linguísticos, como descreve PA-1: “Alfabetização é quando você ajuda as crianças a decodificar os signos linguísticos.”. Opostamente a essa ideia, de acordo com Soares (2003, p. 47), o ideal seria “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”.

Sendo assim, podemos perceber que os sujeitos da pesquisa apresentam uma ideia de alfabetização centrada apenas nos aspectos gráficos, ou seja, compreendem que um aluno está alfabetizado quando é capaz de ler e escrever, entendendo, dessa forma, que as outras competências devem ser adquiridas fora da alfabetização, como observado na afirmação da PA-6 quando define a alfabetização como a ação de “[...] levar a criança a conhecer o alfabeto, a escrita e escrever. Eu acho que um pouco além disso já sai um pouco fora da alfabetização”.

É possível observar uma ideia ainda restrita a respeito do processo de leitura e escrita, pois, sabemos que a alfabetização vai muito além da simples memorização de palavras. Mais do que isso, alfabetizar é levar o aluno a construir um conhecimento conceitual da escrita, visto que, nas atividades diárias, o aluno não precisa somente aprender o que grafa no papel, mas compreender qual o real significado do que foi escrito.

O processo de alfabetização pode ser desenvolvido com atividades que desafiem os alfabetizandos, dando-lhes oportunidade para que sejam desenvolvidos, no ambiente da sala de aula, momentos de reflexão da escrita. A escrita deve ser interpretada como um objeto de

conhecimento sobre o qual os alunos vão construindo hipóteses por meio da interação diária com a mesma. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Esse fato deve estar bem claro na mente dos alfabetizadores para que entendam que a alfabetização não pode ser vista de maneira restrita, como um momento de escrita de palavras sem significado real para o aluno.

Essa interpretação restrita do processo de leitura e escrita pode ser notada na fala da PA-2 quando apresenta sua compressão sobre o ensino da leitura e escrita, afirmando: “Alfabetização, pra mim, é ensinar a escrever e ler; é só ensinar a leitura e escrita”. É claro que ao declarar que alfabetizar é ensinar a criança a ler e escrever a PA-2 não está totalmente equivocada, porém, com as transformações ocorridas no campo da alfabetização, passou-se a considerar como alfabetizado o aluno que, além de ler, consegue interpretar um texto. Como já afirmamos neste trabalho, a alfabetização não pode ser entendida apenas como atividades de leitura e escrita de palavras sem significado, mas também como momentos de aprendizagem em que o aluno seja levado a refletir sobre a escrita.

Nas falas da PA-4 e da PA-5, lemos, respectivamente, que “Alfabetizar é ensinar as letras, a leitura e escrita” e que “Alfabetizar é ensinar a criança a ler. Primeiramente, ele tem que saber ler e fazer com que essa criança leia e escreva”. Essa visão tradicional da alfabetização interpreta a escrita de forma fragmentada, priorizando somente os aspectos gráficos e desprezando o real sentido da mesma. Todavia, concebemos a alfabetização como um processo de construção conceitual e interativo que ultrapassa a sala de aula, não reduzindo o ensino da escrita à associação de letra e sons.

Ao conceber que a alfabetização está centrada apenas no ensino do código, o alfabetizador corre o risco de contrariar as contribuições teóricas desenvolvidas ao longo dos anos no campo do ensino da escrita. Sendo assim, devemos compreender que a alfabetização extrapola as diferenças conceituais, existindo muito mais uma preocupação com o ensino da escrita de maneira sistemática pautada em contextos significativos do que métodos tradicionais de grafias de palavras (MORAIS, 2012).

É importante ressaltar que a intenção não é obrigar o docente a optar por uma teoria de ensino da escrita ou por aquilo que é comumente conhecido como “método de alfabetização”, mas levantar o questionamento sobre a contribuição das várias teorias às quais o ensino da língua escrita foi submetido, a fim de que entendamos a alfabetização como o ensino do Sistema de Escrita Alfabética nas práticas sociais de uso da língua escrita.

Entendemos que, para alfabetizar um aluno, não basta optar por uma teoria e descartar a outra como sendo ultrapassada, mas ter ciência de que o ensino da linguagem escrita passa pelo ensino das letras, sílabas, palavras e frases, ou seja, práticas sistematizadas que levem o

aluno a ler e escrever, mas compreendendo que o ensino da escrita não se encerra nessas práticas, de modo que é possível notar que a “Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é o processo complexo que envolve vários componentes ou facetas e demanda diferentes competências.” (SOARES, 2017, p. 27).

Vemos que Soares (2017) destaca que a aquisição da língua escrita envolve três facetas: a linguística, interativa e sociocultural. Por esse motivo, se o alfabetizador priorizar uma faceta, acabará desprezando outra, tornando o ensino da leitura e escrita uma atividade sem sentido de pura memorização de palavras.

### 4.3 Categoria 2 – Definição de letramento

Nesta categoria, “Definição de Letramento”, destacamos as afirmações dos sujeitos da pesquisa sobre o significado do termo letramento (Quadro 4).

**QUADRO 4** – Categoria “Definição de letramento”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS
<b>Definição de letramento</b>	PA1	Letramento já é algo maior dentro do processo de alfabetização, que é onde a criança vai usar o que ela aprende no seu cotidiano. Então, ela vai identificar essas letras ao ir ao mercado, ao observar placas nas ruas; ela consegue decodificar os signos linguísticos.
	PA2	Letramento é dar sua opinião sobre um determinado assunto, mas, provavelmente, com a prática da leitura e da escrita, eles vão estar entrando nesses conceitos.
	PA3	Letramento é um conhecimento mais social do que a alfabetização, que é ler é escrever. O que entendi o letramento é isso: é ensinar a criança com o conhecimento que ela já tem, que ela possui.
	PA4	É fazer com que realmente ela leia e conheça os diferentes tipos de texto. É saber pra que serve a leitura, ler alguma coisa interessante, pra fazer sentido.
	PA5	Letramento, pra mim, é fazer com que ele leia e escreva usando os materiais pedagógicos que são da sua casa.
	PA6	O letramento é entender o que leu e poder usar a escrita na vida; é algo mais amplo do que somente

		alfabetização.
--	--	----------------

**Fonte:** Elaboração própria, 2018, a partir das contribuições de SILVA, 2016.

Retornando à análise anterior, referente ao conceito de alfabetização, constatamos que as alfabetizadoras evidenciaram que alfabetizar um aluno é levar o mesmo a ler e escrever, isto é, ensinar o aluno a decodificar e a codificar palavras. Contudo, ao serem questionadas sobre o significado do letramento, algumas demonstraram um entendimento que vai além do que apresentaram em relação ao conceito de alfabetização.

Em suas falas, nota-se que muitas professoras consideram o letramento como um aprofundamento da alfabetização, sendo que, no processo de aprendizagem da escrita, os alunos terão contato com textos de circulação social. Tal compreensão pode ser vista na fala da PA-1 (“Letramento já é algo maior dentro do processo de alfabetização, que é onde a criança vai usar o que ela aprende no seu cotidiano. Então, ela vai identificar essas letras ao ir ao mercado, ao observar placas nas ruas; ela consegue decodificar os signos linguísticos”), assim como naquela da PA-3 (“Letramento é um conhecimento mais social do que a alfabetização, que é ler e escrever. O que entendi o letramento é isso: é ensinar a criança com o conhecimento que ela já tem, que ela possui”) e da PA-6 (“O letramento é entender o que leu e poder usar a escrita na vida; é algo mais amplo do que somente alfabetização”).

Nesse entendimento, a alfabetização e o letramento são apresentados como conceitos distintos, compreensão essa que vasta teoria sobre alfabetização e letramento considera como correta, sendo que, opostamente, a alfabetização e o letramento têm suas características próprias (SOARES, 2002).

As falas das professoras alfabetizadoras apresentam a compreensão do letramento como uma prática dissociada da alfabetização, o que pode ser destacado no trecho das falas da PA-1 (“Letramento já é algo maior dentro do processo de alfabetização”), da PA-3 (“Letramento é um conhecimento mais social do que a alfabetização”) e da PA-6, que destaca que o letramento “[...] é algo mais amplo do que somente alfabetização.”

Essas afirmações revelam uma compreensão da escrita como algo mecânico, baseado em um processo sem significado social, pois a linguagem escrita não pode ser considerada como inata, mas, sim, como uma invenção social e, como tal, deve ser ensinada dentro dos contextos sociais de significado em que está inserida. Sendo assim, a alfabetização deve ser desenvolvida com atividades de uso da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2017).

As respostas das três alfabetizadoras apresentam também uma compreensão do letramento atrelado ao uso da leitura nas práticas sociais, entendendo, assim, que letrar é concebido como algo mais social, ao passo que a alfabetização é vista como individual.

