



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

FATORES FACILITADORES NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

FACILITATING FACTORS IN LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION I

Gabriela Teixeira de Carvalho Domingues¹

Eliana dos Santos²

Vera Lucia Gomes³

RESUMO

Como principal objetivo da ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental I no Brasil, a alfabetização deve garantir ao aluno a apropriação da linguagem escrita dentro de um contexto de práticas de letramento. Todavia, uma disputa entre métodos, práticas pedagógicas com motivações erradas, e a ineficiência das políticas públicas nesse âmbito têm prejudicado a aprendizagem dos alunos. Por essa razão, o presente estudo teve como objetivo identificar fatores que dificultam a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I, bem como propor alguns caminhos viáveis que conciliem métodos, novos conhecimentos científicos e prática pedagógica a fim de melhorar o ensino da alfabetização. Para esse fim, a metodologia utilizada foi pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo com aplicação de questionários. Concluiu-se que o caminho passa pela conciliação entre as práticas construtivistas e o ensino fônico, explicitando as relações fonema-grafema como alvo de ensino, mas mantendo a criança em um ambiente onde compreenda que alfabetizar-se é muito mais do que fazer correspondência entre os sons e as letras escritas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

As the main goal of pedagogical action in the early years of Elementary Education I in Brazil, literacy should ensure that students acquire written language within a context of literacy practices. However, a conflict between methods, pedagogical practices with misguided motivations, and the inefficiency of public policies in this area have hindered students' learning. For this reason, the present study aimed

¹ Pedagoga, Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Professora polivalente, Professora do Colégio Piaget SBC. E-mail: gabriela_dagael@hotmail.com

² Pedagoga, Cuidadora. E-mail: elianagorda1976@gmail.com

³ Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da UFMS/CPAQ. E-mail: vera.lucia@ufms.br.



to clarify some factors that have been impeding children's literacy in Elementary Education I, as well as to propose viable paths that reconcile methods, new scientific knowledge, and pedagogical practice to improve literacy teaching. To this end, the methodology used was qualitative research based on bibliographic material combined with field research. It was concluded that the way forward involves reconciling constructivist practices with phonics instruction, making explicit the phoneme–grapheme relationships as a teaching target, while keeping the child in an environment where they understand that becoming literate is much more than simply matching sounds with written letters.

Keywords: Literacy. Literacies. Elementary Education I.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização foi preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) como o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sob a afirmação de que devem ser garantidas aos alunos, oportunidades de se apropriarem do sistema de escrita alfabética e se envolverem em práticas diversas de letramento.

Nesse sentido, Carvalho e Mendonça (2006) esclarecem que apropriar-se da escrita e da leitura são processos complexos e com aspectos diferentes, que envolvem tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a capacidade de compreender e fazer uso efetivo e autônomo da língua escrita em diferentes práticas sociais. A partir da compreensão dessa complexidade, foram discutidos neste trabalho os termos alfabetização e letramento como fenômenos diferentes, embora complementares.

Segundo Moraes e Oliveira (2015), alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético, com a capacidade de utilizar as regras desse código para identificar as palavras e relacioná-las ao seu sentido. Logo, essa etapa da aprendizagem exige o ensino objetivo de algumas habilidades, tais como o conhecimento das letras, a consciência dos fonemas e a capacidade de realizar a decodificação fonológica, isto é, associar fonemas e grafemas.

O letramento, conforme Soares (1998), refere-se à condição daquele que faz o uso eficiente e costumeiro da leitura, não está restrito apenas a saber ler e escrever. Por essa razão, a distinção entre alfabetizar e letrar foi objeto desta pesquisa de modo que ficasse claro que a pessoa letrada aumenta sua capacidade de autonomia e inserção cultural.

Considerando-se esses dois aspectos complementares para o sucesso na alfabetização, foi que se partiu para a compreensão dos métodos mais comuns no Brasil que são o construtivismo e os métodos sintéticos e analíticos, descrevendo suas características e o relato crítico feito a cada um ao longo da história pedagógica de ambos. Buscou-se identificar fatores que dificultam a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I, bem como propor alguns caminhos viáveis que conciliem métodos, novos conhecimentos científicos e prática pedagógica a fim de melhorar o ensino da



alfabetização.

O trabalho foi dividido em sessões, sendo que a um refere-se a introdução, a sessão dois aborda uma breve descrição sobre a legislação vigente para os anos iniciais do Ensino Fundamental; a sessão três está voltada para questões conceituais que envolvem os termos “alfabetização” e “letramento”; a sessão quatro faz um paralelo entre os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil – construtivismo versus métodos tradicionais; a sessão cinco descreve os fatores considerados como entraves para a eficiência da alfabetização; e, por fim, a sessão seis propõe novos caminhos para o sucesso nos processos de alfabetização e letramento.

O artigo foi elaborado a partir de pesquisa documental na Base Nacional Comum Curricular (2017), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), entre outros e, pesquisa bibliográfica em pesquisadores como: Sawaia (2000), Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003), Mortatti (2006), entre outros, que estudam sobre o processo de alfabetização e letramento em sala de aula.

A pesquisa utilizou também como metodologia a pesquisa de campo, por meio de questionário, com questões abertas, aplicadas em escolas públicas e privadas, a fim de obter resultados e informações sobre fatores que dificultam a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I.

O questionário, com 5 (cinco) questões abertas e de análise qualitativa, foi respondido por 4 (quatro) professores do período de alfabetização, sendo 2 (dois) atuantes em escolas públicas e 2 (dois) em escolas privadas, ambos em São Bernardo do Campo/São Paulo.

2. ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS NA LEGISLAÇÃO VIGENTE

O Ensino Fundamental, como etapa da educação básica, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação em países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares (Brasil, 2013). Esse direito está relacionado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação enquanto processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 preconiza o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 anos⁴ (Brasil, 2006), gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, e deverá ser ministrado em Língua Portuguesa (assegurada para as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas) com a finalidade da formação básica do cidadão, que se dará mediante:

⁴ O Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.



Art. 32. [...] 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; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Como elemento da Educação Básica, o Ensino Fundamental torna-se foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido alvo de mudanças, que promovam melhorias na qualidade e na ampliação de sua abrangência. Por essa razão, estão sendo criadas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, bem como, programas de formação e aperfeiçoamento de professores para de que consigam atender os desafios educacionais da atualidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), os princípios que devem nortear as políticas educativas e as ações pedagógicas no Ensino Fundamental são:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2013).

O Ensino Fundamental, (nove anos de duração), atende estudantes entre 6 e 14 anos. Nesse ciclo, há crianças e adolescentes que estão passando por muitas mudanças emocionais, cognitivas e físicas que impõem desafios à composição de currículos para superar as rupturas que ocorrem na passagem entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.” (Brasil, 2013).



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Brasil, 2017), preza pela necessidade de associação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil e, por isso, valoriza as situações lúdicas de aprendizagem. Todavia, essa articulação deve promover o progresso na sistematização dessas experiências, a fim de desenvolver na criança novas maneiras de relacionar-se com o mundo, pois, os alunos nesse momento de suas vidas estão vivenciando muitas mudanças, que impactam em suas relações sociais e na percepção de si mesmos.

A BNCC (2017) preconiza também que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com objetivo de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Quanto à organização do Ensino Fundamental, está disposta em 5 (cinco) áreas do conhecimento, que devem favorecer a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares. Elas apresentam conteúdos que se intertextualizam durante a formação do aluno, embora estejam preservadas em suas especificidades, próprios de cada componente, Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Brasil, 2017).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010), as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando por todos os componentes curriculares. E a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Conforme a BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas, quanto o que ainda precisam aprender. Amplia-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, ou seja às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, a BNCC destaca que na elaboração dos Currículos e das Propostas Pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos, um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (Brasil, 2017). Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes



principalmente da diferenciação dos componentes curriculares.

Como bem destaca o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º ano quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de ensino e aprendizagem.

3. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Kleiman (2005), vivemos em uma sociedade de cultura ‘grafocêntrica’, porque, na rotina diária dos cidadãos, a escrita está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções. Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante para que o aluno seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura/escrita, e porque o interesse e a própria disposição para o aprendizado tendem a se acentuar com a compreensão da relevância daquilo que se aprende.

Nesse sentido, Carvalho e Mendonça (2006) explicam que é preciso entender que apropriar-se da escrita e da leitura são processos complexos e com variados aspectos, que envolvem tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a capacidade cognitiva de compreender e fazer uso efetivo e autônomo da língua escrita em diferentes práticas sociais. A partir da elucidação dessa complexidade é que se tem discutido os termos alfabetização e letramento como fenômenos diferentes, embora complementares.

A princípio, a alfabetização pode ser entendida como:

[...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado ‘código’ escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19).

De acordo com Kleiman (2005) o conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, por isso, envolve sequências de atividades cognitivas. Quando uma criança está sendo alfabetizada, esse processo envolve engajamento físico-motor, mental e emocional em um conjunto de operações variadas, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema ortográfico.

Soares (2003) destaca que por volta dos anos de 1980, ocorreu a invenção do letramento no



Brasil, Portugal e França, com o objetivo de dar nome a um processo diferente da já conhecida alfabetização. Nessa mesma época, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ampliou o conceito pontual de “leitura” para “leitura funcional”, sugerindo, a partir de então, que as avaliações de abrangência mundial sobre domínio de competências de leitura e de escrita, fossem além do medir somente a capacidade de ler e escrever.

O letramento designa, conforme Soares (1998) a condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Existe, portanto, uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. Isto significa que o indivíduo se torna alfabetizado quando aprende a ler e a escrever, mas só é letrado aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Ainda de acordo com essa mesma autora, a pessoa letrada, (social e culturalmente), muda seu modo de viver em sociedade, sua capacidade de inserção na cultura e, conseqüentemente, sua relação com o outro e com os bens comuns torna-se diferente. A autora apresenta hipóteses, inclusive, de que tornar-se letrado é tornar-se linguística e cognitivamente diferente, isto é, a pessoa passa a ter uma mudança na expressão oral, e uma maneira de pensar diferente daquela pessoa analfabeta ou iletrada. Para Freire (1980),

[...]a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1980, p.111).

Segundo Magda Soares, (1998) aprender a ler e escrever, logo, é adquirir uma tecnologia, codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. Por outro lado, apropriar-se da escrita é algo diferente, é assumi-la como sua propriedade. Portanto, um aluno que seja alfabetizado não será, necessariamente, letrado, pois o indivíduo letrado é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”

Por conseguinte, Carvalho e Mendonça (2006) descrevem que o início do processo de letramento na Educação Infantil se dá quando a criança começa a ter contato com as manifestações escritas da sociedade (revistas, placas, rótulos e etc.) e se estende por toda a vida, mediante a crescente participação nas práticas sociais que envolvam a cultura escrita, como a leitura de artigos científicos ou obras literárias, a redação de contratos comerciais e etc.

Outra inferência apontada por Soares (1998), é que o termo letramento faz referência ao fato de que uma pessoa pode ser analfabeta, porém, letrada. Isto se explica pelo fato de que um adulto, por exemplo, pode não saber ler e escrever, mas conviver em um ambiente onde a leitura tem presença expressiva, se interessa em ouvir leituras de jornais, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que alguém as escreva, esse analfabeto é, de certa maneira, letrado, pois utiliza-se da



escrita e está envolvido em práticas sociais de leitura.

Paradoxalmente, é possível, segundo Carvalho e Mendonça (2006), encontrar indivíduos que aprenderam a ler e escrever na escola, todavia não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que exijam habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Situação essa que compromete o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares nas várias disciplinas escolares.

Pelas razões descritas anteriormente é que se faz necessária a compreensão de que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e fundamentais. E o desafio proposto ao professor atualmente é conciliar ambos os processos, de maneira a garantir ao aluno a apropriação do sistema alfabético e a condição de utilizar a língua escrita nas mais variadas práticas sociais.

No entanto, com a criação e emprego recente do termo letramento, surgiram equívocos sobre seu conceito e sua relação com a alfabetização, que não é alternativa, mas indissociável. Carvalho e Mendonça (2006), esclarece que:

Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implicam deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19).

Na sala de aula, Kleiman (2005) explica que o professor precisa ter esclarecido que o letramento não é um método de ensino, não existe um “método de letramento”, antes ele propõe a imersão do indivíduo no universo da escrita e, para alcançar esse objetivo, há algumas atitudes pedagógicas que podem ser adotadas, como por exemplo: práticas diárias de leitura de jornais e revistas; decorar as paredes da sala com textos, calendários, páginas de livros e cartazes temáticos. Além disso, a escola pode desenvolver atividades de escrever e enviar cartas, comentar notícias ou recomendar livros, entre outros.

Por fim, Carvalho e Mendonça (2006) enfatizam que o mais relevante é que, no processo de aprendizagem, as relações alfabéticas e ortográficas possam se beneficiar da exploração das relações semânticas e significativas para os alunos. Há dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas e facilitadas para os alunos com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua, por exemplo, as regularidades de sufixos e de desinências verbais. Mas há também, “irregularidades ortográficas” que só serão aprendidas em função do contexto e da esfera de circulação dos textos que as crianças lerão.



4. TIPOS DE ALFABETIZAÇÃO

Para Moraes e Oliveira (2015), alfabetizar significa apropriar-se do código alfabético, com a capacidade de utilizar as regras desse código para identificar as palavras e relacioná-las ao seu sentido. Logo, essa etapa da aprendizagem exige o ensino objetivo de algumas habilidades, tais como: o conhecimento das letras, a consciência dos fonemas e a capacidade de realizar a decodificação fonológica, isto é, associar fonemas e grafemas.

No que se refere a oralidade, esses mesmos autores destacam que a única coisa que deve ser ensinada é a consciência fonêmica, pois sabe-se que a compreensão do que se lê advém do conhecimento da língua oral, que precede o processo de alfabetização e dele é independente. No entanto, a capacidade de ler amplia a capacidade de compreensão oral da língua.

4.1 Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: sintético e analítico

Atualmente no Brasil, os principais tipos de alfabetização são o sintético e analítico. No sintéticos tem-se três principais formas de alfabetizar, no método alfabético a criança aprende o primeiro nome, as letras do alfabeto, o nome de seus familiares e amigos de sala, já o método fônico a criança aprende associando os sons e palavras, através dos sons das letras ela consegue reconhecer e identificar as palavras e no método silábico a criança aprende as famílias de sílabas antes de aprender as palavras.

No analítico partem do todo para a parte, começam da leitura da palavra, frase ou conto e em seguida para o reconhecimento dos elementos. Alguns exemplos de métodos analíticos são o de palavrção, o de sentencição, o global de contos, o natural e o de imersão.

Segundo Mortatti (2006), o ensino no Brasil Império ainda estava sendo organizado, as salas eram adaptadas, os alunos de todas as séries e o material impresso para a leitura era pouco e produzido na Europa. O ensino da leitura começava com as “cartas ABC” e depois se liam e copiavam documentos manuscritos.

Ainda de acordo em esse mesmo autor, nessa época era utilizado o método de marcha sintética para ensinar a ler. Esse método parte da menor unidade para a maior, ou seja, do nome das letras do alfabeto; fônico, partindo dos sons correspondentes às letras; e da silabação, emissão de sons silábicos. Assim, o professor sempre deveria seguir certa ordem crescente e dificuldade – método de soletração, método fônico e método de silabação.



Apenas depois da apresentação das letras e conhecidas as famílias silábicas é que as palavras eram ensinadas e, por fim, ensinava-se frases isoladas ou agrupadas. Já a escrita era restrita à caligrafia e à ortografia, e seu ensino limitava-se a cópias, ditados e formação de frases.

A partir de 1890, conforme os estudos de Mortatti (2006), surge uma nova visão didática para o ensino da leitura, o método analítico, nascido no estado de São Paulo. O método analítico foi então disseminado por todo o país por meio do trabalho dos professores paulistas na produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos de jornais e revistas pedagógicas.

Mortatti (2006) define o método analítico como uma nova visão da criança, entendida agora como sincrética, de caráter biopsicofisiológico (estudo das relações entre fenômenos psíquicos e fisiológicos). Quanto à metodologia, o ensino da leitura deveria começar pelo “todo” (núcleo de sentido), para depois analisar suas partes constituintes. Aqui, todavia, existia uma divergência entre os seus defensores sobre o que seria o núcleo de sentido: a palavra, a sentença ou a história.

Os estudos de Rangel, Souza e Silva (2017), nos mostra nesse método que a leitura é entendida como um ato global e audiovisual dividida em três processos: palavração, sentencição e global. No processo de palavração, palavras significativas retiradas de um texto são mostradas às crianças que, partindo da visualização, fazem a relação entre a palavra e a imagem.

Já na sentencição, as mesmas autoras explicam que o professor usa a comparação entre as palavras dentro de uma frase para extrair as sílabas. Quanto ao processo global, parte de pequenas histórias; em seguida divide-se o texto em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas para, no final, possibilitar a formação de novas palavras com as sílabas estudadas.

