

ADRIELLY POLLYANA CAMPOS OLIVEIRA MELO

**UMA REVISÃO DAS ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO: DOS
TRADICIONAIS MÉTODOS À APRENDIZAGEM PROCESSUAL DA
LÍNGUA MATERNA**

Goiânia, 2021

ADRIELLY POLLYANA CAMPOS OLIVEIRA MELO

**UMA REVISÃO DAS ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO: DOS
TRADICIONAIS MÉTODOS À APRENDIZAGEM PROCESSUAL DA
LÍNGUA MATERNA**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira

Goiânia, 2021

ADRIELLY POLLYANA CAMPOS OLIVEIRA MELO

**UMA REVISÃO DAS ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO: DOS
TRADICIONAIS MÉTODOS À APRENDIZAGEM PROCESSUAL DA
LÍNGUA MATERNA**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

BANCA EXAMINADORA

AVALIAÇÃO

Orientadora: Prof.^a Dra. Salete Flôres Castanheira

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)
Apresentação oral: (até 3,0)

Examinador: Prof.^a Dra. Daniela Couto Lobo Mota

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)
Apresentação oral: (até 3,0)

MÉDIA

Goiânia, 11 de Dezembro de 2021.

Dedico este trabalho a Deus, pois ele me manteve firme em meus propósitos. Aos meus pais, familiares e meu esposo.

Em especial à minha mãe, que como professora, sempre foi um exemplo profissional e que sempre me orgulhou.

Agradeço em especial, à professora Dra. Daniela Couto, que com muito profissionalismo e compromisso compôs a banca examinadora deste, e à professora Dra. Salete Flôres Castanheira, minha orientadora, pela paciência, carinho e atenção. Obrigada por me manter motivada e não deixar que eu desistisse. Aos professores da EFPH, que tanto contribuíram com a minha formação, pessoas que levarei eternamente no coração. A todos os professores que me influenciaram na minha trajetória. Às minhas companheiras e amigas, Amanda, Anna Karollyna, Marcela Ayres, Kemilly e Renatha que estiveram ao meu lado em todo percurso. A amizade de vocês foi necessária para que eu conseguisse atingir o melhor de mim. Obrigada por se manterem em união durante essa difícil jornada.

RESUMO

Adrielly Pollyana Campos Oliveira Melo *
Salette Flôres Castanheira**

O presente trabalho de conclusão de curso em modalidade monografia desenvolveu uma investigação empregando a pesquisa de referências, documental, bibliográfica, e de bases eletrônicas. A fundamentação teórica teve como aporte: Moraes (2012), Bardin (2011), Castanheira (2007), Rego (2006) Araújo (2005), Ferreiro (1996). Resgata o processo histórico da Alfabetização no Brasil e os métodos tradicionais de alfabetização com foco nos impactos desses sob a aprendizagem da leitura e escrita. Reconhece a teoria da psicogênese da língua escrita como um marco divisor para uma nova concepção de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização. Apresenta conceitos relevantes da teoria genética de Jean Piaget que foram basilares para as pesquisas de Emília Ferreiro, a fim de compreender a alfabetização como processo construtivo em contraste com o tradicional behaviorismo. Analisa a alfabetização como transcrição gráfica em detrimento a representação da linguagem. Advoga pela necessidade do alfabetizador organizar um ambiente favorável para a construção da aprendizagem, como um ambiente alfabetizador, rico em material contextualizado e com atividades diversificadas que intensifiquem uma prática pedagógica voltada para o aprendizado significativo da criança. Conclui por uma formação docente rígida teórica e politizada a fim de fazer que a alfabetização cumpra seu papel de formar cidadãos ativos e que realmente seja um direito de todos.

Palavras-chave: Alfabetização, Psicogênese da língua escrita, Formação docente.

* Acadêmica do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

** Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – OS TRADICIONAIS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: A LEITURA E ESCRITA COMO TRANSCRIÇÃO GRÁFICA	9
1.1 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	9
1.2 OS TRADICIONAIS MÉTODOS: SINTÉTICOS E ANALÍTICOS.....	10
CAPÍTULO 2 – PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UM PROCESSO CONSTRUTIVO	14
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DE EMILIA FERREIRO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	14
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DOS MÉTODOS	18
3.1 AMBIENTE ALFABETIZADOR.....	20
3.2 ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Durante a trajetória do curso, em disciplinas como as de aquisição de linguagem, Estágio e Fundamentos Teóricos e Metodológicos, aprofundamos nosso conhecimento acerca da aprendizagem da leitura e escrita, sobre o processo de alfabetização. Estudos sobre as teorias psicológicas, como: behaviorismo, interacionismo piagetiano, sociointeracionismo vygotskyano, contribuíram para a construção de um pensamento interdisciplinar, aspecto necessário para compreender e estabelecer relações com o processo de alfabetização, com o processo de alfabetizar letrando. Conceitos de leitura e escrita, alfabetização, mediação pedagógica foram ratificados e ampliados. A partir de então, o tema alfabetização ficou definido como objeto de investigação da minha futura monografia, sendo um ponto que me instigou desde o início da minha trajetória no curso de pedagogia, por ser um tema que me fazia refletir e querer compreender mais como se dá o processo de aprendizagem dos alunos, e, portanto, já reservando alguns textos do meu interesse para iniciar a investigação.

A minha vivência na sala de aula já no 5º Período, como estagiária e auxiliar de sala, me ajudaram a confirmar o meu tema. A convivência com diversas crianças, com níveis e habilidades diferentes, me fizeram analisar a importância de, como futura pedagoga, conhecer o processo de ensino e aprendizagem e quais atitudes tomar como uma professora protagonista, para que meu aluno possa avançar e com degraus que eu dispor para ele.

Compreendendo a alfabetização como alicerce da Educação Básica, base para a formação de sujeitos com pleno domínio da leitura, o tema alfabetização mostra-se bastante interessante. Dessa forma, nota-se como é importante investigar as bases teóricas que fundamentam as abordagens da alfabetização a fim de compreender, definir, refletir criticamente as implicações pedagógicas inerentes a elas. Afinal, quais as consequências que uma prática tradicional, ou então processual poderá trazer para a formação do aluno, para seu sucesso como leitor e autor? Assim, define-se o problema a ser investigado: quais os fundamentos teóricos e metodológicos que distinguem as abordagens tradicional da psicogênese da alfabetização, e quais são as implicações pedagógicas inerentes à formação de leitores?