Os relatos demonstram que, para as docentes, não há uma relação entre alfabetização e letramento, mas um entendimento de que o aluno deve aprender a ler e escrever, sendo necessário, para isso, o uso de textos de circulação social, considerando, assim, que o ensino da escrita ocorre utilizando o letramento como um suporte didático, fato que podemos observar na resposta da PA-5: “Letramento, pra mim, é fazer com que ele leia e escreva usando os materiais pedagógicos que são da sua casa”.

Conforme essa linha de raciocínio, o letramento é um método de alfabetização que utiliza os textos de circulação social para auxiliar no processo de codificação e decodificação da escrita. Isso mostra que o conceito ainda é interpretado por alfabetizadores de forma equivocada e que devem ser esclarecidos de que o letramento não é um método de alfabetização (KLEIMAN, 2005).

A alfabetização passa pelo ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética, (doravante mencionado como SEA), compreendido como ato de ensino da linguagem escrita, porém, a ação não deve ser ancorada em atividades mecânicas de codificar e decodificar signos linguísticos. No processo de ensino, o alfabetizador tem que ficar atento a atividades em que a língua escrita deve ser apreendida pelos alunos e não somente reproduzida de forma dissociada da realidade em que ela está inserida.

Sendo assim, pode-se notar que a alfabetização e o letramento são conceitos distintos que se completam nas práticas de ensino da leitura e escrita. No entanto, temos que compreender que um conceito não se sobrepõe ao outro e que cada um tem suas especificidades dentro do ensino da leitura e escrita.

Ao analisarmos as respostas de PA-2 e PA-4, percebemos que as concepções de letramento se aproximam do uso da escrita em práticas sociais, visto que PA-2 afirma que “Letramento é dar sua opinião sobre um determinado assunto, mas, provavelmente, com a prática da leitura e da escrita, eles vão estar entrando nesses conceitos” e PA-4 declara que letramento “É fazer com que realmente ela leia e conheça os diferentes tipos de texto. É saber pra que serve a leitura, ler alguma coisa interessante, pra fazer sentido”.

A partir dessas concepções, pode-se entender que o aluno fará uso efetivo da leitura e escrita nas práticas sociais se antes dominar a linguagem escrita e os textos de circulação social serviriam como um recurso didático para que os diferentes gêneros textuais sejam

trabalhados em sala. Embora exista um “contato” com diferentes textos, eles são utilizados como estratégia para trabalhar o “código escrito”.

Na concepção de Kleiman (2005), Soares (1998) e Tfouni (1995), o letramento é caracterizado como práticas sociais de usos da escrita que a interprete como um sistema simbólico, em que a leitura e a escrita são necessárias para o exercício da cidadania. Sendo assim, o conceito de letramento não deve ser ligado somente ao acesso aos diferentes portadores de textos e sua posterior interpretação. Temos a convicção de que a metodologia de ensino da leitura e escrita com diferentes textos representa um avanço no campo do ensino do SEA, todavia, somente o contato com essa variação textual de circulação social não garante uma prática efetiva de alfabetização.

A alfabetização na perspectiva do letramento ou o alfabetizar letrando envolve didáticas nas quais o aluno tenha reais experiências com uma diversidade de textos, atividades que não usem o letramento como um momento de simples leitura de textos sem significado, usados para serem desenvolvidas práticas de decodificação e codificação de palavras.

Muitas “práticas de letramento” desenvolvidas nas salas de aula interpretam de forma equivocada a utilização de textos variados, entendendo que antes é necessário que o aluno aprenda a ler e escrever com a utilização de alguns métodos de alfabetização, tais como os sintéticos e os analíticos, para que, posteriormente, sejam oferecidas com mais afinco atividades de leitura. O fato a se considerar é o de que muitas alfabetizadoras participantes da pesquisa demonstram o entendimento de que o aluno está letrado quando é capaz de interagir e compreender diferentes textos de circulação social, mas tal iteração só é possível se o mesmo sabe ler e escrever.

Nota-se, portanto, que as professoras alfabetizadoras não compreendem que o letramento antecede, acompanha e ultrapassa o movimento da alfabetização e a escolarização, interpretando o letramento como um processo dentro da alfabetização, quando, na verdade, é a alfabetização que se configura como uma prática de letramento.

Essa compreensão está baseada na visão tradicional da escrita, que acredita que o aluno só pode interagir com textos de circulação social se forem capazes de compreender o “código” escrito. Nesse entendimento, o texto lido serve de muleta para o ensino da linguagem escrita, de modo que o “[...] letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem” (SOARES, 1998a, p. 86).

O letramento é trabalhado em sala de aula quando são construídos, ao longo das práticas de ensino da linguagem escrita, momentos em que os alunos vivenciam a reflexão da

escrita, que não exige necessariamente que o mesmo saiba ler e escrever, ou seja, ter iniciado a educação formal, para ter acesso aos mais variados contatos com a escrita.

Alfabetizar na perspectiva do letramento não pode ser entendido como um simples momento de levar rótulos, cartazes, jornais e diferentes livros para a sala de aula; não que isso seja desnecessário, mas mais importante é que, no processo de alfabetização, sejam trabalhados métodos, didáticas, práticas ou como queiram chamar, que levem o alfabetizando a vivenciar no dia a dia da sala de aula situações em que os textos sejam lidos e escritos com a finalidade de fazer com que o estudante compreenda o que leu. Desse modo, as atividades com o letramento não são resumidas à apresentação de texto com o pretexto de serem memorizadas sílabas, palavras e frases.

#### 4.4 Categoria 3 – Metodologias

Na categoria “Metodologias”, serão abordadas as práticas que as alfabetizadoras desenvolvem em sala de aula, relacionadas ao processo de alfabetização (Quadro 5).

**QUADRO 5** – Categoria “Metodologias”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EXTRAÍDAS DAS ENTREVISTAS
<b>Metodologias</b>	PA1	Nós usamos diversas práticas. Eu pelo menos gosto de usar jogos didáticos pedagógicos, alfabeto móvel, jogo de boliche; eu gosto de usar a silabação junto com método do construtivismo na prática de alfabetização.
	PA2	Eu gosto de trabalhar com muitos métodos: o autoditado, atividades com figuras, também atividades de ler e escrever as sílabas pra que eles tenham o estímulo de tá vendo e associando e formando, e sendo uma forma que é tradicional, ela é a mais prática.
	PA3	Eu uso de tudo um pouco: jogos, adivinhas, produção de texto a partir de uma história que eu contei... Gosto de trabalhar a história que eles falam e eu escrevo e eu vou fazer o texto e a gente vai refletir. Então, eu acho que não tem como trabalhar uma única forma; tem hora que a gente tem que trazer o antigo, ou seja, a forma de alfabetizar antiga, a gente não pode parar porque cada criança tem um jeito.

	PA4	Eu utilizo leituras, pesquisas em vários tipos de textos, livros de literatura infantil, silabação, texto com lacunas, várias formas pra fazer o meu aluno aprender; não fico em um método, uso vários. Então, ajuda o aluno a ler e entender o que escreveu com a silabação; uso também o tradicional.
	PA5	Primeiramente, eu trabalho muito com alfabeto móvel; uso também vários livros. Ensino com as sílabas, ensinando o nome e escrevendo. Tem vários meios de se alfabetizar uma criança; não precisa ser só lápis e cartilha; podemos usar silabação, textos pequenos pra ensinar BA, BE, BI e assim pra frente.
	PA6	Eu uso fichas de leitura, livros, quebra cabeça de formar palavras e muitos livros de histórias infantis. Com vários gêneros textuais e várias coisas lúdicas pra ensinar as sílabas, trabalho a partir das sílabas e vou em frente.

**Fonte:** Elaboração própria, 2018, a partir das contribuições de SILVA, 2016.

Após as análises dos conceitos de alfabetização e letramento, abordaremos as concepções que os docentes têm sobre “método de alfabetização”. O questionamento sobre as práticas desenvolvidas no processo de alfabetização nos levou a entender em que pressupostos teóricos as alfabetizadoras embasam suas práticas diárias e como compreendem o processo de ensino da linguagem escrita.

Nas entrevistas, foi possível ter uma noção dos entendimentos das docentes sobre alfabetização e letramento, percebendo a compreensão teórica que têm sobre tais processos. Aqui, procuramos compreender de que forma as diferentes teorias sobre alfabetização se consolidaram na prática das alfabetizadoras, ou seja, como colocam em prática as teorias sobre o ensino da escrita.

