

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS- CECEN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA- DEFIL
CURSO DE PEDAGOGIA

DANIELLE SARAIVA FERREIRA LIMA

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS GLOBAIS:
impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e
escrita de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

São Luís-MA.

2019

DANIELLE SARAIVA FERREIRA LIMA

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS GLOBAIS:
impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e
escrita de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão como requisito
parcial para obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Terezinha de Jesus Amaral da
Silva

São Luís-MA.

2019

Lima, Danielle Saraiva Ferreira

Letramento, alfabetização e os métodos globais: impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e escrita de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Danielle Saraiva Ferreira Lima. São Luís_ 2019.

81 fls.

Orientadora: Profa. Ma. Terezinha de Jesus Amaral da Silva. – Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

1. Alfabetização. Letramento. 2. Métodos Globais. 3. Práticas Docentes I. Lima, Danielle Saraiva Ferreira II. Universidade Estadual do Maranhão. III. Título.

CDU: 37.016:003-028.31

DANIELLE SARAIVA FERREIRA LIMA

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS GLOBAIS:
impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e
escrita de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão como requisito
parcial para obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Terezinha de Jesus Amaral da
Silva

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Terezinha de Jesus Amaral da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Esp. Wedson Jonas Barros Silva
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Me. Diego Rodrigo Pereira
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Senhor quero dar-te graças de todo o coração e falar de todas as tuas Maravilhas. Em ti quero alegrar-me e exaltar, e cantar louvores ao teu nome, Ó Altíssimo. (Salmos 9:1-2)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me ajudado a prosseguir, por não ter deixado eu desistir, por tornar meu sonho em realidade, por ter colocado pessoas maravilhosas em meu caminho e ter contribuído com minha vitória, desta forma simples quero expor minha sincera gratidão a ele autor de tudo meu Deus.

Agradeço ao meu esposo Wendel Ribeiro Lima que muito me ajudou nessa jornada de quatro anos de graduação, sempre esteve ao meu lado, me consolava nos momentos difíceis, me apoiava nas minhas decisões e sempre que podia contribuía com minhas diversas solicitações acadêmicas.

Agradeço aos meus pais, José Nobre Ferreira Filho por ser o escolhido a ser meu pai biológico e mesmo longe ter me acalentado com suas palavras de conforto e entusiasmo, ao meu padrasto que amo sem medidas Móises dos Santos Silva que é minha base, minha referência, a razão dos meus esforços, e minha amada mãe Iris de Fátima Saraiva Ferreira minha guerreira que sempre me incentivou a lutar por meus sonhos e continua a sonhar junto comigo.

Agradeço aos meus irmãos Rosângela Saraiva, Roseli Saraiva, Samuel Saraiva e todos os sobrinhos que me apoiaram e incentivaram cada dia e que celebram comigo esta imensurável conquista, obrigada de todo meu coração.

Agradeço aos meus irmãos da congregação de Vila São Luís-área 32, pelas súplicas a Deus por minha vida, por acreditar na minha conquista por estarem sempre ao meu lado.

Agradeço a Universidade Estadual do Maranhão, todo corpo docente, coordenação e em especial a minha Orientadora Profa. Ma. Terezinha de Jesus Amaral da Silva, que muito me ajudou na construção do meu Término de Conclusão de Curso, me aconselhava e incentivava a desenvolver da melhor forma esse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho monográfico consiste em analisar os fatores que contribuem para a efetividade do Letramento, Alfabetização e os Métodos Globais nos processos da Alfabetização que contemplam saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita em algumas escolas de São Luís. Desse modo, buscou-se pesquisas em vários documentos oficiais da Educação brasileira, para o estudo sobre o percurso histórico da Alfabetização e os Métodos, sobre a Concepção de Letramento e Alfabetização, bem como os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Buscou-se como base teóricas os autores Magda Soares (1985; 2003;2004;2006; 2012;); Tfouni (1994;1995); Ferreira, Mortatti(2000); Kleiman (2005,2007); Piaget (1970; 1996; 1974), dentre outros. A pesquisa realizada obteve abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumento para colher os dados: questionário, observação da prática pedagógica das professoras e diálogos com as professoras regentes das turmas do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental. Estas pesquisas de campo foram realizadas em escolas da Rede Pública Municipal de São Luís-MA. Os resultados da pesquisas demonstraram dúvidas quanto a utilização dos métodos, dificuldades em diferenciar métodos sintéticos dos analíticos, vagas impressões dos saberes e práticas docentes para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora saibam da importância e necessidades de suas aplicabilidades no processo de alfabetização das crianças. Diante do exposto, alfabetização é um direito de aprendizagem, garantido pelas leis vigentes a toda criança, em especial; bem como um processo de construção psicossocial que deve ser mais bem estudado e compreendido pelos professores alfabetizadores. Com isso, ressalta-se que não é só técnicas e metodologias e sim uma construção de conhecimento mediado pelo professor (a) e feita pelo aluno.

Palavras-Chaves: Alfabetização. Letramento. Métodos Globais. Práticas Docentes.

ABSTRACT

The present monographic work is to analyze the factors that contribute to the effectiveness of Literacy, Literacy and Global Methods in Literacy processes that include teaching knowledge and practices and their implications for reading and writing learning in some schools of São Luís. Thus, research was sought in various official documents of Brazilian Education, to study the historical path of Literacy and Methods, the Conception of Literacy and Literacy, as well as studies on the Psychogenesis of Written Language. The theoretical basis was the authors Magda Soares (1985; 2003; 2004; 2006; 2012); Touni (1994; 1995); Smith, Mortatti (2000); Kleiman (2005, 2007); Piaget (1970; 1996; 1974), among others. The research carried out obtained a qualitative approach, using as instrument to collect the data: questionnaire, observation of the pedagogical practice of the teachers and dialogues with the conducting teachers of the classes of the 1st and 2nd year of elementary school. These field researches were carried out in schools of the Municipal Public Network of São Luís-MA. Survey results have shown doubts about the use of methods, difficulties in differentiating synthetic from analytical methods, vague impressions of knowledge and teaching practices for reading and writing learning for children in the Early Years of Elementary School, although they know the importance and needs of learning. their applicability in the children's literacy process. Given the above, literacy is a right of learning, guaranteed by the laws in force to every child, especially; as well as a process of psychosocial construction that should be better studied and understood by literacy teachers. Thus, it is noteworthy that it is not so technical and methodological, but a knowledge construction mediated by the teacher and made by the student.

Keywords: Literacy. Literacy Global Methods. Teaching Practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DOS MÉTODOS	15
3 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	27
4 OS ESTUDOS SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	37
4.1 A Base da Psicogênese segundo Piaget	39
4.2 os níveis alfabéticos segundo a Psicogênese	45
4.3 Consciência Fonológica	49
5 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	52
5.1 Os Métodos Sintéticos	53
5.1.1 Método alfabético	53
5.1.2 Método fônico	54
5.1.3 Método silábico	54
5.2 Os Métodos Analíticos	55
5.2.1 Método de palavração e método de sentenciação	55
5.2.2 Método global de contos	56
5.2.3 Método natural e método de imersão	56
6 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE O USO DOS MÉTODOS GLOBAIS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	58
6.1 Abordagem metodológica	58
6.2 Coleta de dados, análise e discussão	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO NA PESQUISA	81

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é uma etapa importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança. A aquisição da leitura e da escrita muda a concepção de mundo dessa criança, que passa a enxergar também o mundo letrado. Porém esse processo nem sempre é realizado de forma adequada, o que prejudica a aprendizagem.

Um dos maiores desafios que se põe diante dos professores alfabetizadores está relacionado à efetividade do ensino da linguagem. Sabe-se que somos capazes de produzir e perceber linguagens. Percebe-se primeiro e depois se produz. De um lado, há a linguagem oral; de outro, a linguagem escrita. Percebe-se, pois, a linguagem oral quando ouve-se os sons verbais e se produz linguagem oral no momento da fala.

A criança ouve primeiro, para depois falar. Já a linguagem escrita é percebida visualmente no momento da leitura e produzida na escrita. O caminho é muito simples: escuta dos sons verbais, fala, tradução e condensação dessas realidades em texto e escrita. Segundo alguns estudos, a operação mais complexa é a da escrita; a menos complexa a da audição. A audição é o ponto de partida da trajetória do aprender a ler e a escrever (BARBOSA, 2003; MORTATTI, 2000; 2006).

Este trabalho faz alusão à necessidade acadêmica de se conhecer de forma mais aprofundada as abordagens sobre os métodos de alfabetização suas concepções históricas e suas práticas em nível das escolas. Dentre esses métodos, a pretensão aqui foi investigar os estudos e práticas sobre os métodos globais na alfabetização, especialmente sobre seu uso, nos anos iniciais, focando-se nas impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita, na maioria das escolas tem sido alvo de muitas preocupações, pois os indicadores brasileiros, especialmente no nordeste e no Maranhão os resultados das avaliações externas e internas tem sido desastrosos, abaixo da média do Plano Nacional de Educação; assim como o Plano Municipal de Educação, situação crítica que requer mais atenção tanto dos poderes públicos quanto da escola como um todo.

O objetivo principal desta Monografia, em termos gerais, foi analisar os fatores que contribuem para a efetividade do Letramento, Alfabetização e os Métodos Globais nos processos da Alfabetização que contemplam saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita em algumas escolas de São Luís.

Deste objetivo decorreram os objetivos específicos os quais foram: Analisar os

estudos sistematizados sobre a história da Alfabetização, do Letramento e dos Métodos de Alfabetização, com foco nas teorias contemporâneas sobre o tema; A partir dessas contribuições apontadas, culminou para a investigação sobre o conhecimento teórico-prático dos professores Alfabetizadores e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos.

A alfabetização configurou-se em todo esse tempo, apontando as descobertas dos métodos, sua história e sua utilização. Sabe-se que muitos foram e ainda são muito importantes para educação, e que ainda permanecem, sendo úteis para a continuidade do ensino e aprendizagem dos indivíduos.

No escopo desta monografia, portanto foram sinalizadas a realização de estudos sistematizados sobre a história da alfabetização, do Letramento e dos métodos de alfabetização, com foco nas teorias contemporâneas sobre o tema, através da leitura de alguns dos principais trabalhos publicados nacionalmente. Este trabalho trouxe, também, estudos sobre alguns documentos de referência sobre alfabetização da rede pública municipal de São Luís e de outras instituições, visando elaborar uma reflexão sobre o conhecimento e o uso dos métodos globais de alfabetização relacionando-os com os dados oficiais sobre a avaliação e alfabetização no município de São Luís.

Registrou-se aqui uma abordagem metodológica qualitativa, não desprezando os dados oficiais sobre a alfabetização no município de São Luís, com o intuito de Investigar sobre o conhecimento teórico-prático dos professores Alfabetizadores e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos.

O Maranhão está entre os estados que apresentam maiores indicadores de analfabetismo do Brasil. Sabe-se que muitos são os fatores de ordem econômica e social que contribuem para este quadro. A educação historicamente não vem sendo prioridade nas políticas públicas e os gestores estaduais e municipais, ao longo de algumas décadas, não tem dado a devida importância a este fato. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024), aborda metas de suma importância para a educação brasileira, pois sinaliza que as mesmas necessitam ser alcançadas e executadas no contexto educativo.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no Ensino Médio (BRASIL-PNE , 2014-2024).

Diante do exposto, os dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que os resultados atuais do IDEB, estão bem distantes do PNE, que

objetiva um ensino de qualidade e bons resultados em todas as modalidades de ensino. Há fatores preocupantes, pois, não há deficiências apenas na educação mais também no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupando a 26º (vigésima sexta posição) tendo a média de 0.639 de evolução (BRASIL-IBGE, 2017).

O Plano Municipal de Educação (PME, 2015), de São Luís, na Meta 7, reforça a importância de prezar pela qualidade de ensino, não somente na capital mais também nos municípios que tem apresentados resultados bem negativos, e com isso tem estabelecido que o IDEB, entre os anos 2015 a 2021, seja alcançado, possibilitando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. (PME, 2015).

Apesar de alguns avanços já registrados, os indicadores ainda sinalizam um quadro geral de muitas desvantagens em relação a outros estados brasileiros. Cabe reconhecer que, desde 2015, uma série de ações feitas por meio de projetos e programas de formação continuada para os educadores no Maranhão tem ajudado a retirar muitas pessoas do analfabetismo, mesmo com o corte de recursos do Governo Federal. Em 2014, a taxa de analfabetismo no Maranhão era de quase 20%. Em 2017, esse número era de 16,7%, de acordo com dados do IBGE. Em números absolutos, isso significa cerca de 110 mil pessoas que saíram do analfabetismo no Estado. A taxa de analfabetismo considera as pessoas de 15 anos ou mais (BRASIL-IBGE, 2017).

Nas avaliações sobre o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o estado apresenta a média de 0.639 de evolução humano, bem como nos anos Iniciais do Ensino Fundamental a média é 4.6, nos anos finais do Ensino Fundamental apresenta a média 4, o que é preocupante, tanto para os alunos, quanto para as escolas, gestores e professores (BRASIL-IBGE,2017; 2018).

Não somente nos municípios do continente como também na capital, São Luís, a avaliação dos indicadores está em situação lamentável. O sistema municipal ainda precisa investir em muitos aspectos, concentrando maiores esforços para garantir uma alfabetização que dê conta de todos esses atrasos.

Neste quadro geral, destaca-se, entre tantos outros aspectos, a questão do conhecimento dos professores acerca dos fundamentos e métodos de alfabetização e letramento e sua importância na formação inicial e continuada, considerando, porém, que esta problemática está inserida num contexto educacional maior, sendo ponto de discussão, já que a situação das escolas aponta, principalmente, para as práticas docentes, dentre elas as questões dos seus conhecimentos teóricos e práticas sobre os métodos em sala de aula.

Percebe-se que no ensino tradicional, o que é bem comum nas práticas docentes

de alfabetização, não são levados em consideração os estudos sobre a história da alfabetização e dos métodos, da Psicogênese da Língua Escrita, das demais concepções psicológicas sobre desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente o percurso das escolas progressivistas até as sócio construtivistas e pós-construtivistas. Sem contar com o conhecimento das realidades históricas locais das escolas e seus alunos. As crianças são classificadas entre as que sabem e as que não sabem através de critérios que não teriam em conta fundamentos e metodologias que se complementam.

As avaliações predominantes levam em conta somente as questões exclusivamente metodológicas numa visão tradicional de alfabetização, atribuindo-se à criança uma série de responsabilidades sobre seu sucesso ou seu fracasso. Esse fato tem sido comprovado nos estágios realizados e outras situações já vivenciadas, o que só acentuou o objetivo de desenvolver esses estudos.

Foi a partir dos dados sobre a realidade maranhense e local, da nossa capital, e dos estudos realizados durante o curso de Pedagogia, em especial nas disciplinas de letramento e Alfabetização e dos fundamentos e metodologias das áreas básicas de ensino que se confirmou a necessidade de uma reflexão sobre Alfabetizadores das escolas e da formação dos professores e suas práticas em sala de aula. Surgiu, de forma muito particular, a preocupação em saber, de forma mais sistematizada como os professores alfabetizadores, especialmente das crianças do final da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão construindo seus conhecimentos sobre este processo tão complexo de uma forma geral, bem como dos Métodos globais de Alfabetização que, nos dias atuais, os sistemas de ensino estão professando o seu uso em suas propostas curriculares, enquanto que, por outro lado, outras pesquisas dizem não serem estes os métodos mais adequados para alfabetizar.

Sobre estes fatores expostos, procurou-se conhecer os trabalhos de Conclusão de curso já apresentados e publicados até então e não se constatou nenhum que fizesse um recorte mais específico no sentido de investigar sobre a efetividade dos Métodos Globais na prática, apesar do reconhecimento da existência de alguns temas interessantes sobre a questão do Letramento. A procura na Biblioteca Central da Universidade Estadual do Maranhão apontou vários trabalhos sobre alfabetização, porém num sentido mais generalizado. A curiosidade que se registra nesta monografia foi investigar os métodos globais num caráter mais histórico, dialogando-se com pesquisas mais atuais, as quais se explorou com mais foco e profundidade, embora o tempo não favoreceu.

Dessa forma, entende-se que este estudo contribuiu no debate sobre a

Alfabetização no âmbito das escolas locais, podendo-se projetar em outros espaços de discussão. Assim é que se justifica a intenção deste trabalho monográfico, estando, pois, aberta à apreciação dos avaliadores desta monografia, o que será de grande contribuição.

Este trabalho foi constituído de cinco capítulos onde o primeiro pontua alguns aspectos importantes da História da Alfabetização Brasileira e dos métodos, trazendo com relevância leis como a Constituição Federal (1988); ECA (1990); LDBEN (1996); PCNS (1997); PNAIC (2014); BNCC (2017;2018); PNA (2019); alguns teóricos como MICOTTI (1997); MORTATTI (2000); CARVALHO (2002;2015); SILVA; MAZZUCO (2005); LEAL (2005); FRADE (2007); OLIVEIRA (2009), dentre outros. Esses aportes teóricos relacionaram-se ao contexto da alfabetização Brasileira nas suas muitas transformações, bem como na aplicabilidade dos métodos sintéticos e analíticos na aquisição da leitura e escrita, com destaque aos métodos globais.

O segundo capítulo tratou-se sobre a concepção de Letramento e Alfabetização enfatizou-se o caráter histórico e concepções do Letramento e Alfabetização em que ao aluno não basta somente fazer o uso, mas sim envolver-se, para que tenha um efetivo desenvolvimento pessoal, social e cultural. Tais estudos trazem a discussão a complexidade do processo de Alfabetizar e letrar, uma vez que não envolvem simplesmente a decodificação, mas a compreensão dos diversos símbolos linguísticos. Porém, mesmo que estes processos tenham sido muito pesquisados, problematizados e debatidos, continuam sendo um tema desafiador entre os profissionais de diferentes áreas como a da educação (SOARES, 1985; 2003; 2004; 2006; 2012; (TFOUNI, 1994; 1995; FERREIRO,2003;2004;2012); DCN (2013).

O terceiro capítulo enfatiza os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, segundo a base da Psicogênese segundo Piaget, os níveis alfabéticos segundo a Psicogênese e a consciência Fonológica. (SOARES, 2012).