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, tendo como fonte de investigação livros, artigos científicos, dissertações, teses e estudo sobre a legislação educacional que contemplaram o aporte teórico para compreender a formação docente inicial.

O presente trabalho foi estruturado em três capítulos.

O primeiro, intitulado “Os Tradicionais métodos de alfabetização: A leitura e escrita como transcrição gráfica”, tem como eixo norteador o histórico da alfabetização no Brasil, visando compreender as mudanças e permanências que formaram a identidade do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil.

O segundo capítulo, “A Psicogênese da língua escrita: um processo construtivo”, trata das contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro para o processo de alfabetização.

O terceiro, “A prática pedagógica para além dos métodos”, resgata o referencial teórico da investigação a fim de refletir a sala de aula como um ambiente alfabetizador, propondo atividades diversificadas de leitura e escrita.

Dessa forma, são registradas as considerações finais sobre o tema, bem como sua significância para a autora e contribuições para os acadêmicos e demais interessados.

CAPÍTULO 1 – OS TRADICIONAIS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: A LEITURA E ESCRITA COMO TRANSCRIÇÃO GRÁFICA

1.1 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Para que o aluno se torne um cidadão ativo, o domínio da leitura e da escrita é fundamental. Contudo, para que isso ocorra é preciso que ele passe pela etapa mais importante de sua trajetória educacional, a alfabetização, o que implica uma abordagem para além da mecânica da linguagem. É preciso construir o sistema da escrita alfabético, ou seja, compreender como funciona o princípio alfabético. Existe uma perspectiva tradicional que vincula a ideia de alfabetização com o aprendizado ser baseado em fazer o indivíduo alcançar o reconhecimento das letras e palavras para que consiga dominar as correspondências fonográficas, baseando-se em uma visão centralizada na cópia, no reforço e repetição. Entretanto, novas maneiras de explicar esse ponto e dificuldades enfrentadas durante o processo de leitura e escrita, têm surgido como forma de auxiliar quem está nesse processo de adentrar no mundo letrado, trazendo à tona assim, as tão famosas disputas em relação aos métodos de alfabetização, que buscam acabar com o problema do analfabetismo no Brasil.

O processo histórico da Alfabetização no Brasil inicia o percurso a partir da Proclamação da república, onde se construía um novo país baseado na modernidade. Para que atendesse os ideais republicanos, a universalização da escola surge como principal propulsor da nova forma de encaminhamento da política e da sociedade. A partir de então, uma disputa aparece entre os métodos que objetivavam efetivamente garantir aos educandos a inserção no mundo da cultura letrada, produzindo vários processos.

A alfabetização era feita através de cartilhas, sempre baseadas numa mesma estrutura. A partir do ensino de letras, sílabas, palavras e frases, acreditavam que a aprendizagem da leitura e da escrita seria facilitada. A ideia presente era que quanto menor a estrutura da língua, mais fácil seria para decorar e associá-los.

As cartilhas centralizavam em dois grandes métodos: o sintético e o analítico. As atividades não variavam de estilos, se limitavam entre o treino do alfabeto, nas sílabas geradoras e nos textos curtos, ou conjunto de frases soltas (junção de frases sem significados). O importante era aprender as letras, para escrever as palavras,

sempre de acordo com uma sequência crescente de dificuldades, isto é, sílabas consideradas mais fáceis pela visão do adulto, como: ba, be, bi, bo , bu, para as mais complexas, bra, bre, bri , bro , bru.

Com isso, as práticas de alfabetização foram marcadas pela disputa entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. Segundo Mortatti (2006, p. 7), "iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação."

1.2 OS TRADICIONAIS MÉTODOS: SINTÉTICOS E ANALÍTICOS

Os tradicionais métodos de alfabetização consistiam apenas em decorar letras ou conectar sílabas, excluindo diversas capacidades da criança relacionadas à compreensão.

A criança, no processo de alfabetização, deve ser exposta em atividades que permitam a ela aprender a interpretar o que cada conjunto de letras significa e entender variados contextos em que aquela palavra se encaixa, principalmente nos casos onde “a mesma palavra é empregada para diversos objetos, como por exemplo, a palavra ‘manga’, que pode ser uma fruta ou parte de uma roupa” (ARAÚJO, 2005).

Isso é uma das muitas críticas apresentadas pelos estudiosos da alfabetização quando negam os métodos como limitadores na formação de leitores capazes de ler e compreender os textos: a ausência da construção do significado. Os métodos sintéticos e analíticos não levam à aprendizagem significativa da leitura e escrita.

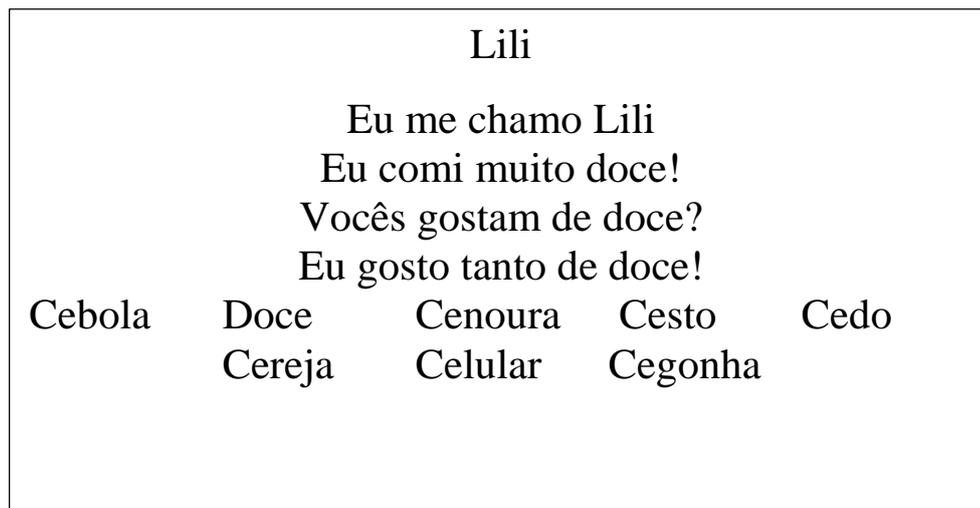
[...] todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender[...] (MORAIS, 2012, p. 17)