Ao longo dos anos, a temática dos métodos de alfabetização foi muito debatida; pesquisadores e alfabetizadores sempre buscaram compreender a melhor maneira de se ensinar o aluno a ler e escrever. O fato é que a busca por um método de alfabetização sempre fez parte do dia a dia das salas de aula, não muito diferente da atualidade, mas o que se pretendia era saber quais os melhores métodos para levar a criança a ler. Então, durante décadas, instaurou-se uma disputa entre diferentes métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos), que ficou conhecida como a querela dos métodos (MORTATTI, 2006).

Analisando as falas das alfabetizadoras, podemos encontrar diferentes concepções sobre como ensinar um aluno a ler e escrever, ideias que, muitas vezes, apresentam noções equivocadas do que venha a ser um método de alfabetização. Muitos alfabetizadores na atualidade confundem construtivismo com métodos de ensino. Tal equívoco pode ser visto na

fala da PA-1 que, ao ser questionada sobre qual metodologia utiliza em sala de aula para alfabetizar, afirma utilizar o construtivismo como método: “[...]eu gosto de usar a silabação junto com método do construtivismo na prática de alfabetização.

No entanto, é preciso ressaltar que o Construtivismo é uma teoria do conhecimento acerca do desenvolvimento da inteligência, de modo que a educação, ao se apropriar desse pensamento, entende que deve proporcionar ao aluno maneiras de desenvolver suas capacidades. Por esse motivo, os teóricos da alfabetização incorporaram o conceito às práticas de ensino da linguagem escrita como forma de alfabetizar com aprendizagens significativas.

Muitos educadores ainda confundem ou desconhecem os princípios construtivistas que serviram de fundamento para a teoria da psicogênese da língua escrita e acabam por achar que uma teoria que analisa o desenvolvimento individual dos estágios de compreensão da escrita pela criança serve para ser utilizada como proposta metodológica de ensino do SEA (MORAIS, 2012).

Essa ideia pode ser visto na fala da PA-1 transcrita acima ao comparar o construtivismo como um método de alfabetização, mas esse pensamento fez e continua fazendo parte do pensamento de alfabetizadores que perceberam que a descrição dos estágios da compreensão da escrita por parte do aluno poderia ser transformada em um método de ensino. Nessa visão, o construtivismo não pode ser confundido como um método que aponta maneiras práticas de ensinar o aluno a ler e escrever, pois “[...] a teoria de Piaget não é um teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Nesse viés, o construtivismo incorporado ao processo de alfabetização passa a defender que o aluno tem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, não sendo visto mais como um espectador nas atividades de ensino da escrita, mas, sim, como participante ativo desse processo.

Voltando às práticas de alfabetização, muitas alfabetizadoras afirmaram que utilizam vários métodos para ensinar a linguagem escrita. E o que nos chamou a atenção foi o fato de essas práticas estarem associadas ao processo de codificação e decodificação.

Sabemos que a alfabetização, no sentido restrito da palavra, é o processo pelo qual o educando aprende o “código” escrito e que aprende a ler e escrever a partir das relações entre fonemas e grafemas (SOARES, 2003). Porém, os procedimentos que muitas alfabetizadoras utilizam estão baseados no ensino gradativo da língua, como atividades em que se aprende primeiramente as letras, sílabas, palavras e pequenos textos. Como podemos notar na fala da

PA-1 (“[...] eu gosto de usar a silabação”), da PA-2 (“Eu gosto de trabalhar com muitos métodos: o autoditado, atividades com figuras, também atividades de **ler e escrever as sílabas**”), da PA-4 (“Eu utilizo leituras, pesquisas em vários tipos de textos, livros de literatura infantil, **silabação**”), da PA-5 (“**Ensino com as sílabas**, ensinando o nome e escrevendo”) e da PA-6 (“[...] **trabalho a partir das sílabas** e vou em frente”) (grifos nossos).

Mesmo afirmando que trabalham com diferentes textos de circulação social e usando vários recursos para o ensino da leitura, tais como jogos, livros, alfabeto móvel, quebra cabeça e outros, vemos que a preocupação do ensino fica centralizada no entendimento de que o aluno tem que, primeiramente, dominar o código alfabético e, posteriormente, utilizá-los nas mais variadas situações. Esse fato fica nítido na fala da PA-5: “Primeiramente, eu trabalho muito com alfabeto móvel; uso também vários livros. Ensino com as sílabas, ensinando o nome e escrevendo. Tem vários meios de se alfabetizar uma criança; não precisa ser só lápis e cartilha. Podemos usar silabação, textos pequenos pra ensinar BA, BE, BI e assim pra frente”.

O processo de alfabetização não pode ser baseado no ensino da escrita por etapas, como se a língua fosse interpretada como algo fragmentado que o aluno deve aprender em pedaços. Reconhecemos que conhecer as letras e seus referidos sons é um pressuposto indispensável para a alfabetização, mas precisamos entender que o ensino da leitura é um processo que vai além de ler e escrever, pois o aluno deve compreender o que está escrito.

Um bom conhecedor das teorias atuais relacionadas ao ensino da língua escrita pode até afirmar que as alfabetizadoras estão alfabetizando inadequadamente ao utilizarem métodos tradicionais de ensino, mas é necessário destacar que, antigamente, os professores tinham um método para alfabetizar seus alunos que era facilmente utilizado nas salas de aula.

Os alfabetizadores tinham mais facilidade em ensinar as crianças a ler e escrever pelo fato de terem uma orientação clara do que deveria ensinar nas classes de alfabetização. É claro que havia o método, mas não a teoria, e muitas dessas práticas metodológicas não levam os alunos a compreenderem o real significado da leitura e sua função social (o que já discutimos anteriormente), visto que a alfabetização, em muitas práticas, era baseada no método silábico pelo fato de não haver uma teoria linguística ou psicológica para questionar tais procedimentos. Sendo assim, o que imperava era o método das cartilhas, um método sem teoria (SOARES, 2003).

Na atualidade, existe uma vasta teoria sobre como alfabetizar, baseada no ensino pautado nos conhecimentos dos alunos, em suas capacidades e com uma variação textual imensa à disposição dessas práticas. Ainda assim, as alfabetizadoras afirmam que recorrem

aos métodos tradicionais de ensino, centralizando o processo de alfabetização em práticas de memorização de palavras, situação que pode ser comprovada pelas falas da PA-2 (“[...] sendo uma forma que é tradicional ela é a mais prática”), da PA-3 (“[...] a gente tem que trazer o antigo, ou seja, a forma de alfabetizar antiga; a gente não pode parar porque cada criança tem um jeito”) e da PA-4 (“Então, ajuda o aluno a ler e entender o que escreveu com a silabação; uso também o tradicional”).

As outras alfabetizadoras não declaram abertamente que suas práticas são baseadas em métodos tradicionais de ensino, mas ao relatarem que utilizam a silabação e diferentes recursos para esse fim, deixam evidente que essas práticas podem ser caracterizadas como tradicionais, pois a maior preocupação é com a memorização de palavras.

Esse fato chama nossa atenção por demonstrar que as professoras identificaram o que seria um método tradicional de ensino ao reconhecerem que suas práticas podem ser definidas como tal. Voltando aos conceitos de alfabetização e letramento destacados por elas acima, entendemos que seus argumentos revelam que a alfabetização deve ser proporcionada por meio de diferentes textos de circulação social, características baseadas no letramento, sendo utilizadas atividades de codificação e decodificação, funções da alfabetização.

Assim, torna-se evidente que as professoras buscam várias formas de alfabetizar que não apresentam uma didática baseada no letramento e, por esse motivo, acabam recorrendo a métodos tradicionais, caracterizados como mais claros e objetivos, argumento exposto na fala de PA-2, por exemplo: “[...] sendo uma forma que é tradicional ela é a mais prática”.

Tal situação, muitas vezes, é gerada pelo tempo de experiência que a grande maioria apresenta nas classes de alfabetização e por terem, ao longo desses anos, recebido várias orientações sobre como alfabetizar, orientações que expunham a teoria e não a prática de como transformar as sugestões em práticas de ensino. Esse quadro é evidente nas falas das docentes que demonstram que seus entendimentos teóricos acerca da alfabetização sofreram uma mudança, mas as práticas de ensino da leitura e escrita continuam sendo baseadas em métodos tradicionais de alfabetização.

As várias orientações teóricas que as alfabetizadoras receberam, assunto que será discutido na próxima categoria de análise, causaram uma mudança na compreensão e não na prática de ensino, que antes era baseada na memorização e trazia um método, mas sem teoria; agora, porém, temos a teoria, mas sem um método específico de ensino. Essa situação leva muitos professores a encontrar didáticas de alfabetização que, consciente ou inconscientemente, retornam ao método tradicional.