O quarto capítulo refere-se a um estudo sobre os métodos de alfabetização, dando-se ênfase aos métodos globais. Este estudo favoreceu o aprofundamento das leituras para uma melhor compreensão dos métodos de alfabetização como um todo e, em específico, os métodos globais, cujas leituras e práticas ainda são incipientes na academia e na rotina dos professores alfabetizadores. Vê-se que a natureza e o aspecto da dialogicidade são muito característicos nesse método, requer dos professores alfabetizadores estudos mais direcionados ao seu cunho teórico-metodológico, de forma que os mesmos compreendam, não só a historicidade e a filosofia e a aplicação psicologia e pedagógica que sustentam a sua concepção, mas os encaminhamentos metodológicos que estes fundamentos exigem.

O quinto capítulo e último discorre sobre a metodologia aplicada para a pesquisa

de campo, dos procedimentos de sua realização, fundamentada em modelo de pesquisa exploratória segundo Gil, (2008). O campo de pesquisa deu-se em determinadas Escolas da Rede Pública Municipal. Observou-se e verificou-se as concepções das professoras das escolas, a partir dos marcos teóricos e legais tratados nos capítulos anteriores, percebeu-se alguns dados importantes referentes a necessidade de maior conhecimento teórico-metodológico a respeito da temática abordada no contexto da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As escolas investigadas localizam-se, no entorno da Universidade Estadual do Maranhão. Percebeu-se que as mesmas podem ser campo de estágio, intervenção pedagógica pela Extensão contando com maiores contribuições da instituição às escolas.

Diante do exposto, alfabetização é um direito de aprendizagem, garantido pelas leis vigentes a toda criança, em especial; bem como um processo de construção psicossocial que deve ser mais bem estudado e compreendido pelos professores alfabetizadores. Com isso, ressalta-se que não é só técnicas e metodologias e sim uma construção de conhecimento mediado pelo professor (a) e feita pelo aluno.

2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Ao longo da história, pontua Micotti (1997), os insucessos dos estudantes em leitura e escrita ligam-se a vários aspectos da educação no país. Com a crescente democratização do acesso à educação escolar, os integrantes das classes populares que antes ficavam fora da escola, passaram a frequentá-la. Cada período que passava a educação ganhava força a cada dia, com isso, pode-se constatar uma nova realidade sobre o conceito educacional do Brasil.

O marco divisor ocorreu com a implementação da Constituição Federal de 1988 que aponta a educação como um direito irrevogável e fundamental para o indivíduo, e a partir dessa plenitude de gozar esse direito possibilita o desenvolvimento social, econômico e cultural. Outro avanço nas políticas públicas encontra-se no Estatuto da Criança e Adolescente Art. 53 “a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Assim como a LDBEN/96 em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Nesse contexto a Alfabetização ao longo de sua história se caracterizou por diversos métodos educacionais, entre os mais comuns e usados estão: “os sintéticos, que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra e os analíticos, também chamados globais, que tem como pontos de partida unidades maiores da língua, como o conto a oração ou a frase” (CARVALHO, 2015, p.18). Sendo assim, segundo Mortatti (2006), há também a existência dos métodos mistos ou ecléticos, que por sua vez, consiste na utilização e conciliação dos métodos básicos da Alfabetização (analíticos-sintéticos ou sintético analítico).

Abordar sobre essa temática consiste em acreditar que a mesma possui um valor inestimável e inesgotável para a educação, pois, através da alfabetização o indivíduo consegue tudo isso, desenvolver habilidades da leitura e escrita, abrangendo o conhecimento das sílabas, formação de palavras, compreensão textual e a capacidade sociocultural do indivíduo. Com isso, serão apresentados percursos históricos das principais políticas públicas para a Alfabetização Brasileira que contribuíram e contribuem com os diferentes contextos históricos, assim como, suas implicações para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança.

No período de (1500-1822), a sociedade rural apresentaram-se altos números de analfabetos, assim como, a população urbana que poucos haviam recebido uma educação primária. Porém, o ensino se direcionava em grande parte para grupos dominantes da época. (ROMANELLI, 2012, p. 138). O Ensino religioso era bastante utilizado para complementar o ensino na época. Logo, existia uma reprodução de gestão quanto a disponibilidade do ensino, pois grande parte dos filhos de colonos brancos, do sexo masculino, tinham acesso de iniciação às primeiras letras, esses processos tinham o acompanhamento da Constituição de 1824 (CARVALHO, 2002).

Segundo Prado Júnior (1986), no período Imperial, o investimento para a educação pública, dava-se de forma mínima para os indivíduos. Porém, os recursos econômicos eram destinados a Inglaterra com o intuito de sanar as dívidas referentes às grandes construções de estrada de ferro, portos dentre outros serviços. Com isso, o setor educacional ficava extremamente prejudicado; os recursos referentes à educação haviam destinos certos: as formações de seus intelectuais com fins de representatividade política, discriminando o trabalho intelectual do manual, com vista à organização e consolidação do capital (SILVA; MAZZUCO, 2005, p. 4-5).

No período de (1889-1930), houveram mudanças quanto a obrigatoriedade de ofertas para a educação primária, uma vez registrada na Constituição de 1824” (CARVALHO, 2002, p. 58). Diante da determinação, vale destacar que, nessa época, havia desinteresse em difundir a educação primária, permanecendo com a descentralização do sistema educacional, o que se defendia era que havia omissão estatal pelo fato do novo contexto político. Nesse período ocorreram mudanças ou reformas nos ensinos secundário e superior, porém, o ensino primário, o enciclopédico e propedêutico poucas mudanças foram feitas. Em 1925, a Reforma de Rocha Vaz, pela primeira vez, estabelece a seriação e a frequência obrigatória nas instituições de ensino e cria o Departamento Nacional de Ensino (SANTOS, 2012, p. 13).

Dando Continuidade nas décadas de (30,40 e 50), diversos projetos educacionais disputavam o domínio pela crença sustentada do poder da educação escolar de moldar a sociedade pela reforma das mentalidades. Dentre esses projetos, haviam os que defendiam uma educação escolar humanística sobre a técnica ou científica, pois defendiam os ensinamentos religiosos, outros um ensino laico e democrático. Eram a favor da escola única acessível as todas as classes sociais, o governo por sua vez mantinha a educação das elites porém, a educação popular era desfavorecida.

Nessa época, os professores popularmente conhecidos como os pioneiros, faziam

parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), os mesmos organizaram a IV Conferência Nacional de Educação, tendo como resultado em 1933, a proposta denominada de Manifesto dos Pioneiros, sob o apoio a fiscalização da Constituição de 1934 e do Conselho de Educação. Com o resultado da proposta iniciaram um plano de âmbito nacional com o intuito de contemplar a educação pública como direito de cidadania para todos. Outro fator seria a elaboração de um plano Nacional de Educação que superasse a desarticulação da ação educacional dividida em três segmentos de Ensino: federal; estadual e municipal. O plano seria proporcionar formas de coordenar e unificar a atuação dos entes federados (HORTA, 1982).

Ainda no período de (1930- 1954), se estabeleceu o Programa de Reconstrução Nacional do governo de Getúlio Dornelles Vargas, juntamente com seus Ministros da Educação e Saúde Pública. Os objetivos para a educação era ramificar a cultura nacional em seu abrangente leque de ensinamentos valorativos e de atribuições morais. Paralelo a esse programa se criou o Conselho Nacional de Educação (1931); o Plano Nacional de Educação (1937); o Instituto Nacional do Livro (1937); o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); o Departamento Nacional da Criança (1941); dentre outros órgãos públicos que atenderiam as matrizes distintas em diversos estados brasileiros. Nessa época os educadores pioneiros tiveram participação ativa na elaboração da Constituição sendo aprovada em 1946, e no desenvolvimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961.

No Maranhão, o Programa de Reconstrução Educacional através do Ministro da Educação Anísio Teixeira pretendia criar a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura (SENEC, 1953), em lugar da já existente Diretoria de Instrução Pública. A partir de (1957), a SENEK, apresentaria seu plano de desenvolvimento da educação e cultura com apoio de convênios devidamente assinados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo seria a restauração do aparelhamento dos grupos escolares para criação dos Jardins de Infância e de escolas primárias e normais na zona rural, para regular o Instituto de Educação do Maranhão. Quanto as formações os professores participaram de cursos, seminários, receberam bolsas de estudos, assim como, orientações com propósitos de lhes garantirem a promoção e renovação dos métodos pedagógicos (MOTTA; MACHADO, 2006, p.237).

Nos anos de 1958 a 1963, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Ministério da Educação (Mec) e o Inep, dedicaram-se a oferecer Cursos de Especialistas em Educação para América Latina, dirigidos à Formação e ao Aperfeiçoamento

do Magistério, Planejamento, Organização e Administração Escolar e Supervisão e Desenvolvimento do Currículo. Com duração de dez meses, os Cursos de Especialistas em Educação foram frequentados por educadores brasileiros. Os Estados em destaque foram Minas Gerais (1957), Maranhão (1957), Pernambuco (1958), Rio Grande do Sul (1959), Sergipe (1960), Bahia (1961), dentre outros.

Essa época iniciou-se o planejamento estatal com novos programas de metas. Para FÁVERO (2001), a educação é inserida nesse contexto com o objetivo de preparar pessoas técnicas para a implantação das grandes indústrias bases. Nesse período surgiram inúmeros movimentos populares voltados para a educação e alfabetização em particular, o princípio de sustentação dá-se pela Filosofia-humanista do então educador Paulo Freire.

No período de (1964- 1985), se iniciou no Brasil o período ditatorial com o golpe militar. Nessa época, a censura e o silêncio eram impostos a qualquer manifestação de pensamento contrário do oficial, a gestão governamental era autoritária a qualquer participação civil. A partir dessas décadas, iniciaram-se um lento processo de abertura política que se fez acompanhar as inúmeras denúncias dos professores, políticos, econômicos e sociais. A educação por sua vez, teve aumento ao fracasso escolar em alfabetização, assim como as poucas ações de formações para professores e, com isso, contribuíram em grande parte com a estagnação do processo educacional do país. A constituição aprovada em 1967 foi um meio para resguardar a continuidade dos militares no poder.

Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Após tramitação sumária no congresso, a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, mudou a organização de Ensino no Brasil, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização dos alunos, as escolas públicas e privadas tiveram prazos curtos e médios para se tornarem profissionalizantes. Os cursos eram bastante diversificados, no final do 2º grau, os alunos receberiam os certificados de habilitação profissional, essa formação intensiva visava manter o sustento e crescimento do país. Em 1974, o ministério em parceria com o banco, investiu em capacitação dos secretários estaduais de educação para se adequarem ao novo formato da administração. Aproximadamente quatro mil professores e administradores escolares passaram por treinamentos e, assim estarem aptos ao programa de desenvolvimento determinado pelo governo. Na década de 80, ainda sobre liderança militar, a profissionalização obrigatória foi abolida da escola pública através da demanda social.

Uns dos principais motivos ocorreram pelo aumento da dualidade ao Ensino Médio. Pois, enquanto o Ensino público preparava o aluno para o trabalho, a escola privada atendia o anseio da elite para alcançar o Ensino Superior.

Logo, com o passar das épocas, a urbanização, industrialização e a grande procura por acesso à escolaridade/ensino foi aumentando, à medida que a sociedade se desenvolveu e, aos poucos, com a democratização da educação no país, o cenário educacional, embora em alguns aspectos vagarosos, vai ganhando “novas” configurações. Conforme observa Carvalho (2002, p. 206),

A década de 1970 a 1980 os estudos acerca da alfabetização o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40/0 em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (CARVALHO,2002, p.206).

Com a institucionalização da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser universal e direito de todos os cidadãos brasileiros que segundo o artigo 205, será gratuita oferecida pelo poder público, abrangendo a educação básica. No artigo 214 da Constituição Federal de 88, também tem como metas a erradicação do analfabetismo estabelecendo o plano nacional de educação, com duração de dez anos, nesse aspecto os estados da federação assumiram as responsabilidades de atenderem essas demandas do Ensino para todos como aponta a Constituição:

§ 1.o A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. § 2.o Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988, p. 61).

De acordo com CF/88, os direitos estão garantidos aos indivíduos, cabe a cada ente federado assumir seus compromissos em prol da educação. Logo, pode-se acompanhar na Lei nº 8.069, de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destaca o direito à educação, está assegurado como prioridade absoluta nos artigos 53º a 59º. O artigo 53º, reafirmou o que foi sancionado pela Constituição, e acrescenta outras diretrizes como igualdade nas condições para o acesso e permanência na escola, sendo esta pública gratuita e nas proximidades de sua residência. Diante disso, Segundo Declaração de Hamburgo (1997), “[...] A alfabetização, é concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental [...]”, destacando-se, um direito traçado em todos os documentos oficiais (CF,

1988; ECA,1990).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Nº 9.394/1996), pode-se reafirmar esta garantia de direito desde os Anos Iniciais da criança no Art. 29, bem como o direito das crianças do Ensino Fundamental no Art. 32 a seguir:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL-LDBEN- Nº 9.394/96).

Para a LDBEN/96, a etapa da Educação Infantil possuem vastas responsabilidades por partes dos gestores e educadores em contribuírem com a construção e evolução do indivíduo, segundo a lei destaca os principais aspectos como o físico, psicológico, intelectual e o social, sem deixar de lado a suma importância que a família representa para esse complemento que é o ensino- aprendizagem do aluno. Logo, o Art.32, aponta que o aluno do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade já tem possibilidades de possuir pleno domínio da leitura, escrita e o cálculo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 ressalta o objetivo de orientar uma proposta curricular flexível a ser executada a partir das realidades locais e regionais. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.(BRASIL,1997,p.33).

Segundo Paulo Freire, (1994, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação

pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Nessa abordagem, ler a palavra não é apenas entender teorias para decorá-las, e, sim, extrair significados, interpretações com os meios que os estabelecem, organizando o conhecimento enquanto leitor. O professor é a peça fundamental para o incentivo do aluno seja a leitura, escrita e ao cálculo, para isso, este profissional precisa ser valorizado em todos os aspectos, principalmente como profissional e assim está devidamente motivado em exercer sua função.

Em 1996 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) através dessa política grandes discussões se iniciam acerca da necessidade de angariar mais recursos federais, estaduais e municipais para a educação pública e sobre a necessidade de maior fiscalização no controle da distribuição de verbas. Tais reflexões originaram, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

[...] a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF em 1996 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB dez anos depois (2006), representam importante avanço no mecanismo de repartição desses recursos vinculados, pela inserção da variável “nº de alunos” no processo de distribuição automática do montante gerado, em favor dos governos subnacionais (BORGES, 2007, p. 13).

Diante das necessidades sociais, econômicas e políticas administrarem os recursos por meios legais e na perspectiva de avançar no sentido do planejamento dos recursos públicos, cria-se o Plano Plurianual (PPA 2004-2007), que é um conjunto de programas e ações planejadas em todas as áreas para um período de quatro anos. Para melhor contribuir com tais planejamentos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, é criado com o objetivo de servir de indicador de qualidade na educação, contribuindo com outras políticas na diminuição de desigualdades sociais herdadas no percurso da história no país (OLIVEIRA, 2009, p.204).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), são conjuntos de avaliações externas em longa escala que permite ao INEP fazer diagnóstico da Educação Básica e de alguns fatores que direta ou indiretamente possam interferir no desempenho do aluno, apontando um indicativo sobre a qualidade do Ensino ofertado.

O Saeb está em constante atualização em 2005 era composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

(Anresc), em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) teve como objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento da Língua portuguesa leitura e escrita e matemática. Em 2017, as escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e médio passaram a ter resultados no Saeb e, também no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Diante das transformações neste ano ficará assim:

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em teses cognitivas. As condições de acessos e ofertas das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perdera a comparabilidade entre edições (BRASIL/INEP, 2019).

O Saeb aponta diversas mudanças em suas siglas, essas alterações precisam serem acompanhadas pelos órgãos educativos, pois um dos objetivos dessa é elevar a qualidade do Ensino. Outra política importante se encontra na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma ação promovida pelo Governo Federal, em parceria com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios brasileiros tem como objetivo principal assegurar que todas as crianças até oito anos de idade estejam alfabetizadas, em Língua Portuguesa e Matemática, considerando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental o ciclo da alfabetização. O PNAIC trabalha com diferentes eixos de atuação como: formação continuada dos professores, distribuição de materiais didáticos, avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização (BRASIL, MEC, 2012, p.5).

O Plano Nacional de Educação – PNE aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei Federal nº 13.005, reforça o direito de todos a uma educação pública de qualidade. Nele foram estabelecidas metas de ampliação do acesso à educação e de melhorias na qualidade do ensino até 2024, tais como as de universalização do Ensino Fundamental de 9 anos, para todas as crianças de 6 a 14 anos, a oferta de escolas em tempo integral a no mínimo 50% das unidades escolares do país, a alfabetização até os 8 anos de idade, melhorias na remuneração e na formação dos profissionais da educação e a destinação de mais recursos financeiros como forma de garantir o cumprimento das metas estabelecidas. Em consonância com o PNE o Plano Municipal de Educação (PME) no período de (2015 – 2024), apontam suas metas a seguir:

META 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste; META 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014–2024).

META 2 - Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2015–2024).

De acordo com os planos nacionais e o municipal, as metas estão lançadas e disponíveis a serem alcançados, logo, estes apontamentos se encontram também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, traz como uma de suas principais mudanças, a redução do prazo para a consolidação da alfabetização do 3º para o 2º ano. Isso implica dizer que os educandos deverão sair do 2º ano do Ensino Fundamental lendo, escrevendo de forma satisfatória, com entendimento de textos simples. A partir desses anos iniciais, havendo menos tempo para alfabetização no âmbito da escola no Ensino Fundamental. Logo, importa-se que tais reflexões sobre as necessidades de os professores aprofundarem seus estudos e apropriarem-se de recursos metodológicos de forma efetiva e eficiente na mediação do ensino em processos da Alfabetização e o letramento desde a educação infantil (BRASIL, 2017).

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades de Ensino no processo de alfabetização dos educandos regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. O Ministro de Estado da Educação considera que:

o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição; Que a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, gestores, secretarias de educação e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (BRASIL/MEC, 2018, p.54 -55).

De acordo com a determinação da LDBEN/96, os envolvidos neste processo assumem responsabilidades de compartilhar um ensino efetivo, democrático e socialmente justo. Desta feita, os programas ANA/SAEB, são os principais responsáveis pela aplicação de avaliações nas escolas. Diante do resultado o aluno que apresentarem níveis de insuficiências

nas três áreas: leitura, escrita e matemática podem participar do programa como apoio adicional. As secretarias fazem as devidas fiscalizações das escolas e do monitoramento processual da aprendizagem, outro fator indispensável é a formação do professor alfabetizador. De acordo como o Art.5º, a participação das escolas são voluntárias, cabe as autoridades governamentais de forma conjunta assumirem compromisso para ser aplicados nas instituições de Ensino. Vale destacar que Art. 9º O Programa Mais Alfabetização, bem como o PNAIC, regulamentado no âmbito da Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, integrarão a Política Nacional de Alfabetização.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, visa prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, que por longo percurso enfrenta uma realidade que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia. A PNA, tem como objetivo cumprir a meta 5 do (PNE). A meta, que entrou em vigor em 2014 e tem vigência até 2024, diz que todas as crianças devem ser alfabetizadas até no máximo o final do 3º ano do fundamental, ou seja, aos 8 anos de idade.

