

CURSO - PEDAGOGIA
CÉLIA VIANA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DA AQUISIÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA
ESCRITA**

SERRA

2014

CÉLIA VIANA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DA AQUISIÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA
ESCRITA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Graduação em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra- Multivix, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em pedagogia.
Orientador Professora: Geruza Ney Alvarenga

SERRA

2014

Dados internacionais de Catalogação-na-publicação (CPI)
(Biblioteca da Faculdade Capixaba da Serra-Multivix.Serra,ES.)

SILVA, Célia Viana da.

S586a Alfabetização e o processo da aquisição e representação da
escrita.- Serra:Faculdade Capixaba da Serra,2014.

47fls.

Orientador:Professora Geruza Ney Alvarenga

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia)-
Faculdade Capixaba da Serra-Multivix 2014.

1.Alfabetização.2.Escrita.I. Alvarenga, Geruza Ney.II.
Faculdade Capixaba da Serra- Multivix.III.Curso de Pedagogia.

IV.título.

CDD:372.4

Agradeço a Deus por ter me dado forças nesta longa jornada até chegar aqui. A professora Geruza Ney Alvarenga minha orientadora pelo seu excelente Trabalho orientador e pela sua atenção devida no momento preciso. Ao professor Omar Carrasco Delgado, Mireille Magno, e aos demais professores que contribuíram e fizeram parte desse processo. A minha querida irmã Ruth Viana Silva, e a meu esposo Valdenir da Silva, os quais me motivaram desde o início do curso.

“(…) Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”

Emília Ferreiro

RESUMO

O presente trabalho tem como enfoque principal a Alfabetização no Processo da Aquisição e Representação da Escrita, para trabalhar com a alfabetização no contexto das séries iniciais do Ensino Básico. Os estudos teóricos foram fatores principais para possibilitar um entendimento dos conceitos da alfabetização servindo como base para toda a fundamentação desse trabalho, tendo como objetivo compreender o processo da alfabetização e da escrita e mostrar considerações referentes à prática do professor para saber de que forma se ensina e de que modo se aprende, buscando analisar as hipóteses da escrita, com crianças do 1º e do 2º Ano, ressaltando que as crianças fazem parte de uma sociedade letrada e já percebem a utilização da escrita e suas características bem antes de chegar à escola. O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, no passo a passo das práticas sociais por meio das informações que permeiam o ambiente em que vivem, e esta prática se dá através da mediação e da relação entre o educando e suas experiências e vivências.

Palavras-chave: Alfabetização. Processo. Escrita.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA	10
2.1 O surgimento da escrita.....	10
2.2 As cartilhas.....	14
2.3 As cartilhas da língua portuguesa.....	15
2.4 As cartilhas no Brasil.....	17
3 ALFABETIZAR LETRANDO.....	20
3.1 MÉTODOS DA ALFABETIZAÇÃO.....	23
3.2 NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	25
3.3 A NATUREZA ALFABÉTICA DO SISTEMA DE ESCRITA.....	28
3.4 Apropriação do sistema alfabético.....	28
3.5 Na sala de aula, o que explorar?.....	28
3.6 Instrumentos de escrita e formas de registro das letras.....	29
3.7 O papel do professor	31
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	33
4.1 Metodologia da pesquisa	33
4.2 Local da pesquisa.....	35
4.3 Sujeitos da pesquisa	35
4.4 Entrevista com os professores.....	35
4.5 Análise da Pesquisa.....	39
4.6 Pesquisa e análise com os alunos.....	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
6 REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é compreender o papel histórico da Alfabetização repensar no processo de aquisição e representação da língua e escrita, numa visão de alfabetizar letrando, para analisar o processo de difusão do conhecimento na escola básica, e identificar nas teorias instrumentos que facilitam a aprendizagem da criança no contexto escolar e abordar o processo de construção e reconstrução da escrita de crianças nas séries iniciais, do Ensino Fundamental, suas definições promovendo sua socialização e seus significados nas práticas pedagógicas, possibilitando aos indivíduos novos tipos de trocas simbólicas para que desde cedo a leitura e escrita ganhem sentido em suas vidas.

O problema destacado nesta pesquisa se insere a partir das dificuldades que os professores têm de definir o processo de construção e reconstrução da leitura e da escrita na aprendizagem. Nos dias atuais, muitos professores ainda definem o processo de Alfabetização como sinônimo de uma técnica, no modelo tradicional o professor é um transmissor de seus conhecimentos para seus alunos, e as práticas utilizadas são baseadas na memorização de sílabas e na repetição de sons, nesse aspecto a criança não entende o verdadeiro significado da leitura e da escrita se tornando um objeto e não sujeito, pois não participa do processo de construção do conhecimento. Qual o tipo de metodologia é utilizado para desenvolver a aprendizagem das crianças?

Diante dos problemas apresentados destaca-se também a dificuldade que a criança tem de identificar as letras devido as diferentes formas de grafia. Outro problema apresentado é a relação entre o todo e as partes. No início do processo de alfabetização a criança não consegue estabelecer esta relação e, portanto muitas delas identificam letras como sílabas e sílabas como letras. Qual a importância do professor conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo da criança?

Assim como a Alfabetização e o aprendizado no contexto social andam juntos, é importante que cada professor possa pensar e repensar de que forma está sendo feita a sua prática na sala de aula e refletir e entender a melhor maneira de trabalhar visando o sucesso dos alunos por meio de um trabalho planejado, sendo

assim, a criança assume o direito de pensar sobre a escrita nas mais diversas práticas sociais além de conviver e interagir em ambientes seguros e desafiadores. Diante disso, de que modo os professores podem contribuir para o sucesso dos alunos na aprendizagem?

Para a elaboração desse Trabalho utilizei a pesquisa bibliográfica que pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica, sendo desenvolvida através de pressupostos teóricos de diversos autores sobre o tema Alfabetização e o processo da aquisição e representação da escrita, foi também desenvolvida a pesquisa de campo a qual foi feito alguns questionamentos com a professora sobre o ensino-aprendizagem na sala de aula e um estudo de caso com duas crianças das e o procedimento foi através da observação para saber de que forma as crianças aprendem, para analisar e interpretar da melhor forma os diferentes aspectos da aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar sobre a história da escrita que com o passar dos anos os sistemas de escrita foram ganhando maior complexidade, sendo uma das ferramentas necessárias para a comunicação entre as pessoas, daí a importância da criança ser inserida neste mundo de escrita e leitura tornando seu mundo letrado e alfabetizado. Sendo assim, a criança passa a construir o seu próprio conhecimento desenvolvendo seu senso crítico acerca da leitura e da escrita.

O capítulo 2 é contido pelo título: Contextualizando a história, abordando sobre a história da escrita e logo em seguida, o Surgimento das Cartilhas, ressaltando conhecimentos sobre alfabetização na Idade Média. Com o passar dos tempos começam aparecer diversas cartilhas e a partir da última década do século XIX, no Brasil, observa-se um início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita e de identificação entre o processo de ensino inicial dessas práticas e a questão dos métodos.

A partir daí a cartilha foi se consolidando como principal instrumento para a concretização dos métodos propostos sendo observada até os dias de hoje. No terceiro capítulo, aborda-se a continuidade do tema incluindo aspectos relevantes da alfabetização, e no quarto capítulo a pesquisa de campo que foi eficaz para poder entender um pouco mais do processo da construção da escrita, e por último as considerações finais, sintetizando os assuntos abordados na presente pesquisa.

2 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA

De acordo com fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários.

Conforme Cagliari (1998, p.14) Naquela época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.

Com a expansão do sistema de escrita, a quantidade de informações necessárias para que alguém soubesse ler e escrever aumentou consideravelmente, o que obrigou as pessoas a abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e a usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como, por exemplo, as sílabas. Como há cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua, em média, o sistema de símbolos necessários para representar as palavras através das sílabas ficou muito reduzido, fácil de ser memorizado e conveniente para a difusão da escrita na sociedade.

Assim, o longo processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente.

2.1 O SURGIMENTO DA ESCRITA

A escrita, pelo que se sabe hoje, começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido. Os maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, num tempo indeterminado ainda pela ciência que talvez se situe por volta do início da era cristã. Todos os demais sistemas de escrita foram inventados por pessoas que tiveram, de uma maneira ou de outra, contato com algum sistema de escrita.