Desse modo, ambos os métodos ainda são utilizados em muitas escolas brasileiras, pode-se concluir que nos métodos sintéticos, o foco está muito mais em analisar o sistema linguístico a partir da escrita. Parte-se da letra, depois para a sílaba e só no final exploram a sonoridade da palavra, nesse método não se leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode dificultar o processo. Nos métodos analíticos, a criança reconhece primeiro o contexto, ou seja, nesse método a criança reconhece primeiro o contexto em que está inserida, para depois reconhecer palavras, letras e sons.

Conforme Cagliari (1993), é importante utilizar métodos para alfabetizar, pois, não existe uma receita, uma lista, ou algo pronto que seja garantia ou que funcione para todos pois cada um tem uma forma de aprender e a “a alfabetização é, portanto, sem dúvida o momento mais importante na formação escolar

4.2 A alfabetização na perspectiva Construtivista



O método mais indicado, enaltecido e utilizado no processo de alfabetização, trabalha os conhecimentos prévios da criança, fazendo a união da língua falada, da escrita em um único método, podendo ser aplicado a qualquer aluno. Do ponto de vista linguístico o construtivismo deixa claro que para ler a criança precisa ser leitora e para escrever, precisa estar ativa na escrita, ou seja, para aprender é preciso que haja prática.

A Teoria Construtivistas, segundo Sawaya (2000), foi criada por Piaget sendo que Emília Ferreira e Ana Teberosky se embasaram em sua teoria no processo de alfabetização e letramento (1979) e tem norteado as políticas públicas de alfabetização no Brasil desde a década de 1980. Esses estudos trouxeram novas maneiras de compreender o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita partindo de uma visão psicogenética e levaram a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a implantar no Ciclo Básico, entre 1985 e 1995, sendo ampliados para todo o Ensino Fundamental por meio da política de Progressão Continuada.

Sawaya (2000) explica que essas reformas pedagógicas ocorreram sob a justificativa de que, embora a escola tivesse aberto suas portas para as classes populares, não havia mudado sua configuração para recebê-la. Sem levar em consideração os diferentes níveis de conhecimentos trazidos por cada criança, a escola exigia que todos trilhassem o mesmo caminho e dentro do mesmo prazo estipulado. Dessa maneira, o aluno era culpabilizado por estar longe do que era considerado como o começo da aprendizagem escolar e ao apresentar as primeiras dificuldades, consequentemente evadia.

Segundo a concepção construtivista, destaca Sawaya (2000), essa diferença entre as crianças das classes populares e as outras são provenientes da precariedade das experiências com a leitura durante o desenvolvimento infantil, pois em geral, vêm de ambientes não-letrados, situação que as impede de alcançar um estágio de desenvolvimento cognitivo necessário para a construção da escrita na escola. Assim, é justificado o aumento do tempo para o domínio da leitura e da escrita pelas crianças de classes populares.

Ferreiro e Teberosky (1986 apud Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003) desenvolveram aspectos linguísticos específicos à psicogênese da língua escrita, quando descreveram o aprendiz formulando hipóteses sobre o código por um caminho que pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção é organizada em três momentos: a diferenciação entre representações icônicas e não icônicas (letras, números, sinais); a construção e o controle da variedade de grafias; e o da fonetização da escrita.

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere



e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança (Weisz, 1990 apud Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003, p. 38).

De acordo com Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003) o objetivo da psicogênese da língua escrita, é descrever como o aluno se apropria dos conceitos e habilidades de ler e escrever, iniciando o caminho pela fase pré-silábica, na qual desconhece que a palavra escrita representa a palavra falada. Por essa razão, neste nível, a criança acredita que pode escrever por meio de desenhos, rabiscos ou outros sinais gráficos.

Ainda nesse nível, ocorre um progresso quando se percebe que a palavra escrita representa o nome do objeto, a criança percebe que se escreve com letras e não com desenhos. Todavia, a criança tenderá a escrever um número de letras aleatórios, sem discernir quantos e quais caracteres são necessários para grafar uma palavra, pois ainda não possui a correspondência sonora.

O avanço para o próximo nível, o silábico, só acontece quando o aluno é questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar uma palavra, pois começa a se conscientizar do número de letras que precisa grafar para escrevê-la. Nesse momento, ainda não existe consciência sonora, pois a criança tende a registrar uma letra para cada sílaba. “Para a palavra BONECA, poderá grafar IOD, por exemplo” (Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003, p. 39).

Dessa forma, a passagem para o nível silábico é feita com atividades de associação da fala com o texto escrito. O aluno descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, porém, acredita que basta registrar uma letra para se pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, quando “seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE- -CA, e assim por diante” (Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça, 2003, p. 40).

Segundo Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003), assim, as crianças passam pelos níveis pré-silábico e silábico, chegando finalmente ao alfabético. Nessa fase, o aluno é capaz de analisar nas palavras suas consoantes e vogais, sabe que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, possui total consciência da correspondência de letras e sons. Entretanto, acontecerão situações conflituosas quando comparam sua escrita alfabética com a escrita ortográfica da língua, em que muitas palavras são grafadas diferentemente de sua pronúncia.

Por fim, Araújo (2018) destaca que tratar os erros das crianças no processo de ensino aprendizagem para o professor construtivista é um enorme desafio, já que ele deve partir dos conhecimentos particulares que os alunos já possuem e apresentar problemas que gerem conflitos



cognitivos, focando seu trabalho na construção do conhecimento, e não na obtenção de resultados. O professor mediador faz os alunos se conscientizarem dos erros cometidos, mas deve tratá-los com cautela, compreendendo que soluções “erradas” têm um papel quando pertinentes a uma nova atividade cognitiva.