A PNA inicia seu estudo baseado em dados e evidências apresentados em relatórios e documentos de pesquisas científicas recentes como as políticas nacionais e internacionais. A mesma ressalta o ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: Consciência Fonêmica, Instrução Fônica Sistemática, Vocabulário, Fluência em leitura oral, Compreensão de texto, e produção de escrita.

O Município, Estado e Distrito Federal são federações responsáveis pelo repasse da verba financeira dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Mec por sua vez assumiu a função redistributiva e supletiva que compete à União, o mesmo oferece aos entes federados assistência técnica e financeira com o intuito de garantir a qualidade do Ensino e igualar as oportunidades educacionais conforme o (art.12). O principal foco de investimento são os programas destinados a alfabetização, vale destacar que cada federação tem autonomia em aderir esta política pois este programa é voluntário aos entes federados.

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com base nas melhores evidências científicas aponta vários artigos referência da PNA como se observa:

(Art.1º) A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas.
(Art.2º) A PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização. (Art.3º) Respeito aos entes federativos e adesão voluntária. Literacia e numeracia. Centralidade do papel da família na alfabetização. Fundamentação nas ciências cognitivas. Alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social. Promover a cidadania por meio da

alfabetização. Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE. Estímulos aos hábitos de leitura e escrita. Priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Valorização do professor alfabetizador. (Art. 6º e 7º) - Público-Alvo e Agentes - Crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público prioritário. São agentes os professores, gestores educacionais, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil. (Art. 8º e 9º) A PNA será implementada por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos. Uma boa política pública deve ter bons indicadores e monitoramento, para aferir resultados e valorizar o dinheiro do contribuinte (BRASIL/PNA, 2019, p.38,39).

De acordo com os Artigos em destaque existem inúmeros órgãos responsáveis pelo processo de desenvolvimento da alfabetização como se apresentam os entes federados; família, professores, gestores, instituições de Ensino. Nesse contexto sabe-se o quanto é desafiador a alfabetização em especial no Brasil, a figura central do ensino está direcionado para o professor, com isso, este profissional merece ser mais valorizado para que cada vez seu desenvolvimento profissional seja exercido com entusiasmo, compromisso e satisfação.

A PNA destaca o pouco interesse por parte dos estudantes que irão ingressar no Ensino Superior em optar pela carreira do magistério porque acompanha ou vivencia uma realidade de desvalorização profissional (art. 5º, VIII). Segundo a PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.

Os públicos alvos da PNA são Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Fundamental, da Educação de jovens e adultos; jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; as modalidades especializadas de educação. Os agentes envolvidos são os gestores, professores, familiares, Instituições de Ensino e a organização da sociedade civil.

De acordo com a PNA, sua implantação se dará por meio de programas, ações e instrumentos que abrangem: orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e fundamental, desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica; promoção de práticas de literacia familiar, dentre outros, tendo como principal intenção a aplicabilidade do método fônico.

Segundo especialistas, a criação de uma política nacional de alfabetização é

positiva, mas a priorização de um único método pode levar à padronização do ensino, e o risco disso é limitar tanto as possibilidades de os professores ensinarem, quanto as possibilidades de os alunos aprenderem.

3 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Para a Base Nacional Comum Curricular, o uso da leitura e escrita compreende tanto o desenvolvimento de habilidades da compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, quanto a aprendizagem da codificação de palavras e textos possibilitando habilidades para produção escrita com coerência, coesão adequando níveis de habilidades desenvolvidas no processo de aquisição da leitura e escrita, também, nos conhecimentos linguísticos gramaticais, assim como na educação literária (BNCC, 2018).

O Letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafonêmicas são também condição para o Letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é condição fundamental para seu aprendizado, mas a análise e a exploração e sistemática das características formais da língua escrita são também condição fundamental da Alfabetização (BRASIL, 2018.p.57).

Diante do exposto, ressalta-se que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita a ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2010).

Em complemento o Documento Curricular do Território Maranhense destaca que Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) como a BNCC apontam que:

Respeitadas as marcas singulares antropológicas que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social.

Nesta abordagem, enfatiza que é preciso garantir a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, ou seja, nesse aspecto o respeito e compreensão quanto o conhecimento que a criança vem adquirindo nesse percurso, seja em sala de aula, ambiente familiar e social devem ser respeitados. Do mesmo modo, é preciso que o processo de alfabetização e letramento, com o qual a criança/estudante passa a estar mais sistematicamente envolvida, não sofra interrupção ao final dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada criança possui seu tempo de desenvolvimento, algumas em pouco tempo de estimulação e mediação estão

alfabetizadas, porém outras precisam de um tempo maior. O professor alfabetizador como mediador no processo de apreensão da leitura e da escrita deve estar atento e deve buscar estratégias para que a consolidação das aprendizagens seja alcançada.

O Documento Curricular do Território Maranhense em sua proposta curricular apontam diversos assuntos relacionados as práticas educativas, corpo gestor, pedagógico e docente, assim como à implementação do currículo escolar, ajudando a promover a transformação da prática docente e objetivando o alcance das aprendizagens previstas e a melhoria da qualidade na educação.

Nessa abordagem destacam-se os princípios pedagógicos que regem esse documento com o intuito de nortear o desenvolvimento dos conhecimentos previstos ao longo da Educação Básica, a seguir:

1. Considerar os conhecimentos prévios dos alunos.
2. Garantia do acompanhamento da aprendizagem.
3. Aprendizagem significativa, reconhecendo o valor social do conhecimento.
4. Planejamento pedagógico, como meio para o planejamento da aprendizagem.
5. Metodologias que assegurem a aprendizagem de todos.
6. Interdisciplinaridade.
7. Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem.
8. Ambiente saudável e organizado como apoio à aprendizagem.
9. Foco nas competências para o alcance dos resultados esperados.
10. Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem de forma diagnóstica, cumulativa e processual, em que a aprendizagem possa ser assegurada por meio das interferências do professor ao longo do processo de ensino, para que o educando se aproprie do saber elaborado.

Nessa perspectiva, o educador por sua vez deve valorizar o conhecimento prévio que o aluno possui e a partir de então estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses. Muitas vezes a proposta de alfabetizar na perspectiva do Letramento parece algo prático, simples e comum, mas diante da responsabilidade de proporcionar o educando a apropriação da aquisição da leitura e escrita em muitas vezes essa tarefa é uma tarefa árdua para qualquer alfabetizador. Este enfrenta desafios que vão desde a dificuldade de diferenciação conceitual entre Alfabetização e Letramento, até a inserção de práticas que contemplem a perspectiva de se alfabetizar/letrando.

Para os estudos específicos sobre este tema, considerar-se-á as pesquisas e as contribuições de Magda Soares que estabelece relações significativas entre alfabetização e Letramento, suas muitas facetas, tratando-a, também como um tema em três gêneros, os seus estudos sobre linguagem e escola numa perspectiva social, assim como os estudos sobre as concepções de letramento e as contribuições de Leda Verdiane Tfouni (TFOUNI, 1994; 1995; SOARES, 1985, 2003; 2004; 2006; FERREIRO, 2003; 2004; 2012).

Destaca-se também as diferentes dimensões entre Alfabetização e Letramento em que cada demanda de aprendizagem exige metodologias diversificadas a serem executadas podendo ser pelo ensino direto, explícito e sistemático. Nas últimas décadas tem-se destacado por pesquisas realizadas no campo das ciências humanas em área da educação, como a linguística aplicada, psicolinguística, sociolinguística dentre outras ciências, buscas de informações sobre “práticas de Letramento” com o objetivo de entender esse processo, que apesar de muitas informações sobre o assunto para determinados gestores, professores se tornam ainda um tema obscuro.

Segundo Magda Soares “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita: e também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. O letramento está ancorado na perspectiva sociocultural como uma prática social que é materializada por meio de eventos de letramento, atividades e tarefas que permitem os indivíduos interagirem por meio da leitura e da escrita com sentido para suas vidas (SOARES,2001, p.15).

Durante muito tempo, era considerado analfabeto o sujeito incapaz de escrever seu próprio nome. Ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolverem-se através de livros, jornais, revistas, saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outros (SOARES, 2001).

O surgimento do letramento pode ser interpretado como ocorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita evidenciada tradicionalmente pelo processo da alfabetização. Nessa perspectiva, a alfabetização se refere a aquisição do sistema convencional da escrita, logo, se distingue de letramento tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto aos processos cognitivos e linguístico da aprendizagem (SOARES, 2003).

Considera necessário “reinventar a alfabetização”, no sentido de desenvolver em salas de alfabetização o duplo objetivo de alfabetizar e letrar ou alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se devem inserir os alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita. Assim como Soares (2004), compreende-se que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, inseparáveis, interdependentes e concomitantes. A ausência da compreensão dos termos provoca grandes equívocos em seu uso teórico e prático, induzindo à perda da especificidade destas (SOARES 2003, p.01).

Apesar do avanço na concepção sobre a língua e a linguagem, as simples mudanças de paradigma na alfabetização aos poucos ocorreram melhorias evidentes nas práticas de alfabetização. Soares (2003,p.01) considera necessário “reinventar a alfabetização”, no sentido de desenvolver em salas de alfabetização o duplo objetivo de alfabetizar e letrar ou alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se devem inserir os alunos nas diferentes práticas de leitura e escrita. Assim como Soares (2004), compreende-se que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, inseparáveis, interdependentes e concomitantes. A ausência da compreensão dos termos provoca grandes equívocos em seu uso teórico e prático, induzindo à perda da especificidade destas.

Na concepção de Vygotsky (1994,p.115), “o aprendizado da criança pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças inseri sua vida intelectual daqueles que as cercam”. Ou seja, no ambiente escolar é de grande valia essa interação social, pois diante de toda e qualquer atividades realizadas individual ou em grupo dentro ou fora de sala são necessários a mediação do educador assim como a compreensão dos termos letramento e alfabetização em que contribuem especificamente para o desenvolvimento cognitivo de cada aluno (VYGOSTSKY,1994,p.115).

Como antes elencado a criança já está inserida ao mundo letrado naturalmente, pois participa de variados atos de leitura e escrita que contribuem na compreensão e ampliação das atividades da linguagem. Logo, a partir do momento em que a escola se ausenta de incluir estes atos usuais da linguagem em sua prática pedagógica, a mesma passa a não assumir sua “responsabilidade”, ou seja, negligencia o conhecimento que este sujeito vem construindo em função destes. Em contrapartida, quando há utilização da língua em situações reais de uso, em especial no ambiente da sala de aula, culmina em prática pedagógica significativa para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Nessa perspectiva, para que as crianças consigam sistematizar suas vivências de leitura, relacionando-as com tais práticas sociais são necessários que a escola lhe conceda práticas diversificadas de leitura e subsídios para refletir sobre elas. Essas práticas podem ser usadas por diferentes estratégias de leitura em virtude dos diferentes gêneros textuais explorados. Quanto à prática pedagógica se inclui como responsável em criar condições que favoreçam a aprendizagem da criança nos quesitos leitura e escrita a partir da prática, sendo reais as participações os atos da leitura e escrita. Tais atividades de linguagem devem estar integradas a situações interativas, realmente comunicativas, para que haja aprendizagem sobre os meios dessa interação (FOUCAMBERT,1994,p.76).

Tais estudos trazem a discussão a complexidade do processo de Alfabetizar e letrar, uma vez que não envolvem simplesmente a decodificação, mas a compreensão dos diversos símbolos linguísticos. Porém, mesmo que estes processos tenham sido muito pesquisados, problematizados e debatidos, continuam sendo um tema desafiador entre os profissionais de diferentes áreas como a da educação (SOARES,2012).

Logo, o ser humano vivencia práticas tanto da leitura quanto da escrita, em diferentes contextos exercendo assim diferentes funções. Desse modo não basta apenas conhecer e dominar os conhecimentos escolares, é necessário relacioná-lo com o mundo; não basta apenas ler as palavras é importante fazer a leitura de mundo como nos afirma Paulo Freire (TFOUNI,1994;1995).

A mediação dos professores é muito importante no momento do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Logo, o professor precisa de propostas e soluções criativas para manterem os alunos atentos as atividades que serão realizadas:

um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende". Conforme abordado entende-se que o método escolhido precisa oferecer oportunidade para que o aluno apresente suas ideias, participando das aulas de maneira produtiva (POZO 1998, p. 66).

As Concepções de Letramento e Alfabetização estão estreitamente ligado com as práticas metodológicas inseridas no contexto educacional, com isso, os profissionais da educação precisa de constantes formações continuadas para que ampliem as competências e habilidades de determinados estudos que a cada dia se renova. Com isso, o conhecimento do educador contribui com diferentes propostas didáticas susceptíveis de proporcionarem avanços na aprendizagem do aluno.

Outro ponto a destacar na concepção do letrar e alfabetizar se pontua na autonomia do professor em sala de aula, quanto a escolha dos materiais didáticos, decisão no incluir daquilo que deve fazer parte do cotidiano escolar, ou excluir conteúdo desnecessários e irrelevante para a inserção do aluno nas práticas letradas que, muitas vezes persistem como tradição, Kleiman (2007).

No ambiente alfabetizador “a sala de aula precisa contemplar espaços bem equipados para as atividades de toda a turma, como as rodas de leitura, para a atividade individual, para as atividades em pequenos grupos. Suas paredes devem se constituir em murais atrativos, renováveis periodicamente segundo as necessidades e interesses do grupo”. Ou seja, além do conhecimento do educador, suas estratégias de ensino, suas didáticas

diferenciadas para alfabetizar as crianças, o ambiente também precisa ser chamativo, atraente, educativos com letras, palavras, instigador, e atualizado de acordo com os conteúdos ministrados em sala, Kleiman (2007).

Assim sendo, fora dos ambiente escolares outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados. Neste sentido, Kleiman (2005,p.20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Desta forma, e de acordo com o que já foi explicitado anteriormente por esta autora, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria uma agência de letramento, dentre várias outras e realizaria práticas de letramento.

Kleiman (2005) acrescenta que a prática de Alfabetização se concretiza em eventos que situam a sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e o uso do código alfabético aos iniciantes do assunto os educandos (as). Assim, percebe-se que nessa definição a autora afirma que o processo de Alfabetização acontece mais precisamente na escola e no processo de escolarização.

Ressalta-se que por trás do processo alfabetizador, existe uma criança, que tem o poder e a capacidade de pensar, agir, modificar e transformar uma sociedade através da educação. Nessa perspectiva, acredita-se que todos são capazes de aprender e de possuir uma formação de base consistente; o professor tem o papel de mediar da melhor maneira possível esses processos educacionais. Através de teorias como as de Ferreiro e Teberosky (1999), podem-se citar três ideais simples, mas fundamentais no processo de Alfabetização:

a) deixar entrar e sair para buscar informação extraescolar disponível, com todas as consequências disso; b) o professor não é o único que sabe ler e escrever na sala de aula, todos podem ler e escrever, cada um no seu nível; c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com o proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação da escrita da linguagem se tornar prática escolar (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 40 e 41).

Ou seja, as diversas atribuições que a leitura e escrita possuem, é sabido que há uma ligação diretamente com as demandas sociais, logo, nota-se que o uso dessas habilidades impactará diretamente nas relações de qualquer sujeito. Sendo assim, a escola continua com papel de fundamental importância para as questões de Alfabetização e Letramento.

O letramento se inicia antes da criança entrar na escola. Observa-se que a criança

imita o adulto escrevendo mesmo antes de compreender a função social da escrita e compreende a função social da escrita muito antes de saber propriamente ler e escrever. “Pode-se ver a criança em algumas brincadeiras de faz de conta ‘preenchendo cheques’, ‘dando recibos’, lendo livros...” (BEVILÁQUA, 2005, p.289).

Nesse sentido, o indivíduo já exerce a função de entender e fazer o uso desse código na prática social a partir de ações e atitudes transmitido por eventos e práticas do letramento. Com isso, letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2007, p.25).

Logo, o ser humano vivencia práticas tanto da leitura quanto da escrita, em diferentes contextos exercendo assim diferentes funções. Desse modo não se torna suficiente somente conhecer e dominar os conhecimentos escolares, mais sim é necessário relacioná-lo com o mundo; não basta apenas ler as palavras mas fazer a leitura de mundo como nos afirma Paulo Freire (TFOUNI, 1994; 1995).

Partindo das reflexões de Brandão (2004), sobre a concepção freiriana de se alfabetizar, compreende-se a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetizar, ele aponta que se inicie daquilo que é concreto e real pra o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas usando também os mecanismos de alfabetização. Em destaque na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), aborda que “quanto mais o indivíduo amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão”, ou seja, através do letramento o indivíduo já possui um conhecimento de “mundo”, em complemento com a alfabetização esse conhecimento é ampliado na forma de refletir criticamente sobre sua prática social.

Para Freire (1970), o fundamental para o indivíduo não é somente ter a compreensão do seu lugar no mundo, mais sim saber exercer sua função social nele. Com isso, o educador para Freire (1970), é a figura responsável por desenvolver o pensamento crítico em seus alunos, também é responsável por não tornar o processo de ensino “bancário e improdutivo”, mas responsável por uma educação que os preparem para o mundo material e liberte os indivíduos da opressão. Para tanto, as práticas de alfabetização e letramento são necessárias, logo cada uma com suas especificidades pois as mesmas se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto, alfabetizar letrando é uma prática ímpar nos dias atuais, para que se consiga atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educando não sejam apenas uma “caixa de depósitos de conhecimentos”, mas que se transformem em seres pensantes e transformadores da sociedade.

