

**FACULDADE DOCTUM DE PEDAGOGIA DA SERRA
REDE DE ENSINO DOCTUM**

DÉBORA SOARES PRATA

MARIA DE LOURDES DIAS NOGUEIRA

MARIA LUCIANO DA SILVA

PATRÍCIA DOS SANTOS SOUSA

**O LETRAMENTO E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Serra

2014

DÉBORA SOARES PRATA

MARIA DE LOURDES DIAS NOGUEIRA

MARIA LUCIANO DA SILVA

PATRÍCIA DOS SANTOS SOUSA

**O LETRAMENTO E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lilian Pereira Menenguci

Serra

2014

DÉBORA SOARES PRATA

MARIA DE LOURDES DIAS NOGUEIRA

MARIA LUCIANO DA SILVA

PATRÍCIA DOS SANTOS SOUSA

**LETRAMENTO E AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA:
REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

Monografia apresentada à Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada ____/____/____ pela banca composta pelos professores:

ORIENTADORA: PROF^a DR^a LILIAN PEREIRA MENENGUCI

EXAMINADORA: PROF^a MS. ANA RITA RONCHI

Dedicamos este trabalho primeiramente a *Deus*, por ser essencial em nossa vida, autor de nosso destino, nosso guia, socorro presente na hora da angústia; *aos nossos familiares* que tão amorosamente nos apoiaram em todos os momentos e, *aos nossos mestres*, sem os quais não alcançaríamos esta realização.

Agradecemos a Deus por ter nos concedido sabedoria e determinação para, mesmo diante das dificuldades, chegar a esta realização. Também somos gratas aos nossos mestres e coordenadores que desempenharam com dedicação, presteza e competência a missão de nos preparar para esta formação.

“Aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende”.

Cagliari (2006, p.37).

RESUMO

Este trabalho aborda os processos de alfabetização e letramento, enquanto processos distintos, complexos e interdependentes, que devem estar presentes na sala de aula. A finalidade desse estudo é analisar as implicações da prática docente nesses dois processos no contexto das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Serra- ES. Para o aprofundamento deste estudo tivemos como referenciais metodológicos a pesquisa de natureza qualitativa a qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo. As visitas às salas das classes de 1º ano da Escola de Ensino Fundamental I nos ajudaram a compreender a prática docente na alfabetização. As técnicas de coleta de dados foram: a observação nas salas de aulas e a aplicação de questionário. Os dados foram analisados sob as seguintes categorias: a formação profissional dos professores, a concepção de alfabetização e letramento e a metodologia adotada. Reiterando o que os autores consultados afirmaram, os dados dessa pesquisa apontaram que a intervenção pedagógica do professor nas classes de alfabetização será suficientemente satisfatória, se houver uma formação profissional adequada. Essa formação resulta de uma prática docente constituída de conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos, adquiridos durante a formação inicial e continuada, aliados aos conhecimentos extraídos da experiência de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Prática docente

ABSTRACT

This article focuses on literacy and literacy, while distinct, complex and interdependent processes that must be present in the classroom. The purpose of this study is to analyze the implications of teaching practice in these two processes in the context of the initial series of basic education in a public school in the municipal sawn ES. To deepen this study had methodological framework as the qualitative research which aims to investigate the relationship between reality and the object of study. Visiting the rooms of class 1st year of Elementary School I helped us to understand the teaching practice in literacy. The data collection techniques were: observation in the classroom and the questionnaire. Data were analyzed in the following categories: the professional training of teachers, the concept of literacy and literacy and the methodology adopted. Reiterating that the authors consulted stated, the data from this study showed that the intervention of the teacher teaching in literacy classes will be sufficiently satisfactory, if appropriate vocational training. This formation results from a teaching practice consists of theoretical knowledge, conceptual and methodological acquired during initial and continuing education, combined with the knowledge extracted from the literacy experience in literacy perspective.

Keywords: Literacy. Literacy. Teaching practice

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2	UM POUCO DE HISTÓRIA.....	17
2.1	O SURGIMENTO DA ESCRITA.....	18
2.2	AS CARTILHAS.....	20
2.3	A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E AS CARTILHAS ESCOLARES.....	22
3	DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO À POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAR LETRANDO.....	29
3.1	1º MOMENTO- A METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA.....	29
3.2	2º MOMENTO- A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO ANALÍTICO.....	30
3.3	3º MOMENTO- A ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA.....	32
3.4	4º MOMENTO – ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUTIVISMO E DESMETODIZAÇÃO.....	33
3.5	MODERNIDADES EM ALFABETIZAÇÃO.....	34
4	REFLETINDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	37
4.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA PRÁTICA.....	39
5	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIRETRIZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	41
5.1	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB).....	41
5.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).....	42
5.2.1	Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	43
5.3	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO.....	44
5.4	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO.....	46
5.5	PRÓ-LETRAMENTO.....	47
5.6	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	48
5.7	INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF).....	50
6	METODOLOGIA.....	53
7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	56
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	73

INTRODUÇÃO

De acordo com Sonia Kramer (p.13), “a alfabetização tem se consolidado entre nós como problema social, um obstáculo de difícil superação: o Brasil ainda é um dos dez países com índice mais alto de analfabetismo em todo o mundo.” Diante de tal situação nos despertou o interesse em trabalhar com a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio deste estudo temos o propósito de pesquisar como se dá a aquisição da leitura e da escrita, tomando conhecimento das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras de alunos que se encontram em tal processo. Disso decorre o interesse, ainda, por refletir sobre aquelas práticas de alfabetização/letramento e de modo que, uma vez aptas ao exercício docente, possamos realizar um trabalho que possa contribuir para que o país se torne um país efetivamente alfabetizado.

Parafraseando Baptista (2006), ser alfabetizado, significa precisamente que o indivíduo seja capaz de, na leitura, interpretar os sinais gráficos e, na escrita, ser capaz de registrar os sons através dos sinais gráficos.

Entretanto, em função das necessidades sociais e políticas contemporâneas, tal conceito de alfabetização foi sendo ampliado progressivamente e, o indivíduo que apenas codifica e decodifica os sinais gráficos, já não é considerado alfabetizado. A ampliação do conceito de alfabetização resultou em um novo conceito, o de letramento.

De acordo com Soares (2003) “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente, entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”. Portanto, é importante saber diferenciar e também compreender que estas são práticas inseparáveis, sendo que uma pode acontecer antes da outra.

Soares (2000), fala que o Letramento “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Visto que hoje vivemos em uma sociedade grafocêntrica, não basta ao indivíduo ser simplesmente alfabetizado, ou seja, aprender meramente a codificar e decodificar. Faz-se necessário que o mesmo seja também letrado para que possa exercer tais práticas. A leitura e a escrita são habilidades que permitem ao indivíduo se inserir em nossa sociedade atual. Para isso,

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, dependentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. (OLIVEIRA, apud KLEIMAN, 1995, p.156).

A concepção acima nos leva a refletir sobre a mediação realizada na instituição escolar, a qual precisa ser sistematizada e relacionada com a vivência dos educandos nos contextos em que estes estão inseridos. Para que a aprendizagem seja considerada de qualidade, é preciso que saibamos ler e escrever exercendo as funções sociais, com um olhar crítico, um pensamento reflexivo.

Diante dessas perspectivas buscamos por meio do presente estudo compreender como ocorre a aquisição da leitura e da escrita e, tomar conhecimento de quais práticas/metodologias podem ser utilizadas na alfabetização numa perspectiva de alfabetizar letrando.

A partir dessas reflexões perguntamos: O que é alfabetizar letrando, na perspectiva das professoras alfabetizadoras?

Para responder a essa pergunta utilizamo-nos da pesquisa de natureza qualitativa, realizada numa escola pública de ensino fundamental localizada na cidade de Serra (ES). Interessou compreender as práticas docentes, relacionadas à alfabetização e letramento, desenvolvidas no 1º ano. Para a coleta de dados, além das visitas, que nos renderam observações, também utilizamos a aplicação de questionários.

Assim, este estudo se apresenta em 07 capítulos. O 1º capítulo intitulado *Fundamentação Teórica*, traz uma breve bibliografia de alguns dos autores, estudiosos do assunto tema de nosso trabalho.

O 2º capítulo, *Um Pouco de História*, aborda a história da escrita desde o seu surgimento, passando pelas cartilhas, a alfabetização no Brasil, até chegar aos nossos dias.

O 3º capítulo tem como título: *Dos Métodos de Alfabetização à Possibilidade de Alfabetizar Letrando*. Este traz uma análise da história da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de escolarização no período de 1876 a 1994, feita por Mortatti.

O 4º capítulo, *Refletindo os Conceitos de Alfabetização e Letramento*, traz em seu bojo os conceitos de alfabetização e letramento e fala da importância de ambos no exercício da construção do saber.

O 5º capítulo intitulado *Alfabetização e Letramento: Diretrizes dos Documentos Oficiais* aborda as iniciativas por parte dos dirigentes governamentais em prol da educação.

No 6º capítulo, *Metodologia*, temos o relato dos meios utilizados para a realização deste estudo, onde o método adotado foi de abordagem qualitativa. Esta é uma abordagem muito utilizada nas ciências sociais e que busca tratar o objeto de investigação respeitando suas especificidades enquanto fenômeno social.

O 7º capítulo, *Apresentação e Análise de Dados*, nos traz os dados da escola “Rosa”¹; a análise dos questionários respondidos pelas professoras “A” e “B” e da observação feita nas salas de aula das referidas professoras.

E por fim, nas *Considerações Finais*, descrevemos a conclusão a que chegamos com a realização deste estudo.

Ficou clara a importância de se ter uma prática docente consciente, alicerçada por uma formação profissional específica para atuar nas classes de alfabetização, de forma que abarque a compreensão crítica sobre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações no cotidiano escolar. Alfabetizar letrando significa muito mais que um compromisso pedagógico; é também um compromisso político e

¹ Nome fictício conferido à escola pesquisada.

social. Ao assumir tais compromissos, os profissionais da educação estarão favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita e contribuindo diretamente para o combate ao fracasso escolar, fato tão marcante na Educação Brasileira.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para discutir a questão da alfabetização é de extrema relevância que se considere as teorias e os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem como meio de caracterizar os diversos posicionamentos dos educadores para a realização dessa tarefa. É importante refletir sobre as concepções que fundamentam as práticas profissionais no intuito de ensinar a ler e a escrever, buscando compreender como essas contribuições são fundamentais para o aprimoramento da prática educativa e do processo de formação do cidadão.

Para isso consideramos a contribuição de diferentes autores que, ao longo de suas vidas profissionais e trajetórias acadêmicas, têm se dedicado à temática alfabetização. Pela diversidade de suas contribuições à área, com aproximações e, em algumas vezes, afastamentos entre suas perspectivas, podemos destacar:

Ângela Kleiman formou-se como professora de inglês na Universidad de Chile. Obteve seu Mestrado em TESL (Teaching of English as a Second Language) na University of Illinois, EUA, e seu Ph.D. em Linguística na mesma universidade. Foi Diretora dos Programas de Educação Bilíngue na Secretaria da Educação da cidade de Detroit (Detroit Public Schools System). No Brasil, foi Professora de Semântica e Linguística Aplicada na PUCAMP. Atualmente é Professora Titular no Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. Suas áreas de pesquisa principais são a leitura e o letramento, com foco no letramento do professor. É autora de numerosos trabalhos sobre leitura e alfabetização de adultos.

Emília Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sobre orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) ela continuou, estudando um campo que o mestre não havia explorado: a escrita. A partir de 1974, desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em "*Psicogênese da Língua Escrita*", assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguística argentina Emília Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos

1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As obras de Emília – *“Psicogênese da Língua Escrita”* é a mais importante - não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. "A história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emília Ferreiro", diz a educadora Telma Weisz, que foi aluna da psicolinguísta.