Os métodos sintéticos são os que partem de estruturas não significativas da língua. Partem da mecânica da escrita das letras, que se desenvolvem para a junção de outras letras em pares ou trios, que formam as sílabas até a formação das palavras. Esses métodos dividem-se nos processos alfabético, fônico e silábico. De acordo com Bardin (2011), o alfabético é o mais comum: o pedagogo deve ensinar as crianças o

nome das letras do alfabeto, depois de todas as letras parte para o ensino das combinações silábicas que formam palavras. No processo fônico, os alunos aprendem associar sons às letras de forma repetitiva. São ensinadas primeiro as vogais, depois as consoantes, passando pelas sílabas e depois as palavras. No processo silábico as crianças devem decorar as famílias silábicas.

Já os métodos analíticos partem das estruturas maiores da língua para as menores: palavração, sentencição, contos ou global (Figura 1). Araújo (2005) descreve o processo de palavração como aquele que explora palavras comuns e a associação ao reconhecimento das sílabas. A sentencição introduz frases inteiras, explorando a memorização e fragmentando a frase em palavras e essas em sílabas. O global (de historietas ou contos) busca explorar textos, com começo, meio e fim, mesmo que não tenham significado para as crianças. (ARAÚJO, 2005).

Figura 1 - Exemplo de método analítico



Fonte: elaborado pela autora

Ambos os métodos e seus respectivos processos mantêm a alfabetização fragmentada. A aprendizagem da língua é apenas transcrever códigos sem sentido, sendo imposta à criança uma lógica a partir do ponto de vista do adulto: o mais fácil e o mais difícil. A aprendizagem dos códigos é realizada por uma mecânica de repetição, treinamento. De acordo com Castanheira (2007), as atividades memorísticas se limitam em copiar, repetir, seguir o exemplo, ligar figuras, sílabas e palavras, unir sílabas ou separar sílabas. Iniciando do simples para o complexo ou vice-versa,

ambos caem na mesma compreensão de que aprendizagem da língua materna ocorre pela mecânica da forma em detrimento ao significado.

Sabe-se que, na Psicologia, o behaviorismo skinneriano entende a aprendizagem como sendo a aquisição ou modificação do comportamento, por meio de estímulos reforçadores, e considera, no processo de aprendizagem, apenas os comportamentos passíveis de observação, para que se possa controlar a ação e o resultado da ação do aprendiz. (SOUZA, 1995, p. 14).

Castanheira (2007) afirma que na prática, tais métodos estão fundamentados no behaviorismo skinneriano, o comportamentalismo, uma teoria psicológica que considera as crianças como passivas e cuja aprendizagem ocorre por estímulo e resposta, o que justifica aqueles estilos de atividades. Desta forma, são práticas voltadas à memorização, à repetição de sílabas simples, aulas expositivas onde o professor considera todas as crianças de maneira homogênea, utilizando exercícios prontos, padronizados, repetitivos para reforçar e sistematizar a memorização os fragmentos da língua. Souza (1995) corrobora,

No que se refere à linguagem, o comportamentalismo skinneriano influenciou as ideias do linguista Bloomfield, que divulgou a abordagem fonética ou linguística da alfabetização. Nela, a aprendizagem é vista como um processo mecânico em que a criança aprende a linguagem por meio de estímulos. Dessa forma, ela é levada a repetir o que lhe é dito e aprende pelo hábito, pelo condicionamento. (SOUZA, 1995, p. 14).

Ainda hoje, diversos professores definem equivocadamente o processo de alfabetização, comparando-o como uma técnica, com procedimentos amarrados que devem ser seguidos pelos docentes, calcados nesses métodos tradicionais que consistem basicamente num treinamento. Desta maneira, a criança se transforma em um mero receptor, um espectador inativo, não participa da construção do seu próprio conhecimento, sendo cerceadas de serem leitores plenos e cidadãos ativos.

A partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, porém desta feita o foco das discussões era a emergência de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se desde o início da alfabetização o amado analfabetismo funcional. (REGO, 2006, p. 1-2)

Na história da alfabetização no Brasil, o Construtivismo é visto como um divisor de águas, “um caminho sem volta ao tradicional”, uma nova forma de ver a alfabetização, como uma aprendizagem processual e construtiva, com etapas sucessivas e hipotéticas. Essa nova abordagem não se constitui como um método,

mas sim como uma teoria que propõe uma forma fundamentada na epistemologia de Piaget de compreender o processo de construção da linguagem.

Com a chegada das novas perspectivas teóricas (psicogênese da língua escrita na psicologia, teorias da enunciação e do discurso, na linguística), que punham em xeque os velhos métodos de alfabetização, muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, o que nos parece muito acertado, mas a apostar numa “alfabetização sem metodologia”, sem um plano de atividades concebidas para ensinar a escrita alfabética. (MORAIS, 2012, p. 18).

O próximo capítulo é dedicado aos estudos e pesquisas que marcaram os novos rumos da alfabetização, uma alfabetização que diz não aos tradicionais métodos, as metodologias mecanicistas, as atividades rígidas e enfadonhas.

CAPÍTULO 2 – PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UM PROCESSO CONSTRUTIVO

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DE EMILIA FERREIRO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Emília Beatriz Maria Ferreiro Schiavi, nascida em 1937, é natural da Argentina. Formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Na Universidade de Genebra, na Suíça, trabalhou como pesquisadora-assistente de Jean Piaget, onde obteve o título de PhD na linha de pesquisa denominada de Psicolinguística Genética.

A psicogênese surge opondo-se aos métodos tradicionais, alterando o foco de como se ensina e passa a compreender como o aluno aprende. A psicogênese da língua considera a escrita como uma construção real, como sistema de representação e não mais como transcrição. Desta maneira, Ferreiro (1996) busca superar o artificialismo das cartilhas junto com as práticas mecânicas tradicionais, de modo que o aluno construa e adquira o próprio conhecimento.