Nesse contexto, apresenta-se alguns princípios base que contribuem de forma significativa para o fazer pedagógico, onde o educador consegue analisar de forma sucinta os pontos essenciais que contribuem para sua mediação no contexto educacional, são eles:

- o objeto de aprendizagem, que são as atividades de leitura e de escrita insere-se numa concepção interacional da linguagem; - o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita compreende um processo de apropriação mediado pelas interações e pelas atividades de linguagem; - o aluno, com suas características psicossócio-culturais, é o sujeito do processo educativo, capaz de interagir, estabelecer relações e produzir avanços no seu processo de aprendizagem; - o professor, dotado de uma bagagem pessoal e profissional, deve organizar as situações didáticas e acompanhar o desenvolvimento do aluno, mediando direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da competência interacional dos alunos; - as situações didáticas devem prever a participação dos alunos em atos de linguagem e a organização de um ambiente letrado que permita a realização de atividades construtivas e interativas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, ligadas a um determinado campo semântico-pragmático significativo para o aluno, e propício à aprendizagem; - a avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem deve ser um mecanismo de qualificação da atuação docente, subsidiando o planejamento e sua execução, bem como deve favorecer o desenvolvimento de (auto)- regulações no processo de aprendizagem do aluno (TRESCASTRO, 2001).

Diante destas ricas abordagens, apontam que esses conjuntos de princípios necessariamente precisam estar alinhados na perspectiva de englobar todos os envolvidos no processo do ensino-aprendizagem. Diante disso, várias concepções sobre o letramento e a alfabetização já foram elencadas, abordando sobre o papel da escola, do educador na prática docente, e a importância da aquisição da leitura e escrita na vida da criança. Nesse contexto apontam-se os amparos legais da educação na vida da criança, tais leis devem ser exercidas com afinco e compromisso para o ensino-aprendizagem das mesmas.

Para tanto, considerando os aportes legais, podemos afirmar que o acesso à linguagem escrita e Educação Infantil é sim uma questão de direito. Se analisarmos desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU,1948), a Constituição Federal de 1988, que explicitou em seu texto a educação como um direito público subjetivo, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Marco Legal da Criança como um todo constatamos que a criança é um cidadão de direitos (BRASIL,1988;1990).

Nesse sentido, as políticas públicas que possibilitam a proteção dos direitos humanos, devem assegurar, também, o direito ao brincar, ao acesso à cultura e promover o debate sobre infância e adolescência em nosso país. O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado veio com a Constituição de 1988, garantindo o direito das crianças de 0 a 5 anos à escola pública gratuita de qualidade. Apesar de alguns avanços desde o ECA, ainda temos que percorrer um longo caminho para fazer valer, na prática, a inserção de crianças

menores de 7 anos nas escolas para que se tenha como garantia do desenvolvimento da competência comunicativa, socioemocional, sociocultural, fortalecendo sua capacidade de interpretar e produzir, para que o mesmo se torne capaz de ler, escrever e se pronunciar no mundo.

A BNCC (2018) enfatiza a importância que o letramento exerce na vida educativa do aluno, mediante a ampliação desse processo o aluno adquire confiança em suas participações no contexto sociocultural de forma significativa e crítica, sendo mediada e/ou constituída pela oralidade, escrita e demais linguagens. Para tanto, são necessários criar oportunidades em que os alunos possam se expressar, utilizando-se das práticas de linguagem em situações reais, que realmente façam parte da vida em sociedade e na cultura letrada.

Nessa abordagem vale destacar o Letramento digital, que são novas práticas de linguagem contemporâneas que oferecem ao professor e aluno um leque de novas possibilidades de acesso e produção. É sabido que das crianças aos jovens estão submersos aos contexto tecnológico onde os mesmos passam a serem consumidores e produtores de determinados conteúdos. Com isso, o educador além de discutir as questões éticas nesse novo campo, é necessário explorá-lo para alfabetização através dos gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula por meio de notícias, entrevistas, artigos, charges, tirinhas, crônicas, bem como os infográficos.

Nesse contexto, explicita-se que a alfabetização compõe-se de eixos que contribuem para o processo da aquisição da leitura e escrita, como exemplos:

No eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; No eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização particularmente nos dois primeiros anos, se desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos (na Base esse processo complementar da alfabetização é chamado de ortografização); No eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018)

Diante da abordagem da BNCC (2018), a aquisição da leitura e escrita está muito além do ensino em que usa ordem de ensinar como primeiro as vogais, depois as famílias silábicas com sílabas simples durante todo o ano, e ao final dele as sílabas mais complexas. Tudo deve acontecer simultaneamente dentro de um contexto maior, real e significativo, que envolve o uso de diversas habilidades e capacidades. Pois alfabetizar é propor práticas educativas que explorem a linguagem, em especial a oral e a escrita, em situações reais.

4 OS ESTUDOS SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Na década de 80, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram os resultados dos seus estudos que investigaram o processo de aquisição da escrita. Uma obra que representou um marco nos estudos sobre alfabetização, primeiramente publicada em espanhol com o título *Los Sistemas de Escrita em El desarrollo Del Niño*. No Brasil, em Língua Portuguesa, esta obra tem por tema *Psicogênese da Língua Escrita*.

Apresentam os resultados de uma investigação sobre o processo evolutivo pelo qual a criança passa a se apropriar do sistema de representação da escrita, como enfatiza os processos cognitivos dos sujeitos que aprende. A transição entre os anos 80 e 90, registra-se a *Psicogênese* com um grande legado de estudos inovadores, que se configurou num grande marco na história da alfabetização, especialmente na América Latina, contexto dos países ditos em desenvolvimento, como o Brasil que tem um histórico de muitos fracassos na alfabetização num campo ainda muito restrito de acesso a alfabetização no âmbito da escola.

Com estes estudos, apontou-se que haviam diversas novas maneiras de tratar e considerar o objeto em estudo: a Língua Escrita. Afirmam com muita propriedade que a aprendizagem da Leitura é bem mais ampla do que tradicionalmente, concentra-se e implica o desejo da criança de encontrar respostas sobre o seu mundo natural e objetivo. Elas investigam a função e o valor da leitura e da escrita como objetos culturais.

Nas suas investigações, constataam que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita começam muito antes da chegada a escola, percorrendo por caminhos e situações da própria convivência infantil até ter o contato o âmbito escolar. Os estudos sobre a situação educacional, sobre métodos de alfabetização e a crítica ao tradicionalismo revelam que a *Psicogênese* contemporânea fundamenta a aprendizagem da leitura e da escrita com muito mais pertinência teórica, desde os seus fundamentos até os processos de ensino e aprendizagem, na prática. As autoras consideram os notáveis conhecimentos que as crianças já levam pra escola, sobre a sua língua materna, suas experiências de vida e situações particulares o que tem sido ignorado. Chamam a atenção para a compreensão da pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita, chamando a atenção para um sujeito cognoscente criativo, curioso e ativo:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da Teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um

sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, 1999, p.29).

Com essas considerações, a Psicogênese avança no conhecimento sobre o sujeito cognoscente, suas experiências e saberes e na sua capacidade de aprender a língua materna de forma contextualizada, diferenciada com progressão evolutiva e atos de leitura que se enriquecem e fazem evoluir também a escrita em níveis por idade e procedência social, tal como explicita em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* que é a principal fonte literária desta pesquisa (FERREIRO, 1999).

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses espontâneas e provisórias até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente. Estas hipóteses estão descritas em seu livro “A Psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO,1999;2001; TEBEROSKY,2003).

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples suas reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo/a professor/a. Eis os principais pontos da teoria, com algumas sugestões de atividades (FERREIRO,1999;2001).

As autoras comprovam que o ensino da leitura e da escrita deve ser realizado num contexto que priorize textos globais e neste processo vai se mostrando as orações como fragmentos desses textos, explorando-se seus sentidos, estabelecendo-se correspondências entre essas partes, localizando-se as palavras, sílabas, letras e sons num continuo ato de mediação que exige, sobretudo, compreensão de uma leitura diversificada, contextualizada, cuja fragmentação em caracteres menores deve levar em consideração o desenvolvimento da criança, segundo Piaget, os grupos por idades aproximadas; grupos sociais de procedências dos seus sujeitos, entre outros (FERREIRO,TEBEROSKY,1999).

Existem diversas situações que contribuem para que a prática alfabetizatória não se resume simplesmente ao ensino de letras e sons de forma desarticulada ao contexto social das crianças. Com a divulgação da Psicogênese houve uma crítica mais acirrada à falta de conhecimentos teóricos mais consistentes provando uma atuação muito tradicional, mecânica e fragmentada de muitos docentes, nas pesquisas na Argentina e no Brasil. Para as autoras dessa teoria, é preciso superar a triste constatação de que a maioria dos professores não lê, não se qualifica, não questionam e, portanto, não serão capazes de desenvolver indivíduos reflexivos e críticos.

Como a criança constrói sua própria escrita e suas interpretações em relação a mesma, é fundamental que as salas de aula tenham um local específico para os diversos instrumentos transmissores de escrita, por exemplo, livros, jornais, revistas, cartas, bulas de remédio, entre outros, pensa que seja imprescindível que o docente transmita aos alunos a função da escrita nos diferentes recursos. Nesse sentido vale considerar o entendimento de professores alfabetizadores acerca dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e suas implicações nas suas diversas práticas de letramento e alfabetização.

4.1 A Base da Psicogênese segundo Piaget

O pesquisador Jean Piaget (1896-1980), foi um dos principais estudiosos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil. Diante de seus estudos, Piaget ficou reconhecido por sua ousadia, inovação e sistematização dessa pesquisa, seu destaque aconteceu pela percepção sobre a peculiaridade da criança em ser investigado. Isso o favoreceu pelo fato de ser um assunto novo da época. Segundo Chaparéde apud Vygotsky apontam:

Enquanto se fazia do problema da mentalidade infantil um problema de quantidade, Piaget tornou-o um problema de qualidade. Enquanto via no progresso da inteligência infantil o resultado de certo número de adições e de subtrações – aumento de experiências novas e eliminação de alguns erros, fenômenos que a ciência tinha por missão explicar-, mostram-nos atualmente que esse progresso deve-se, antes de mais nada, ao fato de que essa inteligência muda, pouco a pouco, de caráter (CHAPARÉDE, apud VYGOTSKY, 2001, p.21).

Diante do exposto o autor aponta que iniciou uma abordagem para o pensamento e linguagem infantil, destacando seus pontos positivos e qualitativos. Entretanto, as tendências tradicionais e dominantes da época, interpretavam de forma negativa essa abordagem, apontando várias lacunas e deficiências. Logo, essa investigação se direcionou

em observar reais características e propriedades distintas que a criança em si apresenta.

Piaget aborda em sua teoria que o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio (sujeito- objeto) logo, visa compreender e transformar o real. Essa junção se torna mais significativo ao indivíduo do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos (PIAGET apud BECKER,2010, p.87).

Em 1970 Piaget apresenta a epistemologia genética, essa descoberta afirma-se que o crescimento das estruturas mentais como ao nascimento, inicia-se no indivíduo o processo de troca como seu meio, para isso o estudioso destaca:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este orienta-se especialmente, para o equilíbrio (PIAGET,1975, p.13).

Desta feita, a Epistemologia Genética visa compreender o desenvolvimento do ser humano. Tendo como fundamento a inteligência e a construção do conhecimento, visando apresentar como inicia seus conhecimentos, quais os processos e etapas os mesmos conseguem esses objetivos:

(...) convém lembrar que Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Ele observa a aprendizagem infantil não com o intuito de diferenciá-la do desenvolvimento, mas para obter uma resposta a questão fundamental (de ordem epistemológica) que se refere a natureza da inteligência, qual seja: como se constrói o conhecimento? (...) Ele trabalha com o sujeito epistêmico que, mesmo não correspondendo a ninguém em particular, sintetiza as possibilidades de cada indivíduo e de todos ao mesmo tempo. Na perspectiva piagetiana, o outro pólo desta relação, ou seja, o objeto do conhecimento refere-se ao meio genérico que engloba tanto os aspectos físicos como os sociais (PALANGANA, 2001, p.71)

Por sua vez o sujeito epistemológico naturalmente expressa aspectos presentes em cada pessoa, com isso, tais características apresentam-se a cada indivíduo possibilitando a construção do conhecimentos desde a gênese do aprendizado até os mais elevados níveis de conhecimentos. Piaget aborda que o sujeito percorre processos de desenvolvimento para que possua aquisição de conhecimentos, para que seus esquemas mentais e cognitivos possam se adaptar e organizar ao seu meio (WADSWORTH,1996). Esses esquemas se formam por estruturas não reais que transladam pelo sistema nervoso, sendo conjecturas. Os processos responsáveis pelas mudanças desses esquemas se denominam por Piaget de Teoria da Equilibração perpassam pela assimilação, a acomodação, até chegar ao equilíbrio sobre o objeto de conhecimento.

A Teoria da Equilibração, aponta que o indivíduo ao conceber o conhecimento e a aprendizagem torna-o capaz de interpretar novas situações a partir das suas organizações internas anteriores abrangendo os conhecimentos existentes e com eles construindo novos efeitos internos, porém complexos pelo enriquecimento das estruturas e dos esquemas. Entende-se que o processo de Equilibração possibilita ao sujeito uma ação de reagir sobre novos problemas revelados por meio das determinadas oportunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva são incorporados novos dados compreendendo-os e relacionando-os a cada novas informações a serem absorvidas, com isso, os dados se organizam na elaboração de impressões na estrutura cognitiva e ao mesmo tempo, concede esta estrutura a resolver outras situações já usando informações antes adquiridas (FERREIRA, 2003).

Deste modo, o indivíduo amadurece seu conhecimento como resultado das ações executadas no dia a dia, com isso, o mesmo fica disponível para a utilização de variadas transformações internas em ações e situações constantes, sendo denominadas por Piaget de Equilibração. Este processo se entende como sequência contínua de outra regulação permanente estruturada e estruturante, ou seja, em cada nova situação o indivíduo se prepara para construir novos conceitos e experiências construtivas pela assimilação e acomodação.

A Biologia concedeu inspiração a Piaget para abordar com mais clareza sobre a Assimilação “pois ao se construir um processo comum a vida orgânica e a atividade mental remetem a uma noção quanto a fisiologia e a psicologia (PIAGET,1996). Ou seja, se na fisiologia assimilar o alimento é transformar em energia, para a teoria Piagetiana os processos se assemelham ao campo cognitivo na relação sujeito/objeto.

Piaget aponta que um indivíduo ao entrar em contato com determinado objeto de conhecimento, retiram variadas informações, não são todas mas sim aquelas que se organizam mentalmente a partir de esquemas já existentes. Logo, o objeto não se altera por ser assimilado pelas estruturas mentais mas se integraliza ao campo de aplicação dessa estrutura. Dessa feita, a assimilação significa interpretação, ou seja, não somente identificar o mundo mas compreende-lo e absorve-lo determinados dados como mostra Piaget:

[...] assimilar um objeto a um esquema torna (...) a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de inferências, mesmo quando ela tem lugar por constatação. Em resumo, poder-se-ia dizer então que uma assimilação é uma associação acompanhada de inferência (PIAGET, 1976, p.59).

Segundo Wadsworth (1960), há uma percepção ao termo da assimilação em

contribuir com o sentido amplo de integrar as estruturas prévias. O indivíduo ao perpassar pelo novo dado perceptual motor ou conceitual às estruturas mentais e cognitivas prévias consegue organizar novas experiências, adaptando-as aos novos estímulos das estruturas mentais.

Uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruída, mas simplesmente acomodando-se a nova situação (PIAGET, 1996, p.13).

De acordo com o exposto a assimilação se fundamenta ao processo de modificação dos elementos do meio, de forma incorpora-los a estrutura do organismo. A assimilação destaca que o organismo se relacione com seu meio ambiente em prol das suas próprias estruturas, pois a assimilação é a ação do organismo sobre os objetos que os rodeiam na proporção que esta ação depende dos comportamentos anteriores em relação aos mesmos objetos ou mesmos semelhantes (PIAGET Apud FERREIRA,2003, p.13).

A acomodação segundo Piaget é o meio em que o ser humano perpassa para obtenção do conhecimento, pois junto com a assimilação ambas interagem no organismo do indivíduo contribuindo com o funcionamento biológico e intelectual (PIAGET, 1996, p.306). Esses dois meios a assimilação e a acomodação são inseparáveis, uma depende da outra para acontecer, essa pesquisa afirma que o sujeito ao conhece-lo um objeto acontece a assimilação, porém, quando este objeto oferece resistência ao conhecimento é imprescindível que esse esquema mental se transforme. Esses esquemas mentais podem ser flexíveis e capazes de se transformarem podendo ser usados em várias situações diferentes. A acomodação por sua vez possibilita ao sujeito a capacidade de modificar algo para atender e se adequar as necessidades e singularidades do objeto com isso há adequações nas estruturas mentais onde absorve as transformações cognitivas para os indivíduos.

A acomodação pode se definir como mutação de comportamento, este processo não pode ser confundido por reações a determinados estímulos, logo, a capacidade de modificações das estruturas mentais são claras em ratificar que as mais simples reações não podem ser vistos como processo mecânicos mais como o início do conhecimento do sujeito como aponta Piaget (1996):

Que a vida mental seja também acomodação ao meio ambiente, 'disso não se pode (...) duvidar", portanto também a "assimilação jamais pode ser pura porque, ao incorporar os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar esses últimos para ajustá-los aos novos dados (PIAGET, 1996, p.13).

Em suma, a acomodação é o processo complementar, por meio do auto ajuste onde ocorre a acomodação a um acontecimento do ambiente, com isso, tanto a assimilação quanto a acomodação formam conjuntos de construtos constitutivas e constitucionalmente interdinamicos, tais ações de ambos os conhecimentos concede ao indivíduo a possibilidade de ser concreto, governado por leis de totalidade (FERREIRA,2003).

Na teoria da Equilibração o indivíduo ao passar pelo processo da assimilação do novo objeto são comuns certas resistências ao conhecimento, logo, para conhecer este objeto transforma as estruturas mentais e as acomoda. Para Piaget, esse processo denomina-se de: Equilibração. A absorção do conhecimento deve ser vistas como equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. As mesmas possuem funções opostas a outra, pois enquanto a assimilação se acomoda pelo sujeito epistemológico, a acomodação é dirigida as exigências do ambiente. Deste modo, “a Equilibração é importante para a conciliação dos aportes de maturação da experiência dos objetos e da experiência social” (PIAGET,1976, p.126).

Piaget afirma que a teoria da Equilibração sinteticamente aponta sobre o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação logo se pondera como um mecanismo autorregulador necessário para assegurar ao sujeito uma interação eficiente com seu meio (WODSWORTH,1996). Para a concepção piagetiana o desenvolvimento é sobretudo “um certo sentido, uma Equilibração progressiva, uma passagem continuada de estado menor do equilíbrio ao nível superior. (PIAGET,1976,p.123). Logo, a Equilibração é o processo contínuo em que perpassa por múltiplos desequilíbrios e reequilíbrios (PIAGET,1975, p.5).