5. FATORES DIFICULTADORES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Em uma sala de aula, é fundamental que o professor conheça o seu aluno, isso pode implicar no desenvolvimento do estudante. Entretanto, é cada vez mais comum encontrar nas escolas, crianças com baixo rendimento escolar o que compromete a educação formal da criança. É comum que essas questões sejam encontradas em estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, e geralmente, podem estar relacionados com problemas comportamentais, emocionais e de comunicação (GIMENEZ, 2005). Além disso, outros fatores (internos ou externos) que levam a defasagem de aprendizagem podem ter ligação com ambiente em que a criança está inserida, podendo ter relação familiar, econômica e social. Assim sendo, identificar e avaliar quais as dificuldades de aprendizagem e suas causas, podem proporcionar progressos na educação e dessa forma alavancar a aprendizagem do aluno a tornando mais significativa.

Sawaya (2000) preconiza que, embora as políticas públicas insistam que o problema da alfabetização reside no erro do método, a realidade é que o erro está na concepção que se tem da aquisição da língua escrita. As reformas pedagógicas no Brasil sempre partiram da questão de que a escola não estava considerando as características culturais e desenvolvimento individual de cada criança.

No entanto, Sawaya (2000) destaca que muitas pesquisas de cunho pedagógico sobre as escolas públicas contradizem essa afirmação, que vem sendo usada como explicação para o fracasso escolar das crianças das camadas mais populares, pois se o aluno não possui, naquele momento, os pré-requisitos escolares para a alfabetização, não teria como aprender o sistema escrito.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase do desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe (Brasil, 1997, p.51).

O Parâmetro Curricular Nacional (1997) também justifica a adoção de ciclos porque possibilitariam trabalhar melhor com essa diferença existente entre os alunos. Porém, trabalhos de pesquisa têm apresentado que é a visão preconceituosa de que a criança pobre traz inúmeras defasagens e a conseqüente relação equivocada que a escola estabelece com esses grupos que



produzem dificuldades na aprendizagem. Segundo Sawaya (2000),

O conhecimento que orienta a ação pedagógica do professor e da escola está profundamente marcado pela visão arraigada das famílias pobres como portadoras de todas as deficiências morais e psíquicas, o que oferece uma justificativa para a oferta de um ensino precário e de má qualidade (Sawaya, 2000, p. 78)

O que esses estudos têm revelado, segundo Sawaya (2000), é que os métodos de alfabetização, construtivista ou tradicional, são adaptados pelos professores e pela escola conforme interesses de ambos e para melhorar a aprendizagem dos alunos, por exemplo, fragmentação do trabalho, necessidade de se enquadrar nos critérios, ou de responder às expectativas da própria escola.

É preciso que o educador tenha habilidades para identificar o que se adequa aos seus alunos, pois as crianças são singulares, tem necessidades diferentes e o professor tem um papel importante nesse processo, por que a alfabetização é a base de todo o processo de ensino e aprendizagem e quando é bem executada, abre caminhos para esse aluno, permitindo que alcance ótimos resultados.

Em contrapartida, Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003) apontam para um equívoco na interpretação da Psicogênese da Língua Escrita, esse erro, segundo os autores, reside na exclusão do ensino de conteúdos específicos à alfabetização. Pois a maioria dos docentes demonstram dificuldade em adotar a alfabetização construtivista porque teriam que abandonar as técnicas silábicas de análise e síntese consideradas “tradicionais”. Soares (2003), afirma que:

[...]numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado construtivismo, no Brasil. (Soares, 2003, p. 12).

No entanto, essa exigência não existe, explicam Schwartz Mendonça e Correa de Mendonça (2003), pois o professor mediador também tem o dever de informar seus alunos sobre as convenções do código escrito. Porém, nada o impede de utilizar um ambiente rico de materiais de leitura e escrita, porque, inserido neste contexto, a criança permanece em contato com qualquer palavra, compreendendo que alfabetizar-se é muito mais do que fazer correspondência entre os sons e as letras escritas.

Quando se trata do conceito de “letramento”, Kleiman (2005) destaca que uma questão que atrapalha seu ensino é a crença de que ele seja um método, pois na realidade não existe um “método de letramento”, ele envolve a imersão da criança ou jovem no mundo da escrita e isto escapa ao ambiente escolar. A alfabetização não precede o letramento, mas um processo está contido no outro.



Para a autora,

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. Eo conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares (Kleiman, 2005, p. 6).

O desafio para o docente aqui, ressalta Kleiman (2005) é aprofundar, além das barreiras culturais ou sociais, as crianças e jovens em diversificadas experiências com a leitura e a escrita, interagindo com variados gêneros de material.

6. CAMINHOS NORTEADORES PARA O SUCESSO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A reinvenção da alfabetização surgiu na França e nos Estados Unidos, mediante a guerra de métodos entre defensores da *whole language* (construtivismo) e defensores do ensino grafofônico (relações grafema-fonema) (Soares, 2003). A partir da avaliação de novos documentos dos dois países sobre o tema, a autora relata que a concepção de aprendizagem da língua escrita evidenciada em ambos é mais ampla que apenas as relações de código grafofônicas, todavia essa faceta precisa urgentemente recuperar a sua importância fundamental no ensino da língua escrita; principalmente que volte a ser objeto de ensino direto, explícito e sistemático.

Diante dos péssimos resultados que vêm sendo alcançados na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos durante todo o Ensino Fundamental, a autora ressalta que é preciso repensar os referenciais e os processos de ensino que têm predominado nas salas de aula, e reconhecer a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento e o que é propriamente a alfabetização.

Por outro lado, esclarece Soares (2003) é preciso reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas faces de um e outro e, por conseguinte, a diversidade de procedimentos para ensino de cada um.

O que é proposto, portanto, é o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva dentro de um contexto de letramento.