Araújo (2005) afirma que, a partir das pesquisas de Ferreiro, houve mudanças significativas nas concepções dos professores e de suas práticas pedagógicas: o aluno passou ser o centro da aprendizagem.

No livro "*Psicogênese da Língua Escrita*", Ferreiro e Teberosky (1985) propõem uma nova concepção sobre a aprendizagem da língua materna. Educadores apoiados nas pesquisas sobre como ocorre o desenvolvimento da criança ao aprender a ler e escrever, se veem obrigados a buscar fundamentos teóricos em Jean Piaget. Portanto, seu trabalho não se refere a um método ou uma proposta didática com intuito de garantir o sucesso da alfabetização das crianças. Ao compreenderem a capacidade que as crianças possuem no seu próprio aprendizado, foi possível transferir o foco do como ensinar, para o sujeito que aprende.

Morais (2012) acrescenta que além de suas contribuições para a forma como era visto o processo de alfabetização, Ferreiro trouxe inúmeras reflexões para reconsiderarmos a aprendizagem da língua.

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p.27).

A aprendizagem da língua materna passa a ser compreendida como a construção de um sistema de representação, pois todas as construções feitas pelo aluno são pensadas e produzidas por ele próprio, não há nada pronto e definido para que ele absorva. Somente conhecer essas discriminações perceptivas não é suficiente: é preciso compreender a natureza desse processo representativo, para que assim sua aprendizagem se converta na apropriação de um novo conhecimento. (MORAIS, 2012)

O autor reafirma o questionamento de Ferreiro sobre o trabalho com as cartilhas, pois partem da mesma linha de pensamento da língua como transcrição gráfica, não levando à compreensão e não oferecendo um material significativo ao aluno.

Ferreiro baseou-se suas pesquisas em Piaget, pois acreditava que o sujeito possui um papel ativo no processo de aprendizagem, que o conhecimento é gerado pela interação entre sujeito e objeto. O sujeito, para construir seu conhecimento, adapta as novas informações recebidas do meio externo, interagindo com os já adquiridos, podendo ou não promover alterações devido a essa troca. Quando a criança, no momento dessas adaptações, se depara com desconformidade de informações, gera um desafio (conflito cognitivo) que fará com que ela reorganize suas análises e construções.

É nesse processo que surgem os “erros necessários”, que não representam a falta de conhecimento, mas apresentam os conhecimentos pertencentes a cada fase de aprendizagem da criança. Ferreiro e Teberosky (1985) determinam assim, que o “erro” deve ser compreendido como parte dos conhecimentos que cada criança já tem do trajeto representativo da linguagem e não como carência de um conhecimento:

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

As autoras explicam que compreender o “erro” auxilia no reconhecimento da aprendizagem das crianças. Alguns erros são comuns a muitas delas que estão no processo de alfabetização. Elas formam hipóteses próprias no esforço para

compreender como funciona o sistema da língua. Entende-se então, que a aprendizagem é desenvolvida gradativamente, a partir dos “erros construtivos”, “conflitos cognitivos” necessários, como defendem as pesquisadoras, surgem como características de cada etapa traçada pela criança.

As autoras revelaram em suas pesquisas que para compreenderem o funcionamento do sistema de escrita, as crianças passam por uma evolução lógica, que foi sistematizada em cinco níveis.

No primeiro nível, a escrita começa a ser percebida com traços e rabiscos, comuns à escrita que a criança conhece. Na chamada fase icônica, há dificuldade de diferenciar a escrita de desenhos. Encontram-se as garatujas, tendência que a criança desenvolve ao entrar em contato com as letras e números e misturam tais códigos com outros criados.

No segundo nível, as crianças formulam hipóteses de que existe uma quantidade específica e uma diversidade de letras para escrever determinada palavra. Como estão no início de sua trajetória, ainda não possuem um grande vocabulário e, portanto, acabam por utilizar letras vistas com mais frequência, como as letras de seu nome, porém variando na ordem que estão dispostas.

No terceiro nível, percebe-se um grande desenvolvimento, pois tentam dar a cada uma das letras um valor sonoro. Outro ponto central deste nível é que as crianças passam a atribuir a cada sílaba de uma palavra, uma letra, podendo ser representada, ou não, por um valor estável.

Há duas hipóteses para esse comportamento. A primeira é que a criança, distribui as letras silabicamente, porém não considera o valor sonoro para escrever uma determinada palavra. Na segunda hipótese, além da criança levar em consideração a grafia, se atenta na atribuição do valor sonoro das letras. Um aspecto que evidencia este nível é que a partir dele a criança consegue relacionar as unidades sonoras à escrita e altera, então, a ideia da correspondência global entre forma escrita e expressão oral.

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que no quarto nível a criança começa a compreender que é insuficiente considerar uma letra para cada sílaba e desta maneira acaba dispondo mais letras para compor o que é expressado no campo oral. Este é um momento de grande importância e complexidade, pois são reflexões criteriosas que irão acompanhá-la nesse processo.

Por se tratar de um nível intermediário, é mais uma vez um momento conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. Ninguém consegue ler o que ela escreve e, nesse momento, ela se vê sem saída. Isso acontece principalmente quando ela usa só as vogais, porque a mesma combinação de letras serve para escrever uma porção de palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.42).

Esse processo evolutivo é finalizado quando a criança alcança o nível alfabético. O quinto nível acontece quando a criança consegue compreender que as unidades da escrita correspondem a um valor sonoro e conseguem representá-los empregando as letras do alfabeto. Poderão representar pato por “patu”. A partir de então, a continuidade de seu processo se pautará por questões ortográficas. A criança já poderá ser considerada alfabetizada, venceu as barreiras da construção do sistema alfabético, agora passará enfrentar os conflitos de natureza ortográfica.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito mais da relação que a criança tem desde cedo com a cultura escrita do que quais métodos serão utilizados para o desenvolvimento do processo.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DOS MÉTODOS

Para a criança aprender, não é necessário que ela esteja em uma sala de aula. Aprender a ler é um processo contínuo e não abstrato, onde as influências do meio são mais importantes do que a reprodução de técnicas e modelos.

Quando lemos estamos em busca de um significado, uma necessidade, a partir de um interesse. Por isso, na medida em que as crianças entram em frequente contato com materiais escritos, mais constroem e avançam nas suas hipóteses de leitura e escrita. O ambiente em que o material é encontrado fornece pistas para sua finalidade, para qual objetivo é aquele determinado texto, assim como a forma que o texto está configurado. As crianças veem cartazes, textos, escritos por toda parte ao lerem o mundo: no caminho da escola, num parque, no supermercado, nas embalagens utilizadas em casa, etc.

Por esse motivo, o ambiente alfabetizador se caracteriza como um local que promove um conjunto de situações reais de leitura e escrita nas quais a criança tem possibilidade de participar ativamente. Situações diversas surgem no cotidiano das salas de aula em que necessitam da mediação da escrita, como quando se lê uma notícia de jornal do interesse das crianças, ou um convite com informações de uma festa, ou quando enviam recados para os pais, todas elas podem ser compartilhadas com as crianças ou servirem como atividades de exploração dos usos da escrita e da leitura.

O ambiente alfabetizador não é constituído somente do ambiente físico - paredes, carteiras, material impresso, decoração -, mas também do ambiente interacional, que deve possuir elementos que contribuam para os aspectos afetivos da aprendizagem e impactem diretamente nos fatores cognitivos, isto é, para a aprendizagem. Castanheira (2007) afirma que esses fatores emocionais podem ser construídos por meio das relações de confiança, de segurança: escuta da professora, voz e vez, interação entre professora, a criança e entre as crianças. As relações de confiança podem ser construídas a partir da escuta para além do ouvir; ações responsivas, a ação da resposta do professor para as perguntas, intervenções do aluno. “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções.” (Horn, 2004, p. 28)

Esse ambiente é considerado um meio social e desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, entende-se que a forma como organizamos o ambiente subsidia às interações sociais. Para criarmos um ambiente alfabetizador, é fundamental que haja um planejamento das ações, pois o ambiente precisa estar em congruência com as propostas pedagógicas do professor e com os interesses e necessidades dos alunos. Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que haja intencionalidade e estruturação, cada material colocado precisa ser pensado e relacionado com a prática educativa de modo que o ambiente se torne dinâmico e atrativo.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor. (HORN, 2004, p. 18)

Entende-se que a ideia do ambiente alfabetizador não deve ser comparada à de um local com muitos objetos soltos, com crianças soltas, aleatoriamente, mas um ambiente pensado, onde cada item colocado é pesado de modo que auxilie a criança nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente é possível que sejam feitas escolhas individuais e coletivas, escolhas que auxiliam e estimulam a autonomia das crianças. As técnicas e procedimentos pedagógicos são muito mais dinâmicos e dessa maneira favorecem a exploração ativa do ambiente, diminuindo a necessidade de o professor estar intervindo a todo momento nas atividades que surgem. Descentralizam o educador do espaço pedagógico e centralizam a criança, passando então a considerar as necessidades e interesses dela. Deste modo, o fazer pedagógico se afasta das salas de aula tradicionais, com carteiras enfileiradas.

Ao contrário de espaços rígidos e atividades limitadas, sem variação de estilos, o ambiente alfabetizador deverá ser pensado por uma professora com fundamento teórico e que empregue esse conhecimento para pensar e criar a sua prática pedagógica: criativa, contextualizada e que vá ao encontro das expectativas e aprendizagens dos alunos. A professora precisa saber construir estratégias para avaliar a rotina da sua sala de aula e, a partir da ação-reflexão-ação, (re)planejar o ensino que seja benéfico à aprendizagem dos alunos e ao alcance de melhores resultados, ou seja, benéfico para a efetiva aprendizagem. Assim, compreendemos que um ambiente alfabetizador não se reduz a afixar material impresso nas paredes,

A professora poderá **explorar** esse material de diversas formas, como:

- O Quadro de Chamada em ordem alfabética explorar a sequência alfabética, as letras que iniciam os nomes dos alunos;
- Buscar referência no alfabeto afixado na parede abaixo do quadro-giz, como exemplificado acima;
- Quantos alunos tem a mesma letra que inicia o seu nome;
- Escrever novas palavras com a primeira letra do nome;
- Meninos e meninas;
- Quantas meninas presentes, quantos meninos;
- Espalhar pela sala os crachás com nomes para que as crianças encontrem o seu;
- Com crachás, propor jogo de adivinhas para que descubram a partir de elementos da palavra, de qual pessoa é o crachá que está com a professora. Por exemplo: “ Este nome tem sete letras, termina com a letra L e etc.”

Diferentemente das cartilhas, que traziam textos inventados, sem nexos e significância, compreendemos que deve-se proporcionar situações significativas para a criança construir de forma reflexiva seu próprio aprendizado. O trabalho com o nome próprio possibilita tal realidade, pois além de ser um referencial importante para a criança se apropriar o sistema de escrita, o nome é encontrado em seus pertences, na chamada, nos documentos, nos uniformes e etc. Cada criança, a partir de então, conseguirá, mesmo sem saber ler, reconhecer seu nome e o dos colegas. Esta forma, ao ser proposta pelo professor, incentiva o aprendizado de novas palavras, ao utilizar o princípio de características ou semelhanças sonoras entre palavras para chegar a outras. “A possibilidade de a criança consultar modelos (como os crachás em que estão os nomes próprios ou cartazes nos quais se registrou determinada palavra ou texto) é uma estratégia didática importante para ajudá-la a se apropriar de determinada palavra como estável”. (MORAIS, 2012, p. 92-93)

O nome é uma palavra estável. Sempre que a criança se depara com seu nome, percebe uma regularidade, com a mesma quantidade de letras, na mesma disposição e compreende que o nome falado é o que está escrito. Deste modo, o trabalho com nomes possibilita que a criança estabeleça comparações com outras palavras, tomando referência seu próprio nome.

b) Calendário

Mês			Ano			
S	T	Q	Q	S	S	D

Meses do ano

1 Janeiro	6 Junho	11 Novembro
2 Fevereiro	7 Julho	12 Dezembro
3 Março	8 Agosto	
4 Abril	9 Setembro	
5 Maio	10 Outubro	

2021

JANEIRO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	FEVEREIRO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	MARÇO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	ABRIL <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
MAIO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	JUNHO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	JULHO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	AGOSTO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
SETEMBRO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	OUTUBRO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	NOVEMBRO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	DEZEMBRO <small>SE TE QU QU SE SA DO</small> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

A professora poderá explorar o calendário de diversas formas:

- Trabalhar a passagem do tempo: Qual ano estamos; qual mês, esse mês possui quantos dias; quantas semanas possui o mês; a semana é dividida em quantos dias, qual nome de cada dia da semana; qual primeiro dia da semana;

- Preencher todos os dias para que: as crianças possam ir se situando no momento da elaboração do cabeçalho; consigam compreender a duração de um mês inteiro, pois ao ter contato todos os dias com o calendário elas perceberão quanto tempo se manteve o determinado mês.
- Utilizar o mural com os meses do ano, para preenchimento do calendário, pois dessa forma a criança, ao retirar as fichas dos meses, consegue compreender: quantos meses são, qual foi o mês anterior, qual será o próximo. O exemplo acima do mural dos meses consegue auxiliar a criança a relacionar o número que representa cada mês (o mês 4 representa o mês de abril, por exemplo).
- O calendário anual pode auxiliar a criança a se localizar dentro do mês, como por exemplo, observando em que dia da semana inicia o próximo mês, quando finaliza, quantos dias possuem os meses.
- O calendário anual pode ser recorrido, nos momentos de mudança de mês;
- O mais importante para trabalhar na sala o calendário, é sempre problematizar questões que forem surgindo referente esta temática, trazendo questões pertinentes que ajudem as crianças a refletir os elementos que compõe.

Uma sugestão para a manipulação do calendário e preenchimento do mesmo, é que esse calendário se torna mais interessante se confeccionado com espaços vasados, onde possam fixar fichas com as datas, os meses e os anos, o mesmo para o mural dos meses do ano. Dessa forma, esses materiais podem ser manipulados e montados pelas crianças durante as aulas.

Um outro material que pode ser inserido no ambiente alfabetizador - e que complementa o trabalho com o nome próprio e com o calendário - é o Quadro de Aniversariantes.



O calendário é um dos primeiros materiais a que a criança tem acesso e contato com números do mundo real e trazê-lo para sala de aula auxilia a criança a construir um conhecimento em relação aos números em um contexto específico. Um outro ponto importante que é desenvolvido ao trabalhar o calendário é a possibilidade de organizar atos e situações da classe, ensinando-os a compreenderem as medidas de tempo, dias, meses e anos relacionando com os números. Para que construam sentido na utilização do calendário, é preciso sistematizar as experiências e não somente terem contato com este material.

Percebe-se que atualmente nas salas de aula de educação infantil, por exemplo, o trabalho com números é baseado nas crianças cobrirem tracejados, colar bolinhas, papéis picados, colorir os números e etc. Vemos nesta proposta de trabalho um aprendizado calcado e desenvolvido nas bases do behaviorismo, na ideia de que a criança só aprende por meio da memorização e repetição, ignorando as construções mentais realizadas por ela no convívio social, visto que a criança desde bem pequena já está inserida na cultura letrada, onde contam, falam sobre os números, comparam, medem, somam, realizando várias operações matemáticas que fazem parte do meio social, sem o esforço didático de um professor para que ocorra.

É necessário, portanto que o docente garanta diferentes situações em que a criança possa utilizar seus conhecimentos prévios e compartilhá-los com outras crianças, para que mesquem informações e todas saiam com um novo aprendizado, avançando em suas experiências e descobertas. Trabalhar com números que estão em seu cotidiano, como as datas e o calendário, auxilia a criança a dar sentido e compreender os números em contextos específicos. Deste modo, é fundamental que a sala de aula tenha disponível materiais expostos onde a criança possa consultar para resolver problemas numéricos e assim desenvolver sua autonomia. Diante deste contato diário com tais materiais, a criança passa a reconhecer com mais facilidade os números, para que servem, quais marcas gráficas são utilizadas nos diferentes contextos, como por exemplo, as barras nas datas.

c) Alfabeto móvel:

O Alfabeto móvel consiste em inúmeras letras soltas que podem ser manipuladas pela criança.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

Ele poderá ser explorado de diversas formas:

- Entregar para as crianças manusearem livremente, de modo que se familiarizem com o material;
- Oferecer o material para que manipulem as letras e coloque-as em ordem alfabética, e em seguida separem as vogais das consoantes. Outra proposta é que, ao solicitar que coloquem as letras na ordem alfabética pedir que deixem as dispostas verticalmente para que a frente de cada letra construam palavras.
- Utilizar alfabeto móvel para reproduzir e escrever seu nome, dos colegas e de familiares;
- Ao elaborarem palavras, pedir que troquem letras, para que analisem que, dependendo da disposição das letras, é possível construir novas palavras (como, bola – cola, pato – pata, mata – mala, etc.).
- Pedir que tentem construir palavras que conhecem e já sabem como as escreve, palavras que estão em contato diariamente, por exemplo.
- Trabalhar segmentação de palavras em sílabas, pedindo que a criança escreva uma determinada palavra separando seus grupos de fonemas (exemplo: pi – po – ca).
- Trabalhar transição das letras em bastão para imprensa (A/a), solicitando que a criança construa pequenas frases em grupo com o alfabeto móvel (é interessante realizar esse trabalho com modelos de alfabeto que possuam os dois formatos, um em cada face), de modo que primeiramente escrevam em bastão, depois letra de imprensa e finalizar escrevendo no caderno a frase novamente, só que em bastão. Desta maneira, a turma conseguirá no momento destas trocas, ir relacionando as letras entre os dois formatos;

- Solicitar que a criança escreva o maior número de palavras a partir de uma determinada palavra, alterando apenas uma letra, por exemplo, Bola = Cola, mola, gola, sola. Propor a partir daí uma competição para que contabilizem quem pensou no maior número de palavras.

Nas salas de aula, é necessário que a criança desde pequena tenha contato e possibilidade de explorar o alfabeto, mas isto não é o mesmo que apenas pregá-lo na parede. O professor, nesses momentos, precisa propor atividades que incentivem as crianças a utilizá-lo de modo que, neste contato diário, se familiarizem com as letras. O alfabeto precisa estar disponível para crianças, pois essa visualização os deixa mais confortável para tentar reproduzir os traçados.

O fato de dispor de todas as letras do alfabeto à sua frente também torna um pouco menos complexa a tarefa de escrever palavras, porque a criança, ao identificar as letras, pode fazer associações com experiências prévias que teve com palavras que contêm a mesma letra. Ao escolher as letras que vai usar, ela se baseia em pistas – as palavras que memorizou e que se tornaram estáveis, as iniciais de palavras que memorizou, embora não saiba grafá-las por completo. Caso já tenha uma hipótese de escrita avançada, vai poder centrar sua atenção na busca das letras exatas, que servem para notar os sons que está analisando (geralmente trata esses sons como sílabas, alongando a pronúncia das mesmas, já que não consegue pronunciar fonemas isolados). (MORAIS, 2012, p. 94-95)

Desse modo, o trabalho com o alfabeto móvel possibilita maior interação da criança com as letras, pois ao pensar em uma palavra que precisa ser escrita, a criança consegue montá-la e perceber as letras que faltam ou que não necessitam de estar na palavra, para que em seguida, transfira para o caderno. Nesse movimento, a criança se volta prioritariamente em selecionar as letras para formar a palavra, deixando de lado por um momento o trabalho motor da escrita.

São diversas as possibilidades dos alunos, nos diversos níveis de escrita, aproveitarem das possibilidades proporcionadas pela exploração do alfabeto móvel. Crianças que possuem um pequeno repertório de letras ou de palavras conhecidas podem se utilizar delas para criar sequências, alterar posições das letras, pois ao fazerem certas mudanças de letras ou substituições, surgirão outras novas palavras. A criança, assim, estará consolidando diversas convenções da língua sem a necessidade de uma aula expositiva do que é ou não correto ao escrever uma palavra. Para crianças com hipóteses de escrita mais avançada, esse material possibilita que ela construa e consolide a relação grafema-fonema, a correspondência da letra com o som. Uma maneira para estimular essa relação é trabalhar, como disse

anteriormente, com a transcrição para o caderno das palavras, pois assim ao reescrever vão analisando as pequenas unidades que constituem a palavra.

3.2 ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

Ao adentrarmos no ambiente da sala de aula, vemos em maior número professores cansados, acomodados com os recursos que permanecem ali, que dão suporte à sua prática, acomodados também com a realidade, indiferentes às especificidades e necessidades dos alunos. Esse tipo de prática mantém um ensino baseado na transmissão de conteúdo, como na educação bancária proposta por Paulo Freire, onde os alunos apenas recebem os conteúdos dos professores, treinam e respondem, sem o mínimo de reflexão, páginas e páginas de livros didáticos.

As atividades diversificadas vão no sentido inverso, pois são ferramentas que surgem através da observação e avaliação da turma, estando ligadas a estilos musicais, livros, filmes, ao o que gostam de ler, ouvir, conhecer. Dessa forma, compreende-se que estas atividades vão de encontro aos interesses do indivíduo que está no processo de ensino, levando-o a criar uma relação prazerosa com os conteúdos que irá aprender. Essa é a importância de trabalharmos atividades diversificadas na sala de aula: a criança passa a ser parte do processo, ter significado para ela, pois dessa forma, todos participam mais ativamente das práticas educativas, de modo que construam seu próprio conhecimento. Criar condições para que os professores motivem as crianças a estudar e conhecer é primordial para que se coloquem interessados em conhecer cada vez mais.

a) Parlenda

UM, DOIS,	FEIJÃO COM ARROZ.
TRÊS, QUATRO,	FEIJÃO NO PRATO.
CINCO, SEIS,	FALAR INGLÊS.
SETE, OITO,	COMER BISCOITO.
NOVE, DEZ,	COMER PASTÉIS.

Esta atividade do texto fatiado é uma ótima proposta para que a criança construa a relação fonema-grafema, pois como a criança já conhece de memória o

texto, ela deverá ler e colocar as frases do texto nos locais corretos. O professor deverá analisar primeiramente o nível em que seus alunos estão, pois se a criança já estiver em uma hipótese avançada, pode-se montar esta atividade separando em vez de trechos, as palavras, cada uma em um quadrado.

b) Cantigas de roda:

Completar com as palavras que estão faltando:

BORBOLETINHA,

TÁ NA _____

FAZENDO _____

PARA MADRINHA.

POTI-POTI,

PERNA DE _____,

OLHO DE _____

E NARIZ DE _____.

Nesta atividade, a criança deverá utilizar como apoio a memória, por já ser um texto conhecido pelas crianças, para completar as palavras que faltam. Deste modo, ela conseguirá alterar o que é falado para o que deve ser escrito.

Dentro das atividades diversificadas, é interessante propor explorar textos reais e materiais que são íntimos das crianças, que elas já conheçam ou já tenham tido contato, como os textos de parlendas, cantigas, trava-língua, adivinhas, etc. Esses tipos de texto, por serem marcas da cultura popular, são mantidos na vida das crianças através da tradição oral, passados de geração a geração. Quando propomos o trabalho com textos que as crianças já sabem de memória, além de possibilitarem que criem um vínculo afetivo com esses materiais é possível que eles desenvolvam e avancem nas hipóteses de escrita.

c) Receitas Culinárias:

Como vimos anteriormente, somos pertencentes a uma cultura que está rodeada de textos e escritas. Mesmo que cada uma possua funções diferentes, a língua e seus elementos estão a nossa volta e utilizá-los na prática docente traz vida e significância para o processo de ensino-aprendizagem. Esta atividade foi proposta a partir de um texto bem comum de nossa rotina, a receita culinária, onde podemos propor possibilidades de a criança lançar mão de estratégias de leitura para compreenderem melhor o texto e sua intencionalidade.