Segundo Piaget o educando deve ser visto como um sujeito epistemológico, ou seja, aquele que visa ativamente construir seu conhecimento como aponta Ferreiro e Teberosky (1999):

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da Teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999.p.29).

Na obra psicogênese da Língua Escrita as autoras tiveram como principal fundamento a teoria piagetiana pois afirmam que o conhecimento é fornecido pela interação entre sujeito e o objeto relacionando-se com o meio. Afirmando-se que o indivíduo constrói

seus conhecimentos a partir do instante que respondem aos estímulos presentes no cotidiano.

Num marco piagetiana de referência, pelo contrário, a distinção entre ambas é clara e necessária- visto que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus esquemas de assimilação): nesse ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.29-30).

Diante do exposto, em referência a teoria Equilibração, apontam-se que a aquisição do conhecimento ocorre quando há inúmeros estímulos oferecidos ao meio, possibilitando ao sujeito a construção e reconstrução de esquemas para que aja o equilíbrio sobre o conhecimento construído. Para Ferreiro e Teberosky (1999), isto é: [...] colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo para obtenção do conhecimento (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.30). Sobre tudo na construção do conhecimento:

[...] não será obtido se não através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*) (1999, p.34).

Essa citação ressalta que os autores em concordância com Piaget elenca que o sujeito só aprende ao passar pela zona de conflitos cognitivas, conseguindo acomodar, reestruturar seus esquemas de assimilação e acomodação. Nisso, para que haja o equilíbrio sobre o conhecimento, o indivíduo deve primeiramente desequilibrar-se o seu esquema, já conhecido, reequilibra-se como um novo. Para Ferreiro e Teberosky (1999) o sujeito ao passar por essa perturbação é passível de cometer erros inconscientes, todavia deve-se ser entendidos como apontamentos dos conhecimentos prévios desse e não como insuficiência de determinados conhecimentos.

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém, “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de *erros construtivos* é essencial [...] Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.33).

Ou seja, o erro não deve ser temido, pois a partir do mesmo o indivíduo pode-se

reequilibrar-se seu conhecimento a ser construído. As pesquisadoras elencam que é importante detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível as perturbações e as quais suas próprias contradições para ajudá-lo a progredir no sentido de uma nova reestruturação (FERREIRO, TEBEROSKY,1999,p.34).

4.2 Níveis de Alfabetização segundo a Psicogênese

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), tiveram abordagens minuciosas quanto aos aspectos dos grafismos, ou seja, buscou-se informações acerca de como o sujeito compreende e interpretam os conceitos e uso das letras, números e sinais gráficos bem como o uso da leitura , o modo de compreende-la e a partir de então decifrar os caracteres de um texto, relacionando-o com desenhos, bem como as diferenças e variedades de tais caracteres para melhor distinção de letras, números e sinais de pontuação (FERREIRO, TEBEROSKY,1999).

Outro fator importante se refere a relação da leitura com a imagem e a escrita como itens que vem confirmar essa relação. Para as autoras o texto se considera como uma espécie de etiqueta do desenho pelo fator de antecipação da leitura do mesmo. Pode-se ratificar que a imagem quando bem colocada e contextualizada propicia a progressão das leituras globais de textos orações, logo, suas interpretações podem favorecer a decomposição dos mesmos trechos, palavras, sílabas, fragmentos, gráficos e segmentos sonoros (FERREIRO, TEBEROSKY,1999).

Percebe-se que as correspondências entre grafias e sons, acontecem no contexto de textos, orações e palavras associadas as imagens numa perspectiva progressiva fazendo-se movimentos que são considerados inversos ao que representam os métodos tradicionais de Ensino da leitura e escrita, como exemplo os métodos sintéticos que primeiramente ensinam as letras e sons de forma isolada e/ou fragmentada.

Diante dessa abordagem, as autoras comprovaram que o Ensino da leitura e escrita precisam ser realizadas num contexto que priorizem textos globais e a partir deste processo sejam apresentadas as orações como parte desses textos com isso, explora-se seus sentidos estabelecendo-se correspondências entre tais partes, localizando-se palavras, sílabas, letras e sons de forma sequenciadas o ato da mediação que exige a compreensão de uma leitura diversificada, contextualizada, logo, a fragmentação em caracteres menores devem atender como prioridade o desenvolvimento criança segundo Piaget, os grupos por idades aproximando grupos sociais de procedências dos sujeitos, e assim por diante (FERREIRO,

TEBEROSKY,1999).

A Psicogênese aborda que os níveis alfabéticos na aprendizagem da leitura e escrita se concretiza de forma gradativa nos quais os erros construtivos se caracterizam nesta fase como próprios dos níveis individuais de cada sujeito. Segundo essa teoria o indivíduo perpassa por cinco níveis estruturais da linguagem escrita até que haja propriedade de todo sistema alfabético por completo. Os dados advindos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, apontam diferentes características de escrita por onde perpassa o educando. Tendo assim, uma evolução até conceber a compreensão de como funciona o sistema de escrita alfabético, no capítulo seis da Obra das autoras destaca-se a Evolução da Escrita e a partir de agora serão apresentados esses níveis de evolução.

O primeiro nível: **hipótese pré-silábica** aponta que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma” (p. 193). Relacionado a isso, “todas as escritas se assemelham muito entre si”, portanto, as crianças as consideram diferentes, logo a intenção de uso foi diferente. Como isso, tornou-se claro que esse nível a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação. Outra ponto a destacar é a fase icônica que por sua vez é uma característica de diferenciar desenho e escrita, nessa fase a criança utiliza-se as garatujas e ao entrar em contato com as letras e números tende também a mistura-los, criando novos símbolos para anotar as sentenças. Logo, as autoras destacam que:

[...] as dificuldades momentâneas de distinguir “o que é para ler” em livro correspondem aqui às dificuldades momentâneas entre as atividades de escrever e de desenhar: ambas são produtoras de grafias interpretáveis, mas o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita (nem sequer a este nível) (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.198).

Para as autoras o desenho aqui não representa a falta de conhecimento sobre a escrita e sim a garantia de seu significado. Como se a escrita pudesse dizer tal ou qual coisa, mas emparelhado com o desenho pode servir para “dizer o nome deste” (FERREIRO, TEBEROSKY,1999, p.200).

O segundo nível: **intermediário 1**, em que a hipótese principal é que “para poder ler coisas diferentes’, atribuindo significados também diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas (FERREIRO, TEBEROSKY,1999,p.202). A criança segue dando a hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e as hipóteses das variedades gráficas. Nesse nível, a criança inicia a perceber e também a formar uma consciência pelas hipóteses que constrói, tem sua percepção de relacionar aquilo que

fala, logo, ouve com as formas que precisam representar através da escrita.

Para a criança a escrita nesse nível é importante instrumento para estabelecer relação comunicativa entre o que pronuncia e o que tem que estar registrado e então inicia a distinguir a escrita com letras (mesmo ainda sem conhecer) e as “escritas” das imagens e destas com a quantidade dessas letras. E por não conhecerem variadas correspondências, a criança tende sempre a usar na escrita letras que compõem seu nome fazendo sequências de diferentes escritas. Neste momento, a criança começa a perceber que há alguma relação tanto na pronuncia quanto na escrita iniciando-se uma eleição de certa quantidade mínima de letras, bem como variedades entre elas.

Terceiro nível: **hipótese silábica**, segundo as autoras esse nível da escrita é “caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.209). O sujeito nesse nível apresenta-se um grande avanço sobre o conceito da escrita, cada letra pra este configura uma sílaba sendo que as letras podem ter um valor estável ou não. Por conseguinte, o educando aqui formula duas hipóteses silábicas distintas, a primeira é quando este escreve silabicamente, logo, ao grafar são usadas letras aleatórias sem levar em conta o valor sonoro de cada sílaba. Já na segunda a hipótese definida pela criança é que a quantificam as palavras, com isso, atribuem valor sonoro convencional para cada letra.

A criança ao possui sua estrutura cognitiva disponível para a formulação dessas duas hipóteses subsequentes, já tem o entendimento que o sistema de escrita representa a fala percebendo a relação entre as mesmas, por este fato vai “experimentar” fazer a leitura das palavras, fonetizando seus códigos mais simples, arriscando atribuir valor sonoro com as letras. Nessa prática, a criança vai distinguindo letras que em conjunto com outras vão formando a menor unidade de língua, ou seja, a sílaba como unidade sonora mas ainda escreve em frases que elabora hipoteticamente, uma letra para cada palavra. Então fica exercitando sons para representa-los com letras ou sílabas mesmo que seja para formar pequenas sentenças ou frases.

Ferreiro e Teberosky, afirmam que no terceiro nível de escrita a criança tem um progresso qualitativo pois:

[...] consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma da escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita a representada sonoras da fala (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Diante disso, comprova-se que a hipótese de que o aluno avança consideravelmente se compararmos aos níveis anteriores, pois até então não havia noção que a escrita é uma representação da fala e do sistema alfabético, e para transcrever uma palavra precisa ouvir o som que as sílabas têm nas palavras.

O quarto nível: **hipótese silábico- alfabético ou intermediário 2** considera-se que ocorre a “passagem das hipóteses silábicas para a alfabética” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.214) ou seja, o educando percebe que escrever uma letra a cada sílaba não é suficiente para representar uma palavra, logo, esta inicia a dispor mais letras. Caracterizando assim grandes conflitos, pois a tarefa torna-se mais complexa, sendo que o aluno refletirá acerca da palavra a ser transcrita. Sobre esse nível os autores Cocco e Hailer, reafirmam Ferreiro e Teberosky com perfeição:

Por se tratar de um nível intermediário, é mais uma vez um momento conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. Ninguém consegue ler o que ela escreve e, nesse momento, ela se vê sem saída. Isso acontece principalmente quando ela usa só as vogais, porque a mesma combinação de letras serve para escrever uma porção de palavras (COCCO & HAILLER 1996, p.42).

Ou seja, a nova concepção sobre as hipóteses silábicas aos alunos surge quando reparam ao escrever diferentes palavras, estas podem apresentar-se iguais, visto que tem o costume de grafar somente vogais por serem faladas com forças. Desta feita, tem-se a compreensão que nesse nível há duas formas de correspondência entre sons e grafias: sílabas (é o som produzido por uma só emissão de voz) e a alfabética (análise fonética e\ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e tem nas letras o seu correspondente).

A criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba são necessários apenas uma letra. Costuma usar somente as vogais, porque combina a uma porção de palavras, logo, para eles em uma palavra não pode repetir a mesma letra na escrita, pois assim o resultado será algo “não legível”, nesse nível, a criança já começa a acrescentar letra na primeira sílaba.

O quinto Nível: **hipótese alfabética** em que, para as autoras a “escrita alfabética onde é o final da evolução”. Nessa etapa a criança já compreende “que cada caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”, conhece o valor sonoro de quase toda as letras e entende a lógica de unir as letras para formar sílabas. Nesse nível já distingue letras, sílabas e frases, porém não as escreve convencionalmente, pois as crianças escrevem foneticamente. Diante disso, não se diz que o aluno não terá dificuldade mas esse momento

apontará “dificuldades próprias da ortografia, porém não terá problema na escrita e no sentido escrito. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 214) . Sobre esta afirmação Morais afirma que:

[...] não podemos confundir “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita” com “estar alfabetizado”. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia [...] (MORAIS, 2012, p.65).

Logo o educando ao alcançar este nível de escrita mesmo que se alcance ao final da evolução, deve-se ter a preocupação quanto a autonomia no momento da escrita em relação as regras ortográficas. Diante desses pontos citados os educadores possuem ‘bagagens para que possa desenvolver atividades para que as crianças percorra caminho para a escrita convencional, seguindo normas ortográficas e gramaticais. Para tanto, o professor alfabetizador vai contornando as dificuldades apresentadas fazendo com que a própria criança descubra que há omissão de letras misturando hipóteses, apesar que nessa fase vão se superando os problemas de escritas quanto a conceitos. Logo, é importante sim resignificar erros, fazer correções coletivas e a partir de problematizações para que a própria criança perceba o que está faltando na escrita.

4.3 Consciência Fonológica

Entende-se que a consciência fonológica se forma por conjuntos de habilidades multidimensionais que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985).

Ao fazer parte do processamento fonológico, que se refere às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais níveis, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000b).

Enquanto a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolve-se de modo espontâneo, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (Morais, 1995). A precedência da consciência suprafonêmica em

relação à consciência fonêmica é devida ao fato de que sílabas isoladas são manifestadas como unidades discretas da fala, o que não ocorre com os fonemas.

Segundo Morais (1995), para a consciência de fonemas são necessárias instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, no intuito de familiarizar a criança com o mapeamento que esta escrita faz dos sons da fala. Vale ressaltar que as instruções para o desenvolvimento da habilidade de manipular os sons da fala, bem como as instruções para desenvolver a habilidade de converter esses sons em escrita e vice-versa, devem ser realizadas de modo a tornar explícito à criança estas correspondências (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003).

No Brasil, diversos pesquisadores tem-se apropriado de estudos sobre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas em crianças, assim como criação de instrumentos que inicia a avaliar o nível da consciência fonológica e a futura habilidade na leitura e escrita (Capovilla & Capovilla, 2003). Nessa perspectiva, as pesquisadoras Piccoli e Camini (2012, p.102), falam que as "habilidades que trata as competências metalinguísticas: consciência fonológica, semântica, sintática e pragmática". Nesse contexto, aponta-se as estruturas da competência metalinguística que por meio deste conjunto de habilidades são permissíveis ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua. Desta maneira a consciência fonológica compõem a competência metalinguística.

Piccoli e Camini (2012, p.103) evidencia que:

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que a consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita (PICCOLI e CAMINI, 2012, p.103).

Nesse sentido, o avanço dos sujeitos com a leitura e escrita depende necessariamente de conhecimento a determinado nível da consciência fonológica sendo estas adquiridas tanto de maneira formal quanto informal sendo iniciada através da oralidade.

Ainda segundo Piccoli e Camini (2012, p.103), "as habilidades podem ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica". Complementarmente, Cunha e Capellini (2011, p.87), descrevem que:

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar,

segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor CUNHA e CAPELLINI(2011,p.87).

Ou seja, a consciência silábica refere-se à habilidades de reconhecer e manipular as palavras, assim como, a consciência de rimas e aliterações que estuda a habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas). Logo, os fonemas semelhantes ou repetido no começo das palavras ao longo de uma frase ou verso denomina-se (aliterações). Diante dessas informações os fonemas devem criteriosamente serem aplicados de maneira correta, pois a falta ou acréscimo podem ocorrer alterações no sentido de determinadas palavras.

Nesse contexto, a consciência fonológica exerce grande importância no preparo do sujeito para o processo de decodificação da língua através de estudos de grafemas, sons, sílabas e palavras a partir da concepção dialógica aberta a novas descobertas e reflexões.

Para Godoy (2001), outras contribuições foram de suma importância para ampliação do entendimento sobre a consciência fonológica é que considera-se um fator crítico e definitivo na formação tanto de bons quanto de maus leitores, com isso, o educador alfabetizador ao discernir a concepção de língua e de linguagem assim como aos aspectos ortográficos podem influenciar seus alunos de forma positiva ou negativa nesse processo da aquisição da escrita e leitura nos anos iniciais.

A consciência da estrutura sonora da fala, deve-se ser estimulada em sala de aula, com o objetivo de propiciar momentos em que o sujeito "pense", "reflita" e "expresse" sobre os sons da fala para que posteriormente sejam selecionados com letras e representações gráficas. Nessa perspectiva, através do acompanhamento do desempenho de cada aluno a respeito da linguagem em sala de aula, o educador deve propor atividades desafiadoras para que propiciem o contato dos alunos com diversas práticas efetivas da leitura, escrita e da oralidade possibilitando não somente a apropriação do código linguístico, mas a compreensão de seus atos e formas de utilização.

5 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste tópico abordam-se os dois principais métodos de Alfabetização brasileira, nas quais se classificam em Métodos Sintéticos e Métodos Analíticos. De acordo com estudos os métodos possuem características diferenciadas e relevantes na história da educação brasileira.

O método sintético coordena o primeiro grupo em que se encontra o método alfabético que estuda a letra, o método fônico que estuda o fonema e o método silábico que estuda a sílaba. O mesmo se caracteriza por estudar das partes para o todos esses métodos sintéticos exercia um distanciamento da situação e de uso do significado, mas buscava direcionar a análise do sistema da escrita.

O método analítico coordena o segundo grupo em que se encontram o método global de contos, o de sentencição e o de palavração, sua característica são os estudos da parte para o todo, ou seja, estuda a unidade e análise que são a palavra, a frase e o texto, buscando extinguir princípios da decifração. Esses métodos buscam atuar na compreensão da criança respeitando sua percepção global dos fenômenos e da própria língua (FRADE, 2007).

Diante do desafio de alfabetizar os professores possuem diversificadas ferramentas de ensino em sala de aula, para se ter uma boa aplicabilidade exige um conhecimento apropriado pra cada necessidade que surgir no percurso do ensino e aprendizagem do aluno. A diferença acontece quando a intervenção se desenvolve com qualidade, e isso permitirá ao aluno percorrer seus próprios avanços, demonstrando um ser capaz e concreto como se aponta:

A grande preocupação do professor-alfabetizador consciente de seu papel mediador entre o alfabetizando e a língua, objeto de conhecimento particular, é a intervenção pedagógica. Não uma intervenção qualquer, mas a intervenção adequada, capaz de mobilizar o alfabetizando em uma interação dialógica a ponto de ele encontrar possibilidades de superar seus desafios, aproximando-se cada vez mais, em qualidade, do que se espera que ele consiga, em termos de aprendizagem (RUSSO, 2010, p.64).

Sabe-se que a função do professor alfabetizador, depende não só apenas de uma formação eficiente como também de vivências com os alunos, para que assim haja intervenções pedagógicas que priorizam as competências e habilidades a serem construídas pelos alunos. No entanto, o conhecimento e conteúdo aplicado pelo educador, proporciona aos educandos possibilidades de superação dos desafios, possibilitando a compreensão destes e a produção de novos caminhos, através da reflexão-ação não apenas individual mas coletiva.

5.1 Os Métodos Sintéticos Alfabéticos

Considerados os métodos mais antigos, que partem, em geral de uma unidade, ou unidade sonora, com a intenção de se conhecer primeiramente seu código ou letra e seu valor sonoro para depois juntar essa unidade sonora à outra e formar sílabas, palavras, expressões, frases e textos, progressivamente.