As alfabetizadoras até reconhecem a importância de alfabetizar com práticas significativas de compreensão da linguagem escrita, mas não conseguiram, após leituras, cursos de formação ou palestras que enfatizaram a alfabetização com práticas de letramento, sistematizar tais conhecimentos em sala de aula. Embora afirmem que utilizam vários métodos de alfabetização com diferentes gêneros textuais, o que já demonstra um avanço nas práticas de ensino da leitura e escrita, suas metodologias, ainda que sejam pautadas na tentativa de um ensino significativo, acabam por priorizar o domínio do código escrito.

Ao declararem que empregam vários métodos de alfabetização, dão a entender que utilizam um pouco de cada método, como um mistura metodológica que não contribui de forma plena para o processo de compreensão da língua escrita. Cada proposta metodológica apresenta uma compreensão distinta da leitura e da escrita; sendo assim, ao recorrerem a vários métodos, as alfabetizadoras tentam fazer uma junção dos métodos analíticos com os sintéticos (MORTATTI, 2006).

Entendemos que, na atualidade, não podemos mais ficar testando qual é o melhor método de alfabetização, mas, sim, termos propostas didáticas que tenham a preocupação em ensinar a leitura e a escrita, sim, mas com atividades que utilizem as várias facetas da alfabetização e não somente a linguística (SOARES, 2017).

Ao longo de suas falas, as alfabetizadoras tentam demonstrar que alfabetizam na perspectiva do letramento, mas descrevem atividades e/ou recursos didáticos que, em sua essência ou modo de utilizar, acabam por incorporar práticas que não priorizam o pleno desenvolvimento do alfabetizando.

É preciso destacar que percebemos nas falas das alfabetizadoras uma real preocupação com a alfabetização de seus alunos. Porém, as docentes apresentam um conflito entre o tradicional e o moderno, pois, ao mesmo tempo em que afirmam utilizar métodos mecanicistas, deixam claro que também usam propostas interessantes, lúdicas e voltadas para uma aprendizagem mais situada da escrita.

Dentre as perspectivas tradicionais, prevalece, na concepção das professoras, a visão de escrita como código e não como representação, bem como certo apreço pelos métodos tradicionais, pois algumas, em algum momento, sempre recorrem a eles. Por isso, não se pode afirmar que o letramento (ou as práticas letradas), na perspectiva que defendemos, não está presente. Está sim, porém misturado a um conjunto de práticas mais tradicionais. Todas as formações oferecidas aos professores, embora não tenham esclarecido questões teóricas e tudo tenha sido entregue pronto, ampliaram a visão dessas docentes sobre a alfabetização. Falta-lhes apenas clareza sobre determinadas questões teóricas fundamentais.

#### 4.5 Categoria 4 – Contribuições teóricas

Na categoria, “Contribuições Teóricas”, serão destacadas as contribuições que o conceito de letramento trouxe para as práticas diárias de ensino das alfabetizadoras (Quadro 6).

**QUADRO 6** – Categoria “Concepções Teóricas”, contendo fragmentos de respostas das entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EXTRAÍDAS DAS ENTREVISTAS
<b>Contribuições Teóricas</b>	PA1	O letramento me ajudou a buscar conhecimentos sistematizados que os alunos vão usar na escola e na sua vida. Nos cursos, sempre vem tudo pronto; aí, a gente tem dificuldade de colocar tanta teoria na sala.
	PA2	Fez ver e refletir que as crianças têm um tempo de aprender, que temos que usar diferentes textos que fazem parte da casa deles.
	PA3	O letramento me fez refletir e me acalmar e esperar a fase da criança; trouxe de bom pra mim foi a reflexão, mas eles sempre trazem muita teoria. Aí, temos que ensinar com os textos reais, mas de que jeito?
	PA4	O que me ajudou foi melhorar a minha prática com meus alunos, me incentivou a buscar mais, coisas novas, tirar os alunos daquela rotina de caderno e quadro, mas deveria esses cursos ter um seguimento porque a gente recebe só conteúdo e não tem ninguém diariamente nos ajudando.
	PA5	O estudo do letramento foi bom pra saber que a criança tem uma bagagem, que podemos usar outros jeitos pra ensinar a ler. Mas precisava de uma coisa mais prática e também uma ajuda todos os dias, não só na formação.
	PA6	Me ajudou a conhecer a importância de outros textos para serem trabalhados na sala e que a criança tem um tempo pra aprender. Só que eles compreenderam a função de tudo aquilo, mas não conseguiam escrever. Toda essa situação me deixou preocupada; aí, fui tentar ver atividades mais práticas nos livros do Pnaic.

**Fonte:** Elaboração própria, 2018, a partir das contribuições de SILVA, 2016.

Quando realizamos as entrevistas e interrogamos os professores sobre suas concepções de alfabetização e letramento, tal questionamento levou a uma reflexão em torno do significado que a alfabetização tinha antigamente. Há algumas décadas, se um pesquisador

perguntasse aos alfabetizadores sobre a função da alfabetização, teriam como resposta que alfabetizar é ensinar a criança a ler e escrever, ou seja, o processo de aprender a decodificar a escrita (leitura) e a codificar a fala na forma de texto (escrita).

Na atualidade, o conceito de alfabetização tornou-se mais amplo, de modo que as reflexões não estão mais centradas somente no ensino inicial das letras. Tais mudanças acarretaram uma modificação nos conceitos, mas, em muitos casos, os métodos permaneceram com a mesma estrutura das práticas tidas como tradicionais.

Assim, a concepção de alfabetização foi mudando, porém, muitos docentes não acompanharam tal mudança ou por falta de compreensão conceitual ou por opção por uma determinada metodologia de ensino. Contudo, em nosso caso, na função de alfabetizador há 12 anos, foi possível perceber que alguns docentes não têm uma definição concreta do que seria a alfabetização e como ensinar o aluno a ler e escrever em meio às transformações atuais.

Parte dessa dificuldade foi gerada pelas funções que o ensino da leitura e escrita tomou nas pesquisas ao longo das últimas décadas. Desse modo, o conceito de alfabetização baseado na decodificação e codificação tornava o ensino mais claro para os alfabetizadores. Quando me refiro a “claro”, me refiro ao fato de que o “método” de ensino era mais fácil de ser definido.

Os docentes tinham como referência o método de ensino que resultaria em ensinar a ler e escrever. A partir do momento em que se passou a priorizar não mais os métodos, mas, sim, os processos cognitivos do aluno, muitos alfabetizadores que não acompanharam tais mudanças ficaram perdidos e confusos com relação a qual metodologia utilizar para alfabetizar.

Não afirmamos que a alfabetização necessariamente tem que ser praticada a partir de um método específico, mas que muitos docentes deixaram o ensino sistemático da leitura e escrita por medo ou receio de serem taxados de incompetentes ou ultrapassados. Portanto, os avanços das pesquisas no campo da linguagem contribuíram para que os docentes compreendessem que o ensino da leitura não se resumia apenas a codificar e decodificar palavras.

Tais mudanças causaram, em muitos professores, uma falta de entendimento com relação à utilização ou não de um método para alfabetizar, fato que ainda ocorre nos dias atuais, pois muitos alfabetizadores continuam a ter dificuldades em alfabetizar uma criança sem a direção de uma cartilha.

Concordamos que a cartilha serve como ponto de apoio ou como um dos diferentes recursos que podem ser utilizados na alfabetização, mas, na atualidade, não são raros os docentes que ainda utilizam as cartilhas ou apostilas com o mesmo processo metodológico para alfabetizar seus alunos.

No ano de 2016, quando surgiu o interesse em abordar a temática em estudo, questionamos alguns docentes, no momento do intervalo dos alunos, sobre a utilidade das cartilhas no processo de alfabetização, pois verificamos que muitos colegas alfabetizadores usavam a utilizavam com a mesma estrutura em suas aulas. As muitas respostas que obtivemos, sempre encontrávamos o argumento da insegurança diante da falta de compreensão sobre a vasta teoria sobre a alfabetização. Outra situação relatada foi a de que os autores apresentavam a análise do processo de alfabetização sem apresentar um método para ensinar, situação que foi comprovada nas entrevistas quando questionamos as alfabetizadoras sobre as contribuições que a alfabetização na perspectiva do letramento trouxe para suas práticas.

Algumas professoras relatam que o conceito de letramento contribuiu para que buscassem textos mais reais para serem trabalhados em sala de aula, como destacado na fala da PA-1 (“O letramento me ajudou a buscar conhecimentos sistematizados que os alunos vão usar na escola e na sua vida”), da PA-2 (“[...] temos que usar diferentes textos que fazem parte da casa deles”), da PA-4 (“O que me ajudou foi melhorar a minha prática com meus alunos, me incentivou a buscar mais coisas novas, tirar os alunos daquela rotina de caderno e quadro”), da PA-5 (“O estudo do letramento foi bom pra saber que a criança tem uma bagagem, que podemos usar outros jeitos pra ensinar a ler”) e da PA-6 (“Me ajudou a conhecer a importância de outros textos para serem trabalhados na sala”).