Segundo Cagliari (1999, p.15), Muitas pessoas aprendiam a ler sem ir para a escola, já que não pretendiam tornarem-se escribas. A curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com negócios, comercio e até mesmo para ler obras religiosas ou obter informações culturais da época. A alfabetização, nesses casos, dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler, relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum. Aqui, não era preciso fazer copias nem escrever bastava saber ler. Para quem sabe ler, escrever é algo que vem como consequência.

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

Para representá-las graficamente, foram escolhidos hieróglifos egípcios cujo aspecto figurativo lembrava o significado das palavras daquela lista. Por exemplo, a primeira palavra da lista era "Alef", que significa "boi", e o hieróglifo escolhido foi o que representava a cabeça de um boi. Dessa maneira, a figura da cabeça do boi passou a representar o som inicial da palavra "Alef", que era oclusiva glotal. E assim com as demais palavras e suas respectivas consoantes. Outra novidade decorreu desse fato: as palavras da lista passaram a ser os nomes das letras que representavam a consoante inicial dessas palavras.

Além disso, esse nome passou a ser a chave para se saber que som a letra representava "Alef" representava a oclusiva glotal, por exemplo. A escolha de uma lista de palavras como esse constitui o que se chama de princípio acrofônico, ou seja, som inicial do nome das letras é o som que a letra representa: o desenho da cabeça de boi representa o som da oclusiva glotal, porque o nome dessa letra é "Alef". A segunda letra era Beth, representada por um hieróglifo que retratava a figura de uma casa; era usada para o som de B e significava "casa". A terceira letra

era o Daleth, que significava “porta” e representava o som de D; tinha a forma gráfica da figura de uma porta, tirada também de um hieróglifo egípcio, e assim por diante.

O Princípio acrofônico foi uma das melhores ideias que apareceram nos sistemas de escrita: além de permitir uma grande simplificação no número de letras, trazia de forma óbvia como se devia proceder para ler e escrever. Uma vez identificada a letra pelo nome, já se tinha um som para ela (CAGLIARI, 1999, p.16).

Juntando os sons das letras das palavras em sequência, tinha-se a pronúncia de uma dada palavra – o que, feitos os devidos ajustes, dava o resultado final de sua pronúncia; e pronunciando, o significado vinha automaticamente. Para se alfabetizar nesse sistema de escrita, bastava pessoa decorar a lista dos nomes das letras, observar a ocorrência de consoantes nas palavras e transcrever esses sons consonantais, usando o princípio acrofônico. Para escrever David, por exemplo, bastava identificar as consoantes DVD, procurar, na lista de letras, aquelas que começavam com sons de D e V e escrevê-las.

Já os gregos, como precisassem fazer alguns ajustes nas próprias consoantes, uma vez que, em grego, o conjunto de consoantes era diferente daquele das línguas semíticas, resolveram escrever não apenas as consoantes, mas também as vogais, mantendo o mesmo princípio acrofônico. Assim, por exemplo, a letra egípcia que representava pictograficamente a cabeça de um boi foi usada, como vimos pelos semitas para representar uma consoante oclusiva glotal, e a letra recebeu o nome da palavra que significava boi, ou seja, ‘Alef. Como em grego não houvesse consoante oclusiva glotal, a letra “Alef” passou a representar a vogal agora denominada alfa.

Apesar de manter o princípio acrofônico, os gregos adaptaram os nomes das letras semíticas para a sua língua. Para eles, a alfabetização acontecia de maneira semelhante à dos semitas, com a única diferença de que os gregos tinham de detectar na fala não apenas as consoantes, mas também as vogais, para escreverem alfabeticamente. Como sempre, a ortografia fixou a forma de escrita das palavras, para evitar que falantes de dialetos diferentes escrevessem as mesmas palavras de maneiras diferentes, seguindo apenas a observação da própria fala e o valor fonético das letras. Quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a

ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. De fato, pode-se mesmo dizer que na Grécia antiga havia as escolas do alfabeto.

Os romanos assimilaram tudo o que puderam da cultura grega, inclusive o alfabeto. Práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc. transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc.

Os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns “alfabetos”: tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde se encontravam todas as letras, na ordem tradicional dos alfabetos. Na verdade, serviram de guia para as pessoas aprenderem a ler e a escrever, ou mesmo quando fossem escrever. Tais documentos foram, por assim dizer, as mais antigas “cartilhas” da humanidade: uma cartilha que continha apenas o inventário das letras do alfabeto.

A alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a firma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. (CAGLIARI, 1999, p.18).

Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI D.C.

Como o alfabeto tinha no nome das letras o princípio acrofônico, que é a chave de sua decifração, bastava o aprendiz decorar o nome das letras para ter condições de iniciar a decifração da escrita, a qual se completava quando, somando-se os valores das letras, descobria-se que palavra estava escrita. Isso era altamente facilitado pelo fato de os aprendizes serem falantes da língua que estavam decifrando, o que ajuda em muito as tentativas para descobrir, entre as várias possibilidades, a leitura correta.

O contexto linguístico e as ilustrações sempre ajudaram com informações complementares, facilitadoras do processo de decifração. Vê-se, pois que a alfabetização pode perfeitamente acontecer fora da escola do processo escola, podendo ser feita em casa se a isso as pessoas se dedicarem. Ainda hoje, muitas

peças aprendem a ler em casa: algumas porque decidiram não esperar a escola chegar, outras porque foram expulsas da escola e resolveram aprender fora da tradição escolar. Um exemplo famoso desse último caso é Thomas Edison.

Com o uso cada vez maior da escrita na sociedade e com a produção crescente de livros escritos à mão (e depois impressos), o alfabeto passou a ter um problema a mais: foram surgindo formas variantes de representação gráfica das letras (sem modificar o inventário do alfabeto). Isso fez com que uma letra passasse a ser representada por muitas formas gráficas, as quais, agora, o usuário, do sistema de escrita tinha de conhecer.

A primeira manifestação desse fato aconteceu quando das letras capitais (as maiúsculas – que eram as únicas do sistema de escrita latina) surgiram as letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, que passaram a chamar-se maiúsculas. Isso aconteceu sem que as letras perdessem seu valor fonético e sem que a ortografia das palavras mudasse. Agora, o usuário da escrita precisava saber que “A” e “a” são a mesma letra e, portanto, “CASA” equivale a “casa”. Isso trouxe um problema novo e complicado para a alfabetização e para os leitores, em geral. Não bastava saber o alfabeto, seu princípio acrofônico e a ortografia: era preciso, ainda saber fazer a categorização correta das formas gráficas, reconhecendo a que categoria pertence cada letra encontrada nas diferentes manifestações gráficas da escrita.

Nesse caso, a ortografia mostrou uma vantagem a mais: além de servir para neutralizar a variação linguística na escrita, do ponto de vista fonético, passou a ser o guia interpretativo do valor da variação das próprias letras. Este último aspecto pode ser observado ainda hoje, quando descobrimos (ou desconfiamos) que uma letra está escrita, ao analisar o todo. Como sabemos, ainda através da ortografia, quais letras devem compor aquela palavra, acabamos nos convencendo de que determinada forma gráfica está representando uma letra e não outra. Na escrita cursiva, esse princípio é posto em prática a todo instante.

2.2 As Cartilhas

Ao longo dos tempos a alfabetização tem sido marcada pelo avanço da industrialização, com o surgimento da imprensa houve uma grande demanda de

propagação dos livros impressos, sendo exigida na sociedade diversas formas de escrita. Foi de grande importância a preocupação que se teve com a alfabetização tendo como resultado o aparecimento das cartilhas.

As cartilhas segundo Barbosa (1990), originou-se a partir dos silabários do século XIX, sendo posterior ao surgimento das metodologias de alfabetização desde a antiguidade. As metodologias de ensino originam-se dos sistemas alfabéticos e foram muito utilizados nas escolas da província e continuam sendo utilizadas atualmente. tem sua origem nos silabários do século XIX, evidentemente, ao surgimento das metodologias de alfabetização

Para Barbosa, (1991, p.54):

Para conduzir todas as crianças ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, a escola se aparelha de um fundamento metodológico que orienta uma série de estratégias de ensino, utilizando como recurso de base um suporte material impresso, cuja origem está ligada aos silabários do séculoXIX:a cartilha.