5.1.1 soletração/silabação

O método alfabético, considerado um dos mais antigos na alfabetização brasileira por muito tempo foi utilizado pelos professores, o mesmo havia oscilações entre a soletração e a silabação, estudos consistia em apresentar as partes menores das palavras como as letras, sílabas até chegar às palavras.

Segundo Carvalho (2011), a soletração se baseava na carta do ABC, pois era um dos principais recursos usados pelos professores para mediar o ensino das letras, existiam listas compostas das sílabas em diferentes padrões silábicos, a decoração nessa época era o principal fator do ensino, bem distante estava o interesse do professor em tornar o aluno em leitor, mas se usava a decodificar como padrões silábicos, pela memorização de acordo com o autor:

O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas na memorização como recurso didático – o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são apresentadas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento (CARVALHO, p. 22. 2011).

De acordo com o autor, esse método se caracteriza de forma mecânica, pois os alunos eram manipulados a seguirem um único meio de aprender, com isso, esse método foi muito criticado pelo fato da superficialidade no ensino da leitura e escrita. A silabação por sua vez tentou se diferenciar do método da alfabetização e da soletração, mas, continuou com o mesmo procedimento de ensino de caráter memorizador, trazia palavras aleatórias, vazias de seus significados.

Depois de mostrar as vogais e os ditongos, a Cartilha da Infância apresenta as sílabas va-ve-vi-vo-vu, embaralhando-as nas duas linhas seguintes (ve-va-vo-vu-vi). Seguem-se as palavras formadas de três letras (vai, viu, vou) e finalmente onze vocábulos contendo as sílabas estudadas. Cada lição se completa com algumas

frases sem ligação entre si, escritas sem a maiúscula na palavra inicial e sem pontuação: —vó-vó viu a a-ve || , —a a-ve vi-ve e vo-a || , —vo-vô vê o o-vo. E outras do gênero (CARVALHO, p. 23, 2011).

A silabação também foi um método que usava a memorização das sílabas e conseqüentemente da palavra, por meio da repetição e de exercícios cansativos e desprovidos de significados para os alunos. As cartilhas nesse método tinham por característica grande procura e também eram usadas por grandes contingentes de Professores e perdurou por um longo tempo na história da alfabetização.

5.1.2 Método fônico

Este método muito falado atualmente entre o atual governo, se dá por meio de associação entre um símbolo que é a letra ou um grafema, e seu som denominado de fonema. Com isso, a aprendizagem da criança se dá ao reconhecer o som de cada letra, a partir desse processo é possível formar as sílabas e palavras. O ensino se efetua pela forma e pelo som das vogais, até as consoantes, dando início dos sons simples para os mais complexos.

Tal método recebeu diversas críticas, pelo fato de defender um processo mecânico da aquisição do código escrito, tirando do contexto o processo da leitura e escrita, assim como, são apresentados várias limitações a aprendizagem, sobre a fonetização não são o bastante para que uma criança compreenda o funcionamento da escrita, para que assim tenha um aprendizado consistente na construção do ensino e aprendizagem (FRADE,2005).

5.1.3 Método silábico

O método do silábico ou de silabação, não se diferencia de outros métodos já apontados, os mesmos se caracterizam por analisarem as sílabas, que seguem uma ordem da mais fácil para a mais difícil, a codificação e decodificação são muito usadas, assim como, o uso da memorização, silabação formando palavras e, somente depois as frases. O método silábico é um dos métodos da marcha sintética que vai das partes para o todo, denominado de silabação. A sílaba é a unidade principal para ser analisada pelos alunos.

A ordem de apresentação do método se dá através do estudo das sílabas “simples para as mais complexas”, estas se recompõem dando origem a novas palavras. O método não se aplica ao princípio de relação direta entre o fonema e o grafema, uma crítica ao método é que há poucas diferenças entre os métodos da marcha sintética pôr a maior parte deles

priorizarem a decodificação, dando pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita.

5.2 Os Métodos Analíticos

5.2.1 Método de Palavração e método de Sentenciação

Com ênfase na palavra, apresenta-se o método denominado palavração, esse método tem sua aplicabilidade na decomposição das palavras de forma natural do ensino da criança, são aprendidas globalmente e por reconhecimento. Ao escolher as palavras não segue uma definição padrão de como se iniciar seja do mais fácil ou mais difícil, são apresentadas independentemente de tais regularidades ortográficas, o mais importante é saber que verdadeiramente obteve significado no ensino e aprendizagem do aluno

Segundo Gilda Rezzo Soares (1986), Comênio sendo um dos principais introdutor desse método o de palavração, destaca que o processo de ensinar acontece pelo agrupamento das palavras, sua visualização e por sua configuração gráfica. Para aplicação do ensino as figuras podem acompanhar as palavras no início do processo, assim, através da repetição garante a memorização sendo através das palavras escritas, faladas, usando letras, sílabas e os sons. A partir de então, o aluno já possuía embasamento para reconhecer as diferenças das letras e dos sons (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL,2005).

A aplicabilidade desse método enfatiza a sentença que ao ser reconhecida e compreendida como unidade globalmente, se inicia o processo de decomposição das palavras, chegando as sílabas. Segundo Gilda Rezzo Soares (1986), o aluno começa o processo da leitura e escrita através de novas palavras que vão surgindo. Segundo Braslavsky (2004), aborda sobre o método da frase que em contra partida do método de sentenciação defende que desde o início da alfabetização são usados grupos de palavras com sentido, para que as crianças executem atividades de expressão oral, sendo transformados em oração simples e escritos em faixas, na maioria das vezes esses recursos ficam expostos nas salas de aula para que seja consultado e criar a partir delas novas palavras.

A abordagem da sentenciação ainda no Brasil pode se considerar que há poucas informações sobre, porém podemos destacar duas vantagens de aplicabilidade do método, uma é que dá possibilidade de trabalhar com a frase, a outra destaca o tipo de leitura que pode usar pistas do contexto para compreensão, quanto a desvantagem se dá pelo tempo que é investido com a memorização, dando menos atenção a análise das palavras.

5.2.2 Método Global de Contos

No século XX, os estados brasileiros como Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, surgiu a divulgação dos método global de conto ou de historietas, esses foram os primeiros a trabalharem nas escolas a aplicabilidade desse método, os principais pré-livros dessa época foram (As mais belas histórias, de Lúcia Casasanta, O livro de Lili, de Anita Fonseca, Sarita e seus amiguinhos, de Cicy Thofehn e Jandira Szechir), esses livros eram exemplares que se usavam em vários estados.

Nesse método, a unidade como início de partida chama-se o texto, esse era memorizado e “lido “por um determinado período com o intuito de reconhecer as sentenças, palavras e, finalmente as sílabas”. A aplicabilidade do ensino se dava por análises de várias lições seguidas. Após um determinado convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, sendo essa forma sequenciada como exemplos pelos livros conterem dez lições o aluno era orientado a iniciar a fragmentação em sentencição a partir da quarta lição, ao chegar na sexta lição o aluno começava a estudar sobre a palavração, essas etapas eram aplicadas com muito cuidado para que os alunos obtivessem o real sentido da aprendizagem.

Os métodos globais apresentam algumas vantagens dentre ela a linguagem em não se dissociar a forma do significado, o aluno tem acesso a uma significação possibilitando a leitura de textos desde a primeira lição por reconhecimento global, instiga o aluno a não tentativa de decodificação e que haja início rápido de conhecer as palavras (FRADE,2007).

5.2.3 Método Natural e Método de Imersão

Segundo Gilda Rizzo Soares (1986), o método natural é trabalhado em sala em forma de produção “espontânea” de textos pelos alunos de acordo com as palavras conhecidas pela classe, sendo alguns substantivos e verbos, outro procedimento usado nesse método eram os desenhos com o intuito de complementar a escrita, a partir desses processos o método natural era desenvolvido em prática entre os alunos.

Esse método por determinado momento visava cumprir uma função social, pois de acordo com o método de Freinet o principal foco seria a produção escrita, pois nessa pedagogia, as crianças precisavam saber escrever para que trocassem as correspondências, não apenas para cumprir uma atividade escolar mas para já ter participação indireta na sociedade para isso a função social era visivelmente apresentada nesse contexto.

O método denominado de imersão tem seu princípio parecido com o método

natural pois privilegia a escrita e a leitura quando são necessárias em determinadas situações de uso. Esse método defende que as crianças aprendem a leitura e escrita lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, para isso os professores precisam acompanhar esse processo de aprendizagem, apresentando situações problemas centradas na análise do sistema da escrita.

Diante dessas apresentações dos métodos sintéticos e analíticos, o que se consta as muitas oscilações entre métodos. A França e também aqui no Brasil houveram tais mudanças dos usos dos métodos para alfabetizar nossas crianças. Não existem métodos únicos ou oficiais, porém existem aqueles que estimulam a aprendizagem através dos procedimentos de sua aplicabilidade, já outros conduzem um ensino mecânico e obsoleto.

Na década de 80, inicia inúmeros questionamentos sobre a importância do método e as cartilhas alfabetizadoras, tendo por influencia o momento de grande popularidade do pensamento construtivista e interacionista de alfabetização. Em todo esse percurso houveram alterações significativa ao método através de atualizações nos conteúdos, sendo bastante utilizada na atualidade como sequência primordiais de passos predeterminado ao ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita (MORTATTI, 2000).

A alfabetização brasileira vem demonstrando uma tendência mais voltada para dois métodos predominantes de ensino como o sintético e analítico, que configuram os mesmos pressupostos dos quais antes a criança para aprender o sistema da escrita dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos, ou seja, tais domínios eram considerados condições e pré-requisito para que a criança desenvolvessem habilidades do uso da leitura e escrita.

A prática do ensino da língua escrita que nada vê além do método, da prontidão, dos testes classificatórios e das cartilhas considerados como eixos condutores de todo o trabalho pedagógico, constitui-se um equívoco reducionista que ignora a abrangência sociocultural da língua escrita e a riqueza do processo da apropriação dos conhecimentos (FERREIRO Apud BARROS, 2001, p.7).

Na aquisição da escrita as crianças utilizam das suas próprias falas para a produção de textos espontâneos escritos. Logo, esse período requer do educador um conhecimento diferenciado quanto o conhecimento de tais variações linguísticas, pois de forma alguma podem ser ignoradas pela escola, sob pena de considerar como errado e ao mesmo tempo não valorizar o conhecimento da criança. O equívoco se dá pela falta da valorização da oralidade, pois muitas vezes são transferidas para a escrita as vivências do dia a dia.

6 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE O USO DOS MÉTODOS GLOBAIS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo principal deste trabalho monográfico, foi analisar os fatores que contribuem para a efetividade do Letramento, Alfabetização e os Métodos Globais nos processos da Alfabetização que contemplam saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita em algumas escolas de São Luís.

Deste objetivo decorreram os objetivos específicos os quais foram: Analisar os estudos sistematizados sobre a história da Alfabetização, do Letramento e dos Métodos de Alfabetização, com foco nas teorias contemporâneas sobre o tema; a partir dessas contribuições apontadas, culminou para a investigação sobre o conhecimento teórico-prático dos professores Alfabetizadores e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos.

6.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho analítico descritiva com o objetivo de conhecer diferentes situações em que se foi realizada uma investigação científica que se objetivou apreender o caráter subjetivo do objeto analisado. Compreende-se que, com uma pesquisa qualitativa, os entrevistados ficaram mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estiveram relacionados com o objeto de estudo. Pesquisa qualitativa, predominantemente por pretender analisar dados, mesmo quantitativos, à luz do referencial teórico posto. O estudo não obteve como foco principal quantificar os dados baseados apenas na objetividade dos resultados, porém analisar como se davam as realizações das atividades de um grupo em uma sala de aula de alfabetização, considerando todos os fatores, tanto econômicos, sociais e culturais.

Portanto, a pesquisa qualitativa se caracterizou por considerar fatores externos e subjetivos na realização da pesquisa, sendo que; a pesquisa qualitativa comumente apresentou-se como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e das características situacionais evidenciadas pelos entrevistados, em lugar da produção de aspectos e comportamentos meramente quantitativos (ULBRA, 2008, GIL, 2008).

Para tanto, foi ampliada a pesquisa bibliográfica e documental, em que buscou-se

ênfatizar alguns elementos da história, da legislação referente à alfabetização e ao letramento e, principalmente, dando-se uma especificidade aos métodos globais com um olhar investigativo mais curioso, voltado para os saberes e práticas dos professores e professoras alfabetizadoras da referida rede de ensino.

Para o levantamento de tais informações, foram utilizados métodos de procedimento monográfico e instrumentos de coleta de dados, tais como, entrevistas e observações de algumas práticas docentes em campo. Os procedimentos e técnicas de investigações a serem priorizados neste estudo foram a aplicação de entrevistas, onde houve um roteiro previamente definido, sendo correlacionado com os objetivos pretendidos.

Logo, buscaram-se estudos preliminares e de aprofundamento teórico; pesquisas e atualização da legislação e das diretrizes; fichamentos dos principais livros e artigos; em como Elaboração de roteiro de entrevistas semi estruturadas que foram aplicados com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; assim como registros culminando-se em relatórios. Tendo como principais sujeitos professoras do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Para embasamento teórico, buscou-se nas principais plataformas, livros e artigos, que tratassem da temática. As principais fontes de informações online, como Scielo (Scientific Electronic Library Online), Bibliotecas virtuais, site de universidades, e documentos do Ministério da Educação, dentre outros. Para essa pesquisa as técnicas utilizadas constaram de observação da prática pedagógica das professoras participantes e também realização de uma entrevista com roteiro de perguntas na forma de um questionário aberto. Para análise e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin, que é definida pela autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Considerando o foco da pesquisa, sobre Letramento, Alfabetização e os Métodos Globais: impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e escrita de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, logo, o critério para escolha dos sujeitos da pesquisa, seria ser professor (a) do 1º e 2º anos da referida etapa. Pois de acordo com a BNCC (2018), é nesses anos que se esperam que os alunos sejam alfabetizados.

6.2 Coleta de dados, análise e discussão

Após definido o marco teórico-metodológico, partiu-se para as escolas campo. Nos primeiros dias, conversou-se com as coordenadoras antes de iniciar as observações, em seguida fez-se a observação das professoras que trabalham com as séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º), onde se conversou com as professoras sobre a disponibilidade delas para responder ao questionário, onde se deixou bem claro que a identidade das mesmas seriam mantidas no anonimato. Essa etapa de observação das práticas de leitura durou seis dias (manhã e tarde) consecutivos.

Após as observações das aulas, foram entregues as professoras roteiros de entrevista, os quais deveriam ser preenchidos por elas. Nesse momento, optou-se pelo distanciamento das pesquisadas, para que elas ficassem mais à vontade e, dessa forma, não houvesse interferência nas respostas aos roteiros e depois foi importante uma aproximação para confirmar suas respostas e algumas explicações. Assim, tentou-se abstrair ao máximo, suas impressões, e, principalmente, as concepções e saberes para a aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças dos Aos Iniciais do Ensino Fundamental.

O roteiro das entrevistas tinha como pauta: Quais as concepções sobre a importância dos Métodos Globais para a alfabetização e letramento para aquisição da leitura e da escrita? Quais métodos eram mais usados para alfabetizar os alunos? Que compreensão se tinha dos Métodos Globais? Quais dificuldades eram encontradas para alfabetização? E como essas dificuldades poderiam ser sanadas?

A realização desse procedimento para coleta de dados, ocorreu em três escolas da rede pública municipal de São Luís. A pesquisa foi realizada de forma breve, porém foram pontuadas questões importantes para a compreensão do que as professoras entendem sobre letramento, alfabetização e os métodos globais; além do que elas já realizam em sua sala de aula, a respeito desta temática tão importante para este primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

De acordo com o roteiro de entrevista elaborado, priorizou-se 4 questões básicas com as quais se investigou sobre etapa de trabalho, a importância da alfabetização no contexto do letramento social para as crianças, a compreensão das professoras sobre os métodos globais as dificuldades encontradas em sala e como as professoras procuram sanar essas dificuldades do seu cotidiano. Assim, importante ressaltar que suas respostas trazem dados importantes para uma reflexão à luz dos autores que fundamentam as concepções de letramento, alfabetização, leitura e escrita abordadas neste trabalho.

Foram entrevistadas 10 professoras de três escolas de Ensino Fundamental, 1º e 2º

anos da Rede Municipal de Ensino, das quais preservar-se-á os nomes, bem como de suas professoras. A ideia, neste estudo foi dimensionar as concepções e relatos das professoras sobre o que suas práticas podem dizer a respeito do letramento e dos métodos de alfabetização. A primeira questão está relacionada à identificação de cada professora. Para melhor detalhar sobre as professoras entrevistadas, as mesmas foram assim distribuídas:

Quadro 01: Demonstrativo da Identificação Geral das Professoras Entrevistadas

Nº	Prof.	Escola	Tempo/Ano de Experiência no Ciclo	Instituição de Formação	Localização da Escola/Zona
01	A	X	14	UFMA	URBANA
02	B	X	08	UFMA	URBANA
03	C	X	02 MESES	UFPI	URBANA
04	D	X	10	UEMA	URBANA
05	E	Y	19	UEMA	URBANA
06	F	Y	11	UVA	URBANA
07	G	Y	06	UEMA	RURAL
08	H	Y	17	UFMA	RURAL
09	I	Z	19	FACAM	RURAL
10	J	Z	14	SÃO LUIS	RURAL
TL	10				

Fonte: Elaboração Própria, 2019.

Com esses dados, pode-se constatar que a maioria dos professores á tem muito tempo de experiência com alfabetização na rede municipal. Isso contribui para o entendimento de que a experiência é fundamental diante do desafio de dar conta de crianças alfabetizadas, o que nem sempre acontece na maioria das vezes. Mas esse dado é fundamental também para entender que a equipe gestora da rede bem como das escola, preferem manter professores experientes neste primeiro ciclo de ensino.

Outro dado importante é que 7 das dez professoras concluíram seu curso de Pedagogia em universidades públicas: 4 em universidades federais (3 pela UFMA e 1 pela UFPI); 3 professoras nesta universidade estadual (UEMA) e três em universidades particulares. Esses dados deste primeiro quadro demonstrativo são importante para estabelecer relação com pontos de análise dos quadros seguintes.

Após a coleta dos dados de identificação das professoras, iniciou-se a entrevista, que foi realizada por escola, individualmente, através de um roteiro de perguntas (Apêndice A). O roteiro registra 6 questões das quais foram escolhidas apenas quatro para a análise neste trabalho sendo que as outras foram um detalhamento da questão sobre a compreensão das professoras sobre o que sabiam dos métodos sintéticos e globais, o que está contemplado na terceira questão, que será explicitada e comentada logo mais à frente.