Luiz Carlos Cagliari Nasceu em Campinas, em julho de 1945. É um professor universitário brasileiro, que atua no campo da linguística, com especialidade em fonética. É professor-adjunto no Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara e livre-docente e professor titular pela UNICAMP. Antes disso, foi professor de Fonética e de Fonologia do Departamento de Linguística do IEL/Unicamp, durante muitos anos. É mestre em Linguística pela Unicamp, doutor pela Universidade de Edimburgo e pós-doutor na Universidade de Oxford. Dentre suas inúmeras publicações, constam: *“Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu”*, *“Alfabetização e Linguística e Análise fonológica: introdução à teoria e à prática”*. O trabalho de pesquisa que fez a partir de seu interesse em contribuir com os professores – agentes do processo de alfabetização – levou Luiz Carlos Cagliari a perscrutar a história da alfabetização, com ênfase nos métodos, a partir de questões do tipo: como as pessoas se alfabetizavam em outras épocas (partindo da Antiguidade)? E, a partir daí, o interesse pela história da escrita, do ponto de vista dos sistemas de escrita possíveis, levou-o à investigação da natureza e dos usos da escrita.

Magda Soares- professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), é um dos maiores nomes na área de alfabetização e letramento, com ênfase em ensino-aprendizagem. Além de sua inquestionável importância no cenário acadêmico, há sete anos a especialista atua como consultora da rede municipal de educação da cidade mineira de Lagoa Santa, onde desenvolve um intenso trabalho ligado à formação de professores da rede pública. Entre seus livros, destacam-se: *“Alfabetização e letramento”* (São Paulo:

Contexto, 2004), *“Português: uma proposta para o letramento”* (São Paulo: Moderna, 2002), *“Letramento: um tema em três gêneros”* (Belo Horizonte: Autêntica, 1998) e o autobiográfico *“Metamemória, memórias: travessia de uma educadora”* (São Paulo: Cortez, 1991).

Maria do Rosário Longo Mortatti- Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara (1975), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1987), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1991) e Livre-docente em Metodologia da Alfabetização pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) (1997). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp-Marília. É coordenadora do Gphellb - Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil", criado em 1994 e que se subdivide em cinco linhas de pesquisa: alfabetização; ensino de língua portuguesa; ensino de literatura; literatura infantil e juvenil; formação de professores. Atuou, também: como professora e orientadora junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Unesp-Assis; como professora em vários cursos de especialização; e como professora de língua portuguesa e literatura, na rede pública estadual de ensino paulista. Tem proferido, como convidada oficial, conferências e palestras em eventos nacionais e internacionais. É membro do Conselho Editorial da revista "Leitura: teoria & prática". Foi sócio honorário da Associação de Leitura do Brasil (ALB), biênio 2007-2008. Foi membro do Conselho Editorial Acadêmico da Ed. Unesp entre 2005 e 2009. É autora, dentre outros, de artigos em periódicos impressos e eletrônicos, de capítulos de livros e dos livros: *“Os sentidos da alfabetização: São Paulo-1876/1994”* (Ed. Unesp); *“Educação e letramento”* (Ed. Unesp); *“Em sobressaltos: formação de professora”* (Ed. Unicamp); *“Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto”* (Ed. Martins Fontes). É co-autora de *“Quem sabe ensina; quem não sabe aprende: a educação em Cuba”* (Papyrus) e organizadora de: *“Formação de professores”* e *“Atuação de professores”* (JM Editora).

Sonia Kramer- Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1975), Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981), Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), Pós-doutorado na New York University. É professora da Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil, o Curso de Pós-Graduação em Estudos Judaicos e o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita. Seus principais autores de estudo e reflexão são: Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski, Martin Buber, Paulo Freire, Leandro Konder e Hilton Japiassu.

2. UM POUCO DE HISTÓRIA

Desde os primórdios, a comunicação é imprescindível para que a humanidade possa transmitir informações e os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos. Todavia, nem sempre os homens dispuseram de sistemas bem organizados para fazer essas coisas. A escrita é, entre outros, um dos meios utilizados para estas finalidades e importa, nas páginas que se seguem, buscar explicitar de forma resumida, como se deu a criação e o desenvolvimento do sistema de escrita. Segundo Cagliari (1998, p.12):

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 de 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.

Historicamente a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos que provavelmente eram usados para contar o gado numa época em que os homens já possuíam rebanhos e domesticavam animais. Essas marcas também eram utilizadas nas trocas e vendas, que representavam a quantidade de animais ou de produtos que eram negociados, sendo preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários, além da contagem dos números.

Da contribuição de Cagliari (1998), em sua produção, pode-se inferir que na época da escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.

Considerando-se a ampliação do sistema da escrita houve um considerável aumento na quantidade de informações necessárias para que as pessoas soubessem ler e escrever, o que obrigou o abandono do sistema de símbolos para representar coisas e a usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como por exemplo, as sílabas.

Ainda nessa mesma fonte, tem-se a informação de que o longo processo de invenção da escrita incluiu também a invenção de regras de alfabetização, as quais

permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para que se possa usá-lo adequadamente.

2.1 O SURGIMENTO DA ESCRITA

Tendo por base os estudos teóricos de Cagliari (1998), tem-se a informação de que a escrita começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3.300 anos a.C. Provavelmente esse processo autônomo tenha se repetido no Egito por volta de 3.000 a.C. e na China 1.500 anos a. C. Os Maias da América Central, em um tempo indeterminado pela ciência, também inventaram um sistema de escrita independentemente de um conhecimento prévio de outro. Todos os outros sistemas de escrita foram inventados por pessoas que, de uma forma ou de outra, tiveram contato com algum sistema de escrita.

Conforme aponta o mesmo autor, antigamente, os alunos eram alfabetizados aprendendo a ler algo já escrito para depois copiar. Começavam por palavras e depois passavam para textos famosos que eram estudados exaustivamente para, após, escreverem seus próprios textos. O segredo da alfabetização estava contido no trabalho de leitura e cópia.

Muitos, já que não pretendiam serem escribas, aprendiam a ler sem ir para a escola. Pela curiosidade, outros eram levados a ter esse aprendizado para realizar negociações e até mesmo para obter conhecimento de obras religiosas e informações culturais da época. Nesse caso, a alfabetização dava-se por meio da transmissão de conhecimentos relativos à escrita, de quem os possuía para quem queria aprender. A decifração da escrita era vista como um procedimento comum. Não era preciso fazer cópias nem escrever, bastava ler. Para quem sabia ler, escrever era algo que vinha como consequência.

O autor nos diz ainda que, com a escrita semítica aconteceu algo muito curioso e que, sem dúvida, foi proposital para facilitar o uso do sistema de escrita e, sobretudo o seu aprendizado, ou seja, o processo de alfabetização. Para ter uma escrita com poucas letras, os semitas fizeram uma lista de palavras, de forma que todos os sons da língua pudessem ser representados e que os sons não fossem repetidos.

Nenhuma palavra dessa lista começava por vogal, apenas por consoante. Nesse sistema de escrita, bastava a pessoa decorar a lista dos nomes das letras, observar a ocorrência de consoantes nas palavras e transcrever esses sons consonantais usando o princípio acrofônico² para se considerar alfabetizada.

O princípio acrofônico foi uma das melhores ideias que apareceram nos sistemas de escrita, pois além de permitir simplificar no número de letras, trouxe uma forma óbvia de como se devia proceder para ler e escrever. Uma vez identificada a letra pelo nome, já se tinha um nome para ela. Ao juntar os sons das letras das palavras em sequência, obtinha-se a pronúncia de uma dada palavra. Ao fazer os devidos ajustes, conseguia-se o resultado final de sua pronúncia e, ao pronunciá-la, o significado vinha automaticamente.

Depois, os gregos usaram o alfabeto semítico e fizeram algumas mudanças no seu conjunto de consoantes, o qual era diferente daquele dos semitas, e resolveram escrever não apenas as consoantes, mas também as vogais. Eles se alfabetizavam de modo semelhante ao dos semitas, embora precisassem detectar na fala, não apenas as consoantes, mas também as vogais. A partir do momento que eles passaram a usar o alfabeto, o ato de aprender a ler e escrever se estendeu à população.

Nesse momento, o segredo de saber ler estava em conhecer o nome das letras e não mais o que os desenhos significavam.

Já os romanos apreenderam tudo o que puderam da cultura grega, até mesmo o alfabeto. Simplificaram os nomes gregos das letras, ficando como nome de cada letra apenas o próprio som dela, de forma que ficou mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. E assim transformaram alfa, beta, etc. em A, BÊ, CÊ, e assim por diante.

Tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal, onde foram registradas as

² O princípio acrofônico se estabeleceu de uma maneira inicial entre os fenícios, quando, ao representarem listas de palavras, relacionaram o primeiro som de um certo conjunto de palavras escolhidas a um símbolo, criando um alfabeto que era consonantal. O primeiro nome da lista, alef, significava boi; seu primeiro som era a oclusiva glotal, para a qual foi escolhido um hieróglifo egípcio semelhante à cabeça de um boi, que nos lembra um A invertido; ou seja, as letras eram motivadas pelas imagens do objeto designado pela palavra. A segunda palavra da lista, beth, significava casa. Sabendo o nome da letra, sabemos a palavra correspondente e podemos identificar o som que a inicia, que é o representado pela letra; está estabelecido o princípio acrofônico.

letras do alfabeto na sequência tradicional, deixadas pelos semitas, gregos e romanos, serviram de cartilhas para a humanidade aprender a ler e escrever.

Na Idade Média, as pessoas que sabiam ler ensinavam a quem não sabia e assim aprendia-se mais em casa do que nas escolas. Nessa época as crianças eram alfabetizadas pelos pais ou por pessoas contratadas para isso, pois como ressalta Cagliari (1998), esta já não era mais uma atividade escolar como na Suméria ou na Grécia Antiga.

2.2 AS CARTILHAS

Ainda de acordo com Cagliari (1998), com o Renascimento (séculos XV e XVI), devido ao uso da imprensa na Europa, aumentou o público leitor e também a preocupação com estes, uma vez que agora 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, passou-se a dar maior importância à alfabetização. E, como consequência, surgiram as primeiras “cartilhas”. Nessa época apareceram as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, o que motivou gramáticos a se dedicarem também à alfabetização. Era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever na sua própria língua, deixando de lado, o latim.

As primeiras obras de alfabetização que surgiram na Europa entre os séculos XV e XVIII, foram:

Jan Hus (1374-1415) juntamente com a proposta de uma ortografia padrão para a língua tcheca, apresentou o “*ABC de Hus*” que consistia em um conjunto de frases de origem religiosa, onde cada uma delas se iniciava com uma letra diferente, na ordem do alfabeto. Obra esta, voltada para a alfabetização do povo.

Na cidade de Wittenberg, no ano de 1525, foi publicada uma cartilha do ABC intitulada “*Bokeschen vor leven ond kind*”, que trazia o alfabeto, os dez mandamentos, orações e os algarismos. Em 1527, foi acrescida uma lista de sílabas simples em uma obra semelhante, por Valentim Ickelsamer. Esse tipo de obra permanece até o século XVII. A partir do século XVIII começam a aparecer as

primeiras gravuras das letras iniciais, como por exemplo, a letra s com o desenho de uma cobra e assim por diante.

Em 1658, foi publicada pelo educador tcheco Jan Amos Komensky, mais conhecido por Comênio (1592-1670) a obra “*Orbis sensuualis pictus*” (“O mundo sensível das gravuras”), da qual foi feita um livro de alfabetização com lições ilustradas com gravuras para motivar as crianças a estudarem.

São João Batista de la Salle escreveu, em 1702, para as escolas que fundara, um regulamento chamado “*Conduite des écoles chrétiennes*” (“conduta das escolas cristãs”), publicado em 1720. Através dessa obra tem-se o conhecimento de que o ensino era dividido em “lições”: a “tábua do alfabeto”, a “tábua das sílabas”, o silabário, um livro para aprender a soletrar e a silabar e, a quinta lição cuidava da leitura. A ortografia era praticada através da cópia de cartas-modelo e documentos comerciais para que se aprendesse, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida. A leitura era dirigida para as coisas religiosas e a escrita para o trabalho na sociedade. Esse modelo de escola, vindo da França, se espalhou por outros países, sendo reproduzido nas escolas dirigidas por religiosos. Após a Revolução Francesa surgiu o Ensino Mútuo. Como o próprio nome sugere, este era trabalhado com grupos de alunos ao redor da lousa e não mais individualmente. O método de alfabetização foi descrito em detalhes pelo pedagogo alemão José Hamel, em sua obra “*Ensino Mútuo*”.

Devido a esse ensino em classe, foram criadas as escolinhas infantis, jardins de infância ou escola maternal, iniciadas por Robert Owen (1771-1858) em 1816 para os filhos dos operários de sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia. Nessas escolas as crianças eram alfabetizadas. O primeiro jardim de infância foi criado por Friedrich Froebel, pedagogo alemão, em 1837.

Com a Revolução Francesa, a escola passou a ser responsável pela educação das crianças e a alfabetização foi introduzida como matéria escolar. Nessa altura, alfabetização popular significava educação dos ricos que não tinham ligação com a nobreza.

Diante dessa nova realidade, passou-se a ter um calendário escolar a ser seguido,

as cartilhas passaram a ser mais desenvolvidas, o estudo foi dividido em lições e o ensino silábico passou a dominar o alfabético. Essas escolas que ensinavam a ler e a escrever se espalharam por todo o mundo, entretanto, eram frequentadas por crianças pertencentes às classes sociais mais elevadas, deixando de fora os menos favorecidos economicamente.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E AS CARTILHAS ESCOLARES

Ao relatar a história do ensino no Brasil, o mesmo autor nos traz informações de que as primeiras cartas ou cartinhas de alfabetização, produzidas em Portugal, chegaram em terras brasileiras no final do século XVI.

Publicada em 1540, a gramática portuguesa mais antiga, foi escrita por João de Barros³. Junto desta, o autor também publicou a Cartinha que, assim como cartilha, é diminutivo de carta.



FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE <http://neothemi.up.pt/>, Acesso em 30/09/2014.

O significado de cartilha segundo o dicionarista Caldas Aulete, é: s.f. diminutivo de carta, livro ou carta para ensinar a ler, compendiozinho de doutrina cristã. Carta: s.j. carta de nomes ou simplesmente carta, livro ou coleção de abecedários em

³ Muito embora tenhamos, neste trabalho, escolhido a identificação “João de Barros”, como responsável pela criação de métodos de alfabetização que se utilizavam de cartilhas, também é possível encontrar a grafia “João de Barro”.

diferentes caracteres e de palavras soltas para o ensino da leitura.

Segundo Cagliari (1998), a Cartinha de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); a seguir vinham as “taboas” ou “tabelas”, com todas as combinações de letras que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Na sequência, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos. Por fim, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações.

Esse era um livro que servia para alfabetizar adultos e crianças, os quais decoravam o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração e, para por em prática o princípio acrofônico, decorava as palavras-chave. E então, punha-se a ler e a escrever interpretando, nas táboas, as sílabas da fala com a correspondente forma escrita.

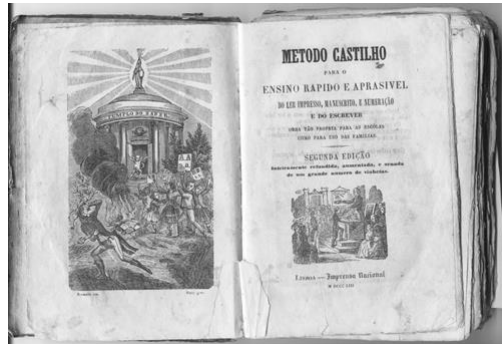
Em 1850, Antonio Feliciano de Castilho publica uma cartilha chamada “*Método Português*” para o ensino do ler e do escrever. Uma de suas mais importantes características é o emprego dos chamados “alfabetos picturais ou icônicos”. Apresentava também “textos narrativos” para ensinar o uso das letras. Em 1855, Antonio de Castilho veio ao Brasil divulgar seu famoso “método” de alfabetização.



Cena de Sala de Aula, 1853

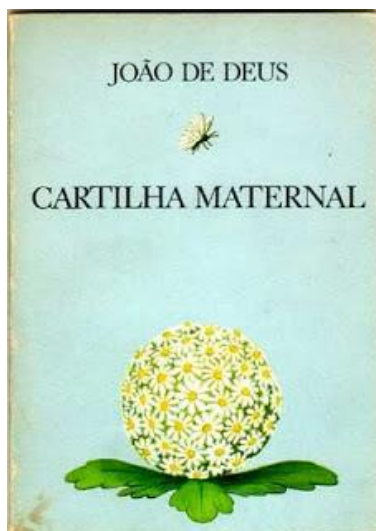
FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>- Acesso em 30/09/2014

Apesar de ter ficado cego aos 6 anos de idade em consequência de sarampo, António Feliciano de Castilho se tornou um dos mais célebres escritores da língua portuguesa.



FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html> Acesso em 30/09/2014

João de Deus, foi o escritor de uma outra cartilha portuguesa que ficou muito famosa, inclusive no Brasil, a chamada “*Cartilha maternal*” ou “*arte de leitura*”, publicada em 1876.



FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html> - Acesso em 30/09/2014

A cartilha de João de Deus tendia a privilegiar a escrita sobre a leitura, embora seu título destacasse a leitura. Essa obra foi modelo para muitas outras que vieram depois.

Na primeira metade do século XIX, era muito reduzido o número de material impresso para se utilizar na formação de leitores no Brasil. Do pouco que se tinha, uma parte era de natureza religiosa ou legal, tal como previa o art. 6º da Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827. Até o ano de 1808, não era permitida a publicação de livros nacionais. Os professores produziam seus próprios materiais para alfabetizar, denominados de Cartas do ABC, e estes traziam o alfabeto escrito de várias formas, valorizando a grafia.

A partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir no país, livros nacionais de leitura, destinados especificamente às séries iniciais da escolarização. As cartilhas escolares passaram a ser utilizadas nas escolas primárias.

No final do século XIX, inicia-se no Brasil o processo de nacionalização do livro didático produzido por brasileiros e adequado à realidade brasileira, acompanhado pelo anseio de organização republicana da instrução pública. Ao mesmo tempo surge, de modo expansivo, o mercado editorial brasileiro, que conquista o espaço escolar.

O ensino da leitura é tomado como problema estratégico e utilizado para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento de sua promessa: o acesso ao mundo público da cultura letrada. Assim, se inicia um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino.

Em 1880, Hilário Ribeiro produziu a “*Cartilha Nacional*”, a qual propunha um trabalho simultâneo da leitura e da escrita e o ensino do valor fônico das letras para o aprendizado da leitura. Também nessa mesma década, Thomaz Galhardo lançou a “*Cartilha da Infância*”, baseada na ilustração, utilizada nas escolas brasileiras até a década de 1980.



FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html> - Acesso em 30/09/2014

Vale ressaltar que, segundo Mortatti (2000), a partir da década de 1890, houve um aumento na produção de cartilhas em alguns estados brasileiros, entretanto, esse acontecimento solidificou-se nas primeiras décadas do século XX, quando se observa alguns acontecimentos relacionados com essa produção: apoio de editores e especialização de editoras para publicar esse tipo de livro didático; surgimento de profissional especificamente didático – o professor; e a institucionalização da cartilha por parte de órgãos dos governos estaduais, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas.

De autoria anônima, a 1ª edição das "*cartas de ABC*" é de 1905. Há, entretanto, indícios de que essa publicação é a introdução do "*Livro da Infância*" de Augusto Emílio Zaluar, escritor português radicado no Rio de Janeiro. As "*cartas de ABC*" representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como "método sintético": apresentam primeiro as letras do alfabeto, depois apresenta segmentos de um, dois e três caracteres, em ordem alfabética e, por fim, palavras cujas sílabas são separadas por hífen.

As cartilhas produzidas no início do século XX, por sua vez, tinham seu conteúdo baseado no método de marcha analítica (processos de palavração e sentencição).

Mesmo tendo sido muitas as disputas sobre os diferentes métodos, a necessidade

de se adaptar o ensino às necessidades biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética, era um ponto em comum.

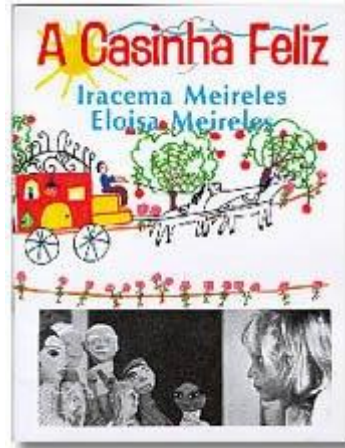
Essa nova concepção de criança – de caráter psicológico – era a base da discussão sobre o método de ensino da leitura (e da escrita). Tal discussão, empreendida por educadores, dava prioridade às questões didáticas, ou seja, o como ensinar, baseando-se na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aluno. A partir de então, o método analítico se institucionaliza, sendo consolidado com a publicação das Instruções práticas para o ensino da leitura. E, em 1907 é publicada a “*Cartilha Analítica*” de Arnaldo Barreto, muito usada nos estados brasileiros, marcando assim a ascensão do método analítico no Brasil.



FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html> - Acesso em 30/09/2014

A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização

Iracema e Eloisa Meireles lançam em 1987 a cartilha “*Casinha Feliz*”. Este foi o marco do método fônico no Brasil, o qual enfatizava a menor unidade da fala, o fonema, e sua representação escrita.



FONTE: IMAGEM EXTRAÍDA DE

[https://www.google.com.br/search?q=imagens+da+cartilha+Casinha+Feliz&client=firefox-](https://www.google.com.br/search?q=imagens+da+cartilha+Casinha+Feliz&client=firefox-a&hs=Xp8&rls=org.mozilla:pt-)

[BR:official&channel=nts&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=oqstVJDAsvesAS434LYBA&ved=0CAgQ_AUoAQ&biw=1366&bih=657](https://www.google.com.br/search?q=imagens+da+cartilha+Casinha+Feliz&client=firefox-a&hs=Xp8&rls=org.mozilla:pt-BR:official&channel=nts&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=oqstVJDAsvesAS434LYBA&ved=0CAgQ_AUoAQ&biw=1366&bih=657) – Acesso em 02/10/2014

3 DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO À POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAR LETRANDO

Conforme aponta (Magalhães, 2005) os métodos analíticos e sintéticos, foram criados a fim de superar os problemas enfrentados nas ações dentro das salas de aula e facilitar a aprendizagem, portanto um surgiu para superar o outro. Segundo Mortatti,

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (MORTATTI, 2006, p.1).

Ao analisar a história da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de escolarização, o período de 1876 a 1994 foi dividido por Mortatti em quatro momentos cruciais, e em cada um desses momentos surge um novo método de ensino inicial da leitura e da escrita. Veremos a seguir os quatro momentos:

3.1 1º MOMENTO- A METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA

Até o final do império brasileiro o ensino era pouco organizado, em salas improvisadas, onde continha alunos de todas as séries. Eram as chamadas, aulas régias. Para que o ensino subsistisse era necessário o empenho de professor e alunos. Havia pouco material didático impresso, os quais eram editados na Europa. As "cartas de ABC" eram utilizadas para iniciar o ensino da leitura e depois eram utilizados documentos manuscritos para ler e copiar.

O ensino da leitura era através de métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo") Iniciava-se com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas

(método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. A partir desse aprendizado ensinava-se a formar palavras, frases e textos. E, a seguir ensinava-se a escrita, através de cópias e ditados, enfatizando-se o desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras (final do séc.XIX) baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país por muitas décadas.

Mortatti elegeu como primeiro momento crucial o ano de 1876, data em que foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. Esta cartilha, contendo o “método João de Deus”, foi divulgada nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim a partir do início de 1880, estendendo-se até o início da década de 1890. Esse Método também conhecido como “método da palavração”, baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Conforme indica a mesma autora, em 1890 tem início uma disputa entre os defensores do "método João de Deus" e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. E, a partir daí uma nova tradição é fundada, enfatizando o ensinar metódico da leitura relacionado com o que ensinar, onde a ordem didática se subordina às questões de ordem linguística (da época).

3.2 2º MOMENTO – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO ANALÍTICO

Uma reforma da instrução pública foi implementada a partir de 1890 no estado de São Paulo, iniciando-se com a reorganização da escola normal e a criação da Escola Modelo Anexa, com a pretensão de servir de modelo para os outros estados; em 1896, nessa mesma escola, foi criado o Jardim da Infância. Didaticamente falando, tal reforma baseava-se nos novos métodos de ensino, mais especificamente o então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, o qual era utilizado na Escola-Modelo Anexa (a Normal). Ali eram

desenvolvidas atividades “práticas” pelos normalistas e era onde os professores de outros grupos escolares (criados em 1893) da capital e também do interior do estado buscavam seu modelo de ensino.

A partir de então os professores que eram formados por essa escola, passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura. Esse método foi disseminado através de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas por meio de “missões de professores” paulistas para os outros estados do Brasil. Esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico e, sua utilização tornou-se obrigatória nas escolas públicas paulistas. Apesar dos professores reclamarem dos resultados lentos desse método, no estado de São Paulo tal obrigatoriedade se estendeu até que se sentissem os efeitos da “autonomia didática” proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920).

Fortemente influenciado pela pedagogia norte-americana, o método analítico se baseava em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Embora houvesse disputas com relação as formas de processuação do método analítico, seus defensores eram unânimes sobre a necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. O ensino da leitura, de acordo com esse método, deveria partir do “todo”, para após, analisar as partes constitutivas. Dependendo de como se consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta", os modos de processuação do método foram se diferenciando.

Até meados dos anos de 1920, discutia-se muito sobre os métodos de ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usado (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que bastava treinar através de exercícios de cópia e ditado. Ainda no decorrer deste momento, no final da década de 1910, o termo alfabetização começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Devido às disputas ocorridas nesse segundo momento, funda-se uma nova tradição: Para o ensino da leitura, ao definir as habilidades visuais, auditivas e motoras,

preocupa-se com o “como ensinar”. O ensino da leitura e escrita é considerado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica.

3.3 3º MOMENTO – A ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA

A partir de meados de 1920, em decorrência da “autonomia didática” proposta pela "Reforma Sampaio Dória" e de novas urgências políticas e sociais, houve um aumento de resistência por parte dos professores quanto ao uso do método analítico e começaram a buscar novos modos para solucionar os problemas para ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a divulgar sua eficiência. Buscando conciliar os dois métodos (sintético e analítico), 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 sintético e analítico não acabou, mas sua intensidade foi diminuindo aos poucos à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método, passando-se a dar preferência pelo método global (de contos), o qual era defendido pelos outros estados brasileiros.

Tal tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro “*Testes ABC*”, escrito por M. B. Lourenço Filho (1934), utilizadas para verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, com o intuito de classificar os alunos para organizá-los em classes homogêneas a fim de trabalhar a alfabetização de modo eficaz.

Também a partir dessa época, aproximadamente, os métodos predominantes nas cartilhas eram mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa). Passou-se a

produzir os manuais do professor para acompanhar as cartilhas e também foi disseminada a ideia e a prática do "período preparatório".

Constituiu-se então um ecletismo processual e conceitual em alfabetização (aprendizado da leitura e da escrita), onde esta envolve obrigatoriamente uma questão de "medida", e o método de ensino se submete ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada ao mesmo tempo em que se ensinava a leitura; era preciso um "período preparatório" para o aprendizado de ambas, o qual consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

Nesse 3º momento, que se estende até perto do final da década de 1970, instituiu-se outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina, ou seja, as questões de ordem didática se subordinam às de ordem psicológica.

3.4 4º MOMENTO – ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUTIVISMO E DESMETODIZAÇÃO

A partir do início de 1980, essa tradição foi questionada ao surgir novas urgências políticas e sociais seguidas de propostas de mudança na educação, especialmente para buscar solucionar o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Foi quando introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo de "como se ensina" para o "como se aprende", o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", onde se requer o abandono das teorias e práticas tradicionais, a desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento do uso das cartilhas.

A partir de então, verifica-se um esforço de convencimento dos alfabetizadores, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa

apropriação do construtivismo. Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), gerando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos resultaram na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e com os livros de alfabetização; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita transmitido pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista. Nesse momento impera o discurso institucional sobre o construtivismo e, tem-se em nível nacional, a institucionalização do construtivismo em alfabetização, o que se pode ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Nesse 4º momento, ainda em curso, cria-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, silenciando assim, as questões de ordem didática, criando-se a ilusão de que a aprendizagem independe do ensino.

Vale ressaltar que, também na década de 1980, o pensamento interacionista em alfabetização ganha destaque e gera-se uma nova disputa entre seus defensores e os defensores do construtivismo.

Diante da multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, alguns pesquisadores têm tentado apresentar novas propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética, devido às dificuldades por causa da ausência de uma “didática construtivista”. Dentre essa multiplicidade de aspectos, a autora faz alusão às discussões e propostas em torno do letramento, sobre o qual falaremos mais adiante.

3.5 MODERNIDADES EM ALFABETIZAÇÃO

De acordo com o que foi abordado anteriormente, percebe-se que sempre houve um tenso discurso de mudança com relação a qual método de alfabetização prevaleceria, se modernos ou antigos.

A mudança sugerida nestes quatro importantes momentos exigiu que se fizesse uma diferenciação qualitativa ao que era sentido como passado (recente), em cada um desses momentos, mediante a reconstituição sintética desse passado, a fim de torná-lo homogêneo, esvaziando-o de qualidades e diferenças, reconhecendo-o como portador do antigo: obstáculo ao progresso, e buscando-se definir o novo: melhor e mais desejável, às vezes contra, outras vezes independente do antigo, mas sempre partindo dele.

Embora, tenha havido desejos de mudanças e mesmo mudanças efetivas, ao longo dessa história se pode encontrar, também, permanências e semelhanças que indicam continuidades entre os quatro momentos cruciais, como por exemplo, as relacionadas com a "questão dos métodos", onde os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo - a eficiência da alfabetização depende de método; as concretizações impostas pelas cartilhas de alfabetização; a permanência da psicologia como base teórica com função diretora no ensino da leitura e da escrita, mesmo diante das proposições de deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o nível de maturidade ou o processo de aprendizagem do alfabetizando.

No ritmo desse complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, marcado pela questão dos métodos, o desejado rompimento com a tradição se processa indicando a continuidade, no tempo, de certos ideais centrados na concepção de educação como esclarecimento em cujo campo se vai firmando o interesse pela alfabetização como área estratégica e cada vez mais autônoma (ainda que limitada) para os objetivos dos processos políticos e sociais decorrentes de urgências de cada época, ao mesmo tempo em que se vão produzindo reflexões e saberes que configuram o movimento de escolarização do ensino e aprendizagem da leitura e escrita e de sua constituição como objeto de estudo/pesquisa, deixando claro que na problemática relação entre educação e modernidade, a alfabetização é o que há de mais complexo.

A autora faz menção à necessidade de se saber onde se encontram as maiores resistências, para poder engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o que vem sendo proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; em defesa do direito de, por meio da conquista da leitura e escrita e sobretudo de seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos, na ilusão de um dia, talvez, poderem finalmente ler e escrever.

4 REFLETINDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Inserir o sujeito na sociedade atual requer muitas habilidades e formas de compreensão. Sabemos que a nossa sociedade é mutável, logo então, o processo de adaptação do sujeito a novas formas de inserção social é extremamente necessária, levando em conta a cultura letrada que implica no processo da mesma.

Partindo dessa perspectiva, o mundo globalizado exige que o indivíduo seja um detentor de novas habilidades, o que requer um amplo conhecimento nas formas de interação e de compreensão do mundo atual. Na atual conjuntura, se apropriar da leitura e da escrita de forma sistematizada não garante ao indivíduo uma compreensão de mundo, e de uma inserção cultural significativa, levando em conta a prática reflexiva que esse processo precisa exercer sobre a vivência do sujeito. Neste ponto de vista, a alfabetização e o letramento tornam-se elementos estritamente discutíveis.

O emprego da palavra letramento vem sendo uma fonte de discussão por vários teóricos que buscam definir a palavra, e também a sua diferenciação do termo alfabetização. O letramento é uma derivação nova, cuja concepção foi pautada na necessidade de definir as novas habilidades do sujeito frente ao novo mundo globalizado, e com especificações diferenciadas do processo de alfabetização. Há quem acredita que o letramento seja a inovação da alfabetização, e ainda há outros que sustentam a ideia que o letramento e a alfabetização são elementos analógicos, ou seja, idênticos.

Pautada nessa discussão, refletir a dicotomia existente entre os dois processos são de extrema relevância na prática docente, levando em conta a amplitude implicada na palavra letramento.

Nessa discussão, Soares apud Batista (2010,p.103)

(...) a palavra letramento designa o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo após haver se apropriado da escrita. É o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como: capacidade de ler e escrever para informar ou se informar, para interagir, para ampliar conhecimentos, para interpretar e produzir

diferentes tipos de texto, para inserir-se efetivamente no mundo da escrita, dentre muitas outras.

Nessa vertente a autora ratifica a complexidade imbuída na conceitualização do letramento, ao associá-lo como um elemento intrínseco às questões histórico-social do sujeito na aquisição da escrita. Em contrapartida, a alfabetização é um processo mecanizado, ou seja, é um elemento sistematizado exercido dentro de um contexto direcionado, mas que não podemos dissociá-lo do letramento durante seu processo.

De acordo com Soares (1998, p. 47).

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Soares (2010) ratifica que o letramento e a alfabetização são elementos indissociáveis, pois para inserir o sujeito no mundo letrado há uma necessidade de unificar a prática da alfabetização com os elementos da cultura do sujeito, ou seja, o letramento deverá propiciar a reflexão sobre o nosso sistema de escrita por se tratar de uma sociedade grafocêntrica⁴, e que requer uma partilha de interação entre sujeitos. Sendo assim, o letramento e a alfabetização apesar de serem processos distintos, eles se relacionam quando entendemos que a alfabetização é um processo de apropriação da aquisição da leitura e da escrita de forma sistematizada, havendo a necessidade da sua prática no âmbito social, configurando essa prática como letramento. A autora, Maria do Rosário Mortatti, define o estado de um sujeito alfabetizado de forma objetiva e coloca a prática do letramento como elemento intrínseco a alfabetização.

Conforme Mortatti (2004,p.98)

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e sem que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

⁴ Diz-se da sociedade que é centrada na escrita.

Assim, o indivíduo não poderá ser considerado alfabetizado apenas por conseguir “codificar e decodificar” palavras, mas sim, deverá estar engendrada em um contexto que o possibilite a prática de forma autônoma, vivenciando diversas formas de interação com o mundo, compreendendo assim, a função social da linguagem.

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA PRÁTICA

Partindo da premissa que a alfabetização é a construção do saber, a compreensão dessa ação implica em vários processos, o que torna a sua prática um elemento desafiador para os docentes. A criança é um sujeito singular que relaciona sua aprendizagem a suas experiências tornando esse processo algo particular, cuja ação precisa estar em consonância com as necessidades de cada aluno.

O processo da alfabetização ainda não se consolidou de forma eficiente no nosso país, em se tratando da funcionalidade da leitura e da escrita no meio social. A prática escolar de forma sistematizada tem sido o principal problema a ser suplantado no direcionamento das ações pedagógicas, levando em conta que a forma de aprendizagem descontextualizada da alfabetização implica diretamente na ação da leitura de mundo da criança, tendo em vista que a mesma necessita de uma prática dinâmica que lhe assegure uma vivência na prática, envolvendo a natureza da língua escrita com as práticas culturais de seu raciocínio. A criança precisa ampliar seu campo de subjetividade através do contato de várias práticas culturais, buscando superar o processo estático atual da aquisição da leitura e da escrita.

Desde a implantação da sua prática, a alfabetização percorreu um longo caminho passando por pequenas mudanças, mantendo seu processo de construção algo limitado em uma perspectiva social, impedindo uma relação direta com a concepção do letramento. A alfabetização significativa é o ponto de partida para o sujeito fazer história, e ser um colaborador da mesma, o que torna seu processo mutável, necessitando de metodologias dinâmicas e compreensíveis que propicie à mesma uma situação de articulação autônoma diante de suas relações com o mundo.

De acordo com Kleimam (1998, p. 183).

Assim, nesse contexto, o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao letramento acadêmico. Note-se que para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá ou não, muito presente, entretanto, nos países de grupos marginalizados.

A funcionalidade precisa ser o principal objetivo do processo de alfabetização e precisa perpassar a linearidade escolar, cujas práticas contribuem para uma ineficácia na formação do indivíduo letrado. A prática do letramento só é possível através da ação reflexiva da língua nas diversas formas de sua ação, e na intencionalidade de ensinar letrando, trabalhando com a criança a reflexão do uso da escrita, e de sua importância na interação social.

Embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam diferenciados, a importância de ambos no exercício da construção do saber precisa estar muito bem fundamentados no exercício da prática docente, pois são elementos indissociáveis necessitando da aquisição desses dois elementos para obter uma formação significativa. Isto posto, é necessário uma compreensão por parte dos professores alfabetizadores sobre a importância do letramento na eficácia da sua prática, e na diminuição do fracasso escolar, levando em conta que a prática alfabetizadora requer um ensino pautado nas diferentes facetas, e que exige do professor uma preparação heterogênea para que o mesmo possa desenvolver seu trabalho de forma eficiente.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIRETRIZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

5.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

O dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental foi consolidado e ampliado por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 22, lê-se que educação básica, a qual integra o ensino fundamental, tem o dever de assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, atribuindo simultaneamente ao ensino fundamental, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A LDB reforça a necessidade de se assegurar a formação básica comum a todas as pessoas e, para isso presume a formulação de um conjunto de orientações para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, missão que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para alcançar esse objetivo, a LDB consolida a organização curricular de forma a conceder uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática.

O ensino proposto pela LDB foi elaborado para atender ao objetivo maior do ensino fundamental, que é o de assegurar a todos os sujeitos, formação básica para a cidadania.

Desde sua promulgação, a LDB vem abrangendo os mais diversos tipos de educação e inúmeras atualizações foram realizadas, sendo que a última ocorreu por meio da lei 12.796, de 4 de abril de 2013. As atualizações são realizadas visando buscar melhorias para a nossa educação, sempre primando pelo direito universal à educação para todos. Para a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, tais mudanças representam a democratização do ensino no Brasil.

5.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), surgiram para equalizar a Educação Nacional. Ou seja, para que todas as escolas do Brasil pudessem ter um referencial para elaboração de seus currículos, a partir do qual o docente vai nortear as atividades a serem realizadas na sala de aula.

Os PCN's norteiam a base curricular de todas as escolas brasileiras, entretanto, cada instituição deve montar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Sua proposta pedagógica, adaptando esses conteúdos à realidade social da localidade onde está inserida de modo a garantir que sejam respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas e; a favorecer o desenvolvimento das habilidades dos alunos para que estes não apenas aprendam os conteúdos, mas que compreendam melhor a realidade, participando, de forma crítica, das relações sociais, políticas e culturais diversificadas. Assim sendo, a educação terá participação ativa do processo de construção da cidadania, com base na igualdade de direitos entre os cidadãos.

O documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO - 2010), apresenta os quatro pilares nos quais a educação deve se basear: aprender a aprender (educação formal), aprender a fazer (ter uma profissão), aprender a viver juntos (respeitar a diversidade do meio), aprender a ser (cidadania, saber se comportar, conhecer seus direitos e deveres). E, é nesse caminho que se apresenta a filosofia dos PCNs: formar para a cidadania de modo que o aluno possa aprender a ser um cidadão crítico, criativo e construtivo.

Os PCN organizam a escolaridade em ciclos objetivando superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento. Assim, divide o Ensino Fundamental em áreas conforme a função instrumental de cada uma, viabilizando a integração entre elas.

Ainda considerando um melhor desenvolvimento da criança, o Ministério da Educação (2007, p.5) em sua Lei 11.274 de 6 de Fevereiro de 2006, art. 3º altera o

art. 32 da Lei 9.394/96 sobre a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, que passa, a partir de então, a ter a duração de 9 anos, objetivando incluir a criança de 6 anos, visto que, em sua maioria já se encontram incorporadas no sistema educacional e apresentam melhores resultados em relação aos que ingressam aos 7 anos de idade.

5.2.1 objetivos dos parâmetros curriculares nacionais

O desenvolvimento de capacidades cognitivas, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética com vista a uma formação ampla ao longo da escolaridade, são os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para garantir o desenvolvimento de tais capacidades é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Entretanto é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender.

Ao explicitar as capacidades acima citadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.69. vol.01) apresentam os Objetivos Gerais do ensino fundamental, os quais compõem a grande meta educacional que orienta a estruturação curricular. Os alunos devem ser capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal— como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Transformar o ensino de forma a assegurar uma educação de qualidade e combater o fracasso escolar, são grandes desafios e, cabe ao professor agir de modo a garantir que o processo de ensino seja eficaz. Ao analisar os objetivos acima traçados, é possível notar que estes foram organizados de forma a promover essa eficiência do trabalho docente, pois se propõem a orientar a prática educativa dos professores com a finalidade de fazer com que a educação brasileira encontre um caminho a ser seguido.

É fato que cada escola possui uma realidade, cada turma compõe integrantes desconhecidos pelos sistemas de ensino e é preciso, portanto, adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, embora esta não seja uma tarefa fácil. Para isso, ou seja, para se ensinar a partir das orientações propostas pelos PCNs, se faz necessário que os educadores tenham uma melhor formação profissional e que busquem informações no sentido de saber como proceder para aplicar no seu dia-a-dia em sala de aula, as indicações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

5.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PRIMEIRO CICLO

A linguagem construída pela criança que inicia o primeiro ciclo ganhará mais profundidade e vastidão de acordo com a participação que ela tenha tido até então nas práticas sociais que utilizam a linguagem.

A cultura confere sentidos às coisas, ao mundo e às pessoas e, é através da linguagem que a criança aprende esses sentidos e vai também fazendo construções sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem.

Por essa razão, ao chegar à escola, é preciso que o professor parta do uso que o aluno já faz da língua para ensinar aquilo que ele ainda não sabe.

As atividades de aprendizagem da Língua Portuguesa quando realizadas em grupo, num contexto de cooperação, à base da troca de ideias e informações, são melhor assimiladas e há maior possibilidade de aprender a linguagem verbal tanto quanto as práticas sociais e, as tarefas que o aluno até então só fazia com ajuda, aprende a realizar de forma autônoma. Por isso é importante a realização da prática educativa interativa, pois possibilita ricas trocas de comunicação com grande valor social e pedagógico.

Não se pode deixar de oferecer aos alunos, desde o início do primeiro ciclo, a possibilidade de questionar e de obter respostas sobre a linguagem (e sobre todas as coisas). Também é necessário que o professor investigue as ideias que os alunos têm sobre a língua para que estas sejam levadas em consideração no trabalho pedagógico.

Na organização de grupos é preciso que o professor verifique através de criteriosa observação, quem deve trabalhar com quem, quais as contribuições que cada aluno pode dar para o desenvolvimento das atividades de forma que esta seja produtiva.

A aprendizagem dos alunos depende muito, durante toda a escolaridade, da intervenção pedagógica do professor. Entretanto, há um aspecto específico no primeiro ciclo que deve ser aprendido pela maior parte dos alunos: conviver no espaço público da escola. E, cabe ao professor contribuir para a formação de relações produtivas entre os alunos, de modo que se construa um convívio solidário e democrático.

É também no primeiro ciclo que se deve iniciar a formação da disponibilidade para aprender, da responsabilidade com os estudos e com o material escolar, da capacidade de trabalhar em parceria, do respeito a diferentes opiniões, do respeito às normas de convivência e aos “combinados” do grupo, à preservação do espaço público, entre outras atitudes.

5.4 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.76-77, vol.02), os critérios de avaliação no primeiro ciclo são:

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda.

Espera-se que o aluno seja capaz de recontar história e fatos acontecidos, numa sequência lógica e cronológica, numa linguagem adequada, de acordo com a situação/ocasião em que está sendo feito o relato e sem deixar de lado as características linguísticas próprias do texto lido ou ouvido. A criança pode receber ajuda e orientação do professor e de colegas para realizar tais atividades.

- Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta.

O aluno deve ser capaz de, através de um texto ou relato, demonstrar de modo escrito ou verbal, que compreendeu não apenas partes das informações, mas todas elas e, ser capaz de localizá-las e utilizá-las na construção da ideia geral do texto.

- Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares.

Espera-se que o aluno leia com autonomia textos cujo assunto e gênero já conheça, conseguindo remir o seu significado e compreender a ideia de forma total.

- Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica.

Espera-se que o aluno escreva alfabeticamente, preocupando-se com todas as partes que compõem o texto, as palavras e frases e ainda com as combinações (convenções) ortográficas. Embora, não se deva esperar que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. Escrever textos considerando o leitor, ainda que com ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos).

5.5 PRÓ-LETRAMENTO

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) realiza em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação continuada e com a adesão de estados e municípios, o programa Pró-Letramento. Este é um programa de formação continuada do qual podem participar todos os professores da rede pública que estão atuando em sala de aula, objetivando melhor qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática para os anos iniciais do ensino fundamental.

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial. As atividades presenciais e a distância, são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses.

O referido programa objetiva apoiar pedagogicamente os profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental de forma que se obtenha uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e matemática; conduzi-los à reflexão e construção de conhecimentos como processo de formação contínua; produzir conhecimentos que façam com que a matemática e a linguagem, bem com o seus processos de ensino e aprendizagem sejam compreendidos; dar sua contribuição para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada nas escolas; envolver todas as instituições do Sistema de Ensino no desenvolvimento de ações de formação continuada.

Para que sua estrutura organizacional tenha um funcionamento integrado, o Pró-Letramento tem como parceiros o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.

5.6 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

De acordo com informações do Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos, Federal, Estaduais e Municipais de assegurar que todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental, estejam alfabetizadas.

Importa que nessa idade a criança já compreenda o sistema de escrita, dominando as correspondências entre a fala e a escrita, lendo fluentemente e dominando as estratégias de compreensão e produção de textos.

De acordo com o MEC (Caderno de apresentação - 2012, p.27), são quatro os princípios centrais considerados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Como se pode ver, no contexto atual, a alfabetização é sem sombra de dúvidas, uma das prioridades nacionais e, o auxílio na formação para o bom exercício da cidadania cabe ao professor alfabetizador que deve ter clareza do *que* e *como* ensinar. O seu ensino não deve se basear na reprodução de métodos que conduzam a criança ao simples domínio do código linguístico. O professor precisa ter clareza sobre que conceito de alfabetização está implícito à sua prática.

Ao aderir ao pacto, é compromisso do governo:

- Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Quatro são os eixos de atuação onde se apoiam as ações do Pacto:

- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- Avaliações sistemáticas;
- Gestão, mobilização e controle social.
- Formação continuada presencial.

Três são os componentes principais que compõem um dos eixos estruturantes do Pacto para a avaliação dos alunos:

- Avaliações processuais, discutidas em curso de formação, as quais o professor pode, em parceria com os alunos, estar continuamente realizando.
- Através de um sistema informatizado, os professores deverão registrar os resultados da Provinha Brasil que será feita por cada criança. Tal procedimento ocorre no início e no final do 2º ano. Por meio deste recurso, o desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada aluno pode ser averiguado pelos professores e gestores, possibilitando assim, a realização de ajustes necessários para garantir que no final do 3º ano do Ensino Fundamental todos os alunos estejam alfabetizados.
- Todos os alunos serão submetidos, ao final do 3º ano, a um teste avaliativo coordenado pelo INEP com a finalidade de avaliar o nível de alfabetização atingido pelas crianças ao término do ciclo e, a partir dos resultados, tomar as devidas medidas no sentido de contribuir de forma significativa no

desenvolvimento do processo de alfabetização, garantindo assim um melhor desempenho dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como se vê, o PNAIC tem em seu bojo, não apenas uma proposta de trabalho coerente, mas também uma formação consistente e problematizadora, compromissada com a formação para a cidadania. Contudo, para que seja possível promover mudanças eficazes para a redução do fracasso escolar através de um ensino eficiente, é fundamental que os professores tenham a atitude de buscar incansavelmente os saberes necessários a essa transformação.

5.7 INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF)

De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, tendo como principal objetivo, oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a incitar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, ajudar na formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para acompanhamento do desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se uma avaliação por parte da sociedade e do governo sobre a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas.

O INAF foi criado em 2001 e pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população adulta de nosso país. Entre 2001 e 2005 o Inaf foi divulgado a cada ano, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo de forma simultânea, as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos.

A definição de analfabetismo vem sofrendo revisões significativas no decorrer das últimas décadas, devido às próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia

como alfabetizada uma pessoa que fosse capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Passados vinte anos, ela sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas de acordo com as necessidades do contexto social em que vive e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

De acordo com a UNESCO os níveis de alfabetismo funcional são:

- *Analfabeto* – Pessoa incapaz de realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- *Rudimentar* – Corresponde àquele que é capaz de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
- *Básico* – Aqueles que são classificados neste nível podem ser considerados funcionalmente alfabetizados, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e
- *Pleno* – Neste nível encontram-se as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Paulo Montenegro, atuante em parceria com a ONG Ação Educativa, o alfabetismo funcional teve uma evolução, passando de

61% em 2001 para 73% em 2011 o número de pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas, reduzindo assim, o analfabetismo absoluto e a alfabetização rudimentar. No entanto, permaneceu praticamente inalterada (25%), a porcentagem daqueles que atingem o domínio pleno das habilidades de leitura, escrita e matemática.

Tabela I							
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional - População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011 - Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Tais resultados mostram que no Brasil houve um progresso nos níveis iniciais do alfabetismo, mas um ínfimo avanço quando se trata do pleno domínio de habilidades necessárias à inserção dos sujeitos na sociedade letrada.

6 METODOLOGIA

Para tentar responder algumas indagações formuladas a respeito da aquisição da leitura e da escrita e sobre o letramento, tomamos por base autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática teórica em questão. Realizamos um histórico sobre a alfabetização desde o surgimento da escrita até os índices divulgados pelo INAF no ano de 2012, e também no estudo das teorias de Cagliari (2006), Soares (2000), Mortatti (2006) entre outros, possibilitando, assim, um conhecimento teórico e amplo que servirá como base para a fundamentação de conceitos que envolvem a alfabetização e o letramento.

Para o aprofundamento deste estudo tivemos como referenciais metodológicos a pesquisa de natureza qualitativa a qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador.

Foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de responder às indagações sobre as práticas pedagógicas e de tomar conhecimento de como se dá a aquisição da língua escrita através do alfabetizar letrando, buscando compreender a deficiência na leitura e na escrita. Procuramos analisar as estratégias e metodologias utilizadas pelas docentes do 1º ano das séries iniciais da Escola Municipal Ensino Fundamental “Rosa” Serra/ES para ver de que forma o processo de alfabetização é conduzido, se baseado no codificar e decodificar ou se no domínio pleno da leitura e da escrita. Para Ferreiro (1987, p.12) “Este objeto (a escrita) não deve ser tomada como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras, mas sim como um sistema de representação que evolui historicamente”.

Foi elaborado um questionário composto de dez questões para serem respondidas pelas professoras “A” e “B” com a finalidade de angariar informações sobre a concepção que as referidas professoras têm sobre alfabetização e letramento.

Também foram realizadas observações no interior das salas de aulas num período de 4 dias consecutivos, 4 horas por dia, com o intuito de tomar conhecimento da realização prática em sala de aula e de alguns dos desafios enfrentados no

cotidiano dos sujeitos investigados para, então, chegarmos à concretização desta pesquisa.

Segundo Patton (1986 apud ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002), a pesquisa qualitativa tem como característica a tradição “compreensiva” ou “interpretativa”. Essas pesquisas partem do pressuposto de que os indivíduos agem de acordo com seus princípios, sentimentos, valores, e as ações tem vários significados que não se identificam de imediato, que precisa ser revelado.

Ainda de acordo com o autor, a pesquisa qualitativa possui três características essenciais: a visão holística, a abordagem intuitiva e a investigação naturalística. A visão holística compreende que o sentido do comportamento ou evento depende das inter-relações que acontecem em um dado contexto. A abordagem indutiva é aquela em que as observações feitas pelo pesquisador são mais livres, durante o período de coleta de dados. Já a investigação naturalística é a intervenção mínima do pesquisador no ambiente pesquisado.

Esta pesquisa seguiu princípios de abordagem qualitativa que segundo Minayo (2003, p. 16-18) “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”.

A pesquisa qualitativa, segundo a autora, visa a construção da realidade, ela não se preocupa em quantificar, mas trabalha com o universo de crenças, valores, opiniões, hábitos e significados.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995, p.58), “considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento [...]. O processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto”.

O pesquisador efetua a coleta dos dados independente de técnicas e métodos estatísticos e, seu objetivo maior consiste na interpretação e análise dos dados e das observações. Essas são, portanto, características que embasam este trabalho, pois foram obtidos e descritos, dados sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto entre pesquisador e situação estudada, na busca de compreender os fenômenos na perspectiva dos sujeitos participantes.

Assim, produziram-se registros informativos sobre as práticas escolares observadas nas turmas de alfabetização através dos meios já citados anteriormente e também de declarações obtidas em conversas informais com as docentes em questão. Depois da coleta de dados, foram selecionados todos os dados e analisados na medida em que foram sendo apresentados.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo se destina a apresentação e análise dos dados relativos ao questionário respondidos pelas duas professoras das classes de alfabetização, além de tangenciar as observações acerca das práticas pedagógicas das mesmas.

A apresentação e análise desses dados, como foram descritos na metodologia desta pesquisa, organizam-se com base nas categorias de análise: formação profissional do docente e as práticas pedagógicas. Para a análise contamos com a contribuição do referencial teórico que embasou o estudo.

A pesquisa se realizou na EMEF “Rosa”, localizada na Rua Doze, 15, Bairro Jardim Bela Vista, município de Serra (ES) que oferece matrícula de 1º ano ao 9º ano. A Instituição atende uma clientela de 750 alunos, funciona nos turnos matutino e vespertino. Grande maioria dessa clientela é de família de baixa renda, pois seus pais se dedicam a atividades que na sociedade são mal remunerados, tais como: diaristas, domésticas, lavradores, pedreiros, entre outras profissões. De acordo com informações obtidas na escola, os familiares não demonstram interesse em acompanhar o processo de ensino aprendizagem das crianças. Dedicam-se ao trabalho no decorrer do dia e, os filhos quando não estão na escola, ficam em casa sozinhos. Os deveres escolares que deveriam ser realizados em casa, nem sempre são cumpridos.

A organização dos alunos é realizada de acordo com a faixa etária, considerando a semelhança na maturidade e campos de interesse.

Os alunos defasados idade/série são agrupados em turmas regulares de modo a favorecer um avanço em seu desenvolvimento e com a finalidade de eliminar ou diminuir a distorção idade-série. Os alunos com deficiência são agrupados em turmas regulares e todo esforço é feito para que a inclusão dessas crianças aconteça.

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são encaminhadas para a Divisão de Educação Especial para serem avaliadas e posteriormente atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola. As que apresentam

dificuldades de socialização são distribuídos em várias turmas, evitando aglomerá-los em uma única turma (nesse caso não é observada a faixa etária como primeiro critério).

A escola cumpre sua função num contexto democrático assegurando a todos a igualdade de condições para permanência bem sucedida. A implantação da gestão democrática nesta escola acontece com a eleição de diretor e do conselho de escola, com o movimento da comunidade escolar e local. A gestão democrática está se efetivando com a elaboração participativa do projeto pedagógico e proposta pedagógica no conselho de classe, seminário e, com a convivência social, respeitando as normas do cotidiano escolar. Além da sua função de socializar o saber sistematizado, esta escola ensina a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres, individuais e coletivos, criando um clima favorável ao desenvolvimento de capacidade como as de relações interpessoais cognitivas, afetivas, éticas e estéticas.

O horário de atendimento da escola é de 07h às 18h. Trabalham nesta instituição: 1 diretor, 4 pedagogos, 5 coordenadores, 45 professores, 2 agentes de segurança, 3 cozinheiras, 12 auxiliares de serviços gerais, 1 secretário escolar, 4 auxiliares de secretaria, e 5 estagiárias. A instituição é mantida pela Prefeitura Municipal da Serra – ES.

O corpo técnico-pedagógico desta Unidade de Ensino, compreendido pelos supervisores escolares, orientadores educacionais, administradores escolares e inspetores escolares, é constituído por profissionais do magistério, portadores de habilitação específica em grau superior.

As classes de alfabetização, que participaram desta pesquisa, foram duas turmas de 1º ano do turno vespertino. A turma do 1º ano A é composta por 21 alunos com faixa etária de 6 a 8 anos. E a turma do 1º ano B é composta por 23 alunos com faixa etária de 6 a 7 anos.

O número de alunos citados são os que realmente frequentam as aulas regulamente. Para facilitar o tratamento dos dados coletados, as docentes

entrevistadas serão chamadas de professora “A” para a turma do 1º ano A e professora “B” para a turma do 1º ano B.

As educadoras que participaram da pesquisa têm a formação profissional constituída da seguinte forma: ambas fizeram o curso superior de Pedagogia, sendo que a professora “A” fez pós-graduação em Educação Especial, Educação Infantil e séries iniciais e a professora “B” fez pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

Ao falar sobre a formação profissional, a professora B afirmou que os cursos de formação docente do nível superior não preparam o professor para atuar em classes de alfabetização, pois durante o período de formação na faculdade, além de não ser preparado para a prática de sala de aula, recebe um ensino insuficiente para se ter uma prática de qualidade.

Declara ainda que esses cursos não conseguem amarrar a teoria à prática, saindo o estudante da faculdade sem ter ideia realmente do que é uma sala de aula, mesmo tendo na grade curricular o estágio supervisionado. Disse ainda que o período do estágio não garante uma formação de qualidade necessária para se atuar como um professor de qualidade.

Ela afirmou que sente falta de conhecimentos sobre os processos psicológicos pelos quais uma criança passa para se alfabetizar e, de ter um conhecimento mais aprofundado sobre os métodos de alfabetização. A professora, para suprir essa carência em sua formação profissional inicial, participa dos cursos de formação continuada, cursos de capacitação oferecidos pela própria rede municipal e dos cursos de pós-graduação.

Conforme França (2010, p.138)

Existe uma cultura que já se naturalizou: os professores são convocados a participar das “capacitações ofertadas” por estas instituições, posteriormente retornam às escolas e cabe a eles, obviamente, a implementação em sala de aula do que foi apreendido. [...] esta lógica precisa ser rompida, para que as escolas se legitimem como instituições aprendentes e conseqüentemente, como espaços formativos que pelo trabalho que desenvolvem já ocupam esse lugar

Para que haja uma formação significativa, os saberes precisam ser absorvidos nos cursos, e refletidos dentro do contexto escolar em que o docente está atuando, e a

partir das partilhas de experiências e vivências novas reflexões irão ser geradas, levando a uma melhoria na prática docente.

Quanto ao questionário realizado, ao perguntar quais foram às motivações para a investida na carreira docente, a professora “A” disse que foi por Influência da família, amigos, mercado de trabalho. E ainda declarou “Minha mãe é professora e isto me motivou muito. Hoje amo o que faço e tenho orgulho de ser professora”.

Já a professora “B”, diz que o que a motivou foi o comprometimento com a educação básica pública e com os alunos. “Gosto de ensinar e, principalmente, alfabetizar. Quando vejo resultado nos meus alunos, isso me motiva”, completa a professora “B”.

Como se pode perceber, elas sentem prazer em ser educadoras, e valorizam o trabalho docente, pois entendem a importância que o seu trabalho significa na vida de seus alunos.

Segundo Morais (1995, p. 51):

[...] Sala de aula. Ela ocupa, em nossas tradicionais escolas, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Independente da época ou da escola os problemas existem e o professor seria sempre o sujeito desta história, em que mesmo ganhando pouco ou sem tempo para cuidar de sua vida particular em sua maioria tende a lutar para fazer com que seus alunos tenham uma educação digna, a altura dos seus sonhos.

O professor engajado nas questões educacionais ele age independente de reconhecimento social, pois sabe o significado de uma educação comprometida na vida do indivíduo. Ele tende a visar o futuro social, e isso lhe dar o estímulo necessário para exercer a docência com amor.

Sobre os saberes para os fazeres nas classes de alfabetização, a professora “A” respondeu que,

“é importante saber que a alfabetização é um processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas também é o entendimento de significados através da escrita e que na sala de aula deve haver o trabalho diário de leitura e de discursões pertinentes a ela, como interpretações de textos. Entretanto, é preciso considerar a condição social, econômica e cultural do aluno tendo em conta que o seu modo de falar errado dificulta a aprendizagem da linguagem escrita correta”.

A docente “B” disse que “é importante entender as etapas de desenvolvimento pelas quais as crianças passam para aprender a ler e escrever, pois assim sabe-se qual conteúdo se pode desenvolver com eles, no momento certo, sabendo respeitar o seu nível de desenvolvimento” e, considera que “nas aulas é preciso trabalhar com outros tipos de linguagens, como a corporal, artística e dramática”. Ela ainda acrescenta que “quando as turmas são heterogêneas, quanto ao conhecimento, dificulta o trabalho do professor no processo de alfabetização”.

De acordo com Campello (2002) (Apud Ribeiro, Anailza Oliveira), para que se obtenha êxito no processo de alfabetização o professor deve atuar como mediador na construção do saber e para isso ele necessita ter o domínio de muitos saberes, como por exemplo, dos métodos específicos para a aprendizagem, da psicogênese da língua escrita, da importância da afetividade e é preciso saber que o trabalho de construção de significados antecede o trabalho voltado para os aspectos linguísticos, a relação entre os conteúdos escolares e a história de vida do aluno torna a aprendizagem mais significativa, o incentivo da expressão oral contribui para a organização do pensamento, a leitura e a escrita devem acontecer todos os dias e de forma variada e prazerosa para a criança, entre outros.

Entre as fragilidades presentes no processo de escolarização, as professoras “A” e “B” consideram a falta de qualificação da escola e do professor por parte da estrutura educacional do país e também o despreparo e o desinteresse dos familiares. Percebemos aqui que elas têm o mesmo olhar sobre o fracasso escolar.

Maria Helena Souza Patto (1990) (Apud Luiz Fernandes Dourado 2005) menciona que as teorias explicativas do fracasso escolar, quase sempre, associam esse processo aos alunos. Ao buscar compreender a constituição de tal fragilidade, a autora constata a sua complexidade na medida em que envolve as dimensões políticas, históricas, sócio-econômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares.

Quanto aos métodos e abordagens presentes no processo de alfabetização, a professora “A” considera que o uso das cartilhas no processo de ensino da leitura e da escrita, dificulta a aprendizagem da criança porque ignora suas hipóteses sobre a

escrita, tendo que ser ensinado pelas etapas. Assim, para alfabetizar sua turma, ela relata que desenvolve um trabalho baseado no construtivismo, através da exploração de textos em um ambiente alfabetizador e acolhedor, tendo a participação dos alunos.

A professora “B” discorda da professora “A” com relação às cartilhas dizendo que essas contribuem com o processo de alfabetização, pois ensinam primeiro as vogais, seguido das sílabas, para depois partir para a escrita de palavras e frases. Entretanto, diz também conduzir seu trabalho por meio das orientações construtivistas e menciona que o aluno participa do aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, em um ambiente em que a criança pode participar, tendo estímulo e desenvolvimento de raciocínio. Vê-se aqui uma contradição!

A partir de 1980 os resultados das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a *“Psicogênese da Língua Escrita”* passaram a ser divulgados e influenciaram de forma significativa a elaboração das propostas de alfabetização de todo país.

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).

O construtivismo valoriza a forma como a criança desenvolve a aprendizagem em relação à escrita, essa entendida como um sistema de representação. E, ao contrário do que muitos pensam, não é um modelo pedagógico, mas uma teoria do conhecimento, que pode auxiliar na ação pedagógica escolar. Ela lança aos professores e desafio de planejar e desenvolver a partir de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita. Defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, já que é possível realizar a descoberta do princípio alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita. Com a introdução dessa nova forma

de perceber o processo de aquisição da escrita pela criança, as discussões sobre a eficácia dos processos e métodos de alfabetização foram questionadas.

A concepção de letramento, na perspectiva das professoras alfabetizadoras, sujeitos participantes desta pesquisa, consiste na prática da leitura e da escrita na sociedade, considerando ser papel do professor “fazer com que seus alunos entendam que a leitura e a escrita têm usos e práticas sociais valorizadas na nossa sociedade; mostrar aos alunos textos como receitas de cozinha, lista de compras, bulas de remédios e falar do valor na cultura social”.

Como se vê, as professoras em questão estão em conformidade com o que diz Soares (2006, p.58) quando cita que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”

As práticas pedagógicas, de acordo com a professora “A” acontecem “a partir da leitura e da escrita com a vivência do mundo, criando um vínculo através de práticas reais” e as condições docentes no trabalho com a alfabetização poderiam melhorar e, conseqüentemente a aprendizagem da criança, se pudesse contar com “a participação constante dos familiares nas escolas e também na vida escolar dos educandos”.

A professora “B” faz “uso da leitura e da escrita, através de historinhas contadas e interpretadas” e considera que “nesse processo de alfabetização a criança vem da educação infantil acostumada com o lúdico, portanto a escola poderia disponibilizar meios pedagógicos para desenvolver essa etapa, poderiam ser oferecidas ao professor formações voltadas para o trabalho de atividades diferenciadas”.

Em se tratando de prática pedagógica trazemos a seguinte contribuição:

De acordo com CARVALHO; NETTO, (1994, p.59)

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá;

pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

De acordo com os autores a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Muitos professores queixam ser difícil dominar as modernas práticas pedagógicas. No entanto, faz-se necessário observar diversas atitudes que devem ser inseridas na prática educacional para propiciar um desempenho significativo aos alunos e conseqüentemente seu sucesso profissional, quais sejam: conhecer bem a turma para elaborar um plano de trabalho voltado para o *que* e *como* fazer; por meio da avaliação, verificar quais as dificuldades e necessidades do aluno e intervir mediando seu aprendizado; ensinar de forma contextualizada com o cotidiano do aluno, fazer relação de conceitos e conteúdos com as disciplinas; incentivar o aluno a adquirir conhecimentos; trabalhar de forma interdisciplinar propiciando amplo conhecimento ao aluno; trabalhar com sequencia didática para levar o aluno ao desafio e aprendizado; temas transversais também devem ser abordados; deixar claro os objetivos, estabelecendo o que quer ensinar; a forma como cada aluno aprende, a maneira que irá acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos; preparar-se para receber o aluno com deficiência, bem como buscar os conhecimentos que esse apresenta e a possibilidade que ele tem de desenvolver e aprender em relação aos demais conteúdos propostos.

E ainda, ser consciente da importância de seu papel na sociedade de maneira que sinta a necessidade de buscar constantemente, capacitação e aperfeiçoamento, objetivando oferecer uma educação de qualidade àqueles que forem colocados sob sua responsabilidade.

Segundo Garrido (2002), a produção de conhecimento consistente sobre o fazer pedagógico necessita de um trabalho metódico e sistemático desenvolvido através da análise dos registros das atividades de sala de aula, acompanhando os rendimentos dos educandos. Assim, o professor pode rever suas práticas e traçar novas estratégias de ensino.

Durante as observações realizadas nas salas de aula foi possível perceber que os materiais didáticos usados na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 1º ano são predominantemente: o livro didático; o caderno; lápis; borracha; cartazes que apresentam as famílias silábicas, letras do alfabeto, palavras geradoras acompanhadas de figuras; atividades fotocopiadas; quadro branco e pincel atômico.

Outros suportes de textos como livro de literatura infantil, jornais, rótulos, são muito esporádicos. Mesmo a escola possuindo alguns equipamentos eletrônicos, as professoras pesquisadas os utilizam pouco e quando são usados não é feita uma relação com as aulas de Língua Portuguesa, mas têm apenas a finalidade de proporcionar aos alunos lazer e entretenimento.

É relevante ressaltarmos a falta de dinamismo das professoras em não utilizar outras ações e ferramentas que poderiam contribuir de forma eficaz com o processo de alfabetização, indo de encontro às práticas educativas constantemente vistas nos cursos de formação de docentes, em que o dinamismo e o uso de múltiplos recursos precisam fazer parte do processo da alfabetização, levando em conta a especificidade do aluno e a suas relações sociais. Muitos docentes enfrentam esse problema ficando na inércia, e concomitantemente não buscam aprimorar seus conhecimentos na prática educativa.

Segundo Carvalho (2002), a criança no processo de alfabetização e letramento deve ter contato com diferentes suportes de textos, além de ter contato com diferentes tipos de gêneros textuais, perceber a função social da língua escrita. Essa percepção ocorre através da exploração de textos poéticos, informativos, narrativos, científicos, descritivos, humorísticos, publicitários. A criança vai perceber que a língua escrita pode expressar ideias, pensamentos, emoções, sentimentos, visão de mundo, entre outros. Dessa forma, é necessária a variação dos suportes textuais.

O professor alfabetizador não pode limitar suas aulas a apenas um tipo de material didático. Assim, o trabalho de exploração de materiais escritos de diversas modalidades incentiva a criança à reflexão de que a escrita tem usos e prática sociais. Além do trabalho de exploração de registros escritos, o professor alfabetizador pode utilizar os recursos didáticos que trabalhem com diferentes linguagens: corporal, artística, dramática; ludicidade, explorando o jogo, etc. Esse

trabalho reforça a consciência de que existem diferentes maneiras de se expressar no mundo. O trabalho com pintura, teatro, desenho, argila, jogos e brincadeiras, imagens audiovisuais, podem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, pois possibilita ao aluno expressão e organização do pensamento (MELLO, 2005).

Apesar das professoras afirmarem, em um bate papo, não possuírem um conhecimento aprofundado sobre os métodos de alfabetização, é possível perceber através das observações feitas na sala de aula que nas turmas de 1º ano o trabalho de alfabetização tem um direcionamento predominantemente característico do método sintético. O ensino da escrita parte das unidades linguísticas menores e sem valor semântico como as letras e sílabas para chegar às unidades linguísticas maiores com significação semântica como palavras, frase e texto.

Foi percebido também que, embora as professoras tenham respondido no questionário que se utilizam do construtivismo para alfabetizar seus alunos, quando o livro didático traz atividades que seguem uma orientação metodológica construtivista, estas são rejeitadas por serem consideradas menos importante no processo da alfabetização e letramento das crianças. Essa ideia está presente na fala da docente “B”, quando declara “(...) tenho que trabalhar com quatro livros que é só leitura, que trabalha a criatividade do aluno (...)”.

Para elas, a alfabetização deve se iniciar com o estudo sistemático das letras e é dada uma ênfase na aprendizagem da escrita, ou seja, a escrita antecede a leitura e o trabalho de interpretação de texto só acontece depois que os alunos dominam as regras, convenções e a organização do sistema alfabético. Esses dados apontam que nem sempre as docentes fazem um trabalho voltado para alfabetizar as crianças num contexto de letramento.

O que se vê em suas práticas são recortes de diferentes métodos. Isso acaba gerando uma inconsistência no seu fazer pedagógico, ora se vê a presença de procedimentos próprios do método sintético sendo aplicado, ora do método analítico, ora da perspectiva construtivista de ensino de lecto-escrita.

Segundo Carvalho (2002), ao se escolher um método de alfabetização, o professor deve levar em consideração os fundamentos teóricos, as etapas de aplicação, o

material didático necessário e quais são os resultados esperados. Também foi observado que as docentes estruturam suas aulas de Português, tomando como base apenas o estudo das letras, das famílias silábicas e cópia de palavras isoladas sem contextualizá-las com a realidade sócio-afetiva das crianças. Há um grande esforço despendido para o reconhecimento das letras, da relação entre fonema e grafema.

No geral, as professoras estabelecem uma rotina de sala de aula. Na classe do 1ºano A, os alunos chegam à sala, se acomodam e são estimulados a fazerem a leitura dos cartazes. Segundo a professora, essa prática permite os alunos memorizarem as letras e as famílias silábicas. Como ainda existem alunos no nível pré-silábico, esse trabalho com as famílias silábicas não atinge a todos, porque a criança pré-silábica ainda não compreende o sistema de estruturação da sílaba, pois ainda não faz a associação fonema-grafema.

Na sala da professora B, os alunos chegam e encontram uma ficha com seus nomes e sobrenomes em cima das cadeiras. Os alunos anotam atividades de casa no diário, entregam a professora para correção e depois é iniciado o trabalho com os conteúdos que geralmente acontece através do quadro branco e do livro didático. Durante a observação não foi percebido um trabalho voltado para o desenvolvimento da expressão oral. Os alunos não eram estimulados a se expressarem e a defenderem suas ideias. Não há a promoção de discussões e debates a respeito do conteúdo do texto lido. O trabalho com a expressão oral permite à criança desenvolver a organização do pensamento, a ampliação do vocabulário e discursividade.

Os textos usados nas aulas servem apenas para a finalidade de retirar as palavras que serão usadas para o trabalho de exploração das letras. As atividades realizadas na sala não estão dispostas em uma sequência didática. As atividades são feitas sem um encadeamento lógico, com vistas ao alcance de objetivos.

As atividades de escrita são propostas e realizadas sem nenhuma preparação prévia. No trabalho de produção de texto, a escrita espontânea não é realizada. Toda a produção escrita é totalmente controlada e direcionada pela professora, ela é quem diz o que vai ser escrito. Os alunos não são incentivados a escreverem

espontaneamente. Dessa forma, os alunos ficam condicionados a somente escreverem quando alguém lhes diz o que deve se escrito.

Isso prejudica o processo de alfabetização e letramento, porque, como memoriza as palavras trabalhadas pelo professor, o aluno não tem a oportunidade de testar suas hipóteses conceituais a respeito da escrita. Aliás, ele fica tão preocupado em escrever, tomando como base a escrita do professor que não resta muito tempo para dar atenção às suas ideias sobre a escrita. Foi observado que todas as crianças são incentivadas a escreverem, mesmo aquelas que não são alfabetizadas. Entretanto, não há um trabalho de estímulo à autorreflexão dessa escrita produzida pelo aluno.

A correção das atividades ocorre geralmente de maneira coletiva no quadro. Com a orientação da professora, os alunos fazem as correções no caderno ou no livro didático. Seria interessante que também os alunos pudessem trocar ideias com seus colegas, comparando suas escritas. Essa metodologia de correção de produção escrita possibilitaria uma apreensão das regras ortográficas e da organização da língua escrita, da produção coletiva de conhecimentos sobre a natureza da escrita.

Foi observado que as aulas de Português são geralmente desarticuladas das outras matérias. Essa desarticulação limita a visão que a criança tem sobre os conteúdos trabalhados, porque não desenvolve uma visão global e integral dos conteúdos. Outra questão é a desarticulação dos conteúdos com a realidade do aluno. O ensino da leitura e da escrita deve acontecer em contextos significativos para o aluno. Dessa maneira, o aluno pode compreender com mais propriedade sua realidade, ampliando os conhecimentos que já possuía sobre sua própria realidade sócio-cultural e afetiva. O professor precisa articular textos diversificados e atuais para que os alunos possam desenvolver habilidades de interpretação, relacionando conteúdo com a sua vivência, tornando o aprendizado mais significativo.

Para Ferreiro (1993, p.33), “(...) a variedade de materiais não só é recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora”.

Alfabetizar requer significado, e isso só é possível através de ações articuladas entre conteúdos e realidade social. Uma alfabetização desarticulada torna o processo educativo mecanizado e sem significado.

As observações das aulas possibilitaram perceber um pouco da dinâmica interativa de sala de aula das professoras pesquisadas. Com relação às interações interpessoais, durante as atividades, as professoras não promovem a interação dos alunos. Essa estimulação é importante para o processo de alfabetização e letramento, porque cria um clima de respeito e solidariedade, o que possibilita com que os alunos se sintam à vontade para se expressarem tanto oralmente quanto na produção escrita e possam, além de organizarem o pensamento, também testar suas hipóteses sobre a escrita. Até a disposição das cadeiras em fileiras dificulta a promoção dessa interação.

De acordo com Macedo (2002, p.99).

Numa perspectiva crítica de alfabetização, a ideia defendida por Macedo de que a “língua” dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor.

A necessidade do diálogo entre os alunos é uma forma de buscar informações sobre a vivência do aluno para que haja uma contribuição na prática pedagógica, e concomitantemente levará a um enriquecimento do processo educativo.

Outra questão importante é a relação professor-aluno. As interações sociais e afetivas proporcionam relações de respeito, de solidariedade, de responsabilidade um com o outro. De acordo com Marquezan et al (2003), o processo de ensino-aprendizagem acontece em meio às relações sócio-afetivas entre professor e alunos.

A análise dos dados aponta que uma prática docente consciente é entendida como sendo aquela que é alicerçada por uma formação profissional inicial e continuada específica para atuar nas classes de alfabetização, que abarque a compreensão crítica sobre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para a prática docente na atualidade.

Conforme Nóvoa (1992, p.27).

O desafio atual está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Há uma necessidade de articular os saberes envolvidos na prática docente, e que requer uma reflexão do professor da sua própria ação, exigindo um olhar mais ativo para que novos caminhos possam ser construídos para a coletividade profissional.

Um professor consciente planeja sua intervenção de forma contextualizada, de acordo com a realidade sócio-econômica das crianças, utiliza material didático adequado ao desenvolvimento cognitivo das crianças; aplica atividades que contemplem o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita e da consciência de que a escrita tem funções imprescindíveis na sociedade; seu planejamento é flexível, fruto da auto-reflexão sobre sua prática pedagógica e seus resultados; exerce respeito e atendimento individualizado diante das dificuldades de aprendizagem das crianças. O Parâmetro Curricular Nacional orienta os docentes em relação à sua prática pedagógica e postula o seu objetivo, discorrendo sua importância nas questões educacionais.

Segundo o PCN (1997,p.4)

[...] auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

O PCN é uma base que direciona o trabalho docente, ele ratifica a necessidade de fomentar discussões que contribuirão para novas reflexões da prática docente, que culminarão em uma melhoria na formação do professor possibilitando assim, uma aprendizagem de maior qualidade.

Os dados aqui analisados apontam que a prática pedagógica das professoras pesquisadas não é coerente com os conceitos da alfabetização e letramento e, conseqüentemente, não são utilizados materiais didáticos e metodologias que favoreçam a aprendizagem da língua escrita, levando-se em consideração as práticas e usos sociais. Apesar de todas as interferências dos condicionantes

sociais, em linhas gerais, é possível afirmar que a prática docente é decisiva para o sucesso da alfabetização e do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados da pesquisa foi possível detectar que embora uma das professoras tenha pós-graduação em alfabetização e letramento, o conhecimento conceitual, teórico e metodológico adquirido sobre estes processos por parte de ambas, não está em consonância com a prática docente.

No decorrer da pesquisa ficou evidente que alfabetização e letramento são processos de natureza complexa que exigem uma formação profissional que trate de suas especificidades. É imprescindível que o professor alfabetizador se disponibilize a atualizar-se por meio de formação continuada; que avalie constantemente sua prática educativa de modo que seja possível fazer as devidas adequações de acordo com as necessidades.

Os saberes da prática docente não são adquiridos somente por meio da formação acadêmica. Muitos são os conhecimentos apreendidos no exercício da docência, os quais também compõem esses saberes. Foi constatado ainda que, apesar de se ter certo conhecimento de novas teorias educacionais, ainda se encontram presentes nas práticas educativas de alfabetização, concepções que se tinha em meados de 1970. O discurso não condiz com a prática.

A aprendizagem da leitura e da escrita é fundamentada no ensino mecânico das convenções e na estrutura do código alfabético. A escrita antecede a leitura e o trabalho de interpretação de texto acontece só depois que os alunos dominam as regras, convenções e a organização do sistema alfabético. Dessa forma a aprendizagem não está satisfatoriamente associada ao trabalho de conscientização de que a escrita possui uma função social.

A prática docente ideal para as classes de alfabetização é aquela que se preocupa em alfabetizar letrando. Mas, nem sempre as docentes fazem um trabalho voltado para este objetivo. Alfabetizar letrando significa muito mais que um compromisso pedagógico; é também um compromisso político e social. Ao assumir tais compromissos, os profissionais da educação estarão favorecendo a aprendizagem

da leitura e da escrita e contribuindo diretamente para o combate ao fracasso escolar, fato tão marcante na Educação Brasileira.

Quando sem tem o objetivo de alfabetizar, visando à transformação, é fundamental saber tirar todas as vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um, devendo levar em consideração não só o aspecto cognitivo da criança, mas refletir também sobre os aspectos afetivos individuais. É necessário que seja realizado um trabalho que valorize a formação de um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, construtor da própria história.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização, leitura e escrita**. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. 2007. 2ª ed. 135 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214 – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> -acesso 09/10/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 144p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214 – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> - Acesso 09/10/2014

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012. Disponível em: pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf - acesso em 06/10/2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. (Apud Ribeiro, Anailza Oliveira) **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à Formação de professores**. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002. GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: www.anped.org.br.

CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328- Acesso em 24/11/1014

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 4. ed simplificado.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Editora Cortez. São Paulo. 1993.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **Formação continuada de professores**: as aproximações e os distanciamentos entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas. 20/12/2010.n157f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara. 2010.

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 124-41.

GODOY, Arilda. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO –**Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por – Acesso em 06/10/2014

KLEIMAM, Ângela (1998): **“Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”**. In: ROJO, Roxane (Org.): **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: Leitura e escrita- Formação de professores em curso**. 1ª ed., Ática.

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização e Pedagogia Crítica**. In: FREIRE, P. &.

MAGALHÃES, N. **Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente**. Letra A-O jornal do Alfabetizador. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, ago./set., 2005, p. 6 a 9.

MARQUEZAN, Reinoldo et al. **Dinâmica de sala de aula: uma variável na aprendizagem**. Cadernos Especial Educação. n 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br>>. Acesso em: 24/11/2014.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar** - Luiz Fernandes Dourado, Brasília, maio de 2005 – Disponível em:

www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf – Acesso em 23/11/2014.

MORAIS, R.(Org). **Sala de aula: Que espaço é esse?**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf- Acesso em 21/09/2014.

_____. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000300004&script=sci_arttext. - acesso em 30/09/2014.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998 e 2006.

<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/55035/jean-piaget-e-as-fases-do-desenvolvimento-infantil#ixzz3JUVV9TG7> – Acesso 18/11/2014