BOLACHAS DE LEITE CONDENSADO

INGREDIENTES:

I CAIXA DE LEITE CONDENSADO.

500 GR. DE AMIDO MILHO.

180 GR DE MARGARINA / MANTEIGA.

MODO DE PREPARO:

1. MISTURE TODOS OS INGREDIENTES ATÉ HOMOGENIZAR A MASSA, MISTURE INICIALMENTE COM UMA COLHER E FINALIZE COM AS MÃOS.
2. A MASSA FICA COM UMA TEXTURA AMANTEIGADA. APÓS ISSO, COM USO DE CORTADORES DECORADOS, ABRA A MASSA E CORTE – Á.
3. MODELE E EM SEGUIDA ASSE EM FORNO PRÉ-AQUECIDO POR EM MÉDIA 14 MIN.

- DICA: O SEGREDO É NA HORA DE ASSAR, TIRAR DO FORNO COM ELES AINDA “MACIOS”, SENÃO DEPOIS FICAM DUROS QUANDO FRESQUIAM

A seguir teremos uma proposta de como trabalhar com esse tipo de texto:

- Construir e analisar grupos de retângulos, para descobrir qual tipo de texto está escondido atrás. Para isso, problematize as questões a seguir: O primeiro retângulo representa o que? Ao analisar é possível concordar que o texto possui três partes? Quais tipos de texto vocês conhecem, que possuem essa disposição, estruturação?
- Outras questões surgirão, em relação ao tema da atividade. Portanto, é interessante que o professor vá anotando no quadro as informações dadas a partir das problematizações.
- Após a leitura, pergunte as crianças se elas conhecem a função de cada um dos pedaços deste texto: título, ingredientes e modo de preparo. E então, depois de todas as informações serem compartilhadas e corrigidas pela professora, as crianças serão convidadas a preparar a receita seguindo as orientações do texto. É importante que as crianças leiam se possível, os

itens e procedimentos necessários ou que ainda faltam para executar o preparo da receita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como problema principal investigar os fundamentos teóricos e metodológicos que distinguem as abordagens tradicional e processual da alfabetização, e suas implicações para a prática pedagógicas, especialmente ao tratar da formação de leitores.

Os tradicionais métodos de alfabetização, ao longo da história, foram pautados em cartilhas e guias. Com vistas às implicações pedagógicas dos tradicionais métodos, dos programas fechados, com atividades sem variação dos estilos, das tarefas enfadonhas e mecanizadas, constatou-se que a criança aprende a escrita e a leitura decodificando o código, dando mais ênfase a forma do que ao significado do conteúdo. O divisor de água desse processo é o surgimento dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita.

Para realizarmos uma prática pedagógica para além do tradicional, o professor deve planejar sua prática a partir da fundamentação teórica, ter objetivos claros e precisos sobre o que apresenta para seus alunos, variar os estilos de atividades, contextualizar, fazer da alfabetização um processo significativo da aprendizagem da língua materna. Assim, construção e planejamento do ambiente alfabetizador poderão ajudar na coerência dessa prática visando a aprendizagem dos alunos.

Esse ambiente vai além de afixar material nas paredes, mas diversificar o trabalho em sala com o apoio de jogos com alfabeto, palavras, números, bem como poemas, músicas, trava-línguas, parlendas e tantas outras possibilidades. Dessa forma, compreendemos que a alfabetização nos tradicionais métodos limita os professores a formar leitores e autores, inviabiliza que os alunos construam a sua própria aprendizagem, uma compreensão significativa da língua materna, colocando a leitura e escrita como simples transcrições de códigos. O grande avanço na aprendizagem processual, é que o aluno consiga chegar a compreender o código da língua materna, sabendo que ele representam sons da fala, e precisa empregar o alfabeto da língua portuguesa de forma consciente e significativa.

Ao longo dos estudos e leituras da temática da alfabetização, ficou evidente a sua relevância para os debates recorrentes da educação, pois o fracasso dos alunos ao longo da escolaridade é uma herança da alfabetização. O aluno aprende todos os conteúdos curriculares, ao longo da sua escolaridade por meio de leitura e esse

processo não pode comprometer sua trajetória. É nesse período que o aluno inicia a consolidação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e passa a compreender os usos deste sistema no convívio social. Ao passar por esse processo, o aluno consegue construir novos conhecimentos que darão subsídios para desenvolverem o seu protagonismo na sua trajetória educacional.

Esse protagonismo é contrário aos métodos tradicionais que treinam a criança a repetir fragmentos da língua para memorizarem, o que torna difícil para o aluno construir autonomia. A criança só aprende se pensar e refletir sobre a escrita e leitura, sobre o que a escrita representa. A descoberta da criança sobre a escrita representar a fala surge como um divisor de águas na história da alfabetização.

Portanto, para que haja uma compreensão da leitura para além do decifrar de palavras, temos desafios a serem enfrentados como a formação de professores, ainda deficientes na formação de alfabetizadores. Os conteúdos relacionados aos fonemas, em que a criança precisa aprender a distinguir, estão mais intrínsecos nos currículos dos professores licenciados em letras do que para professores de alfabetização. Percebe-se que existe uma lacuna na qualidade deste processo de formação de alfabetizadores, para que possam atuar numa sala de alfabetização, para uma prática consciente, crítica, política, pautada no conhecimento.

Concluindo, é fundamental a formação de professores alfabetizadores, com base teórica, formação política a que nos reporta a Paulo Freire (2006), “A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um ativismo cego”.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M. C. C. da S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: UFV, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Estudo Etnográfico das Contribuições da Sociolinguística à Introdução ao Letramento Científico no Início da Escolarização*. 2007. 320f. - Dissertação (Mestrado em Educação Aprendizagem e Trabalho Pedagógico). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília: 2007.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 03. maio 2021.
- REGO, Lúcia Lins Browne. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

SOUZA, E. L. L. Caminho Suave e pipoca: o alfabetizando como não sujeito do processo. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.) *Contribuições da Linguística para a Alfabetização*. Goiânia: UFG, 1995, p. 11-42.