De fato, é inegável que as muitas pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem contribuíram para que os docentes se conscientizem de que a alfabetização não pode ser tida como um fim, mas como um processo em construção, bem como para mostrar que achar que a teoria apresentará um método específico para alfabetizar equivale a retornar ao ensino tradicional, que, em suas condutas metodológicas, aplicavam métodos rígidos e sem conexão com a realidade do aluno.

O alfabetizador deve tomar consciência de que atividades de pura memorização e com textos sem sentido não contribuem para a formação do aluno pelo fato de que os métodos de ensino baseados somente na codificação e decodificação não dão conta dos processos de construção do conhecimento dos alunos. E isso ocorre por transformarem o processo de alfabetização em momentos cansativos, enfadonhos e desprovidos de sentido, além do fato de

tais atividades de memorização de sílabas manterem a imaginação do aluno em um constante estado de controle.

Quando são utilizadas atividades de memorização de palavras no processo de ensino da leitura e escrita, os alunos deixam de vivenciar momentos em que a leitura é tratada de forma real. É como se a escola lhes mostrasse que ela detém exclusividade sobre os meios de escrita, como se o aluno não tivesse contato com nenhuma forma de escrita em seu convívio social.

Voltamos a ressaltar que não defendemos a não utilização de metodologias de ensino para a alfabetização, assim como não defendemos esse ou aquele método, porém, sabemos que é nesse momento que muitos alfabetizadores entram em desespero sem saber como ensinar a criança a ler e escrever. Assim, o primeiro passo a ser dado é compreender que a alfabetização não deve estar presa a um “método”, no sentido restrito da palavra, mas a práticas que levem em consideração que a criança está em desenvolvimento e, por esse motivo, as atividades mecânicas não respeitam os níveis de conhecimento que a ela apresenta, já que trata todos de forma homogênea.

Carvalho (2010) relata que muitas práticas mecânicas de leitura e escrita tornam a alfabetização um momento desestimulante, pois o aluno é levado a fazer cópias intermináveis de sílabas, palavras e textos sem nenhum sentido real, fazendo com que a escrita seja considerada chata para as crianças.

Quando fomos alfabetizados, em 1985, havia a ideia de que o aluno teria que aprender a ler já na primeira série (hoje, primeiro ano), de modo que o aluno, aos sete anos de idade, já deveria, ao final do ano, ler com fluência um texto que era trazido por um examinador externo. Os alunos eram colocados em uma fila, chamados para ler o texto para um estranho e o resultado não poderia ser dos melhores.

Não estamos, aqui, entrando no mérito dos testes, mas, sim, lembrando e chamando a atenção para o fato de que o aluno teria que saber ler o texto para ser aprovado. Em outras palavras, acreditava-se que a alfabetização se dava em um ano, desconsiderando as individualidades dos alunos. Depois, vimos que a alfabetização deu um salto no que concerne à compreensão de como a criança aprende, passando a ser feita em ciclos, relegando o problema do primeiro ano para o final do ciclo.

Também não é nossa intenção questionar avanços na ideia de que a criança necessita de um tempo para apreender a ler e escrever, mas enfatizar que, em muitas salas de aulas, o método continuou o mesmo, pois, apesar da contribuição significativa para a compreensão de como as crianças aprendem a ler, muitos educadores ficaram parados no tempo, tentando

encontrar uma solução mágica para alfabetizar, ou seja, uma receita, em que encontrariam um passo a passo do que fazer na sala de aula.

Novamente, voltamos a afirmar que não estamos dizendo que a criança aprende a ler e escrever sozinha, como em um passe de mágica, e por esse motivo, não precisamos de práticas, métodos ou maneiras de ensinar. Como pontua Soares (2004), temos que ter bem claras as diferenças entre alfabetização e letramento, compreendendo as facetas de cada termo.

É necessário compreender que a alfabetização não pode ser vinculada a esse ou aquele método nem confundir o alfabetizar letrando com mais um método de alfabetização. A alfabetização vai muito além de codificar e decodificar o código escrito e ultrapassa a leitura e escrita mecânica desprovida de significado.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma gama de conhecimentos que foram adquiridos em sua interação com o meio social; sendo assim, não podem receber de forma passiva o ensino da leitura e escrita. Por ser diferente, cada aluno aprende de forma individual e as propostas didáticas possuem o desafio de abarcar essas singularidades para que sejam construídas práticas de alfabetização que deem conta de ensinar o sistema de escrita alfabético atrelado às práticas significativas de leitura e escrita.

Compreendemos que tal missão não é fácil de ser concluída e que a sala de aula apresenta tantos outros problemas na atualidade que o processo de ensino torna-se ainda mais difícil. Como alfabetizadores, acreditamos que a sala de aula apresenta desafios que devem ser superados e um deles está em ultrapassar o equívoco de achar que precisamos de métodos fechados de alfabetização para ensinar o aluno a ler e escrever.

Essa situação foi destacada na fala de algumas das docentes entrevistadas, que, apesar de declararem que o conceito de letramento colaborou para suas práticas de ensino da leitura e escrita, destacaram que suas dificuldades estão em traspor a teoria para a prática, enfatizando que os cursos de formação inicial e continuada, não raro, apresentam a teoria sem uma maneira prática de aplicar os conceitos em prática de ensino.

Esses questionamentos apareceram na fala de algumas alfabetizadoras quando tecem crítica aos cursos de formação continuada, podendo ser notados nas falas de PA-1 (“[...] nos cursos sempre vem tudo pronto; aí, a gente tem dificuldade de colocar tanta teoria na sala.”), de PA-3 (“[...] mas eles sempre trazem muita teoria. Aí, temos que ensinar com os textos reais, mas de que jeito?”), de PA-4 (“[...] mas deveria esses cursos ter um seguimento porque a gente recebe só conteúdo e não tem ninguém diariamente nos ajudando”), de PA-5 (“Mas precisava de uma coisa mais prática e também uma ajuda todos os dias não só na formação”)

e na de PA-6 (“Toda essa situação me deixou preocupada aí fui tentar ver atividades mais práticas nos livros do PNAIC”).

Como já explicado, as alfabetizadoras participaram de programas de formação continuada oferecidos pelo município de Nova Mamoré e algumas fazem críticas à metodologia desses cursos, que apresentam a teoria, mas não trazem maneiras práticas de utilizar os conceitos sobre alfabetização na perspectiva do letramento em sala de aula.

Todavia, o alfabetizador não deveria dedicar tanto tempo e esforço mental em achar um ‘método’ para alfabetizar, mas, em vez disso, aprender, a partir de estudos teóricos, como desenvolver o processo de alfabetização e letramento, entendendo que tais conceitos são processos e não fins. Desse modo, compreenderia melhor seus alunos e as dificuldades que cada um enfrenta no dia a dia em tentar entender o que significam os escritos no papel.

Portanto, reconhecemos que os métodos não são a questão, mas uma das situações que devemos compreender no ensino da leitura e escrita. A alfabetização não deve ter como fundamento a problemática do método e, sim, embasar suas práticas em teorias que deem sustentação para melhor conceber como se dá o ensino da leitura e escrita por parte da criança.

Sendo assim, pretendemos chamar a atenção do professor não para a recomendação de um método ou para extinção de qualquer metodologia de ensino, mas para a necessidade de práticas que usem metodologias ou métodos, se preferem chamar assim, que levem o aluno a ler e escrever em situações reais de uso da escrita, visto que, como relata Moraes (2012), os métodos que priorizam somente a codificação e a decodificação de palavras apresentam os grafemas e fonemas como enigmas que devem ser decifrados pelos alunos.

É de sua importância que os professores alfabetizadores embasem suas práticas em pressupostos teóricos de estudos sobre como se dá o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita pela criança. Desse modo, o docente terá mais condições de intervir, através de atividades que realmente contribuam para o desenvolvimento do aluno.

Contudo, sabemos que muitas formações não atendem às expectativas dos docentes, que esperam encontrar, na graduação ou nas formações continuadas, respostas para suas dificuldades diárias de sala de aula. O curso de Pedagogia oferecem poucas disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador leitor/escritor, causando lacunas teórico-práticas no dia a dia dos alfabetizadores. Já nos cursos de formação continuada, tais conceitos, muitas vezes, são trabalhados em uma carga horária que não possibilita maior aprofundamento das questões teóricas e práticas.

No município de Machadinho D'Oeste, em Rondônia, foi desenvolvida uma pesquisa na rede estadual de ensino, com professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que participaram do curso de formação continuada PRALER (Programa de Apoio à Leitura e à Escrita), cujo objetivo era saber como a formação inicial dos pedagogos possibilita a aquisição de saberes para sua atuação como alfabetizador.

Nessa pesquisa, Pereira (2012) afirma que, ainda que as professoras tenham tido disciplinas direcionadas para a alfabetização no curso de Pedagogia, não foi possível garantir o domínio efetivo desses conceitos a fim de transformá-los em atividades práticas, pois, destaca o autor, as alfabetizadoras sabem a teoria, não a prática, ou seja, sabem o que fazer, mas não sabem como fazer.

Assim, embora as professoras participantes dessa pesquisa assumam que o letramento contribuiu para suas concepções de ensino, melhorando seus olhares sobre a alfabetização, suas falas demonstram uma insegurança metodológica em relação à aplicação desses conceitos na prática. Tal situação leva-nos a vários questionamentos, que não serão discutidos neste trabalho, mas que podem ser investigados em outro momento, com a finalidade de investigar se a formação que os alfabetizadores recebem capacita-os para assumir tais turmas e se os cursos de formação continuada conseguem tornar clara para os docentes a transposição da teoria para prática.

Finalmente, tudo o que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador – que ainda não tem se feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2011, p. 24).

Desse modo, o professor alfabetizador necessita de uma formação sistemática em que possa, de fato, entender as várias facetas do processo de alfabetização, com o objetivo de alfabetizar seus alunos de forma autônoma, compreendendo as teorias a fim de transformá-las em práticas de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas. Com a finalidade de alcançarmos tal propósito, contamos com três objetivos específicos: o primeiro buscou verificar a compreensão dos professores alfabetizadores sobre o que vem a ser alfabetização e letramento; o segundo procurou descobrir que pressupostos teóricos e metodológicos dão sustentação às práticas dos professores alfabetizadores; e o terceiro teve a intenção de investigar junto aos docentes quais as contribuições que a alfabetização na perspectiva do letramento trouxe para suas práticas.

Após o levantamento bibliográfico e análise dos dados adquiridos na pesquisa de campo, chegamos a algumas considerações sobre os objetivos propostos na pesquisa, sendo que as primeiras reflexões apresentadas abordam as concepções das alfabetizadoras sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

Ao questionarmos as professoras sobre o que compreendiam por alfabetização, notamos que elas apresentaram uma compreensão restrita do processo de ensino da língua escrita, concepção ainda ligada à ideia de que o ensino da leitura e da escrita deve ser desenvolvido com atividades que priorizem a codificação e a decodificação de palavras. Assim, percebe-se que as docentes apresentam a visão de escrita como código e não como representação, demonstrando também um certo apreço pelos métodos tradicionais, pois algumas, em algum momento, sempre recorrem a eles.

No que se refere ao conceito de letramento, as professoras apresentam um discurso que está próximo ao entendimento do uso da língua escrita em práticas sociais, por destacarem que o letramento é desenvolvido com atividades de leitura de textos de convívio social dos alunos. Porém, demonstraram um equívoco quando afirmaram que a alfabetização, ou seja, o ensino da leitura e da escrita, é um pré-requisito para o trabalho com o letramento em sala de aula, interpretando o conceito como um recurso didático pré-estabelecido para o trabalho com textos de circulação social.

Reconhecemos que alfabetização e letramento são conceitos distintos e que, no processo de ensino, temos que abordar a faceta linguística da alfabetização. No entanto, na atualidade, a alfabetização não pode ser entendida por meio da valorização de uma única faceta. Como a língua escrita é uma invenção social, ela deve ser trabalhada também pelas facetas interativas e socioculturais (SOARES, 2017).

Contudo, nas falas das docentes, essas facetas são apresentadas separadamente, sendo dada mais importância ao aspecto linguístico, demonstrando, assim, que mesmo compreendendo a importância de trabalhar com textos de circulação social, as professoras acabam por priorizar o ensino da codificação e decodificação de palavras.

Nota-se, então, que as alfabetizadoras estão preocupadas em trabalhar com textos reais e demonstram, em suas falas, o anseio de caracterizar o letramento como o uso de textos do dia a dia dos alunos. Apesar da preocupação, os textos são usados como suportes didáticos para atividades de reconhecimento de palavras, sílabas e pequenos textos. Isso significa dizer que as docentes ainda têm essa visão restrita do processo de alfabetização, herdada dos métodos sintéticos e analíticos que caracterizavam os processos de leitura e compreensão como separados, entendendo que, primeiramente, o aluno aprenderia a ler e escrever, e só depois, compreenderia o que escreveu.

Mesmo que demonstrem, em seus discursos, a preocupação em interpretar o aluno como um ser ativo no processo de alfabetização, acabam, também, por evidenciar que não têm uma clareza teórica e metodológica quanto aos processos de alfabetizar letrando.

Em suas respostas, observa-se que há entendimentos diversos sobre a teoria, não apresentando ideais claros sobre como os conceitos trabalham juntos, e, portanto, não contribuem para que os docentes consigam transpor a teoria para a prática, conforme verificado quando as professoras afirmam que, embora nos cursos de formação, sejam apresentadas várias teorias sobre a alfabetização, suas maiores dificuldades estão em transpor as ideias para a prática.

Desse modo, percebemos que o Estado deve se comprometer com formações mais adequadas aos alfabetizadores, que valorizem os saberes docentes, articulando-os com as teorias. Também os alfabetizadores, com responsabilidade sobre sua formação, não devem esperar orientações de como alfabetizar seus alunos, pois sabemos que a formação inicial e a formação continuada contribuem para o processo de compreensão do docente, mas também deixam várias lacunas que o alfabetizador, muitas vezes, terá que resolver por meio de um estudo contínuo e de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Entendemos que somente a participação na formação inicial e continuada não dá ao professor condições suficientes para a promoção de mudanças no campo da alfabetização. Logo, é preciso que as alfabetizadoras tenham mais domínio das técnicas pedagógicas e conhecimentos linguísticos da língua, tanto como meio de comunicação quanto como objeto de análise. Tais conhecimentos podem ser trabalhados pela escola em momentos de estudos, de modo que as dúvidas dos alfabetizadores possam ser esclarecidas, e a direção pode solicitar

dos tutores ou orientadores de estudos, responsáveis pela ministrações das aulas, que contribuam com encontros organizados pela gestão.

Esse ponto foi abordado pelas alfabetizadoras, relatando que muitos conhecimentos passados nos cursos de formação não são sistematizados pela escola. Vemos, nessa situação, uma possibilidade de as teorias serem estudadas, trabalhadas e questionadas no espaço da escola, onde, de posse das dúvidas diárias do processo de ensino, os professores possam compartilhar suas práticas diárias de alfabetização com os demais.

Também compreendemos que os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação necessitam de um tempo para que sejam consolidados nas práticas diárias das alfabetizadoras. Por esse motivo, a escola pode e deve contribuir para que, em seu espaço, sejam proporcionados momentos de estudo e reflexão, e não apenas esperar que tais estudos sejam realizados nos cursos de formação continuada, que, na opinião das professoras, deixam a desejar pela falta de orientações práticas sobre o conteúdo ministrado. Esse momento pode contribuir para que a alfabetização seja discutida dentro de uma perspectiva teórica e prática.

As docentes afirmam que a alfabetização na perspectiva do letramento contribuiu para que suas formas de olhar o aluno fossem modificadas, pois passaram a ver o mesmo como sujeito ativo do processo de ensino. Porém, apesar dessa nova visão sobre o aluno e de buscarem vários textos de circulação social, acabam por reproduzir os velhos métodos de ensino utilizando apenas uma nova roupagem.

Temos a convicção de que os métodos tradicionais não favorecem a formação de um leitor crítico, pelo fato de tratar o ato de ler e escrever em um momento de pura memorização, deixando o aprendizado do significado das palavras para outro momento, visto que o mais importante nesses métodos é que a criança aprenda, não se importando com as condições em que esse aprendizado ocorre.

Sabemos que o problema não está na escolha do método, mas, sim, na falta de compreensão de alguns alfabetizadores sobre o que diz cada um e de suas contribuições para o processo de ensino. É claro que o método não pode se configurar como essência do processo de alfabetização, pois é apenas uma ferramenta, de cujas contribuições o alfabetizador pode tirar proveito, sabendo de suas limitações no ensino da leitura e escrita.

Ao utilizar um método de alfabetização, os alfabetizadores devem ter muita clareza a respeito do objetivo que querem alcançar com os alunos, estando sempre dispostos a mudar suas práticas quando notarem que os alunos não estão aprendendo. Não existe, portanto, resposta definitiva para a pergunta sobre qual método pode ser considerado o melhor para alfabetizar. Existem práticas que funcionam em uma determinada época, mas que não

funcionam em outra. Na atualidade, por exemplo, os métodos de alfabetização priorizam a compreensão e não somente a grafia das palavras.

As considerações feitas nesta pesquisa surgiram dos depoimentos das professoras alfabetizadoras e não da observação de suas práticas em sala de aula. Por esse motivo, ao afirmarmos que as alfabetizadoras tiveram dificuldades em conceituar o termo letramento, não significa que elas estão despreocupadas com o processo de formar um aluno crítico, mas apenas que não têm uma visão muito nítida de como desenvolver o processo de alfabetizar letrando. Por isso, embasamos nossas considerações nessas falas, mas com a intenção de, em pesquisas futuras, com observação *in loco*, verificar se os alfabetizadores utilizam práticas de letramentos em suas atividades ainda que não saibam conceituá-las.

Consideramos que a pesquisa nos proporcionou mais conhecimentos relacionados à alfabetização e letramento desde seu aspecto histórico ao conceitual, fazendo com que compreendêssemos que há uma necessidade de mais estudos sobre as teorias e práticas desenvolvidas em sala de aula, para que tenhamos conhecimentos mais profundos sobre o que se desenvolve no cotidiano da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. S. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- ARCE, A. **Friederich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BARBOSA, J. J. **Leitura e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLOG do radialista Edizio Lima. Disponível em:  
<<https://radialistaediziolimaedizio.blogspot.com.br>>. Acesso em: 02 ago. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: pacto pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF: 2012.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o pacto pela educação na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br)>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia geral do pró-letramento**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A Constituinte de 1823. In: Omar Fávero. A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHIZZOTTI, **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, M. de L. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>>. Acesso em: 06 out. 2017.

FERRARO, A. R.. Alfabetização no Brasil: Problema mal Compreendido, Problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Unesp, 2014. p. 65-90.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

KATO, M. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, 2003.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização – método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2005. p. 71-88. Disponível em: < [http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao\\_Livro.pdf](http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 09 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994)**. São Paulo: UNESP; CONPED, 2000.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEREIRA, C. J. T. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, Rondônia.

PORTAL Mamoré. Disponível em: <<http://www.portalmamore.com.br/foto-2016-nova-mamore-vista-do-alto/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, A. A. de S. **Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do professor-cursista**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Porto Velho, Rondônia.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, M. AA. D.; FONSECA, D. R. da. **História regional: Rondônia**. Porto Velho, Rondoniana, 2001.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WIKIPÉDIA. **Nova Mamoré**. Disponível em:  
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova\\_Mamor%C3%A9](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Mamor%C3%A9)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário de pesquisa de campo

#### QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR (A)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Classe com a qual trabalha:

( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

Classificação da serie ( )

Matutino ( ) Vespertino ( )

Perfil da entrevistada Idade

( ) 5 a 10 ( ) 10 a 20 anos ( ) 20 a 30 anos ( ) Acima de 30 anos

Sexo

( ) Feminino ( ) Masculino

Escolaridade

( ) Ensino Médio (2º Grau) Qual?

---

( ) Graduação Qual?

---

( ) Pós-Graduação Qual?

Lato Sensu

Stricto Sensu

---

Dados profissionais

Ano em que terminou o curso de formação docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência nas classes de alfabetização: \_\_\_\_\_

Participou de alguma Formação específica na alfabetização

( ) sim

( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada**

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado às professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Nova – Mamoré –RO, para a composição da pesquisa de Mestrado (PPGE-UNIR): Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Professores Alfabetizadores do município de Nova – Mamoré.

O que você entende por Alfabetização?

Qual sua concepção sobre letramento?

Quais referenciais teóricos e metodológicos você utiliza para alfabetizar e em que contribuem para o processo de leitura e escrita?

Quais as contribuições que a alfabetização na perspectiva do letramento trouxeram para suas práticas?

### **APÊNDICE C – Solicitação de autorização para pesquisa acadêmico-científica**

Através do presente instrumento, solicitamos do (a) Gestor (a) do (a) E.M.E.I. F CEL. Jorge Teixeira de Oliveira, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Dissertação, orientada pela Profª. Drª. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, tendo como título preliminar Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Professores Alfabetizadores do município de Nova – Mamoré.

A coleta de dados será feita através da aplicação de um questionário e entrevista, conforme modelo anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação e obtenção do título de Mestre pela Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Porto Velho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Mestrando

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Deferido ( )

Indeferido ( )

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do gestor

## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Sr. (a) \_\_\_\_\_ Título da Pesquisa: Concepções Teóricas e Práticas de Alfabetização e Letramento de Professores Alfabetizadores do município de Nova – Mamoré. Nome do Pesquisador: Fabiano Sales de Aguiar, Mestrando em Educação do PPGE/UNIR – Linha de Pesquisa: Formação Docente.

1. Natureza da pesquisa: o sr (sra) é convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo de verificar de que forma os estudos sobre alfabetização na perspectiva do letramento tem contribuído na prática docente dos professores alfabetizadores.

2. Participantes da pesquisa: Professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr/sra permitirá que o/a pesquisador Fabiano Sales de Aguiar faça uma coleta de dados utilizando como instrumental a aplicação de questionário, e entrevistas gravada em áudio. O sr./sra tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr/sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (69) 98439- 0686/99250-3432, do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: Haverá entrevistas com os professores alfabetizadores que participaram da formação do Paco Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr (sra) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes quando dispuser da coleta e análise de dados no sentido de oportunizar a Unir uma análise sobre as contribuições teóricas e concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores listados nessa pesquisa, colaborando, assim para a discussão da temática do letramento, afim de contribuir socialmente para a educação de Nova-Mamoré, no Estado de Rondônia localizado na Amazônia ocidental.

8. Pagamento: O sr (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Ao final, escreverei um trabalho dissertativo sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir desta pesquisa. Comprometo-me a voltar, e divulgar os resultados desse trabalho no lócus da investigação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Consentimento Livre e Esclarecido Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Porto Velho, ..... de ..... de 2017.

.....  
Assinatura do Participante da Pesquisa

.....  
Pesquisador/a

.....  
Orientador/a

## ANEXOS

## ANEXO A – Respostas na íntegra das entrevistas das professoras alfabetizadoras

Categoria “a posteriori”	Sujeitos da pesquisa	Fragmentos das falas dos professores alfabetizadores extraídos das entrevistas
Conceito de Alfabetização	PA 1	Diante do meu pouco conhecimento dentro da questão de alfabetização, eu entendo que alfabetização é quando você ajuda as crianças a decodificar os signos linguísticos, a conhecer a língua portuguesa através dos signos linguísticos e obter conhecimentos cognitivos da alfabetização através da aula expositiva e aulas práticas.
	PA 2	O que é alfabetização pra mim? É ensinar a escrever e ler. Fazer o momento que ele não consegue dar sua opinião sobre um assunto é outra coisa; seria o letramento. Alfabetizar é só ensinar a leitura e escrita.
	PA 3	Alfabetizar era aquela fórmula que a gente utilizava assim, por exemplo: BA, BE, BI, BO, BU. É ensinar a criança a ler, o caminho bom pra que a gente consiga alfabetizar, porque, hoje em dia, tem muitas pessoas que dizem analfabeto, as alfabetizado que, na realidade, são analfabetos, não consegue ler códigos e aí, com o dia a dia, aquele aluno foi alfabetizado, mas ele ainda não passou pelo mecanismo do letramento.
	PA 4	Para mim, alfabetizar é ensinar as letras, ensinar tudo aquilo que as crianças não veem em casa e buscam na escola, o contato com o livro, a leitura e escrita.
	PA 5	No meu ponto de vista, alfabetizar é ensinar a criança a ler; primeiramente, ele tem que saber ler. Como ele já vem sem essa bagagem de não ler, então, a gente, professor, eu acho que a gente tem a obrigação de ensinar esse aluno a ler. Claro que a gente vai ter vários meios pra conseguir, mas o foco principal é fazer com que essa criança leia e escreva.
	PA 6	É levar a criança a conhece o alfabeto, a escrita e escrever. Eu acho que um pouco além disso já sai um pouco fora da alfabetização, passa a ser um conhecimento maior da leitura e da escrita.