As naturezas da alfabetização e do letramento demandam metodologias diferentes, dessa forma, a aprendizagem inicial da língua escrita exige diferentes metodologias, algumas caracterizadas



por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças.

6.1 Contribuição da neurociência na alfabetização

Nos últimos anos muitos estudos tem sido feitos acerca das contribuições da neurociência voltada para a educação, a professora e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Integração em Psicologia, Fabiana Versuti, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP, defende que a neurociência traz mudanças significativas para as crianças, além de fortalecer um ambiente educacional mais eficaz.

Os estudos da neurociência, vem ganhando espaço nos últimos anos, pois buscam compreender as estruturas cerebrais e os mecanismos do nosso corpo, tendo em vista que essas descobertas podem auxiliar a entender o comportamento do ser humano e as necessidades de cada ser humano. Esse progresso tem criado um caminho para desenvolver formas mais eficientes de alfabetizar e letrar crianças e adultos.

A neurociência, explica Oliveira (2010), já tem avançado na compreensão de como o cérebro aprende a ler. Já se sabe, por exemplo, que existem redes neuronais específicas para lidar com as letras de maneira diferenciada de números ou desenhos. Ou seja, o cérebro lê letras, e ainda mais, ele representa unidades intermediárias entre a letra e a palavra, como sílabas, desinências, sufixos e etc.

Os estudos de neurociência já demonstraram que o nosso cérebro utiliza o princípio alfabético (as letras do alfabeto - grafemas - não representam sons; elas representam fonemas) como o primeiro passo para a aprendizagem da leitura, e este é o melhor fator para o desempenho em leitura. Sem o domínio do princípio alfabético, é impossível ler novas palavras.

Por essa razão, Oliveira (2010) preconiza que a consciência fonêmica, isto é, a capacidade de identificar intencionalmente e claramente fonemas na fala está fortemente associada com o desempenho futuro em leitura. Aqui é preciso ressaltar que dominar o princípio alfabético é diferente de dominar o código alfabético, este implica em conhecer as normas de funcionamento das correspondências grafema-fonema.

Segundo Scliar-Cabral (2013), a neurociência, enquanto campo de estudo sobre o sistema nervoso e suas funcionalidades, além de estruturas e processos de desenvolvimento, tem contribuído para a constante busca por melhoras na aprendizagem da língua escrita. Nesse contexto, pesquisas têm demonstrado e esclarecido a interferência de fatores biológicos no desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Se por um lado os neurônios são capazes de aprender, por outro a programação biológica,



frequentemente entra em conflito com os traços que precisam ser reconhecidos em determinados sistemas de escrita, sendo necessário que tais neurônios se reciclem. Graças à margem de plasticidade neuronal isso é possível.

No entanto, explica Scliar-Cabral (2013) o conflito resulta no fato de que para o reconhecimento dos demais sinais luminosos, o sistema visual, obedece a uma programação genética antiga que simetriza a informação. Porém, para o reconhecimento dos traços que constituem as letras, como os do sistema alfabético, por exemplo, é fundamental que os neurônios situados na região occipitotemporal ventral esquerda aprendam a perceber as diferenças que distinguem as letras entre si, resultantes da articulação entre retas e curvas, sendo o mais difícil destes traços a diferença entre a direção para a esquerda ou para a direita.

À vista disso, Scliar-Cabral (2013) expõe que o conflito entre a programação genética e o processamento das novas informações acontece porque para o reconhecimento das letras que constituem os grafemas é essencial distinguir a diferença entre esquerda e direita na direção dos traços, particularmente quando tal diferença é espelhada. Trata-se de uma aprendizagem que vai de encontro à programação, o que se constitui em uma das grandes dificuldades na alfabetização e explica por que as crianças persistem por maior ou menor tempo na leitura espelhada.

Entender a relação entre neurociência e educação é importante para tornar os processos de ensino e aprendizagem, de crianças, jovens e adultos, mais produtivos. Afinal, se o mundo muda constantemente, as formas de ensino precisam acompanhar tais transformações. Ademais, entender como as áreas se relacionam é começar a pensar como o conhecimento de um interdepende da compreensão do outro.

6.2 Multiletramento e alfabetização

A pedagogia dos multiletramentos, segundo Oliveira e Szundy (2014), é um desdobramento das discussões entre muitos educadores sobre os objetivos gerais da educação e sua ligação com a pedagogia do letramento. Reunidos em Nova Londres, Estados Unidos, no ano de 1994, o Grupo de Nova Londres passou a defender o termo como uma alternativa para o ensino eficiente em um contexto de multiplicidade de canais de comunicação e diversidade linguística. Oliveira e Szundy (2014) explicam que o grupo tornou a multiplicidade de linguagens como seu princípio, considerando que a ordem cultural e global que está emergindo opera no sentido de uma crescente diversidade linguística em seu processo de construção de significados.

A premissa para esse novo modelo de letramento, destacam Oliveira e Szundy (2014), é a de que dominar os canais de comunicação é indispensável para que as crianças sejam inseridas em um



mundo onde as informações aparecem cada vez mais híbridas e multiculturais.

[...]o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade (Oliveira e Szundy, 2014, p. 194).

Conforme Borba e Aragão (2012), a pedagogia dos multiletramentos foi pensada, então, como um caminho educacional para responder às grandes mudanças econômicas e tecnológicas de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Essas drásticas mudanças exigem habilidades novas que envolvem a linguagem tecnológica como, por exemplo, redigir e enviar um e-mail, utilizar ferramentas de pesquisa *online*, compreender textos em *blogs*, *twitter*, *facebook* e etc.

Essas habilidades, ressaltam Borba e Aragão (2012), englobam também a consciência de como tornar o uso dessas tecnologias de maneira útil e favorável a si, desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e participativa que busque educar-se continuamente. O multiletrado é, portanto, o indivíduo capaz de utilizar bem a leitura e a escrita seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos.

As práticas didático-pedagógicas devem estar de igual forma, voltadas para construção do senso de cidadania. O trabalho com a leitura e a escrita deve ser concebido como proposta a ser desenvolvida como práticas culturais contextualizadas e influenciado pela adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania (Borba e Aragão, 2012, p. 226).

Uma nova política tem ganhado espaço nos cenários socioculturais, explicam Borba e Aragão (2012), a política da diferença. Por essa razão, lidar com a diversidade é indispensável para o bem-estar social. Os canais de multimídia e hipermídia são bons exemplos para essas questões, nas quais membros de culturas podem ter a oportunidade de encontrar seus próprios perfis, pois essas tecnologias têm o potencial de dar autoria para diversos modos de viver e se comportar.

O multiletramento, é importante para que o aluno consiga relacionar as atividades escolares, com desafios que vão promover habilidades que façam com que ele tenha um aprendizado mais dinâmico e interativo, para que ele esteja preparado para o mundo globalizado e todas as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos últimos anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do multiletramento para a formação dos alunos e reitera que as escolas devem considerar a diversidade de linguagens e mídias que circulam na sociedade atual.

7. ANÁLISE DE RESULTADOS



Após realizar a pesquisa de campo qualitativa, os dados foram analisados e discutidos abaixo. A pesquisa nos mostrou que apesar de entrevistados diferentes professores, algumas dificuldades se repetem, como questões ligadas ao apoio familiar, fator esse extremamente importante, a presença da família dentro desse processo é fundamental, além de trazer segurança a criança a parceria entre escola e família é fundamental para o progresso do processo.

Segundo Sawaia (2000) os métodos de alfabetização são refuncionalizados pelos interesses, necessidades e expectativas do professor e da escola. Cabe ao educador, conhecer o aluno, saber quais são suas dificuldades, vivências, experiências, características culturais, desenvolvimento individual, conhecimentos prévios, entre outros, para assim quebrar barreiras e conseguir resultados que atendam suas especificidades.

Para conhecer a atuação de cada educador pesquisado nas classes de alfabetização e verificar se estão contribuindo para o desenvolvimento necessário para que os educandos dominem a linguagem de maneira satisfatória, estabeleceu-se alguns requisitos na coleta de dados para alcançar o objetivo da pesquisa, como perguntas ligadas ao método utilizado em sala de aula, se o educador se atualiza nas propostas atuais de ensino e quais são os principais fatores que o educador acredita que interfiram nesse processo.

Em busca de dados para elaboração do artigo, questionamos os professores sobre o conceito de alfabetização que cada um tem. Encontrou-se professores que utilizam o método fônico e construtivista, outros que mesclam métodos. A professora 3 relata que: “utilizo o método fônico, sem deixar de considerar as especificidades de cada aluno”. (Professora 3). Esse fator é de extrema importância, afinal os alunos são singulares e tem seu ritmo, formas diferentes de aprender, e as vezes o que funciona para um aluno, em uma outra situação não funcionará para outro, e é nesse momento em que o educador precisa ter criatividade de trazer diferentes propostas para a sala de aula, para fazer com que a turma consiga alcançar o objetivo da alfabetização.

Quanto ao método utilizado para alfabetizar os alunos, percebeu-se que a maioria dos professores utilizam o método fônico, onde a criança ouve o som das palavras e percebe que cada letra possui um som diferente, dessa forma a criança, consegue aos poucos fazer a assimilação dos sons as letras e construir as palavras.

A Professora 2 relata que utiliza o Método analítico e Fonético e justifica que: “gosto de usar a palavra toda e por reconhecimento ou associação as crianças vão construindo e reconstruindo as partes das palavras, o fonético me dá chance maior de auxiliar as crianças que ainda não se apropriaram dessa desconstrução de palavras” (Professora 2).

Conforme Alessandra Gotuzo (2011), o método fônico respeita o tempo de alfabetização de cada criança. Pois é estruturado em uma sequência de gradativa complexidade. Sendo então possível



desenvolver com a criança o conhecimento que ela precisa, adequando a diferentes níveis de desafio.

Sobre todos os alunos de uma turma ser alfabetizado durante o ano letivo, as professoras foram unânimes ao afirmarem que cada um tem um ritmo que deve ser respeitado. A Professora 2 afirma que:

Acredito que em uma sala heterogênea temos os dois pontos, a facilidade de uma aprender com o outro pela troca e incentivo, assim como há dificuldades nesse processo, pois temos crianças em hipóteses distantes. Mas acredito que é possível sim, um trabalho mais pontual e com a atenção individual em algumas atividades para que possamos garantir e favorecer o avanço de cada criança (Professora 2).

Para Oliveira (2010) é importante que neste processo o professor conheça o nível de desenvolvimento dos alunos, sendo assim, ele poderá mediar o ensino para o estágio de desenvolvimento que ainda não foi alcançado, instigando o aluno para que ele possa avançar em situações que não ocorreriam espontaneamente.

Ao serem questionados sobre qual o principal fator que interfere no processo de alfabetização, identificou-se: falta de estímulo familiar, questões sociais, diversidade cultural e quantidade de alunos por sala. Os fatores de maior relevância listados foram 35% estímulo familiar, 10% diversidade cultural e um fator não mencionado na pesquisa, mas que teve grande destaque foi a dificuldade de alfabetizar pela quantidade de alunos por sala.

Em relação a salas volumosas, a professora três que atua tanto na rede pública, como na rede privada menciona que:

Existem sim salas volumosas em ambas as redes de ensino, e em muitos casos as crianças não estão em contextos letrados, falta parceria familiar, o que dificulta o trabalho individual com cada uma, mas isso não quer dizer que seja impossível, se o professor for dedicado, esforçado e tiver persistência, conseguirá levar o aluno a atingir suas expectativas no processo de alfabetização. (Professora 3).

Sabe-se que o multiletramentos atualmente, tem se destacado na alfabetização, para Roxane Rojo, (2009) escritora do livro letramentos múltiplos, escola e inclusão social, traz questionamentos interessantes acerca da linguística (leitura e escrita) nas escolas, a autora destaca que a escola tem um papel fundamental em apresentar diferentes ferramentas aos alunos para que possam se familiarizar e utilizar em seu cotidiano, Rojo (2009) defende que a escola deve trazer reflexões aos seus professores acerca dos recursos multimodais, para que esses conhecendo as ferramentas, consigam passar conhecimento aos seus alunos.

Nesse sentido, em busca de dados sobre o conhecimento dos professores sobre multiletramento, ficou notável a falta de conhecimento do termo, apesar de ser novo, o mesmo já vem sendo utilizado em sala de aula, a lousa digital é um exemplo de multiletramento, os *Ipads*, *Chrome Books* entre outros, ou seja multiletramento nada mais é do que inovar sua aula e sair do padrão tradicional.



Ao questionar os professores sobre o que é necessário para que a alfabetização e letramento ocorra, relataram a necessidade de atualização constante, foco nos alunos e estratégias diversificadas, além de “criar estratégias desafiadoras para que os alunos avancem em sua hipótese, um ambiente facilitador e nunca desistir do aluno (Professor B).

Conforme as respostas, dos professores pode-se notar que possuem o mesmo objetivo em comum, que é a aprendizagem e letramento do aluno, com estratégias diversificadas para as necessidades individuais, como rodas de leitura, atividades táteis, trabalhar gêneros textuais aprofundados, jogos e atividades em grupo, tudo com persistência e dedicação para que se alcance com êxito o objetivo. O desafio para o docente aqui, ressalta Kleiman (2005) é aprofundar, além das barreiras culturais ou sociais, as crianças e jovens em diversificadas experiências com a leitura e a escrita, interagindo com variados gêneros de material.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das pesquisas referenciadas neste trabalho e dos indicadores da pesquisa de campo, pôde-se compreender que as atuais dificuldades na alfabetização das crianças em nosso país decorrem não de um fator pontual, mas de muitos fatores que precisam ser considerados. Por parte dos autores, são demonstrados erros de interpretação e compreensão dos métodos de alfabetização com consequente abandono dos conteúdos específicos à alfabetização (relações grafofônicas), pelos professores. Ademais, as exigências e adaptações escolares, muitas vezes, exigem a reconfiguração dos métodos, que nem sempre é feita de maneira a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Paralelamente, os professores se queixam da quantidade de alunos em suas turmas e a falta de parceria familiar, o que dificulta o trabalho individualizado e a atenção necessária a cada criança. Outro fator mencionado é que nem sempre as crianças que compõem as turmas estão inseridas em contextos letrados, o que também complexifica o processo.

Todavia, há caminhos novos sendo apresentados e a retomada do que era funcional em sistemas antigos, como a neurociência, tem debatido novamente a alfabetização iniciada com a consciência fonêmica antes do valor semântico na língua portuguesa. O importante é que os professores estejam sempre se atualizando e compreendendo que os métodos devem servir às necessidades das crianças, e não o contrário.

A aprendizagem precisa ir além dos muros da escola, se faz necessário uma aprendizagem significativa, onde a criança entende que usará o que aprende nos contextos diários, que ao fazer uma receita de bolo por exemplo, precisará interpretar a mesma para chegar ao resultado esperado.

A escola juntamente com sua equipe, precisa rever estratégias e transformar suas aulas e



atividades pensando em todos os alunos, assegurando que possam se desenvolver na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. É necessário, uma aproximação entre família e escola, um maior incentivo ao aluno por parte da família, professores atualizados e preparados para trabalhar com essas dificuldades, buscando melhorias tanto nos métodos de ensino quanto na parte cognitiva de seus alunos.

É de suma importância, a contribuição significativa dos órgãos governamentais, para uma maior e melhor estruturação da educação brasileira, buscando minimizar as desigualdades e promovendo o acesso à educação de forma democrática, e igualitária para todos os setores da sociedade.

9. REFERÊNCIAS

ARAUJO, V.M. O Processo de Alfabetização na Visão Construtivista: 1º Ano do Ensino Fundamental I. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 05, Vol. 04, pp. 64-81, Maio de 2018. ISSN:2448-0959.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Esporte. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF. 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, 9 de dezembro de 2010. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/ DICEI/ CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSED/ UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF. 2017.

CARVALHO, M.A.F.; MENDONÇA, R.H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em 20 out. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/ Unicamp. Brasília: Ministério da Educação, 2005.



MORAIS, J.J.; OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização**: em que consiste – como avaliar. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

MORTATTI, M.A.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 13 set. 2024.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização de crianças e adultos**: novos parâmetros. 9 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

RANGEL, F.A.; SOUZA, E.C.F.; SILVA, A.C.A. **Métodos Tradicionais de Alfabetização no Brasil**: processo sintético e processo analítico. UFERSA, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7427>>. Acesso em 21 jul. 2024.

SCHWARTZ MENDONÇA, O.; CORREA DE MENDONÇA, O. **Psicogênese da Língua Escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. Conteúdo e Didática de Alfabetização. UNESP, 2003. Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2024.

SOARES, M.B. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. **Rev Bras. Educ.** Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.

SOARES, M.B. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

MARCHIORI, B. **A neurociência surge como instrumento para melhorar a educação e torná-la mais eficaz**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/a-neurociencia-surge-como-instrumento-para-melhorar-a-educacao-e-torna-la-mais-eficaz/>>. Acesso em: 15 de set.2024.