Na medida em que se passaram os tempos, as cartilhas foram se concretizando no modelo de leitura ideal pelas metodologias. Antes do aparecimento das cartilhas de alfabetização, era raro se ver livros didáticos, e a tarefa de ensinar era cada vez mais difícil pois os materiais e os livros eram trazidos de casa pelas crianças.

Conforme Cagliari (1999 p.20), A primeira lição era a “tábua do alfabeto”; a segunda, a “tábua das sílabas”; a terceira, o silabário; a quarta, o segundo livro, para aprender a soletrar e a silabar; a quinta (ainda no segundo livro) cuidava da leitura para quem já sabia silabar perfeitamente, etc. no terceiro livro, os alunos aprendiam a ler com pausas.

Para ensinar ortografia, o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida. Nesse modelo de ensino, aparece uma distinção clara entre ler e escrever. A leitura era dirigida para as coisas religiosas; a escrita, para o trabalho na sociedade.

2.3 AS CARTILHAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

João de Barros (1496-1571) escreveu a gramática portuguesa mais antiga, publicada em 1540. Junto com a gramática, publicou a cartinha, que é um outro diminutivo de “carta”, ao lado de “cartilha”. O nome “cartinha” ou “cartilha” tem haver

com carta, no sentido de esquema, mapa de orientação. A cartinha de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); depois, vinham as “táboas” ou “tabelas”, com todas as combinações de letras, que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da língua portuguesa.

Em seguida, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos (como: nau, tesoira,etc.). Por último vinham os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações. João de Barros inclui também um gráfico que permitia fazer todas as combinações de letras das “táboas”. A Cartinha João de Barros não era um livro para ser estudado na escola, uma vez que a escola naquela época não alfabetizava. O livro servia igualmente para adultos e crianças.

Para se alfabetizar, a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava as palavras-chave, para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas “táboas” (ou tabuadas), as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita. (CAGLIARI, 1999,p.23).

A cartilha do ABC, que há poucos anos se podia comprar até em alguns supermercados ou em certas lojas de estações de trem e rodoviárias, segue o mesmo esquema da cartinha de João de Barros. Nesta época, muitas pessoas que não podiam ir à escola ou que saíram dela, foram consideradas “burras” demais para aprender, e acabavam aprendendo a ler através de livrinhos como esse.

Uma famosa cartilha foi a de Antônio Feliciano de Castilho, chamada Método Português para o ensino do ler e escrever, publicada em 1850. Uma de suas características mais importante é o emprego dos chamados “ alfabetos picturais ou icônicos”, já usados na Grécia antiga e muito em voga durante o renascimento- na verdade até hoje aparecem nas cartilhas modernas.

Castilho apresentava também textos narrativos para ensinar o uso das letras, fazendo uma lição para ensinar o uso das letras, fazendo uma lição para cada uma delas e para os dígrafos. A segunda edição, de 1853, intitula-se Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever. Obra tão própria para as escolas como para o uso das famílias.

2.4 AS CARTILHAS NO BRASIL

No Brasil foi a cartilha de João de Deus (1830-1896), chamada Cartilha maternal ou arte de leitura. Utilizava um modo de escrever letras com destaque dentro das palavras, desenhando-as com hachuras, dessa forma, o aprendiz se concentrava no que de novo era apresentado. A cartilha de João de Deus apresentava já uma forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura embora, no título da obra, haja um destaque à leitura. Essa cartilha foi, sem dúvida, o modelo para muitas outras que vieram depois e que chegaram até os nossos dias.

Entre os livros que pertenceram a D. Pedro II, encontra-se, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, uma cartilha intitulada: Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira, organizada por Francisco Alves da Silva Castilho (e dedicada à classe dos professores de primeiras letras), publicada no Rio de Janeiro em 1859. Já pelo título pode-se notar que essa cartilha opõe o método do Castilho brasileiro ao do Castilho português. O autor foi professor em Campo Grande e alfabetizava as crianças pobres, passando depois a se dedicar à alfabetização de adultos.

Ele chama a atenção para o fato de que se devem ler palavras inteiras e não letras ou sílabas. Seu método começa sempre com uma leitura coletiva, depois individual e, então, vêm com exercícios de escrita, seguindo o método que ele denomina “sintético analítico”. No Brasil, depois da grande influência da cartilha maternal (1870), de João de Deus, apareceram inúmeras outras. Entre elas há quatro tipos bem marcantes, com métodos e estratégias diferentes de conduzir o processo de alfabetização.

O mais antigo (até a cartilha maternal) foi chamado de método sintético. Partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto. Com a cartilha maternal, começa o método analítico, que vai assumir a importância maior da década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo típico desse caso é a cartilha do povo (1928), de Lourenço Filho, e o famoso Teste ABC (1934), do mesmo autor. Com o passar do tempo, apareceram mais obras que seguiam o método misto, ou seja, as cartilhas que misturavam estratégias do método sintético e do analítico. A cartilha

Caminho suave (1948), de Branca Alves de Lima, com o período preparatório, é um bom exemplo.

As primeiras cartilhas escolares até a década de 50 ainda davam ênfase à leitura. Achavam importante ensinar o abecedário. A leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio das quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, seguindo a ortografia da época. (CAGLIARI, 1999, p.25).

Havia um cuidado na fala (e sobretudo com a pronúncia), voltado para o padrão social, trazido para a escola a partir de textos de autores famosos. Copiava-se muito, e os modelos eram sempre os bons autores, ou seja, autores famosos da literatura. Como acontecia com as gramáticas, a norma de bem escrever era imitação dos bons escritores.

A cartilha baseada na leitura passou por uma modificação radical, na década de 50, a escola começou a se dedicar à alfabetização dos alunos pobres, carentes de recursos materiais e culturais na vida familiar, que empregavam dialetos diferentes da fala culta. Tendo maior ênfase à produção da escrita pelo aluno e não mais a leitura. Agora era importante aprender palavras e escrevê-las. A atividade escolar deixou de privilegiar a aprendizagem e passou a cuidar quase que exclusivamente do ensino. Em lugar do alfabeto, apareceram palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados apenas com as palavras já estudadas.

As famílias das letras passaram a ser estudadas numa ordem crescente de dificuldade. Completadas todas as letras, o aluno começava seu livro de leitura, agora também programado de maneira a ter dificuldades crescente, libertando um pouco o aluno da cartilha e levando a ler autores de textos infantis. Essa cartilha já trazia em si o esquema de todas as outras cartilhas que aparecem depois, até recentemente, caracterizando a alfabetização pelo estudo da escrita e usando como técnica o monta desmonta do método do bá- bé- bi- bó- bu. Nesta época a escola percebeu logo de início que muitos alunos tinham dificuldades em seguir o processo escolar de alfabetização, e as reprovações na primeira série tornaram-se frequentes.

Na década de 80, a média de reprovação na primeira série era de cinquenta por cento mantendo-se por um bom tempo. Diante dessa realidade, muitos alunos abandonavam a escola, não conseguindo superar essa barreira inicial, outros desistiam logo depois, e apenas uns poucos, cerca de dez por cento, conseguiam

concluir a última série do ginásio (na época, o correspondente à oitava série do primeiro grau, ou seja, do ciclo II do ensino fundamental).

Ainda na década de 80 Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descreve a psicogênese da língua da escrita com base nas teorias de Piaget, provocando significativas alterações nos fundamentos teóricos do processo ensino-aprendizagem da lecto escrita deslocando seu eixo de como ensina para como se aprende a ler e a escrever. Estimulando aspectos motores, cognitivos e afetivos, tendo uma vinculação ao contexto da realidade sócio cultural dos alunos, sendo concebida esta nova concepção de alfabetização como “ construtivista” e tendo a explicação de que o aluno aprende a leitura e a escrita seguindo uma linha de evolução regular, independente de classe social, escolaridade ou dialeto falado.

Em 1986, aparece pela primeira vez, a palavra letramento no livro de Mary Kato: “No mundo da escrita”, um livro que abordava uma perspectiva psicolinguística. Segundo Soares, (2001) Letramento é pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social o um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

De acordo com os PCNS da Língua Portuguesa (1997), a leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se codifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário.

Uma prática de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. (PCNS, 1997, P.43).

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra, também por escrito, para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem os aspectos notacionais relacionados ao sistema

alfabético e às restrições ortográficas como com a linguagem escrita os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever.

3 ALFABETIZAR LETRANDO

O início do processo de letramento se dá a partir do momento que a criança nasce em uma sociedade grafocêntrica, e vive em um ambiente em que as pessoas fazem uso da língua escrita, a criança reconhece a praticidade da leitura e da escrita através dos materiais escritos. Já a alfabetização inicia-se a partir do momento que a criança chega à escola. Nesse processo, a educação formal precisa orientar de forma precisa a utilização dos métodos, desse modo a autora faz uma importante observação:

Uma criança que mesmo antes de estar em contato com a escolarização, e que não sabe ler e escrever, porém, tem contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura, ou de escrita, e a partir daí se interessa a ler, mesmo que seja só encenação, criando seus próprios textos “lidos”, ela também pode ser considerada letrada (SOARES,2003, p.43 apud PEIXOTO,2004).

Nesse sentido, entende-se que o sujeito letrado é aquele que aprende no contexto social e exercita a leitura de mundo que o rodeia no dia a dia, e não necessariamente aquele que tenha frequentado a escola. Entretanto, quando o sujeito está inserido em uma sociedade grafocêntrica, mesmo que este não domine os códigos da leitura e da escrita, não sabendo ler e nem escrever, ele é de certa forma considerado letrado, pois, se interessa em ouvir a leitura feita por um indivíduo já alfabetizado, penetrando no mundo do letramento.

O conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou atrelado à ideia de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e de que para aprender a escrever era necessário apenas desenvolver a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. A partir da década de 1980, várias teorias mostram que o aprendizado da escrita não se reduziria ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo, por meio do qual, desde os primeiros contatos com a escrita, a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Assim Cagliari afirma que:

O processo de Alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mas condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 1997 p. 9).

É preciso combinar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura e escrita. Como consequência, o desafio que se coloca é “alfabetizar letrando”, ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de texto ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética.

Segundo os PCNS de Língua Portuguesa (2001, p.30) é necessária a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

O desafio que se coloca para os primeiros anos da educação fundamental é o ato de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (MEC/SEB,2008,p.12-13).

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades. Porém, ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita. A entrada da criança na escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos, a alfabetização desenvolve-se no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Indispensável para se garantir a inserção e a participação efetiva nas sociedades letradas, a alfabetização e o letramento são, portanto, processos diferentes, mas complementares e inseparáveis.

Para Soares (2001, p.18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”.

Sendo assim, o processo de aprender as práticas sociais de leitura e escrita, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Esse processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita na sociedade (rótulos, placas, revistas, entre outros) e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de cartas, de convites, de avisos, de obras literárias, por exemplo.

Para Vigotski (1998), a prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes lingüísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento. A aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo, considerando que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

Nesse sentido, o pensamento vigotskiano, diz que a criança não parte do zero quando ela chega à escola já vem com uma construção de conhecimentos e colabora com as idéias sobre letramento na construção e reconstrução da escrita. A participação da criança se dá através da apropriação da língua escrita em um processo sócio-interativo quando esta tem contato com o mundo letrado.

3.1 MÉTODOS DA ALFABETIZAÇÃO

São várias formas de alfabetizar e cada uma delas destaca uma característica no aprendizado. Existem três tipos de métodos sintéticos: o alfabético, o fônico, e o silábico. No alfabético, o aluno aprende o início das letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para depois formar palavras que constroem o texto. Este método estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Diante disso Ferreiro afirma que:

O primeiro método é aquele que parte de elementos menores que a palavra enquanto o segundo parte da palavra ou de unidades tomando a letra como ponto de partida, os métodos sintéticos utilizam estratégias de: fonação, a criança aprende a emitir os fonemas e agrupá-los, soletração, o alfabetizando aprende a combinar as letras e emitir os seus sons, e silabação, o educando aprende as sílabas para então formar palavras (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.21).

Uma alfabetização que se baseia em métodos tradicionais, torna-se mecânica e repetitiva e não atinge os reais propósitos da alfabetização, sendo assim, o indivíduo passa a se distanciar da aprendizagem da leitura e da escrita. No primeiro momento, a criança aprende a partir das letras ou sons para formar sílabas e depois passa a formar palavras e estas palavras funcionam a fim de fixar as letras estudadas, e se apresentam de forma isolada. A leitura desse método significa decifrar. Bem sabemos que o indivíduo que não aprendeu os sentidos das palavras e sabe apenas decifrar ainda não aprendeu a ler.

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total, inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica, trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. (FERREIRO E TEBEROSKY 1999, p.27).

Para Ferreiro e Teberosky, (1999, p.290). Quando se concebe a escrita em que como cópia fiel da fala refere-se à escrita alfabética, “e somente um pequeno número de crianças na nossa amostragem possui escrita alfabética.” Esse ensino mecânico resulta numa escrita em que a criança somente copia e apresenta dificuldade na interpretação da leitura e da escrita, acarretando em grandes prejuízos à criança que não conseguirá adquirir e nem expressar seus conhecimentos através de um texto escrito. Infelizmente a escola colabora com esse modelo imediato do código da escrita, acreditando na possibilidade e no desvendamento deste contexto. Entretanto,

com esta prática, se converte numa pura convenção irracional, que combinam de forma incompreensível, em algo que não se pode raciocinar.

Ao aplicar métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança à dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas. O método fônico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através de textos produzidos especificamente para este fim.

Ensina-se ao aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los (ou melhor, dizendo, fundi-los) para formar as palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras para depois estudar palavras de três letras ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita (CARVALHO, 2005, p.24).

Alguns métodos adiam o ensino dos nomes das letras até que o aprendiz tenha dominado as relações letras-fonemas (relações grafofônicas). O objetivo desse adiamento é evitar que o aluno focalize o nome da letra quando deveria concentrar-se no respectivo som. Alguns lançam mão de elementos lúdicos-jogos, dramatizações, teatro fantoches, canções, desenho etc. para tornar atraente a memorização de sons e letras.

O método analítico, também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. Este método pode ser dividido em palavração, setenciação ou global. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Na setenciação, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global,

também conhecido como conto e estória, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Os críticos deste método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora. Um dos mais antigos sistemas de alfabetização, o método alfabético, também conhecido como soletração, tem como princípio de que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois, todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras. A partir daí, a criança começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias. Por este processo, a criança vai soletrando as sílabas até decodificar a palavra. Por exemplo, a palavra casa soletra-se assim c, a, ca, s, a, sa, casa. O método Alfabético permite a utilização de cartilhas.

As principais críticas a este método estão relacionadas à repetição dos exercícios, o que o tornaria tedioso para as crianças, além de não respeitar os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes de eles ingressarem na escola. O método alfabético, apesar de não ser o indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda é muito utilizado em diversas cidades do interior do Nordeste e Norte do país, já que é mais simples de ser aplicado por professores leigos, através da repetição das Cartas de ABC, e na alfabetização doméstica. Um exemplo deste método é o professor que escreve uma letra no quadro e apresenta imagens de objetos que comecem com esta letra. Em seguida, escreve várias palavras no quadro e pede para os alunos apontarem a letra inicialmente apresentada.

3.2 NIVEIS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) dão conta deste processo que denominara de “psicogênese da língua escrita”. Comprovam que para apropriar do nosso sistema de representação escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: O que a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da escrita. Essa descoberta demonstra que antes de relacionar fala e escrita, a criança elabora outras formas para representar este sistema.

Conforme Weisz (1985, p.04):

“ A escola considera evidente que a escrita é um sistema de signos que expressam sons individuais da fala e supõe que também para a criança isso

seja dado a priori. Más não é. No início do processo, toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas.”

Os dois primeiros níveis denominam-se pré-silábicos. No primeiro nível, escrever corresponde a reproduzir os traços típicos que a criança identifica como escrita. Para a interpretação do que foi escrito conta mais a intenção subjetiva do autor, do que as diferenças objetivas no resultado, podendo aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Para a criança nesse momento, a escrita é uma forma de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a produção escrita.

Várias hipóteses cognitivas são construídas desde que a criança começa a pensar a escrita e tentar expressá-la graficamente. Constituindo a passagem do nível pré-silábico (1) ao nível pré silábico (2) configuram-se, entre estas hipóteses, as ideias de uma quantidade mínima de caracteres (geralmente 3) e suas variedades. Usando o repertório variado de letras (letras que não se repetem na mesma frequência) e a quantidade de no mínimo 6 letras para cada palavra.

A criança não deixa dúvida acerca do que considera para que algo possa ser escrito e por consequência, lido. Além disto, diferencia objetivamente por esses dois critérios, as palavras entre si, não estabelecendo neste momento nenhuma ordem específica para disposição das letras. Ao escrever a frase, a criança acrescenta uma letra a mais e não coloca espaços entre as palavras (MOLL, 2006, p.110).

O conjunto dessas hipóteses demonstra um processo intenso de pensamento sobre a produção da escrita desde a sua gênese. Nesse sentido a aprendizagem que o sujeito constrói antagoniza-se radicalmente com o conjunto de proposições didático-metodológicas tradicionais que objetivam o trabalho de repetição de um repertório restrito e rigidamente ordenado. Outras hipóteses possivelmente construídas neste processo são: a não conservação espacial da leitura, a equivalência entre número e letra e a consideração do desenho como forma de escrita. Nesse processo, ocorrem questionamentos sobre o que a escrita representa, e a criança prossegue em sua aprendizagem tentando adequar as suas hipóteses às informações que recebe do meio.

O segundo nível é caracterizado pela diferença objetiva e escritas que signifiquem coisas diferentes. As palavras começam denotar certa estabilidade exterior, apesar da independência da estrutura do sistema de escrita em sua relação com a pauta sonora. Acontece progressivamente a desvinculação entre a imagem dos números e

das letras, das letras e dos desenhos. No processo de troca de informações, através de variadas estratégias, a criança apropria-se do conjunto de signos convencionados historicamente para representação escrita de nossa língua. Começa a se estabelecer, então, o conflito da relação entre a pronúncia e a escrita. A descoberta deste vínculo representa para a criança uma complicação difícil de ser resolvida.

Para Ferreiro e Teberosky (1986):

“Este nível é caracterizado pela tentativa de ar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. (...) A criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes” (p.193).

No nível pré-silábico (2) a hipótese é falsa, mas necessária. É falsa porque se refere à concepção de que cada letra representa uma sílaba. Mas apesar disto, representa um erro construtivo que encaminha a criança em direção ao conhecimento objetivo. Daí, ser necessária. Acontece o conflito na contradição entre o controle silábico a quantidade mínima de letras x a escrita dos adultos (que sempre tem mais letras). O professor, enquanto informe bem como todas as referências do mundo escrito das quais possa dispor, representam, nesse momento, elementos para a resolução destas contradições. Nesse nível as categorias linguísticas ainda não estão definidas, pois, ao escrever uma frase, a criança pode colocar uma letra para cada palavra, ao invés de uma letra para cada sílaba. Dizem Ferreiro e Teberosky (1986,p.196) que (...) “ a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto.”

No processo psicogenético da construção da escrita, Ferreiro e Teberosky apresentam o nível seguinte como a passagem da hipótese silábica para alfabética. É no momento em que a criança abandona a hipótese silábica para a alfabética e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais das criança).

Além disto, aparece o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábicas (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). Nesse nível a criança supera a hipótese silábica estrita e encontra-se em franco caminho para a a

descoberta da hipótese alfabética. Estabelece uma forte exigência no sentido de tornar a escrita progressivamente mais sociável.

Na descoberta da escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1986) identificam o final desta evolução:

“Ao chegar a este nível, a criança já frequentou a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (p.213).

Nas escritas alfabéticas, a cada segmento sonoro corresponde um signo gráfico. As regularizações de ordem ortográfica passam então a ter relevância e constituem-se como objeto de preocupação.

3.3 A NATUREZA ALFABÉTICA DO SISTEMA DE ESCRITA

3.4 Apropriação do sistema alfabético

Segundo Bizzotto et al. (2010), um sistema de ensino é alfabético quando seu princípio básico é o de que cada som é representado por uma letra. Assim, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização é quanto à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam ler ou escrever.

Esse aprendizado se realiza quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência letra-som (grafema-fonema). Os fonemas são entidades elementares da estrutura fonológica da língua que se manifestam em unidades sonoras mínimas da fala. Os grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis (a, b, c, d, qu, RR, ch, lh, nh). É preciso, então, que o aluno aprenda a correspondência entre grafemas e fonemas, essencial no processo de alfabetização.

3.5 Na sala de aula, o que explorar?

No início do processo de alfabetização, quando o aluno descobre como funcionam os mecanismos de codificação e decodificação, algumas atividades que se baseiam na decodificação e composição silábica de palavras. Esta exposição servirá como

apoio e recurso para as crianças analisarem e empregarem corretamente na leitura e escrita de outras palavras as relações fonema-grafema.

A introdução da letra cursiva, nesse caso, é uma decisão que o professor deve tomar levando em conta as experiências, o nível de desenvolvimento e o interesse de seus alunos. É comum que a própria criança solicite ao professor que ensine a trabalhar com letra emendada, referindo-se à cursiva. Algumas experiências em que o trabalho foi desenvolvido desde os primeiros dias de aula com os dois tipos básicos, imprensa e cursiva, têm sido também apontadas como positivas. Da mesma forma, muitos professores têm sido bem sucedidos trabalhando com escrita em letra de imprensa até que as crianças alcancem o nível alfabético e, a partir daí, passam a exercitar com elas a letra cursiva de forma predominante. O professor, portanto, deve estar atento para perceber qual o melhor momento para apresentar sistematicamente as letras de imprensa e cursivas.

Uma das estratégias para introduzir os diversos tipos de letra é deixar os alunos manusearem escritos diversos, propor questões que levem os alunos a levantarem hipóteses sobre gêneros textuais diversos e em que suportes podem ser encontrados cada tipo de escrita e classificar as letras de acordo com suas características gráficas (BIZZOTTO et al., 2010 p.103)

Essas oportunidades, além de proporcionarem ao aluno o contato com a diversidade de tipos de letras, favorecem a ampliação de seus conhecimentos sobre a natureza e o uso social da escrita no mundo letrado. Especificamente, quanto às funções da escrita cursiva, além de representar estilos individuais, ela serve para escrever com rapidez. O que se escreve é para ser lido pelos outros e por nós mesmos algum tempo depois. Compreendendo o uso da escrita, os alunos poderão concluir que é possível escrever com letra que quiserem em anotações pessoais, mas deverão se esforçar para conseguir uma letra legível, com boa apresentação estética, quando forem escrever para os outros.

3.6 Instrumentos de escrita e formas de registro das letras

Para dominar os instrumentos de escrita, o ato de escrever, além de envolver um trabalho cognitivo, é também uma atividade motora, seja traçando letras na superfície de um papel ou digitando num teclado de computador. Sendo assim, atividades motoras, como o uso do material escolar de escrita (lápiz, caneta, borracha, régua, teclado de computador) precisam ser aprendidas e, na maioria das

vezes, treinadas. No domínio das formas de registro das letras, o traçado de letras isoladas é importante, mas esse procedimento não deve ser exclusivo. Assim, investir na escrita de palavras, em textos curtos, mas significativos (como etiquetas, crachás, listas textos de tradição oral). É uma estratégia que ajuda a combinar alfabetização e letramento.

Quanto a categorização gráfica e funcional das letras, apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, imprensa, cursiva), as letras têm valores funcionais. Isso quer dizer que uma letra permanece a mesma, pois sempre é usada da maneira exigida pela ortografia das palavras, da seguinte forma: b, B, B, b, B, b. Todas representam o mesmo fonema, b. A letra de imprensa ou cursiva, embora esta não seja uma questão central no processo de alfabetização e letramento, representa uma grande preocupação para a maioria dos professores.

O desenho da letra é mais uma atividade psicomotora do que conceitual. A forma e o nome de cada letra são conhecimentos físico-sociais e, portanto, deve ser trabalhado informando a criança, isto é deve-se dizer e mostrar para ela como é que se faz cada letra, o nome que ela tem e o som que representa. É necessário, além disso, oferecer à criança oportunidades de manipular e ganhar experiências diretas com suas formas, para que possa identificá-las e reproduzi-las graficamente. Essas informações e essas experiências devem ser contextualizadas e significativas, e não ensinadas através de exercícios de cópias e de repetição.

Quando a criança chega à escola já traz uma experiência de escrita que tenta reproduzir. Dependendo dessas experiências, terá uma maior ou menor tendência para fazer sua escrita baseada no tipo cursiva ou no tipo imprensa (BIZZOTTO, et al. 2010, pag.101).

Toda letra é de ler. Toda letra é escrita, não existe letra só para escrever e letra só para ler. Encontramos, dentro das especificidades do código escrito, uma multiplicidade de tipos de escrita, isto é, as letras são desenhadas ou impressas de várias formas. Não há uma regra única e determinada para que se ensine a escrever com este ou com aquele tipo de letra. Na verdade, a criança que vive em um ambiente alfabetizador, tem contato com textos diversificados, presentes em diferentes portadores de textos. O normal de letras: Imprensa maiúscula, cursiva, grossa, fina grande, pequena, dentre outras.

O que tem ocorrido, em relação às classes de alfabetização e letramento, é que os professores sentem necessidade de ter definido um tipo de letra para trabalhar com os alunos. A prática e a experiência de várias escolas têm conduzido essas questões a um trabalho com letra de imprensa maiúsculas, tipo bastão, para as classes iniciais a Justificativa, baseada no âmbito da leitura, é que por serem as letras não emendadas podem ser diferenciadas e contadas mais facilmente pelos alunos, e tanto o desenho quanto a discriminação visual deste tipo de letra é mais simples e fácil.

3.7 O papel do professor

Para possibilitar aos professores um saber capaz de levá-los à transformação de sua prática cotidiana, é importante que estes estejam em formação contínua. No artigo 67, da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 diz que:

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Podemos notar que tais medidas ocorrem tendo como objetivo a capacitação e a valorização dos professores, proporcionando-lhes cursos os quais visam a melhoria e a qualidade do ensino. Como observa Lúcio (2001), o sucesso escolar das crianças da escola pública, depende diretamente da formação que os docentes receberam, das condições de trabalho, bem como da existência de políticas que favoreçam tal formação.

Uma vez que suas funções implicam em saber planejar e implementar situações de aprendizagem que permitem à criança apropriar-se do processo de alfabetização, esse professor passa a ser visto, então, como um profissional dotado de competência técnica e sociopolítica, e sua mediação é exercida através de uma prática pedagógica construída de acordo com cada momento do processo, construída de acordo com cada momento do processo, em cada circunstância específica em que ele ocorre, de acordo com a história pessoal de cada criança.

Ao planejar, o professor deve considerar a realidade do aluno e o contexto em que está inserido: saber quem é, de onde vem como é sua vida, qual o acesso que ele tem a determinado bens culturais (como livros por exemplo), deve também saber

das condições maturacionais do aluno, faixa etária, desenvolvimento e pré requisitos para direcionar suas ações.

Segundo Libâneo, (1994,p.222), “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

O ato de planejar faz parte do ser humano, nas várias instâncias da vida, seja pessoal ou profissional, pois construímos objetivos em nossa vida e somos impulsionados a concretiza-los. Para isto é importante que o professor planeje sua ação para o melhor desenvolvimento de seu trabalho. Sendo o professor um agente de mudança, e sabendo que toda inovação encontra resistências e exige organização, podemos, nesse processo, enfatizar a importância do planejamento de ensino, como fundamento de toda ação educacional, como forma de gerenciar as mudanças.

É no processo de interação que se destaca o papel do professor como mediador entre a criança e o texto (objeto do conhecimento). Nessa mediação, o professor deixa de ser o único possuidor e transmissor do conhecimento. Sua intervenção é planejada para favorecer a ação do aluno sobre o texto. Esse exercício de mediação exige dele um conhecimento claro do processo de construção do conhecimento, para identificar o que a criança já sabe, como pensa, como lê e escreve que significam seus diferentes desempenhos e como agora para que continue evoluindo para os níveis seguintes.

O professor mediador deverá ter consciência de que seu papel não está limitado a “dar lições e a corrigir erros”. Ele estará atento à possibilidade da criança de assimilar ou não uma informação, de compreender ou não a correção de um “erro”. Saberá, assim, distinguir o momento e a circunstancia em que é mais eficaz intervir no processo a partir de uma problematização, de um questionamento, pela oferta de uma nova experiência ou, ainda, pela permissão de uma nova exploração de possibilidades de desempenho.

Ser mediador não pode ser entendido apenas como sendo aplicador de pacotes educacionais ou mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos (CAGLIARI,1999, p.225).

Esse tipo de mediação requer um profissional seguro, capaz de ajudar a criança a ter suas próprias experiências e a construir seus conceitos de forma independente dele. Nessa situação, a criança também se sentirá competente e seguro para aprender através de suas próprias ideias e construções.

O professor deve oportunizar a criança vivenciar diversos atos de leitura e escrita para combinar a alfabetização e o letramento, o professor precisa então, criar oportunidades em que a criança possa vivenciar, intensamente, atos de leitura e escrita. O ambiente escolar precisa ser, concretamente, um ambiente alfabetizador, onde a criança será estimulada não só a desejar descobrir o significado de cada texto, como, ainda, a produzir o seu próprio texto. Para isso, é fundamental observar outras pessoas lendo e escrevendo, como também manipulando os materiais de leitura que fazem parte de sua experiência cotidiana.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

4.1 Metodologia da pesquisa

Com o objetivo de averiguar no contexto escolar os dados sobre o processo de alfabetização na sala de aula, utilizei a forma de abordagem qualitativa sendo o principal instrumento de investigação. A técnica utilizada nesta pesquisa foi uma entrevista de coleta de dados, chegando cada vez mais perto das perspectivas dos sujeitos. Para a averiguação e obtenção dos resultados, foram necessários fazer, alguns questionamentos direcionados à cinco professores que atuam no Ensino Fundamental, na rede Municipal da Serra (ES). Realizei também a pesquisa com quatro alunos do Primeiro e do Segundo Ano, sendo os quatro com a idade entre seis e sete anos de idade.

De acordo com Demo (1992), “Metodologia significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer ciência”. Não se baseia apenas aos métodos e técnicas optados na pesquisa, pois, além da face empírica a que esses estão relacionados, a metodologia envolve também a intenção de discutir o problema.

Entretanto, a metodologia tem função de identificar os procedimentos usados para a realização da pesquisa procurando assegurar sua rastrealidade. Assim o presente estudo tem como referências metodológicas a pesquisa bibliográfica. Foi através da

pesquisa bibliográfica que pode descrever as questões com a finalidade de observar, registrar, procurando perceber e analisar as diferentes contribuições científicas sobre o tema proposto para a devida conclusão.

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS1992, P.44).

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

Para Marconi e Lakatos(2003,p.186):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca do problema para qual se procura uma resposta ou uma hipótese, que seria comprovar ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro dos objetivos propostos desta pesquisa, sendo empregado de forma qualitativa. No processo da entrevista há uma interação entre o entrevistador e o entrevistado direcionando-os para a construção de significados pois o entrevistador já conhece a contextualização do tema a ser desenvolvido, e se organiza para que haja uma reflexão para a ampliação de conhecimentos e ideias. Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas, de forma complexa. A entrevista foi realizada em maio de 2014 com o objetivo de colher informações específicas sobre de que modo os professores ensinam , para saber de que forma as crianças aprendem.

Conforme Lakatos (1993,p.195-196):

A entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

4.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada Escola Municipal de Educação Fundamental situada na avenida Vitória Serra (ES). As salas de aula são de tamanho médio, suas mesas e cadeiras são arrumadas de forma vertical. Atualmente, a escola atende os alunos distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os professores que atuam na área da educação, todos graduados no curso de Pedagogia dando continuidade em formações específicas e pós graduação, e os alunos do 1º e do 2º ano pertencentes a comunidade local e

adjacentes. Foi realizada a entrevista com cinco professores e a observação direta com alguns alunos para entender um pouco mais da construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que aparenta uma série de vantagens.

Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem às suas próprias ações (LUDKE, ANDRÉ, 1986, P.26).

4.4 Entrevista com os professores

Foi por meio da pesquisa bibliográfica, que pude elaborar estas cinco questões para a entrevista, e estas considerações permitiram-me uma interpretação do contexto estudado, identificando aspectos relevantes para a compreensão do processo de alfabetização. Foi realizada a entrevista com cinco professores e a observação direta com alguns alunos para entender um pouco mais sobre a prática dos professores em relação ao processo de alfabetização, comecei perguntando de que forma os professores trabalham com os alunos no processo de alfabetização?

De acordo com a professora “x” do (1º Ano) que é graduada em Pedagogia e em Artes, a melhor forma de trabalhar alfabetização é quando o professor conhece os seus alunos e passa a ajudar e se aproximar deles, utilizando meios possíveis para que eles possam entender a leitura e a escrita, e cada professor precisa fazer com que as crianças possam adquirir a capacidade de construir o seu próprio conhecimento.

A professora “y” do (2º Ano), é graduada em Pedagogia e compartilha da mesma opinião que a professora “x” porém para ela é preciso que o professor faça um bom planejamento de sua aula para dar conta do recado.

Professora “z” (2º Ano), graduada em Pedagogia, eu não abro mão do livro didático, pois é por meio dele que eu passo os textos e atividades e consigo ter um bom resultado na aprendizagem das crianças.

A opinião das professoras “x” e “y” estão relacionadas com o ato de mediar o conhecimento, nesse aspecto, o professor passa a ser facilitador no processo da aprendizagem em uma relação de cooperação, afeto e respeito ao crescimento do aluno, reconhecendo suas potencialidades. Já a professora “z” precisa rever sua prática pedagógica e se apropriar de diferentes modos de ensino. Por esta razão cabe ao professor saber que o aluno não é neutro, mas já veio com uma bagagem cultural e intelectual para a construção da aprendizagem.

Bem sabemos que a alfabetização não é sinônimo de uma técnica e que o professor, deve ser mediador nesta prática de alfabetização, e não pode ser visto apenas como sendo um aplicador de pacotes prontos constatando o que o aluno faz ou deixa de fazer. Mas precisa oportunizar o aluno antes de qualquer coisa, e estar entre os conhecimentos e o aprendiz e estabelecendo um vínculo de comunicação entre esses dois pilares. Desse modo, a pergunta que foi direcionada aos professores foi a seguinte: Qual o tipo de metodologia que é utilizado na sala de aula para desenvolver a aprendizagem das crianças?

A Professora “x” do (2º Ano), graduada em Ciências e Pedagogia, defende o método analítico, pois trabalha a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Faço diversas frases distribuo para as crianças

e elas tiram as palavras de cada frase e separam por sílabas, e depois voltam a construir a frase”.

Professora “y” do (1º Ano), graduada em Pedagogia e Ciências prefiro o método alfabético, mesmo que já não indicado pois é fácil e simples de ser aplicado, e as crianças aprendem mais rápido, trabalho com figuras que indicam as letras.

Professora “z” do (2º Ano) graduada em Pedagogia e História diz que o melhor método é aquele que a criança consegue aprender independente de qualquer que seja.

As respostas concernente aos métodos de alfabetização, foi a partir da preferência das professoras pelo fato de utilizar esta prática a bastante tempo. Dentre as diversas formas de alfabetizar o método analítico, corresponde a menor parte das expectativas alcançadas.

Ressalta-se que quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento da criança, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. Sendo assim, a pergunta feita aos professores foi a seguinte: Qual a importância do professor conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo da criança?

A professora “x” do (1º Ano) é formada em Magistério com Graduação em Pedagogia, entende que é importante conhecer e respeitar cada fase do desenvolvimento cognitivo das crianças porque cada criança é única e cada uma pensa de forma diferente.

O professora “y” formada em Pedagogia e Pós Graduação, também entende que cada criança tem um tempo para aprender e cada professor precisa conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças para poder colaborar de forma significativa com a aprendizagem de cada aluno. Já professores “x”, “y” e “z” do (2º Ano), disseram que as crianças tem que se adaptar ao ensino. Para esses professores, se as crianças não aprendem já não é culpa deles, e ainda dizem: “o que fazemos é cumprir com o nosso papel que é ensinar”.

Podemos ver que a minoria dos professores, entendem que a crianças precisam ser respeitadas em sua totalidade. Nos dias atuais sabe-se que ainda a um grande desrespeito com relação às etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças. É bastante comum os professores atribuírem o erro da criança ao fracasso ou a um problema de aprendizagem. É preciso repensar a prática pedagógica para não correr o risco de rotular o aluno só porque não conseguiu dar sequência em uma ou outra atividade, o desrespeito com as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, pode trazer prejuízos para o futuro e as consequências poderão ser drásticas.

Com o intuito de saber sobre como os professores ensinam, a pergunta dirigida a eles foi a seguinte: O que vocês professores entendem sobre alfabetizar letrando?

Professora “x” que trabalha a bastante tempo na Rede Municipal de Ensino nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, afirma que alfabetizar letrando é deixar que as crianças tragam suas experiências do dia a dia para a sala de aula, além de oportunizar para elas o convívio com diversos tipos de textos, jornais, revistas etc.

Professora “y” formada em Pedagogia diz que alfabetizar letrando é fazer com que as crianças participem das atividades para facilitar a interação com as pessoas através de cartas, convites e textos escritos por eles.

Professora “z” formada em Pedagogia com Pós em Psicopedagogia alfabetizar letrando é aproveitar todo o conhecimento que o aluno tem e potencializa-lo através da interação com as outras crianças, e favorecer a troca de saberes, dando atividades que tem haver com o contexto de cada uma delas.

Entretanto, a maioria dos professores, responderam o que é alfabetizar letrando entendendo que as práticas sociais colaboram para o aprendizado das crianças pois elas trocam os saberes trazidos de sua vivência para a escola. É importante ressaltar que o processo de aprender as práticas sociais de leitura e escrita, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Em uma pratica construtivista, torna-se de fundamental importância o princípio da confiança mútua, da expectativa positiva de desempenho, e na capacidade de

aprender do aluno. Partindo desse princípio, procurei saber através da pergunta: quais os tipos de atividades os professores fazem para contribuir com o sucesso dos alunos na aprendizagem? Nesta última pergunta apenas um professor quis responder.

Professora “X” graduada em Pedagogia com Pós em Educação Infantil, diz que é preciso ter uma atitude positiva e tratar cada aluno com respeito tentando fazer da melhor maneira para que eles possam aprender. Quanto as atividades para contribuir com a aprendizagem dos alunos, trabalho com jogos, tetras, sílabas, nomes, leituras escritas espontâneas, desenhos e livros.

Através destas entrevistas pude entender um pouco mais sobre as formas de ensino-aprendizagem no processo de alfabetização sabendo que nenhuma prática é neutra. É importante que Cada professor busque a melhor maneira de despertar no aluno o interesse para aprender no processo de alfabetização, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura.

4.5 Análise da pesquisa

Segundo os PCNS (1997), a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza (PCNS 1997,P.36).

Para trabalhar a alfabetização, é importante que cada professor possa criar diversas situações em sala de aula potencializar os alunos para que eles compreendam de maneira clara essas funções, pois já estão envolvidas em suas práticas cotidianas e inseridas no mundo da leitura e da escrita, e percebem com mais facilidade que a língua escrita tem uso nas práticas sociais.

“A melhor forma de trabalhar alfabetização é quando o professor conhece os seus alunos e passa a ajudar e se aproximar deles, utilizando meios possíveis para que eles possam entender a leitura e a escrita, e cada professor precisa fazer com que as crianças possam adquirir a capacidade de construir o seu próprio conhecimento” (PROFESSORA, x, 1º ANO).

Neste aspecto, o professor age com interesse, e daí passa a ter uma relação de interação com seus alunos, associando sua prática ao contexto do cotidiano na sala de aula construindo e reconstruindo a aprendizagem de cada criança.

As respostas dos professores na apresentação dos resultados da entrevista, foram bastante diferentes, entretanto, muitos professores desconhecem os conceitos e trabalham com certa metodologia, pois tem que obedecer as normas do sistema ou simplesmente ignoram as novas propostas permanecendo estáticos ao modelo de ensino. Diante disso, podemos ver a falta de preparo por parte dos professores em sua prática pedagógica.

De acordo com Cagliari (1998, p.65), alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenados. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás.

Nota-se que ainda hoje predomina a educação tradicional os métodos ainda são repetitivos com base na memorização. Os conteúdos são reproduzidos pelos alunos, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o conteúdo está assegurado. Nesse sentido, o professor detém o poder na sala de

aula. Ele traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem.

Diante da análise feita a partir da observação, na sala de aula, percebe-se que é preciso problematizar a situação para abrirmos as possibilidades de aprendizagem, uma vez que os conteúdos não são tidos como fins em si mesmos mas como meios essenciais na busca de respostas. Os problemas têm a função de gerar conflitos cognitivos nos alunos, que irão provocar a necessidade de empreender uma busca pessoal.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p.41).

Se faz necessário que cada professor cumpra com real propósito da educação e rompendo com paradigmas e que possa acreditar na promoção da aprendizagem significativa, e desafiar os conceitos já aprendidos, para que nesta construção eles possam ter de uma visão ampla e consistente do que vai ensinar. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos conceitos. Isso significa dizer que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender.

4.6 Pesquisa e análise com os alunos

A pesquisa foi feita com quatro crianças, sendo duas do Primeiro Ano e duas do Segundo Ano. Foi realizada a observação direta com alguns alunos na sala de aula para entender um pouco mais da construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Foi por meio desta pesquisa que pude observar o processo de aquisição e representação nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal da Serra ES.

Na sala de aula, no (1ºANO) percebi que muitas crianças do primeiro ano ficam curiosas para saber como desenha as palavras, e começam a reproduzir traços os quais passam a identificar como escrita, sem ter se quer nenhuma associação entre os sons de uma palavra ou outra. A exemplo disso podemos ver a escrita construída pelo Aluno, x, de 6 anos.

Exemplo da escrita no nível pré-silábico, aluna X, (1º Ano):

Régua **rato** **flor**



O aluno x, do (1º Ano) com seis anos de idade, representa sua escrita através de letras usadas aleatoriamente sem repetição, usando de três a quatro letras para cada palavra, observa-se que ela ainda não estabelece relação entre a escrita e a pronúncia.

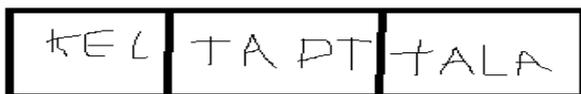
Para Kato (1986,p.104) “inicialmente a criança percebe a escrita unicamente em sua forma motora, resultando dessa concepção apenas grafismos ou rabiscos primitivos. Em seguida ela começa a produzir algo como pictogramas, aos quais atribui o valor da escrita. O passo seguinte é usar um símbolo para um conceito. Frequentemente estes símbolos já são letras do alfabeto, que ela encontra em seu ambiente. Só que agora a criança atribui a eles um valor ideográfico (...) Daí para a concepção alfabética é um pulo.”

A partir da compreensão do texto de Kato, pude observar que quando as crianças chegam à escola, já trazem consigo uma bagagem no contexto da escrita através de suas interações com o mundo que a rodeia. Quando a professora escreve alguma palavra que elas já viram, nas placas, nas lojas, nos panfletos, nos livros, nos jornais, elas reconhecem e falam soletrando tentando interpretá-las.

Já com outras duas crianças observadas, duas do (2ºANO), x, de sete anos e y, também com sete anos, associam cada letra a uma sílaba da palavra, acreditando que é dessa forma que representa a palavra, desse modo, eles passam a reconhecer os sons e as estruturas das palavras, também reconhecem a escrita do seu nome. Esse nível denomina-se silábico.

Escrita no nível silábico, aluno X, (2º Ano):

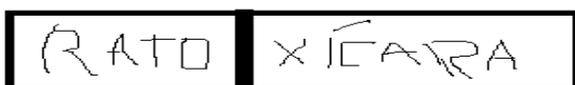
CANELA **TAPETE** **TOALHA**



O aluno x, do (2º Ano), descobriu que cada palavra pode ter um ou mais sons e escreve uma letra para cada sílaba.

Já a aluna y, também do (2º Ano) com sete anos de idade, já compreendeu que cada letra é menor que a sílaba, e que cada sílaba é menor que uma palavra, já consegue discernir os diferentes sons e representar a escrita das palavras completas.

Escrita Alfabética do aluno y, (2º Ano):



É importante que cada professor conheça em qual nível da escrita se encontram as crianças, para a aplicação das tarefas de modo a desafiar os alunos com tudo que já sabem podendo evoluir. Trabalhar objetivando a interação dos alunos para a associação de saberes. Pois mesmo com grupos e níveis distintos, é importante trabalhar suas relações intermediando na medida do possível para a progressão da aprendizagem.

Segundo Cagliari, (1993), o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver a escola de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional de como vem evoluindo seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que terá esse professor de conduzir de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. A tarefa de alfabetizar tem sido um grande desafio para os educadores e pesquisadores e não é um processo simples como tem sido a concepção de alguns.

A alfabetização realiza-se quando a criança descobre como funciona o sistema de escrita, isto é, quando aprende a ler e decifrar a escrita. É, portanto, uma atividade construtiva e criativa, isto é deve fundamentar-se no valor que a leitura e a escrita tem na prática social, evoluindo para a construção de novos conhecimentos, e além

de formar um aluno que além de ler e escrever com competência que seja também crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar no processo da aquisição e representação da escrita, é o tema desse trabalho que buscou elucidar de maneira clara e objetiva de que forma se ensina e de que modo se aprende. Foi de total importância conhecer os diversos conceitos sobre alfabetização e saber que ainda continua sendo um desafio buscar a qualificação do ensino. Ainda hoje, há uma grande resistência do professor com relação a mudanças em sua prática, os métodos ainda são tradicionais, e na maioria das vezes não há um envolvimento nas dimensões que se articulam na perspectiva de desenvolver um ensino de qualidade.

Ao alfabetizar, o professor deve avaliar suas próprias ações, ter consciência do seu papel, sabendo que suas atitudes podem influenciar o aluno positiva ou negativamente. Quando o professor focaliza sua ação de forma autoritária, ele passa a ser o centro, e o aluno apenas o objeto. Portanto, é preciso ter uma atitude democrática e positiva potencializando os alunos para que se tornem autônomos, críticos, pensantes para usufruírem de uma cidadania plena.

A pesquisa de campo foi de fundamental importância para o meu aprendizado, pois foi algo desafiador a busca por novos caminhos. No desenvolvimento da pesquisa a sensação que se teve foi que sempre estava faltando alguma coisa. Pude entender que uma pesquisa na área da educação, é algo peculiar e detalhado na averiguação de fatos relativos a um campo de conhecimento.

Através dos questionamentos com os professores, notou-se que a prática pedagógica reflete positivamente no desenvolvimento da alfabetização, quando há uma valorização na construção do saber das crianças. Por meio das trocas de saberes, as crianças conseguem externalizar tudo aquilo que foi aprendido em suas práticas sociais, e internalizar de forma significativa tudo o que aprende. Na observação feita com os alunos pude perceber que cada um aprende de forma única e que é preciso valorizar o tempo e a forma de aprendizagem deles. Daí a importância de conhecer o passo a passo do processo de construção da aprendizagem da criança.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997.

BIZZOTTO, Maria Inês.; AROEIRA, Maria Luisa e PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

CAGLIARI, Luiz.Carlos. **Alfabetizando sem o Ba- Be- Bi- Bo- Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. Sao Paulo: Atlas, 1992.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para à prática educativa**. 30ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho científico**. 4 ed.São Paulo:Revista e ampliada.Atlas,1992.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor).

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MOLL, Jaqueline. **Reinventando o ensinar e o Aprender.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIZ, Telma. **Como se aprende a ler e a escrever ou Prontidão: um problema mal colocado.** In: Ciclo Básico. São Paulo, 1985.