Categoria “a posteriori”	Sujeitos da pesquisa	Fragmentos das falas dos professores alfabetizadores extraídos das entrevistas
	PA 1	Letramento já é algo maior dentro do processo de alfabetização, que é onde a criança vai usar o que ela aprende no seu cotidiano, ou seja, ela conhece os números em sala de aula, e então, ela vai identificar essas letras ao ir

Definição de letramento		ao mercado, ao observar placas nas ruas; ela consegue decodificar os signos linguísticos, ou seja, a ler, então, ela vai usar a leitura pra seu dia a dia, pra tomar ônibus, pra identificar placas nas ruas, ou seja, ela vai usar o seu conhecimento linguístico no seu dia a dia. Vai ser útil pra ela, na vida dela, o conhecimento que ela adquiriu, então, isso pra mim que é letramento.
	PA 2	Letramento é saber as coisas históricas. Eu conto as coisas históricas, apresento pra eles e eles têm a noção e acredito que ainda não estão letrados porque muitos ainda não conseguem dar sua opinião sobre um determinado assunto, mas, provavelmente, com a prática da leitura e da escrita, eles vão estar entrando nesses conceitos.
	PA 3	No curso que a gente já teve (PNAIC), e acho que você também participou, e o que eu entendi da concepção de letramento, desde de criança no momento que você lê livros, que tu tem atividades para, eu acho que até a oralidade da criança, quando você lê um livro, assim, o que é uma cantiga, que tu já trabalhou isso com teu filho, que pode ser feito dentro de casa com os nossos filhos, já é um letramento, porque quando a criança vem para a alfabetização, que ela fala “Ah, eu já conheço essa música. Ah, eu já conheço essa letra.” Então, o letramento é um conhecimento mais social do que a alfabetização, que é ler e escrever. O que entendi do letramento é isso: é ensinar a criança com o conhecimento que ela já tem, que ela possui.
	PA4	É fazer com que realmente ela leia e conheça os diferentes tipos de texto, é saber pra que serve a leitura, ler alguma coisa interessante, pra fazer sentido.
	PA 5	Bem, letramento, pra mim, é também fazer com que ele leia e escreva usando os materiais pedagógicos, que são da sua casa. Tudo que a gente puder alcançar com o material pedagógico pra desenvolver essa criança, pra que essa criança progrida; não regrida e, sim, progrida, a gente faz esse letramento. Claro que temos que ter cursos pra ter que ter esse letramento, cursos profissionalizantes, pra poder trabalhar com essas crianças.
	PA 6	O letramento é, pra mim, já como o caminho e a prática da leitura e da escrita, e a criança entender o que leu e poder usar a escrita pra uma reprodução do que ela leu na vida. É algo mais amplo do que somente alfabetização. É algo mais concreto também porque a criança já vai saber dominar a leitura e a escrita.

Categoria “a posteriori”	Sujeitos da pesquisa	Fragmentos das falas dos professores alfabetizadores extraídos das entrevistas
	PA 1	Nós usamos diversas práticas. Eu, pelo menos, gosto de

Métodos de alfabetização		usar jogos, jogos didáticos pedagógicos, alfabeto móvel, jogo de boliche, pra trabalha, matemática; são coisas que agente usa pra alfabetizar. Eu também faço a mesclagem também do tradicional, por exemplo, eu gosto de usar a silabação junto com método do construtivismo, com a interdisciplinaridade, então, eu gosto de mesclar o tradicional com o construtivismo na prática de alfabetização.
	PA 2	Eu gosto de trabalhar com muitos métodos: o autoditado, porque, ao mesmo tempo em que ele escreve, ele é obrigado tá lendo o que tá escrevendo; gosto de atividades com figuras, onde eles vão se esforçando ali pra tá lendo; também atividades de ler e escrever as sílabas pra que eles tenham o estímulo de tá vendo e associando e formando. E sendo uma forma que é tradicional, ela é a mais prática. É dessa forma que eu consigo estimular eles a tá escrevendo e lendo ao mesmo tempo.
	PA 3	Eu uso de tudo um pouco: jogos, apesar de que hoje é muito complicado trabalhar jogos dentro de uma sala de aula, porque, assim, talvez a gente ainda não tenhamos as ferramentas necessárias pra tá coerente com que os nosso alunos buscam, então, talvez eu esteja defasada dos meus jogos, da minha forma de ensinar. Mas, assim, eu uso jogos, adivinhas, produção de texto a partir de uma história que eu contei. Faz na oralidade depois que cada um cria. Gosto de trabalhar a história que eles falam e eu escrevo e eu vou fazer o texto e a gente vai refletir. Então, eu acho que não tem como trabalhar uma única forma. Pro professor atingir o que ele quer, ele tem que ser muito dinâmico e ir e voltar. A história da educação ela é assim, ela parece mais um modismo: uma hora que ela ta uma forma que quer que a gente só brinque; tem hora que a gente tem que trazer o antigo, ou seja, a forma de alfabetizar antiga; a gente não pode parar, porque cada criança tem um jeito.
	PA4	Eu utilizo leituras, pesquisas em vários tipos de texto, livros de literatura infantil, silabação, texto com lacunas, várias formas pra fazer o meu aluno aprender. Não fico em um método; uso vários. Então, ajuda o aluno a ler e entender o que escreveu com a silabação. Uso também o tradicional.
	PA 5	Primeiramente, eu trabalho muito com alfabeto móvel, porque, pra mim, a criança tem que começar a conhecer o alfabeto, pra poder, depois, trabalhar as sílabas, mostrando, conversando. Uso também vários livros e hoje a tecnologia é muito avançada; tanto temos livro como temos a internet. Muitas vezes, abro o notebook com uma música cantada em alfabetização, mostrando as sílabas e palavras, então, isso vai ajudando o aluno a se alfabetizar. Ensino com as sílabas, ensinando o nome e escrevendo. Tem vários meios de se alfabetizar uma criança. Não precisa ser só lápis e

		cartilha; podemos usar silabação, textos pequenos pra ensinar BA, BE, BI e assim pra frente.
	PA 6	Eu uso fichas de leitura, livros, quebra-cabeça de formar palavras e muitos livros de histórias infantis. Mesmo com tudo isso, eu me sinto de mãos amarradas, porque eu tenho oito alunos que eu não consegui alfabetizar até agora quase no final do ano. Mesmo trabalhando dessa forma, com vários gêneros textuais e várias coisas lúdicas pra ensinar as sílabas, trabalho a partir das sílabas e vou em frente.

Categoria “a posteriori”	Sujeitos da pesquisa	Fragmentos das falas dos professores alfabetizadores extraídos das entrevistas
Contribuições teóricas	PA 1	O letramento me ajudou a buscar conhecimentos sistematizados que os alunos vão usar na escola e na sua vida. Eu já tinha estudado sobre o letramento na graduação e em outros cursos aqui de Nova Mamoré e, nos cursos, sempre vem tudo pronto; aí, agente tem dificuldade de colocar tanta teoria na sala.
	PA 2	Fez ver e refletir que as crianças têm um tempo de aprender e que é bom usar coisas da vida dele pra ensinar a leitura e escrita, que temos que usar diferentes textos que fazem parte da casa deles.
	PA 3	O letramento me fez refletir e me acalmar e esperar a fase da criança. É claro que eu não vou esperar por esperar; quando sei que ela já alcançou aquela competência, eu tenho que ir adiante, mas o letramento trouxe de bom pra mim foi a reflexão. Eu sei que já tinha visto essas ideias antes, em outros cursos, mas eles sempre trazem muita teoria. Aí, temos que ensinar com os textos reais, mas de que jeito?
	PA 4	O que me ajudou foi melhorar a minha prática com meus alunos, me incentivou a buscar mais coisas novas, tirar os alunos daquela rotina de caderno e quadro. O PNAIC foi realmente significativo, mas eu já tive contato com o letramento no Pró-letramento e na faculdade. Acho que não tive um contato profundo com o letramento, mas deveria esses cursos ter um seguimento. porque a gente recebe só conteúdo e não tem ninguém diariamente nos ajudando.
	PA 5	O estudo do letramento foi bom pra saber que a criança tem uma bagagem, que podemos usar outros jeitos pra ensinar a ler. Com o PNAIC, vi outra vez esses estudos do letramento. Mas eu esperava atividades para me ajudar a tirar essas ideias para minhas aulas. Sei que tinha umas nos cadernos de formação, mas precisava de uma coisa mais prática, e também uma ajuda todos os dias, não só na formação. Então, o bom foi que chamou atenção pra trabalhar com coisas reais.
	PA 6	Me ajudou a conhecer a importância de outros textos para

		<p>serem trabalhados na sala e que a criança tem um tempo pra aprender. No início do ano, teve seis crianças que eu ficava com esse trabalho constantemente, mostrando livro, mostrando quem são os autores, vários gêneros textuais. Só que eles compreenderam a função de tudo aquilo, mas não conseguiam escrever. Toda essa situação me deixou preocupada. Aí, fui tentar ver atividades mais práticas nos livros do PNAIC.</p>
--	--	---