A primeira pergunta foi lançada para se saber das professoras qual a importância da Alfabetização e do Letramento para a aquisição da leitura e da escrita, o que parece óbvio, para os anos iniciais, mas que, muitas vezes, esse processo é visto de forma muito empírica ou mecânica por muitos professores. Mas a ideia foi realmente investigar se realmente as professoras fazem a relação do processo alfabetizatório com o Letramento, ao que se obteve as respostas do demonstrativo seguinte:

Quadro 02: Demonstrativo da Concepção das Professoras sobre a Importância da Alfabetização e do Letramento para a Aquisição da Leitura e da Escrita das crianças nos anos iniciais

Nº	Prof.	Escola	Tempo	Qual a importância da alfabetização e do Letramento para a aquisição da leitura e da escrita das crianças nos anos iniciais?
01	A	X	14	Muito importante, pois a pessoa alfabetizada apenas lê e escreve; porém as letradas além de escrever e ler conseguem interpretar compreender e organizar as suas ideias.
02	B	X	08	É o pré-requisito mais importante para a leitura e a escrita
03	C	X	02 MESES	Quando a criança quando é alfabetizada e letrada, consegue ver o mundo com outros olhos, ela passa compreender melhor o mundo. Pois uma criança que em o hábito de fazer uso da leitura e da escrita, no seu dia a dia, terá melhor compreensão e futuramente será uma pessoa crítica na sociedade
04	D	X	10	É fundamental, pois é o processo pelo qual as crianças terão conhecimento e propriedades para se desenvolver no meio social e, ocorrendo, isso logo nas séries iniciais. Torna-se extremamente necessário.
05	E	Y	19	Alfabetizar letrando está relacionado com as práticas sociais. E eu fui aprendendo isso ao longo dos anos, e ainda estou aprendendo muito, lendo quando posso e participando das formações que a rede oferece. Pesquiso, vejo vídeos pra melhorar minha prática, pois não é fácil. E de grande relevância buscar métodos para alfabetizar letrando e ajudar o aluno a ser ativo na aprendizagem da leitura e da escrita, pois ele mesmo precisa entender a função social da escrita.
06	F	Y	11	É importante, porque temos que dar conta pra rede de todas as crianças alfabetizadas, pois a cobrança é muito grande e temos

				que passar a criança de ano, mesmo que ainda não saiba totalmente de forma satisfatória, entende? Pois não podemos reprovar, ai fica difícil.
07	G	Y	06	Muito importante, o significado de letrar está associado a aprender a ler e escrever para poder criar, ter autonomia, deixar a imaginação fluir pois com 6,7,8 anos a criança tem que aprender não só os códigos, as letras e sons, mas entender a sua leitura.
08	H	Y	17	Olha, sinceramente? Eu sou tradicional mesmo porque quando vejo um monte de menino sem saber ler e escrever, eu tenho que observar de um por um e trabalhar individualmente. Então é ensinar as letras silabas e formar palavras mesmo repetir, colocar pra ler em voz alta e passar atividade pra casa, só que muitos não trazem pronto. Já tenho muita experiência e sei que se não for por essa linha não consigo alfabetizar nem a metade. Não é moleza não, a cobrança é certa.
09	I	Z	19	É muito importante a criança aprender a ler e escrever na idade certa, e poder fazer as atividades sozinhas, mas nós temos muitas tarefas, sozinhas numa sala com mais de 25 crianças. Então, a gente vai fazendo o que pode, pois se a escola não for bem avaliada, o professor é muito cobrado.
10	J	Z	14	“Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando”, pelo que eu vejo, é um discurso muito bonito que aprendemos na universidade, mas na hora da prática não conseguimos fazer muita coisa ou quase nada. Eu entendo que é importante o lúdico para as crianças, mas nem sempre temos condições pra diversificar aqui numa escola da zona rural, onde faltam muitas coisas, precisamos de mais formações e de tempo pra planejar melhor. Então temos que trabalhar com o que temos.
TL	12			

Fonte: Elaboração Própria, 2019.

Como se pode perceber, as professoras A,B,C,D,E,e G vem construindo concepções sobre alfabetização, letramento e métodos globais mais contextualizadas, assemelhando-as com o que os autores estudados sustentam e a BNCC sustentam, corroborando ao que diz o seu texto: O Letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafonêmicas são também condição para o Letramento.(BNCC, 2018).

Essas professoras demonstram uma compreensão razoável acerca do alfabetizar e letrar que, segundo Magda Soares, compreendem ser alfabetizada a criança que consegue incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las no seu contexto social e, a partir dele, suas aprendizagens, para além da leitura e da escrita.

(SOARES, 2001).

Analisando as suas falas, pode-se constatar que buscaram uma compreensão mais crítica e reflexiva, tanto em sua formação, quanto em suas práticas, que os anos de experiência lhes proporcionaram, no sentido de que não ficassem restritas aos métodos e práticas tradicionais, muito comuns ainda nas escolas de um modo geral. Nessa perspectiva, percebeu-se que estas professoras compreendem que os processos de alfabetizar letrando direcionam ao professor rever determinadas metodologias, inserir novas práticas, alternativas do letrar no contexto escolar, apresentando ao ensino proposta que desenvolvam competências e habilidades dos indivíduos em práticas sociais com autonomia e intensidade, sendo real participante das mudanças sociais tendo como capacidade de agir de forma participativa, crítica e eficiente no meio em que vivem. (TFOUNI, 1994; 1995).

Nesta análise, ainda que de caráter sucinto e breve, as professoras puderam expressar e abordar outros complementos sobre as distinções entre os dois processos: a alfabetização e o letramento, estabelecendo uma relação de contextualidade e troca entre os mesmos. Essa constatação reforça a ideia da autora acima referida (Tfouni 1995, p.20) quando ressalta: “Enquanto alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de uma atividade”. A autora traz importantíssimos conceitos sobre letramento numa perspectiva histórico-crítica, estabelecendo relações distintas entre seus processos e suas aproximações (TFOUNI, 1994; 1995).

Constatou-se também, através das suas falas que, compreendem a relevância dos processos pedagógicos de alfabetizar e letrar ou alfabetizar letrando como estratégias de aproximação da criança com diversos saberes nos sentidos social e cultural. Isso foi possível quando se percebeu nos depoimentos em que falaram de leitura de mundo para além do ler e escrever de forma mecânica. Essa compreensão das professoras das primeiras escolas expressam um certo envolvimento com visões mais contextualizadas e métodos mais globalizados de alfabetização. O entendimento sobre os métodos globais, com indícios de alguma leitura de base construtivista e sociointeracionista do ensino da leitura e da escrita, como da Psicogênese, por exemplo, traz a possibilidade de que as professoras vejam a importância de compreender o letramento e a alfabetização como objeto não só de prática, mas de estudo, de reflexão, de crítica e de reorientação.

Outro fator que pode ter contribuído para que as professoras demonstrassem uma boa compreensão acerca do letramento e da alfabetização numa perspectiva sócio interacionista, deve estar relacionado à sua formação inicial e as formações das quais podem

ter participado especialmente no que se refere à formação em Pedagogia em universidades públicas federais, onde tiveram oportunidade de ter uma formação que melhor contemplasse ensino, pesquisa e extensão e ter oferecido importantes oportunidades de intercâmbios, leituras, eventos acadêmicos, científicos, dentre outras formações, pois as maiorias das faculdades particulares não contemplam esse tripé, na prática, de forma satisfatória, deixando lacunas na formação de seus alunos, com exceção de algumas instituições que já se preocupam em observar a legislação atual, avançando nesse sentido.

Por outro lado, constatou-se que as professoras F, H,I e J ainda sustentam concepções tradicionais de ensino e de alfabetização. Nas falas elas confirmam claramente que há um discurso de alfabetizar letrando (o que bem pode ser verdade em muitos casos, também), mas se justificam como tendo que dar conta do seu trabalho por causa de pressões externa, da secretaria, das famílias e da sociedade. Essas professoras externam muito mais a sua preocupação em dar uma satisfação do que estudar e aplicar métodos de acordo com a realidade dos alunos. Ademais, elas não conseguem elaborar o seu entendimento, a sua concepção de alfabetização e nem fazer uma relação com o letramento. Percebeu-se que faltou o aparato teórico-metodológico porque focaram a sua preocupação em cobranças externas. Queixam-se de muitas tarefas, cobranças, falta de condições, especialmente na zona rural. Ao contrário das primeiras professoras, elas não se referem a necessidade de formação, estudos e aprendizagens no nível de sua profissionalidade ou atualização como um requisito importante para melhorar a sua prática pedagógica.

De certo, essas professoras não podem ser culpabilizadas pelo fracasso dos seus alunos, quando trazem à tona problemas relacionados à estrutura, falta de condições, de formações dentre outros. Entende-se que há todo um contexto desfavorável que reforça as suas dificuldades. Também, sabe-se que ter bons indicadores e desempenhos na alfabetização não é simplesmente questão de escolha de método. Não basta conhecer métodos globais e ter concepções consistentes sobre letramento. Como uma delas bem pontuou como “um Discurso”. No entanto, analisando as suas falas, percebeu-se que faltam argumentos mais elaborados e mais expressivos quando às questões colocadas.

Porém, foi importante assumir o seu fazer tradicional e serem verdadeiras em seus depoimentos, pois a angústia de quem trabalha sob constante pressão implica em ser tarefeiro e cumprir o que está posto e, tudo isso, pode levar o professor a pensar que deve “passar” o aluno de ano, sem que realmente aprenda a ler e a escrever na perspectiva que se coloca, até mesmo pela dificuldade de compreensão, pela falta de fundamentos. É necessário que a escola encare esse desafio a partir da gestão como prioridade, tanto na organização curricular como

também na dinâmica das práticas pedagógicas, que, muitas vezes se cristalizam e se repetem, padronizando ações para crianças tão diferentes.

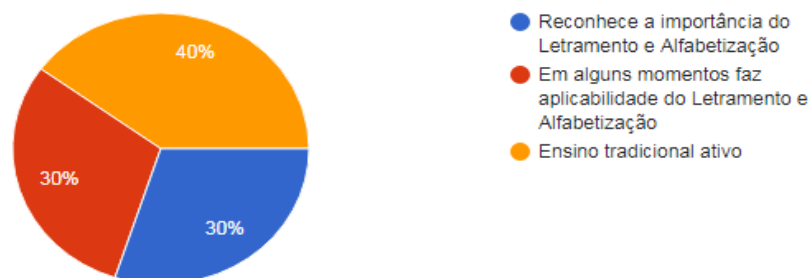
Não se deve ignorar fatores que estejam relacionados à localidade das escolas, à sua estrutura, à formação das professoras, ao conhecimento do arcabouço teórico-prático do assunto em questão, pois, nesse contexto, Magda Soares afirma que a alfabetização merece total reconhecimento por sua importância ao processo da aquisição e apropriação dos sistemas da escrita, alfabética e ortográfica, de forma contextualizada. Para isso, exige que essa se desenvolva num contexto de letramento, tendo como etapa inicial a aprendizagem da escrita e a leitura por meio de atividades variadas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades através das práticas sociais visando atitudes positivas mediante tais práticas.

Para tanto, é necessário que, mesmo as professoras mais experientes, com muito tempo de serviço, sejam envolvidas ou se envolvam em um ambiente de constante aprendizagens, de experimentações, leituras e reflexões sobre aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com o desenvolvimento integral, com os direitos de aprendizagem e com o mundo da criança. (SOARES, 2001; BNCC, 2018)

Quanto à terceira pergunta, sobre o que sabem sobre métodos sintéticos e globais, das 10 professoras, as 5 primeiras professoras e a sétima, colocaram muito bem a diferença entre um e outro método. Porém, a professora F e as demais H,I,J disseram não entender bem essa diferença, mas que sabiam que o método sintético era pra ensinar letra a letra, depois, sons juntar sílabas, formar palavras e não conseguiram definir bem o método global:

Concepção do Letramento e Alfabetização

10 respostas



Quadro 03: Demonstrativo das concepções e compreensões das professoras sobre métodos sintéticos e globais:

Nº	Prof.	Escola	Tempo	O que você compreende sobre métodos sintético e globais?
01	A	X	14	O método sintético ensina a criança a fazer associação de letras com imagens, sons e memorize as formas; já o método global possibilita várias formas de aprender através de textos, palavras geradoras, temas e vem do todo para a parte; não padronizado.
02	B	X	08	No sintético, partimos da letra até chegar no texto, formando palavras numa sequência de letras e sons, sem se preocupar com o significado das mesmas; já no método global, a leitura inicial exige a apresentação de uma atividade global e depois vamos extraindo palavras significativas para explorar o sentido, o contexto e depois silabas sons e letras; é mais difícil, mas a gente consegue.
03	C	X	02 MESES	O método sintético vai de uma unidade sonora, ou uma letra naquela sequência do ABC que já é tradicional; então ensino letras pra formar palavras e no máximo associo a uma imagem; o método global ou analítico me permite ensinar através, por, exemplo, de uma história, de uma música, de uma imagem, sempre dialogando com os alunos sobre o que eles estão entendendo, depois retiro da história uma palavra para trabalhar a fonética e a grafia, já que elas já sabem o significado.
04	D	X	10	O nome está dizendo, síntese do mais simples ao maior, mais complexo, da letra para o texto; global você trabalha sentidos, contextos, assuntos de interesse da criança que vai construindo conhecimento enquanto conhece letras, sílabas e forma palavras, frases a partir e dentro do que está conhecendo.
05	E	Y	19	No método sintético, trabalha-se primeiro as letras as silabas, soletrando, trabalhando o fônico, depois, formar as palavras, frases, até que a criança tenha condições de ler e escrever sozinha.
06	F	Y	11	Eu penso que o método sintético seja o mais prático porque foi assim que todo mundo aprendeu, primeiro as letras, formar silabas e depois as palavras.
07	G	Y	06	O método sintético parte das letras até chegar ao texto, e é o mais utilizado por todas as escolas. Penso que para avançar numa visão mais do letramento, de uma visão mais global, é preciso que o professor esteja mais seguro para trabalhar com textos, versos, músicas e outras formas de trabalhar o sentido das leituras e das palavras.
08	H	Y	17	O sintético, eu acho que é o comum que sempre se usou na escola, pra ensinar de forma mais prática, é preciso mesmo começar das letras. Como o aluno vai ler texto se não sabe as letras? Agora o analítico é quando o aluno já tem condições de ler pelo menos palavras...nem sei...(rsrsrrs)

09	I	Z	19	Sintético é síntese, o resumido, começar com as letras, o aluno tem que saber as letras primeiro. Analítico acho que pra reforçar, quando a gente lê pro aluno.
10	J	Z	14	Não sei bem a diferença...mas acho que sintético é o método que começa de uma cartilha, vendo letra a letra e analítico acho que mais difícil, né? Não sei, só sei que ensino começando do alfabeto, letra por letra.
TL	12			

Fonte: Elaboração Própria, 2019

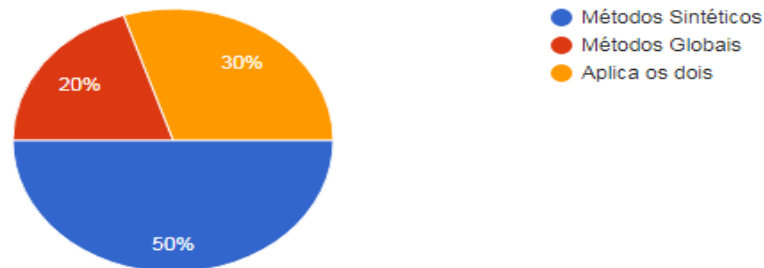
Analisando as respostas das professoras, pode-se perceber que as mesmas professoras que expressaram uma concepção razoável sobre letramento e alfabetização, demonstrada no quadro anterior, também mostraram um pouco de mais clareza para diferenciar os métodos sintéticos dos analíticos no quadro acima. Para elas, pelo que se pode compreender, é preciso superar as dificuldades e promover a transição de um ensino mais tradicional da leitura e da escrita para o uso de um método mais globalizado, para o qual é necessário ter o entendimento do que seja alfabetizar letrando. Nessa transição, porém, é preciso garantir, na prática, processos alfabetizatórios contextualizados, numa dinâmica interdisciplinar que supere ensino do “B-A-BÀ” mecanizado, repetitivo, priorizando só o fonético.

As professoras A,B e C traduziram melhor em termos de sua compreensão sobre letramento, a sua afinidade com o método analítico, não só pelo conceito que apresentaram mas pelo detalhamento de como podem utilizar atividades mais globalizadas para, delas, fazer uso de estratégias de compreensão, interpretação, trabalhar o sentido das palavras, a temática da história, de uma música, etc, para então proceder em continuidade ao método analítico de leitura e escrita.

O quadro acima mostra, com muita clareza, a visão predominante do uso de métodos tradicionais, corroborando com o que se aprendeu com Carvalho. Ensina-se cada letra que se completa com junções formando palavras. Nessa prática, os professores costumam trabalhar a silabação. Também é um método em que se usa a memorização das letras, do seu som, fazendo associações com imagens as professoras enfatizaram bastante que primeiro a criança tem que aprender todas as letras do alfabeto, assim como mostra o autor, referindo-se aos métodos sintéticos. Essa aprendizagem exige muitos exercícios que muitas vezes se cansativos e desprovidos de significados para os alunos.

Quais métodos tem mais propriedade ?

10 respostas



Fonte:Googleforms, 2019.

Quadro 04: Demonstrativo das Principais Dificuldades e desafios das professoras em sala de aula

Nº	Prof.	Escola	Tempo	Quais as principais dificuldades e desafios encontrados no seu cotidiano de Alfabetização com as crianças?
01	A	X	14	A principal dificuldade que sinto, pois trabalho manhã e tarde com alfabetização, é tempo pra estudar planejar e pesquisar melhor para melhorar minha prática. Nestes 16 anos de formada, agora que estou fazendo uma pós, na marra! Mas participo de algumas formações e eventos na medida do possível. Eu acredito que com uma boa formação constante a gente consegue alfabetizar melhor.
02	B	X	08	Olha, não temos sempre apoio de auxiliares, a escola não oferece recursos, nem formação específica sobre letramento e alfabetização, nós temos que buscar. Mas quando tenho tempo, pesquiso na internet os vídeos da Magda Soares e outros muito bons e vou adaptando às minhas condições.
03	C	X	02 MESES	A minha dificuldade está em atender individualmente cada um dos meus alunos, mas estou começando agora Também existe a dificuldade da gente colocar em prática tudo que aprendeu na faculdade, não vi muita coisa sobre métodos globais assim com muito detalhe, pois era uma professora contratada que falou mesmo que não tinha experiência com essa disciplina.
04	D	X	10	Recursos pedagógicos, formações, jogos, espaços lúdicos. Outra dificuldade são as famílias, a gente percebe as crianças muito jogadas. Não é que a família tenha que alfabetizar, sei que isso é papel do professor mas de ajudar pelo menos, cuidar das crianças.
05	E	Y	19	Falta de tempo para planejar e corrigir as atividades das crianças e forma que elas tenham um retorno, se precisam de

				reforço ou não.
06	F	Y	11	Falta de atenção dos alunos e a família não ajuda.
07	G	Y	06	Eu acho que existe uma pressão grande da sociedade, expectativa da família e da Secretaria pra esses meninos serem alfabetizados num toque de mágica. Falta estrutura e condições.
08	H	Y	17	Turma numerosa pra um início professor, ambiente e salas muito quentes e os ventiladores não funcionam, as vezes falta energia e água.
09	I	Z	19	A escola não tem boa estrutura, não temos uma boa biblioteca nem espaços que a gente possa sair e fazer uma aula diferente lá fora. Além disso não tem muitos recursos, a gente faz o que pode.
10	J	Z	14	Falta de apoio da família em casa pra ajudar, incentivar, colocar pra fazer as lições. As crianças passam por muitos problemas familiares, essa coisa da família desfacelada.
TL	12			

Fonte: Elaboração Própria, 2019.

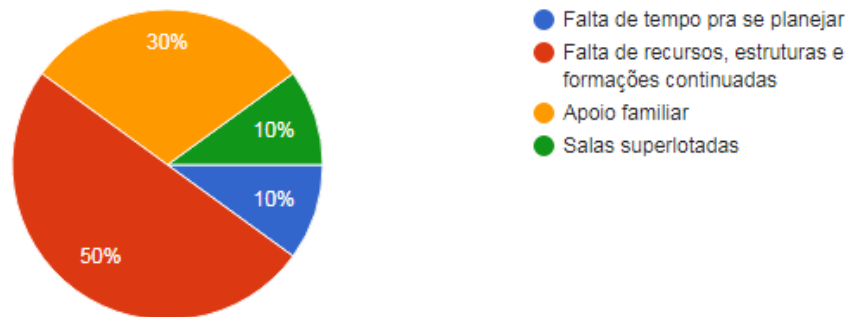
Mais uma vez se percebe a preocupação das professoras A,B,C,D,E e G com fatores relacionados a tempo pra estudo, formações continuadas, pesquisas, recursos e preparação de atividades. Essas respostas só vem reforçar a importância do conhecimento teórico-metodológico que deve ser buscado individualmente mas que passa também pela preocupação das instituições e gestões desses professores. Analisa-se que essas professores colocam o foco maior na sua formação, de certa forma reclamando um apoio nesse sentido.

As professoras também focaram suas respostas mais nas suas necessidades do que nas suas dificuldades, demonstrando preocupação com o atendimento individualizado, com estratégias para superação das dificuldades e com o acompanhamento com o progresso de cada aluno, em cada nível alfabético. Esse fato corresponde ao pensamento de Magda Soares, baseada na Psicogênese que traz uma importante reflexão acerca desse acompanhamento individualizado.

Para isso, a professora precisa conhecer os fundamentos do letramento para poder avaliar o desempenho do aluno e motivá-lo a progredir nas suas hipótese e construções. De acordo com Ferreira e Teberosky (1999), o conhecimento dos professores sobre o processo de aquisição da leitura e escrita é evolutivo para os educandos. O processo de alfabetização é um período em que os erros comuns são fáceis de acontecer, muitas vezes se torna característico desse processo de ensino-aprendizagem.

Dificuldades em Letrar-Alfabetizar?

10 respostas



Fonte: Googleforms, 2019.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se um estudo mais aprofundado sobre Letramento, alfabetização e métodos e esse, consideravelmente foi decisivo na conclusão dos estudos sistemáticos deste curso. Ter acesso mais detalhado, por exemplo, nos estudos sobre a Psicogênese, das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mesmo que de forma sintética, trouxe grandes contribuições para o conhecimento no contexto que foi desenvolvido a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, base dessa pesquisa.

Pode-se aprofundar os conhecimentos de que a alfabetização é um direito de aprendizagem, garantido pelas leis vigentes a toda criança, em especial; bem como um processo de construção psicossocial que deve ser mais bem estudado e compreendido pelos professores alfabetizadores. Deve-se considerar esse direito na Constituição Federal (1998), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), destacando-se, como prioridade, um direito traçado em todos os documentos oficiais (CF, 1998; ECA, 1990; BRASIL (2016); LDBEN Nº 99394/1996; DNC, 2009; PNAIC, 2015; BNCC, 2018).

Outro fator de grande relevância no estudo foi analisar a teoria de Jean Piaget sobre aquisição do conhecimento, que é a principal base da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, Psicogênese da Língua Escrita (1999) e como esse saber acadêmico interferiu na compreensão

dos métodos. Compreendeu-se que apreender sobre a Epistemologia Genética (PIAGET,1970), que prima entender a respeito de como ser humano desenvolve os seus conhecimentos, é essencial para analisar aprendizagem da língua escrita da criança.

Para o estudo de Piaget, há um sujeito epistemológico, aquele que constrói o seu conhecimento, desde mais simples ao mais elevado. Esse sujeito passar por alguns processos cognitivos para que tenha aquisição do conhecimento sobre o objeto estudado, denominada de Teoria de Equilibração, onde o indivíduo por meio de esquemas assimila e acomoda até chegar ao equilíbrio sobre o assunto. A equilibração é ponto de equilíbrio entre assimilação e acomodação. (PIAGET, 1976, 1995; PALANGANA, 2001; WADSWORTH, 1996).

E esse sujeito é principal busca na pesquisa das autoras, Ferreiro e Teberosky, que deve ser ativo com interação com meio que vive construindo assim seus conhecimentos. E era isso que procuravam nas crianças em seu estudo sobre a aquisição da escrita: o sujeito cognoscente. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Assim, o fator basilar desses estudos teóricos foi analisar minuciosamente, a Psicogêneses da Língua, Escrita (FERREIRO, TEBEROSKY (1999), que é o teoria revolucionaria na área da alfabetização, fazendo que compreendamos sobre aprendizagens na leitura e escrita, entendendo que não é só técnicas e metodologias e sim uma construção de conhecimento mediado pelo professor e feita pelo aluno.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky, afirma que a criança elabora hipóteses acerca da leitura e escrita. Sobre a leitura os critérios mais pertinentes são: que quando apresentando um texto a elas, discerne o que é legível daquilo que não é, geralmente, quando diferencia um texto de um desenho; quando estabelece a hipótese de que uma palavra deve ser lida, esta não pode ter poucas letras, e por fim, que é necessária uma variedade das letras que constituem as palavras. Já na escrita as crianças passar por níveis de aprendizagens. O primeiro nível, denominado Pré Silábico, para a criança não uma relação entre a escrita e a fala, assim utiliza-se de garatujas e letras de forma aleatórias. Já segundo nível, o Silábico, esta já entende a relação que existe entre a escrita e fala, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, atribuindo um valor sonoro ou não as letras e sinais. No terceiro nível, chamado silábico-alfabético, existe uma escrita quase alfabética, onde a criança escreve alfabeticamente algumas sílabas e outras não conseguem identificar. No nível alfabético, o quarto deles, esta já domina a relação entre as letras-sílabas- som e complexidade da língua escrita. Porém apresenta dificuldades na ortografia. Assim, surge o ultimo nível, denominado Ortográfico, é onde o individuo permanece continuamente, construindo, adquirido e dominado no decorrer da vida.

Tais níveis são construídos quando o educando leva em conta as informações recebidas e introduz a sua subjetividade. Logo, é relevante saber que a passagem de um nível para outro é gradual e depende muito das ações feitas pelo professor alfabetizador. Mais do que um aprofundamento dos níveis foi compreender a sequência de suas progressões baseadas na Teoria de Piaget, em que podem também fazer novas leituras de seus fundamentos e aclarar os processos cognitivos da criança em desenvolvimento.

Nesse sentido, foi possível então ter um melhor entendimento sobre os aspectos formais do grafismo e suas interpretações, entendendo melhor todas as fases, desde as garatujas e seus reconhecimentos pela criança que sabe perfeitamente nomeá-las, pois para essa criança tudo isso diz respeito a um processo cognitivo que lhe dá consciência sobre a escrita, num sentido social. Por essa razão, compreende-se que em todo esse estudo, a criança, se bem assessorada pelo professor vai apresentar uma progressão evolutiva muito significativa, até alcançar com maturidade as fases relacionadas aos atos de leitura, silenciosa ou com voz, identificando cada tipo de leitura ou gênero textual. Com uma leitura bem decifrada a criança pode escrever melhor e até antecipar conteúdos dessa leitura.

Assim, procura-se acrescentar estes estudos em outras experiências acadêmicas, trabalhos, estágios e outras participações em eventos e trabalhos que já realiza-se nas primeiras experiências profissionais. Sim, aprende-se mais sobre a evolução da escrita e entende-se que esse seja um conteúdo obrigatório no curso de Pedagogia, pois é importante discutir não só políticas e teorias mas suas formas práticas e metodológicas de perceber como as crianças elaboram suas hipóteses, escrevem com ou sem a ajuda escolar e como elas podem avançar para além da leitura de códigos ou decifrados.

Como isso, ressalta-se a importância de todo esse referencial teórico para apropriação dos assuntos alfabetização e letramento com base em Ferreiro e Teberosky, e com esse embasamento pode-se analisar o resultado dessa pesquisa de forma mais científica, almejando alcançar nosso objetivo geral, qual o conceito dos professores sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Nas observações e entrevistas nas três escolas, percebeu-se que ao analisar-se a maioria dos professores alfabetizadores não tinham o conhecimento teórico sobre a teoria Psicogênese da Língua Escrita e sobre os métodos globais sustentados por essa teoria. Isso porque não tiveram em sua formação inicial, disciplinas que aprofundassem sobre esse assunto, e nas formações continuadas pouco se é visto sobre o assunto. Compreende-se que entre os professores alfabetizadores entrevistados pode-se observar suas rotinas em sala de aula, mais da metade não entendiam sobre mediar o conhecimento para que o aluno pudesse

construir suas hipóteses sobre a escrita e leitura. Favorecendo essa aprendizagem por meio de metodologias que o aluno é o sujeito ativo, aquele que constrói seus saber.

Entretanto, destaca-se também as dificuldades afirmadas por esses professores, percebe-se que além, da falta de conhecimento teórico e metodológico embasado nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, dentre outros aportes teóricos, confirmaram que problemas acerca do aluno não evoluir de forma eficaz na leitura e escrita não está apenas relacionado ou ligado à falta de estrutura física da própria escola, materiais pedagógicos que favoreçam a aprendizagens, mas também à formação inicial e continuada dos professores, políticas de valorização do se trabalho e da sua carreira, incentivos pedagógicos e seu compromisso individual com seus alunos.

Por fim, essa pesquisa trouxe importantes contribuições para o entendimento a respeito do conhecimento dos professores alfabetizadores acerca da Psicogênese da Língua Escrita. Além de sua rica contextualização teórica que mostra a grande relevância de Ferreiro e Teberosky para a alfabetização e o letramento. Percebe-se que essa pesquisa também, que os professores desde a graduação precisam “entranhar-se” na alfabetização e o letramento, isso porque a base da mediação da aprendizagem desse futuro professor alfabetizador, é o que ele aprofundou nessa formação inicial.

Assim deixa-se como proposta uma discussão mais aprofundada ao curso de Pedagogia, que ultrapasse ao tempo e ao Programa da disciplina Letramento e Alfabetização e se aproprie de conhecimentos mais amplos sobre as políticas de alfabetização, seus fundamentos e desafios atuais apresentados pelo estado do Maranhão. Quanto a todas as observações e conhecimentos adquiridos acerca da pesquisa, a intenção é estendê-la para pesquisa de especialização com um público ainda maior, para que assim passa-se a ter um domínio ainda mais relevante sobre alfabetização e o letramento baseado em Ferreiro e Teberosky, assim contribuindo ainda mais para a melhoria no campo educacional, visto que ainda encontram-se muitas barreiras para serem vencidas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Neila Guimarães e AZEVEDO, Joanir Gomes (orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARMINDO, Gil Maia e Silva. **Estratégias de Design Gráfico para a construção da legibilidade na iniciação à Leitura**. A Cartilha Maternal de João de Deus, um caso particular de pensamento gráfico [Brochura]. Porto, 2008; p. 343. Disponível em < <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18113/3/Cartilha%20maternal-mar%C3%A7o2015.pdf> > -Acesso em 02/02/2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art &**, Outubro de 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BEVILACQUA;M.C; MORET; A.L. **Deficiência auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde**. São José dos Campos: Pulso Editorial,2005.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva 2008.
- BORGES, V. O. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação– FUNDEB: **Impactos Financeiros junto aos Governos Estaduais e Municipais, nos primeiros cinco anos de sua implantação**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96/Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. 25 de Março de 1824.
- BRASIL. Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em: 06/08/2019.

BRASIL. IBGE. **Dados da Educação por cidade brasileira**. Disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf >.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Brasília, DF, MEC/INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Informatizada**. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Informatizada**. Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.257, de 8 março de 2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro De 2006**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa: A aprendizagem de ensino de sistema de escrita alfabética**. 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**. Portaria Nº142, de 22 de Fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 14 De Dezembro de 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

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

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 1.ed. – 2019. FGV Editora. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>> Acesso: 05/10/2019.

BRASLAVSKY, Berta. **Primeras letras primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Bryant, P. E. & Bradley, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.

CARVALHO, J. Marlene. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf> Acesso: 13/02/2019

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre teoria e a pratica**. 8.ed. Rio de Janeiro : Vozes, 2011.

CÓCCO, Maria Fernandes, HAILER, Marco Antônio. **Didática da Alfabetização: decifrar o mundo**: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Revista psicopedagogia. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.

Capovilla, A; Capovilla, F. (2000b) Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon.

Capovilla A. G. S. & Capovilla, F. C. (2003) Alfabetização: Método fônico. São Paulo, SP: Memnon.

- DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX. 2005.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FÁVERO, O. **A educação no Congresso Constituinte de 1966-1967: contra-pontos**. In ___. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FERREIRA, Henrique da Costa. **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**. Bragança. Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, 2003.
- FERREIRO, Emilia- **Psicogênese da língua escrita/ Emilia Ferreiro, Ana Teberosky; tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José**
- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; vol. 38).
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Les relations temporelles dans le langage de l'enfant**. Genève: Librairie Droz, 1971.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Emilia Ferreiro**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/emilia_ferreiro/ Acesso em 09 de setembro de 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33ª ed. São Paulo. Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTILE, Paola. Ana Teberosky: Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>; Acesso: 13/02/2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: Atlas S.A., 1989.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001

GRAFF, 1990)? FRADE, 2007? (RUSSO, 2010, p.64), , , Prado Júnior (1986), Disponível em: < <https://prezi.com/da4b6ddmxvix/metodo-alfabetico-ou-de-soletracao/>> Acesso em janeiro/2019

HORTA, J.S. B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ Unicamp & MEC. 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de Letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fevereiro de 2007.

MARANHÃO. **Plano Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de São Luís, Secretaria Municipal de Educação. 2015-2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero textuais: definição e funcionalidade. In: ____.**Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8.Ed.São Paulo: Cortez, 2007

MELLO, COM. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **As propostas didáticas e a prática escolar**. Educação: Teoria e Prática, v. 5, n. 8/9, 1997, p. 08. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107108>> Acesso em 02/11/2019.

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

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> 26/01/2019.

MORTATTI, Maria do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** 2006. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextal. Pdf. Acesso em:07/02/2019.

MOTTA, Diomar das Graças; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **O Maranhão e a reconstrução educacional**. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). Anísio Teixeira na direção do INEP: **Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira** (1952-

1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

Morais, J. (1995). A arte de ler. São Paulo, SP: Editora Unesp.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: **reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educação & Sociedade. Campinas, 2009

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 3.ed. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a. p.93-114.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 21.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

POZO, JUAN Ignácio. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POZO, JUAN Ignácio. **Teoria da Restruturação**. In : Teorias cognitivas da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P. 165-223.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização**. São Paulo, 2012

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf> Acesso: 12/02/2019

RUSSO, Maria de Fátima. **Atividades em alfabetização: teoria e prática na utilização do nome próprio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155761/000889001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17/02/2019.

SANTOS, A. M. **Políticas Educacionais no Brasil**. Uniarp: 2012. Disponível Em: < www.uniarp.edu.br/periodicos/index.php/professare/article/11/24 ≤ Acesso : 25/08/2019.

SILVA, S. A.; MAZZUCO, N. G. **História e Políticas de Educação no Brasil Império**. Cascavel: Unioeste, 2005. Disponível em: < <http://cac-phn.unioeste.br/projetosgpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu15.pdf>>. Acesso em: 25/08/2019.

SOARES, Gilda Rizzo. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf> Acesso: 14/02/2019

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**, **Revista Pátio**, n. 29, p. 19-24, 2004. Acesso em outubro de 2018.

TFOUNI, L. V. **A escrita: remédio ou veneno?** Em: M. A. Azevedo & M. L. Marques, (orgs.) **Alfabetização hoje..** São Paulo: Cortez, p.51-69, 1994.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita em classes de ciclo básico I**. 248 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

UNESCO, Publicado pela **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** .Título original: Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future Publicado em 1997, (UNESCO-UIE).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Pulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4.ed. São Paulo : Enio Matheus Guazzelli, 1996.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS-CECEN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA-DEFIL
CURSO DE PEDAGOGIA

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS GLOBAIS:

impressões dos saberes e práticas docentes e suas implicações na aprendizagem da leitura e escrita de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro (a) professor, agradecemos a sua contribuição em responder as questões abaixo com a finalidade de elaborarmos um trabalho sobre o tema proposto acima. O referido trabalho objetiva ampliar a discussão na academia sobre a temática Os Métodos Globais na Alfabetização sua importância para aquisição da leitura e escrita.

1. Qual etapa você trabalha?

1º Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2. Quantos anos de experiência você tem? _____

3. Para você, qual a importância da Alfabetização e Letramento para a aquisição da leitura e escrita das crianças nos anos iniciais?

4. Para você, quais os métodos você tem mais conhecimento e propriedade para alfabetizar seus alunos?

Método Sintético. Comente

Método Analítico. Comente

5. O que você compreende por Métodos Globais?

6. Quais dificuldades encontradas para alfabetização? E como essas dificuldades podem ser sanadas?

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO.