

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP  
CAMPUS DE BAURU - FACULDADE DE CIÊNCIAS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**BRUNA GONÇALVES DA SILVA**

**CONSTRUTIVISMO E MÉTODOS TRADICIONAIS: UMA ANÁLISE  
DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO ATUAIS.**

**BAURU  
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP  
CAMPUS DE BAURU - FACULDADE DE CIÊNCIAS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**BRUNA GONÇALVES DA SILVA**

**CONSTRUTIVISMO E MÉTODOS TRADICIONAIS: UMA ANÁLISE  
DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO ATUAIS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em pedagogia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins.

**BAURU  
2011**

Silva, Bruna Gonçalves da.

Construtivismo e métodos tradicionais: uma  
análise dos processos de alfabetização atuais /  
Bruna Gonçalves da Silva, 2011  
113 p.

Orientadora: Maria Angélica Rodrigues Seabra  
Martins

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Alfabetização. 2. Métodos. 3. Leitura. 4.  
Construtivismo. 5. Fonética. I. Universidade  
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II.  
Título.

**BRUNA GONÇALVES DA SILVA**

**CONSTRUTIVISMO E MÉTODOS TRADICIONAIS: UMA ANÁLISE  
DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO ATUAIS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em pedagogia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins.

Banca examinadora:

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins  
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP- Bauru

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Faculdade de Ciências – UNESP- Bauru

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cinthia Magda Fernandes Ariosi  
Faculdade de Ciências – UNESP- Bauru

**BAURU**

**2011**

Dedico aos meus pais, Ângela e Claudio pelo apoio, dedicação e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que me deu força, sabedoria e que me ilumina sempre.

Agradeço a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins, pela ajuda nas pesquisas, pelo seu incansável auxílio às minhas dúvidas, e pelo exemplo que muito colaborou para com meu crescimento acadêmico.

Ao professor de metodologia, Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, pela colaboração na construção do pré-projeto e projeto deste trabalho, com as disciplinas Metodologia da Pesquisa I e II, ministradas durante o ano letivo de 2010.

À professora da disciplina TCC I e TCC II, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Thais Cristina Rodrigues Tezani, que por meio de suas aulas, auxiliou na elaboração e finalização deste trabalho.

Agradeço também a escola que permitiu a realização da pesquisa e a professora que gentilmente disponibilizou os cadernos dos seus alunos e concedeu uma entrevista sobre a metodologia aplicada.

Aos membros da minha banca, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cinthia Magda Fernandes Ariosi, que se dispuseram a participar e oferecer importantes contribuições a esta pesquisa.

Em fim, agradeço todas as pessoas que colaboraram direto ou indiretamente com a realização desse trabalho, não podendo esquecer a minha família, meu namorado e minhas amigas Ana Carla, Maria Elisa e Talita que sempre estiveram comigo nos momentos de necessidade.

Pretendemos que criança e jovem tenham, pela vida afora, a literatura como forma de enriquecimento

Maria Antonieta Antunes Cunha (1999)

## RESUMO

A metodologia construtivista de alfabetização vem sendo adotada em muitas escolas, entretanto, há muitas críticas no que diz respeito à maneira como os professores vêm concebendo a forma de ensinar as crianças. Para refletir sobre esse aspecto, nesta pesquisa foram realizados estudos teóricos sobre o assunto, bem como observações e reflexões acerca do atual processo de alfabetização nas escolas brasileiras. Desta forma, nesta pesquisa, a metodologia construtivista de alfabetização foi analisada a partir de suas bases, no sentido de observar se os professores de fato estão conseguindo realizar sua prática de acordo com essa “teoria”, bem como as dificuldades encontradas pelos alunos diante dessa metodologia. Também foi analisada a metodologia silábica de alfabetização, para que fosse possível fazer um mapeamento dos aspectos positivos e das limitações apresentadas por esse método, podendo, dessa forma, refletir sobre as adequações dos métodos analisados para um melhor processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Essa pesquisa visa mostrar, que mais importante que a escolha rígida entre um método de alfabetização e outro, é o compromisso do professor alfabetizador com os alunos que pretende alfabetizar; ressaltando que o professor deve se utilizar, às vezes, de vários métodos para que consiga o maior número de crianças alfabetizadas em sua sala, dando ênfase no trabalho com bons textos, para que as crianças sintam o gosto e o prazer da leitura em seu cotidiano.

**Palavras - chave:** Alfabetização; Métodos; Leitura; Construtivismo; Fonética.

## **ABSTRACT**

The constructivist methodology of literacy has been adopted in many schools, however, there are many criticism regarding the way teacher are devising the way how to teach children. To reflect on this aspect this research were carried out theoretical studies about the subject, as well as observations and reflections about the current process of literacy in Brazilian schools. Thus, in this research, the constructivist methodology of literacy was analyzed from its bases, in order to observe if the teachers are actually accomplishing their practice according to this “theory”, as well as the difficulties encountered by students on this methodology. Also was analyzed the methodology syllabic literacy, to be able to make a mapping of the positive aspects and the limitations presented by this method, in this way being able to reflect about adequacy of the analyzed methods of a better learning process of written language by children. This research aims to show that more important than the stark choice between a literacy method and the another is the commitment of the literacy teacher with the students who want to alphabetize, noting that the teacher should used, sometimes several methods to get the largest number of literate children in the classroom, emphasizing the work with good texts, so that children feel the taste and enjoyment of reading in their daily lives.

**Key - words:** Literacy; Methods; Reading; Constructivism; Phonetics.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos	13
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	15
2.1 História da Alfabetização	19
2.2 Aquisição da Linguagem na criança	31
3 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	37
3.1 Alfabetização Tradicional	42
3.1.1 Método Silábico	42
3.1.2 Método Fônico	44
3.2 Metodologia Construtivista	50
3.3 Dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de alfabetização	55
4 IMPORTÂNCIA DA LEITURA	63
5 REFERENCIAL METODOLÓGICO	71
5.1 Experiências preliminares	71
5.2 Abordagem da Pesquisa	72
5.3 Caracterização da Pesquisa	73
5.3.1 Abordagem Construtivista	75
5.3.2 Abordagem Silábica	77
5.4 Análise dos dados	78
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
6.1 Abordagem Silábica	80
6.2 Abordagem Construtivista	86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	107
ANEXOS	110

## 1 INTRODUÇÃO

É evidente que a Educação brasileira se encontra permeada por diversos problemas que abarcam desde as dificuldades apresentadas pelas crianças, à falta de interesse nos estudos até a má formação dos professores, que muitas vezes não estão preparados para assumir a responsabilidade de formar crianças e jovens críticos e reflexivos. Essa situação é frequentemente veiculada pela mídia, como jornais, revistas, televisão que de maneira geral, apresentam noticiários alarmantes sobre o baixo índice de aprovações e baixo rendimento dos alunos nas escolas públicas.

Uma das questões que mais recebe destaque entre os noticiários e debates acadêmicos é a situação atual da alfabetização brasileira. Na atualidade, são muitas as notícias sobre a falta de qualidade da alfabetização, entretanto, não são recentes os problemas e as dificuldades apresentados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O ensino da linguagem escrita passou por diferentes metodologias ao longo da história, com o simples objetivo de ensinar as crianças a lerem e a escrever da melhor forma possível.

Muitos métodos foram postos em prática na história da alfabetização, desde a soletração, passando pelo fônico, pela silabação até chegar ao que hoje se denomina de “método” Construtivista, em que a criança não mais precisa receber instrução e transmissão dos conteúdos pelo professor em um modelo de um ensino sistemático, mas precisa aprender a aprender, ou seja, construir seu próprio conhecimento. Porém, até os dias atuais, nenhum método conseguiu de fato solucionar os problemas e as dificuldades que a Alfabetização nos anos iniciais apresenta.

É evidente a necessidade de que as crianças, cursando o 1º ou 2º ano do ensino fundamental tenham a noção de leitura e escrita, a fim de que obtenham melhor desempenho no decorrer de sua escolarização, pois a alfabetização é o primeiro passo fundamental para a formação de cidadãos críticos. Por isso, torna-se necessária a incessante busca de um método de alfabetização que dê conta de incluir todas as crianças no processo de aquisição da linguagem escrita.

As críticas aos métodos da alfabetização giram em torno de procedimentos analíticos em confronto com os globais; resumidamente, método silábico versus métodos que utilizam textos; entretanto, a criança, no processo de aprendizagem da língua escrita, precisa conhecer não apenas o aspecto fonológico que o sistema silábico trabalha, mas também é importante

para ela, ver o significado do que tenta ler ou escrever, característica que é encontrada em textos bem estruturados e significativos para elas.

A relevância desta pesquisa está no fato de que escolher entre um método e outro, e segui-lo como obrigatório, muitas vezes, é o que dificulta o aprendizado das crianças. Observa-se que elas enfrentam problemas devido ao fato de não conseguirem entender o sentido das palavras proposta pelo antigo método das cartilhas; mas, ao mesmo tempo, não conseguem trabalhar com a complexidade dos textos utilizados atualmente, por isso a necessidade de se trabalhar, concomitantemente, tanto textos, para que a criança perceba o sentido da leitura e de como ela é estruturada, como a decomposição das frases em palavras, palavras em sílabas e de sílabas em letras como é ensinado na cartilha. Duas necessidades estas, que não podem ser separadas no processo de alfabetização, ou seja, para uma aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, deve-se priorizar o trabalho simultâneo de textos significativos e o aspecto fonológico.

O mais importante é saber utilizar o método escolhido de maneira que se saiba reconhecer suas limitações e que o professor tenha a disponibilidade de recorrer a outros métodos, quando julgar necessário. Cada criança é única, assim o método bom é aquele método que leva em conta as necessidades e responda à especificidade de cada clientela em si.

Neste trabalho procurou-se pesquisar dois métodos de alfabetização – o Construtivismo e a Silabação – no sentido de se conhecer e se observar posturas dos professores que os empregam e dos alunos que a eles se submetem, para se avaliar a eficácia de cada um nas circunstâncias em que foram empregados.

Para tanto, o trabalho está dividido em sete capítulos, organizados em subitens, visando uma melhor estruturação e compreensão da pesquisa. Assim, o item a seguir se refere aos objetivos pretendidos pela pesquisa. No segundo capítulo intitulado “História da Educação no Brasil” será enfocado os principais fatos da História da Educação, este capítulo está dividido em dois subitens, o primeiro se refere à história da alfabetização, o segundo sobre a aquisição da linguagem na criança.

O terceiro capítulo denominado “O processo de Alfabetização” discute os principais métodos e também está dividido em três subitens, o primeiro se refere aos métodos Tradicionais de alfabetização (Silabação e Fônico), o segundo, sobre a metodologia Construtivista e o terceiro subitem, discute as principais dificuldades das crianças no processo de alfabetização. Em seguida, o quarto capítulo intitulado “A importância da Leitura” discute a necessidade de favorecer práticas de leitura com os alfabetizandos.

O quinto capítulo apresenta o referencial metodológico da pesquisa, os participantes, o local, os instrumentos e procedimentos para a análise dos dados. O sexto capítulo “Resultados e discussões” relata os resultados obtidos juntamente com a análise a partir do referencial teórico, este capítulo está dividido em duas partes, a primeira discute os resultados e análise da método Silábico e a segunda parte, discute os resultados e análise da metodologia Construtivista.

Finalmente, no sétimo capítulo “Considerações Finais”, os principais pontos evidenciados na pesquisa são retomados.

## **1. 1 Objetivos**

Pretende-se com esta pesquisa, observar a escolha entre um método e outro no processo de alfabetização, no sentido de adequá-los às necessidades das crianças. Com este trabalho, os professores terão a oportunidade de repensar sua prática, no sentido de entenderem que é de fundamental importância no processo de alfabetização, atentarem para as dificuldades que as crianças apresentam, a fim de que possam reajustar o método utilizado até então, utilizando recursos fornecidos por outros métodos de alfabetização e sanar as dificuldades encontradas.

Será desenvolvida uma pesquisa sobre a situação atual da prática construtivista no processo de alfabetização, por meio da observação em uma sala de aula em que essa prática seja realizada, analisando não apenas os benefícios dessa proposta, mas também os aspectos negativos, bem como as limitações apresentadas pelo método em questão.

Também será realizada uma entrevista com uma professora que alfabetiza pelo método silábico, bem como a análise de materiais cedidos por ela. Dessa forma será feita uma análise sobre esse método, bem como da metodologia construtivista, para que assim se possa identificar os benefícios, mas também as limitações por eles apresentados.

O objetivo específico desta pesquisa é evidenciar que se deve valorizar a fonologia e a fonética, como letras, sons e sílabas e, que o trabalho com esses aspectos da linguagem sejam desenvolvidos concomitantemente com ênfase na garantia de sentido dessa aprendizagem para a criança. No processo de alfabetização deve-se ter em mente a preocupação de garantir às crianças a satisfação de seus interesses e, para isso, é fundamental trabalhar com as formas mínimas da linguagem escrita já mencionadas, a partir de textos que apresentem significado para a criança. Dessa forma, por meio do manuseio de textos bem estruturados, as crianças

vão começando a perceber, desde cedo, como se estrutura um texto coerente e perceber a função principal de se aprender a ler e a escrever que é a comunicação, a interação entre as pessoas.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Este capítulo visa relatar os principais momentos da História da Educação brasileira, desde o surgimento da primeira escola instalada pelos jesuítas, até os dias atuais. Relatando, primeiramente, alguns fatos da História da Educação Universal, surgida na Grécia com o alvorecer da filosofia ocidental, para posteriormente adentrar na História da Educação brasileira da época da colonização até os dias atuais.

Desde a existência dos povos primitivos, já havia a necessidade de se educar os jovens com o objetivo de manter a união do grupo e sua organização. Os povos primitivos transmitiam seus ensinamentos (regras) do mais experiente, no caso o ancião da tribo para os mais novos com o objetivo de prepará-los para a vida adulta por meio de conhecimentos de mitos, ritos da tribo e de provas de iniciação para a vida adulta. Esses conhecimentos despertavam nos jovens a coragem, a força de espírito, a tenacidade e o conhecimento que necessitariam para a idade adulta.

De acordo com Costa (2010b)<sup>1</sup>, os seres humanos se tornam civilizados, à medida que passam a ser racionais; na Grécia, com o alvorecer da Filosofia ocidental, no século VI a.C., o pensamento se tornou objeto de reflexão, sendo as obras de Homero e os dramaturgos do século V a.C., as referências para o esse pensamento filosófico sistemático.

De acordo com o autor, nesse período, a Grécia era dividida em Cidade-estado, sendo as mais importantes Atenas e Esparta. Em Esparta, a educação era organizada em moldes militares, com ênfase na Educação Física, adotando intermináveis exercícios de ginástica e atletismo, assim, de acordo com Costa (2010b) os jovens alcançavam a maturidade em ótimas condições físicas, porém, ignorantes e a maioria analfabetos.

Em Atenas, a situação era diferente, eles acreditavam que a Cidade-estado se tornaria mais forte se desenvolvessem nos jovens integralmente suas aptidões individuais; a Educação do menino ateniense era confiada a um pedagogo, sendo que seus estudos incluíam a aritmética, a literatura, a música, a escrita e a educação Física. Segundo Costa (2010b), enquanto Esparta se dedicava à fase guerreira e autoritária, Atenas priorizou a formação intelectual, sem desvalorizar a Educação Física, esta, porém, era acompanhada de uma preocupação moral e estética.

---

<sup>1</sup> COSTA, O. M. da. Da Grécia Antiga à Escola de Comenius: um histórico do conceito de educação in MARTINS, M. A. S. R. (org.) **Educação, Mídia e Cognição**. Bauru: Canal, 2010b.

As formas simples de escolas começaram a aparecer e a educação deixa de ser restrita à família e dessa forma, a partir dos sete anos, se iniciava a Educação propriamente dita, compreendendo a educação Física, a música e a alfabetização, também se valorizava a educação musical, o canto e a dança. Nessa época, valorizavam-se as práticas esportivas, dessa forma, segundo o autor, o ensino da leitura e da escrita “durante muito tempo não teve a mesma atenção que as práticas esportivas e musicais; por isso, os mestres eram geralmente pessoas humildes e mal pagas, não possuindo tanto prestígio quanto o instrutor físico” (COSTA, 2010b, p. 16).

Com o passar do tempo, houve necessidade de uma formação mais aprimorada, delineando-se, assim, os níveis elementar, secundário e superior. O ensino elementar era composto pelo ensinamento da leitura e da escrita, por meio de métodos que muitas vezes dificultavam a aprendizagem. De acordo com o autor, aos treze anos se completava o ensino elementar, assim, o rapaz que tivesse condições de continuar os estudos, frequentariam o ensino secundário ou o ginásio, o qual englobava os exercícios físicos, discussões literárias, matemática, geometria e astronomia. Dos dezesseis aos dezoito anos, o jovem poderia cursar a educação superior em contato com os sofistas, os quais preparavam para a oratória. Os filósofos Sócrates, Aristóteles e Platão também ministravam a educação superior, entretanto, divergiam dos sofistas por acreditarem que o ensino fosse um dom a ser transmitido gratuitamente a que merecesse.

Segundo Costa (2010b), no final do século IV a.C., diminuiu o aspecto físico e estético da educação, dando lugar a uma ampla gama de conhecimentos. O papel do Pedagogo se eleva com a criação do ensino privado e o desenvolvimento da escrita, leitura e cálculo e o conteúdo passa a abarcar disciplinas humanísticas (gramática, retórica e dialética) e quatro científicas (aritmética, música, geometria e astronomia) além de filosofia e teologia.

Somente no século V que a filosofia se relaciona à investigação tendo como maior responsável, Sócrates; esse filósofo mostrava ao povo que pensar é um ofício, do qual ninguém poderia fazer por outra pessoa. Outros dois grandes filósofos dessa época que tiveram influência importante no desenvolvimento do pensamento e da reflexão foram Platão e Aristóteles.

Na Idade Média, a filosofia cristã se chamava *scholasticus* (escolástica) que significa filosofia na escola. O propósito dessa educação era levar o homem a compreender a verdade revelada por meio da religião, sendo assim, de acordo com Costa (2010b) a escolástica era limitada ao ensinamento religioso, ao dogma, “dessa forma, era doutrinadora e não formadora” (COSTA, 2010b, p. 19).

Um dos maiores educadores do século XVII foi Jan Amos Komenský, mais conhecido como Comenius, o qual concebendo uma filosofia humanista e espiritualista da formação do homem cria a Didática Moderna. Entre seus pressupostos estavam,

[...] o respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem; a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação; além de uma educação sem punição, mas com diálogos, exemplo e ambiente adequado. Defendia, ainda, a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico (COSTA, 2010b, p. 19).

Além disso, o autor ressalta que Comenius foi o primeiro a se preocupar com um sistema educacional de caráter democrático, ou seja, reconhecendo que a educação é para todos e que cada indivíduo tinha a oportunidade de se desenvolver e progredir.

De acordo com o autor, no Brasil, o ensino se instala, por meio da primeira escola, em 1549 pelos jesuítas e padres da Companhia de Jesus. Essa escola pioneira foi instalada didaticamente com “modelos prontos”. Considerada como Tradicional, essa escola clássica privilegiava a camada mais abastada da sociedade, sendo o aluno considerado “passivo” e o ensino centrado no professor que transmitia os conhecimentos por meio de exercícios de fixação carregados de autoritarismo e regras rígidas. Mesmo com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e com a chegada da corte (1803) e com a proclamação da República em 1889, essa tendência não se modifica, perdurando por 383 anos, a escola Tradicional permanece até o ano de 1932. É nesse ano que o governo Getúlio Vargas inicia uma vasta intenção de mudanças no ensino brasileiro, marcando o início do movimento da Escola Nova.

Primeiramente, é preciso ressaltar que os grandes inspiradores da escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Froebel (1782-1852); mas o grande nome desse movimento na América foi o já citado filósofo John Dewey (1859-1952).

As ideias da escola Nova foram inseridas no Brasil já em 1882 por Rui Barbosa, entretanto foi por meio do famoso manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que alguns intelectuais entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, os quais envolvidos pelas ideias de John Dewey reivindicaram mudanças no sistema de ensino no Brasil.

O movimento Escola Nova, revolucionou o ensino Tradicional da época, valorizando o processo de aprendizagem, onde o professor não ensina, mas auxilia o aluno, ou seja, não são mais meros transmissores de conhecimentos, mas facilitadores de aprendizagem com esse

movimento, há a preocupação no que diz respeito a individualidade do aluno, afirmando a necessidade de “aprender fazendo” e de “aprender a aprender”. Esse movimento se estende até a instalação da Ditadura Militar em 1964.

Nessa fase, o ensino brasileiro adota o tecnicismo como forma de ensino. Com o tecnicismo a escola assume a preocupação com o ensino indutivo, onde as escolas têm o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho, para isso, houve a instrumentalização do ensino, a racionalização dos meios, levando o aluno a decorar os conteúdos sem questionamentos. O papel do professor nessa tendência passa a ser o de executor e administrador do planejamento.

Com a queda da Ditadura Militar, os movimentos democráticos começam a surgir, e com eles tem início, em 1983, a escola crítica, que, de acordo com Costa (2010a) trazem a liberdade e a existência de uma articulação entre educador e educado, utilizando todas as formas que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos programáticos.

Segundo Costa (2010a), com a democracia restaurada, novas tendências de ensino são idealizadas e praticadas, uma delas é o construtivismo que se tornou amplamente utilizado nas escolas brasileiras. Essa teoria de ensino se empenha em “explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio” (COSTA, 2010a, p. 21).

Assim, de acordo com o autor, para essa tendência, o homem responde aos estímulos externos, agindo sobre ele, para que possa organizar e construir seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. O erro da criança ao tentar construir seu conhecimento, não é considerado um aspecto negativo, mas sim, sinal de que ele está elaborando o conhecimento e testando suas hipóteses.

Um dos defensores das ideias construtivistas é Piaget; seus estudos centram-se em tentar compreender como o sujeito passa de um estado menos de conhecimento para outro maior, defendendo a ideia de que é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas antes da aprendizagem, ou seja, primeiro a criança se desenvolve, depois aprende.

Em contraste com o ensino Tradicional, o construtivismo entende a criança como um ser ativo que através dos seus conceitos espontâneos pode entender e relacionar-se com a realidade, sendo que o sujeito somente conhece a realidade atuando sobre ela.

No que se refere a escolha do melhor método, o autor exemplifica que o aluno alfabetizado pelo ensino tradicional, não comete erros ortográficos e isso é algo muito positivo, porém apresenta dificuldades quando solicitado para escrever uma frase. Já o aluno alfabetizado na tendência construtivista, escreve textos excelentes, mas com muitos erros

ortográficos. Assim, o autor afirma “a melhor saída seria interligar uma situação à outra, para se alcançar um nível melhor de educação” (COSTA, 2010a, p. 26).

A melhor forma de chegar a este nível é através da capacitação dos professores, para que, assim, saibam a distinção e a possibilidade de interação do método tradicional com a metodologia Construtivista. Segundo o autor, o professor poderá usar sua criatividade, desafiando o aluno ao colocá-lo em situação de desequilíbrio, dessa forma, o professor agiria “incentivando os alunos a pensarem” (LIPMAN, 2002, p. 18), em várias situações da vida, podendo aprender a questionar, a analisar e a selecionar respostas.

## **2.1 História da Alfabetização**

Quando se pensa em pesquisar sobre a história da alfabetização o que vem em mente é a ‘evolução’ dos métodos. Isso é evidente nas pesquisas acadêmicas em que na bibliografia sobre o assunto se encontrem os períodos, os momentos, mais marcantes dessa história, os quais estão configurados de acordo com os métodos utilizados em cada época.

A divisão ocorre essencialmente em torno de dois grandes eixos, Sintéticos e Analíticos, e entre estes, há várias subdivisões. Entretanto é fundamental identificar suas características principais. Os métodos sintéticos são caracterizados por partir do simples ao complexo, ou seja das partes ao todo, começando com as unidades mínimas da linguagem até chegar à palavra, ou frase. Já os métodos de marcha analítica partem do todo às partes, iniciando com o que faz sentido para a criança, ou seja, a palavra, a frase, ou história, para se decompor e chegar às unidades mínimas.

De acordo com Araujo (1996) a história da alfabetização pode ser dividida em três períodos principais os quais são marcados pela hegemonia de determinados métodos em discrepância a reações contrárias a outro.

O primeiro período que a autora evidencia é o da “Antiguidade e Idade Média”, o qual é marcado pelo uso exclusivo do método da soletração. Com a criação do alfabeto, surge o primeiro método de ensino de leitura, o método de soletração, esse período é marcado pela exclusividade desse método. Começava-se pela aprendizagem das vinte e quatro letras do alfabeto, de cor, sem visualização, seguindo a série completa das sílabas, não passando para as palavras antes de esgotarem todas as combinações de sílabas, sempre começando do simples ao complexo. Nesse período, os métodos de alfabetização giravam em torno dos métodos sintéticos, a autora conclui que houve muita dificuldade na aprendizagem da leitura,

principalmente na do alfabeto e da aridez do método e, conseqüentemente, o desinteresse dos alunos.

O segundo período citado pela autora, entre os séculos XVI e XVIII, é marcado pela reação contra os métodos de soletração. A partir do século XVI, começaram a surgir insatisfação em relação às dificuldades apresentadas pela soletração, resultando na criação de outros métodos sintético como o método fônico e o silábico. O método fônico se caracterizava pela aprendizagem dos sons das letras de palavras conhecidas pelos alunos, não mais no nome das letras, que, segundo a autora “foi um grande avanço na pedagogia da leitura, por ter suprimido a soletração, economizando esforços da criança e do professor” (ARAUJO, 1996, p. 13). Entretanto, a ênfase exagerada em alguns sons e a não correspondência da língua escrita com os sons da língua que os representavam em alguns idiomas, fez com que esse método se apresentasse como indevido. Na tentativa de solucionar esse problema, surgiu o método silábico, derivado do fônico, com base nas sílabas que se combinam para formar palavras. Esse método se inicia pela sílaba pronta, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, como acontece no método fônico.

Segundo a autora, a evolução do método da soletração ao silábico, deu-se motivada pela busca de superação das dificuldades do método anterior. Em relação ao estabelecimento das dificuldades, a autora evidencia a necessidade de se fazer segundo a lógica do alfabetizado e não do analfabeto “(...) o simples, para o analfabeto, não é o simples para o alfabetizado, mas a palavra, a frase, o texto (o todo) que tem sentido para ele” (ARAUJO, 1996, p.14).

Foi Comenius, segundo Braslavsky (1971) que em 1655, com o intuito de combater a silabação, lançou o método iconográfico, introduzindo na história da pedagogia da leitura o método global; esse método apresenta a palavra associada com sua representação gráfica para que possa ser aprendida como um todo. De acordo com Bellenger (1979), em 1768, o abade Radonvilliers tomou partido contra o método sintético, salientando que não se deveria esgotar o pouco de atenção de que as crianças são capazes, fazendo-as reunir sílabas e reconhecer os sons e, tentando solucionar isso, procurou outra forma de alfabetização, pensando no “reflexo imediato da criança que poderia fazê-la reconhecer diretamente uma palavra por aquilo que ela é, sem ter de decompô-la ou reconstruí-la a partir das letras ou das sílabas” (BELLENGER, 1979, p. 58). Dessa forma Radonvilliers foi o primeiro a chamar atenção para a tendência de globalização das crianças.

De acordo com Araujo (1996), em 1787, o gramático francês Nicolas Adam, lança as bases de uma pedagogia moderna de leitura, insistindo na ideia de que se deveria ensinar a

criança a ler do mesmo modo como ela aprende a falar, começando com palavras que ela conhecia, enfatizando que o ensino deveria “permanecer o maior tempo possível na fase global até a manifestação analítica do trabalho mental pela criança, isto é, até que a própria criança adquira maturidade para iniciar, por si mesma, a fase analítica” (ARAÚJO, 1996, p.15).

Segundo Bellenger (1979), em 1818, Jacotot, fundamentando seu método de alfabetização, aconselhava partir de frases, passando rapidamente à análise e à síntese, o que o diferia de Nicolas Adam.

Segundo Bellenger (1979), apoiado na teoria da Gestalt ou da forma, Claparède considera a visão de conjunto, um fato marcante na criança e propõe para essa visão o nome de sincretismo, afirmando ser o conhecimento humano aplicado a um objeto composto de três atos: o sincretismo (visão geral e confusa do todo); A análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes). Nesse sentido, sincretismo quer dizer ‘a primeira visão geral, compreensiva, porém obscura, inexata’ em que a criança entende o todo como um bloco único e não como uma montagem de partes, isso, segundo o autor, evidencia a importância de se iniciar o ensino da leitura pela palavra e depois decompô-la em partes, alegando que para a criança ir do simples ao complexo significa ir do todo às partes. Em relação a isso, o autor afirma

[...] tomemos cuidado para não julgar a percepção da criança com base em nossa medida de adultos, e para não fazê-la ir do complexo ao simples tratando as matérias numa ordem que “para nós” (que efetuamos o trabalho se síntese), procede do simples ao complexo [...] muitas vezes é muito melhor ensinar as crianças a ler começando pelas palavras do que começando pelas letras isoladas (BELLENGER, 1979, p. 62).

Entretanto, segundo Bellenger (1979), foi o médico e professor Ovídio Decroly o grande teórico e prático do método global, o qual elaborou um método de alfabetização ideovisual, lançado oficialmente em 1936 na Bélgica. Esse método se baseava no interesse da criança (centro de interesse) partindo da linguagem oral com orientação para a escrita. Decroly enfatiza que a leitura não tem a ver com a audição, mas sim com a visão, assim ele aplicava o método baseado em suas experiências de alfabetizar crianças surdas e mudas. Esse método teve grande sucesso entre 1934 e 1939.

De acordo com Bellenger (1979), o método Global puro teve seus princípios e sentidos esvaziados, pois “o método é conhecido de longe, alguns de seus princípios são copiados, e, sob o rotulo de “métodos Mistos”, pretende-se estar ensinando o método “global”

(BELLENGER, 1979, p. 65), o autor ainda evidencia que as muitas críticas ao método global, são feitas por pessoas que nem mesmo sabem o que são os métodos globais.

Segundo Araujo (1996), os métodos denominados mistos ou ecléticos, tiveram seu desenvolvimento no século XX. Esses métodos se caracterizam por uma fase inicial global, com uma passagem rápida à análise/síntese, trabalhando simultaneamente os dois processos. Entretanto, segundo a autora “essa metodologia não chega a constituir um novo método, pois é um verdadeiro método silábico, apenas partindo de uma etapa global” (ARAUJO, 1996, p. 21). Na década de 50 e 60, surgiram iniciativas pedagógicas para a alfabetização, enfatizando a correspondência entre grafema e fonema, propondo a utilização da fonética para a codificação da linguagem oral pelas crianças, por meio de estudos na área da linguística. Essas iniciativas, segundo a autora, constituíram uma última tentativa de modernização dos métodos silábicos, porém, não se deve considerar essas iniciativas como a criação de um novo método.

Nesse sentido, o segundo período da história da aprendizagem da leitura, de acordo com a autora

Foi caracterizado pela criação de outros métodos de orientação sintética (fônico e silábico) e de orientação analítica (o global, em suas diversas modalidades). E, oscilando, provavelmente, pelo desejo de colocar um fim na questão dos métodos analíticos e sintéticos. [...] foi o período dos métodos por excelência, caracterizado pela disputa entre eles, pois, durante mais de um século, os defensores dos métodos analíticos mantiveram-se em conflitos com os adeptos dos métodos sintéticos (ARAUJO, 1996, p. 22).

Segundo Araujo (1996), na década de setenta, na França, surge uma nova concepção da pedagogia da leitura, produto de uma reflexão psicolinguística da natureza do ato de ler, caracterizando o terceiro período denominado “concepção nova da pedagogia da leitura”. Essa nova concepção se caracteriza pela ultrapassagem da questão do método, ou seja, contesta a necessidade de iniciar a aprendizagem da leitura pelo deciframento. Segundo a autora, essa concepção se fundamenta na leitura acabada do leitor, ou seja, que a prática deve proceder a teoria, assim como ocorre na aprendizagem da linguagem oral. Desse modo, a autora enfatiza que se deve ensinar a criança a ler, colocando-a em situação de leitura, deixando-a descobrir por si mesma o funcionamento da escrita. Assim, ao entrar em contato com a língua escrita, por meio de uma situação de leitura concreta, a criança começa a perceber e elaborar as regras relacionadas com a passagem da grafia à fonia. Nessa

concepção, a leitura é uma aprendizagem contínua e permanente, ocorrendo em qualquer local, a qual começa muito cedo e perdura por toda a vida.

Essa nova concepção, no que se refere à questão do método de alfabetização, segundo Araujo (1996), “contesta a necessidade de a aprendizagem da leitura fundamentar-se na correspondência entre grafia e fonia, em que os métodos sintéticos e os analíticos se baseiam” (ARAUJO, 1996, p. 24).

Nos três períodos discutidos acima, de acordo com a autora, fica evidente a importância de se compreender a alfabetização recorrendo à sua perspectiva histórica, visando analisar as práticas pedagógicas trabalhando no plano vertical e evolutivo, e não apenas no plano horizontal, com base em teorias recentes.

Em se tratando da história da Alfabetização, Maria do Rosário Mortatti (2000) também traz uma importante colaboração, principalmente no que se refere à questão dos métodos de alfabetização, explorando os sentidos que foram atribuídos à alfabetização em suas diferentes fases em decorrência das normatizações, tematizações e concretizações produzidas no Estado de São Paulo no período de 1876 à 1994.

De acordo com a autora, no Brasil, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, geram-se disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, principalmente na escola pública. Essa disputa em torno dos métodos de alfabetização gera uma multiplicidade de tematizações, caracterizada como um importante fator na constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

Desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, saber ler e escrever - que até então eram práticas restritas a poucas pessoas, que ocorriam de maneira assistemática no próprio lar e nas poucas “escolas” do Império, por meio das aulas régias - se tornam ensináveis na escola obrigatória, leiga e gratuita, passando a ser submetidas ao ensino obrigatório, sistemático e intencional, demandando para isso, pessoas especializadas para tal tarefa.

A partir daí, os problemas surgidos em decorrência das dificuldades de se concretizar a transmissão da cultura letrada para o aluno, passam a ser explicadas como problema decorrente, ora do aluno, ora do professor, ora do método, ora das condições sociais etc.

Segundo Mortatti (2000), desde a implementação do modelo Republicano de Educação, os problemas referentes ao fracasso escolar vêm se impondo e mobilizando esforços para solução de tal problema, os quais se encontram concretizados na questão

referente aos métodos de ensino da leitura e da escrita, sendo que muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

Dessa forma, a autora divide quatro momentos considerados cruciais no movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização. Cada um desses momentos é caracterizado por tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. O primeiro momento é denominado A metodização do ensino da leitura e vai de 1876 até 1890; o segundo momento que vai de 1890 até 1920 é a Institucionalização do método analítico; o terceiro momento vai de 1920 até 1970 e é chamado Alfabetização sob medida e finalmente, o quarto e último momento Alfabetização: construtivismo e desmetodização e compreende o período de 1980 até 1994, não considerando este ano como final, mas delimitando o período selecionado pela autora.

No primeiro momento, em 1876 foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus. A partir de 1880, o método de João de Deus contido nessa Cartilha passa a ser divulgado sistematicamente nas províncias de São Paulo, por Antonio da Silva Jardim.

Antes de explicar em que consistia esse método é importante ressaltar que antes desse período, o ensino carecia de organização, as poucas escolas eram salas adaptadas que abrigavam todas as séries, onde funcionavam as antigas “aulas régias”. O material para ensinar a ler e a escrever era precário, inicialmente começava com as chamadas cartas de ABC e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. O ensino da leitura se utilizava de métodos de marcha sintética, ou seja, da “parte” para o “todo”: onde se começava da soletração (partindo dos nomes das letras); do fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (partindo das sílabas), reunidas as letras, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e por fim ensinava-se a ler frases isoladas, já a escrita se restringia à caligrafia e à ortografia, a copias, ditados, enfatizando o desenho correto da letras; sempre com certa ordem crescente de dificuldade. As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX por professores fluminenses e paulistas, a partir de suas próprias experiências, baseavam-se nos métodos sintéticos, as quais circularam no país por muitas décadas.

Diferentemente do exposto, o método de João de Deus, ou método da palavração baseava-se na moderna linguística da época, consistia em iniciar o ensino da leitura e da escrita pela palavra para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

No Brasil, entre 1870 e 1880 houve um momento rico em relação ao ensino da leitura e da escrita e à nacionalização do material didático, sendo que Silva Jardim foi um dos mais articulados na divulgação da apropriação do “método João de Deus”.

Segundo Mortatti (2000) a Cartilha Maternal ou Arte Literária em substituição aos abecedários usuais, difunde-se de modo que, desde o final da década de 1870, passa a ser conhecida nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo; em 1880 a cartilha é declarada como “o método nacional” em Portugal. No Brasil, a Cartilha Maternal não tem a mesma duração que em Portugal, entretanto “mediante a divulgação sistemática do método de João de Deus, contribui decisivamente para a construção da alfabetização como objeto de estudo, no Brasil” (MORTATTI, 2000, p. 72). A atuação de Silva Jardim divulga uma tradição, o seja, que “o ensino da leitura e da escrita envolve necessariamente uma questão de método, apresentando o “método João de Deus” (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social” (2000, p. 73).

Colocando em xeque a tradição da soletração e da silabação, Silva Jardim não obtém acolhimento oficial de sua proposta, principalmente porque, nesse período é precário e imperceptível a normatização a respeito da instrução pública. De qualquer forma, segundo a autora, a atuação de Silva Jardim vai dando sentidos aos termos “antigos” e “modernos”, abrindo caminho para o fortalecimento das disputas pela hegemonia em relação aos métodos de alfabetização, mediante o entrecruzamento, no momento seguinte, de tematizações, normatizações e concretizações a respeito do método analítico para o ensino da leitura. (p. 73).

A partir de 1890, com a Reforma da instrução Pública no Estado de São Paulo, houve a reorganização da Escola Normal, a criação da escola-modelo Anexa e a criação do Jardim de Infância em 1896 nessa escola; a base desta reforma estava nos novos métodos de ensino, especialmente no revolucionário método analítico para a alfabetização, utilizado na Escola-Modelo Anexa à Normal, onde se desenvolviam atividades práticas.

É esse período que a autora utiliza como sendo marco do segundo momento da história da Alfabetização no Brasil, denominado “a institucionalização do Método Analítico” abarcando o período de 1890 até 1920.

A partir dessa primeira década republicana, os professores passaram a defender esse novo método disseminando-o para outros estados, por meio de artigos de jornais, revistas,

contribuindo com a institucionalização do método analítico. Apesar dos professores reclamarem da lentidão desse método, ele perdurou obrigatoriamente até a Reforma Sampaio Dória em 1920, que além de outros aspectos garantia a autonomia dos professores por meio da chamada “autonomia didática”.

O método analítico, segundo Mortatti (2000) é influenciado pela pedagogia norte-americana, baseado em uma nova concepção de criança. De acordo com esse método, o ensino deveria ser iniciado pelo “todo” para posteriormente se chegar às partes, ou seja, diferentemente do método sintético característico do período anterior, o método analítico defende que o ensino não deve proceder da letra, do fonema e chegar à palavra, mas deve partir da palavra às partes que a constitui. Nesse período começaram a ser produzidas cartilhas baseadas programaticamente no método analítico, procurando se adequar às instruções oficiais. De acordo com a autora,

[...] a institucionalização do método analítico para o ensino da leitura e a organização de um sistema público de ensino passam a demandar adaptação desse método aos moldes linguísticos e culturais brasileiros e produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma na instrução pública paulista (MORTATTI, 2000, p. 86).

Apesar de muitos adeptos, diferentes foram se tornando o processamento do método analítico, dependendo do que seus seguidores consideravam como sendo o “todo”, ou seja, alguns iniciavam o ensino da leitura pela palavra, outros pela sentença e outros pelas pequenas histórias, assim, segundo a autora, “gerando-se as disputas em torno do melhor modo de se processar o método analítico para o ensino da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 82).

Além dessa disputa de como proceder no método analítico havia a disputa entre os defensores desse revolucionário método de ensino da leitura e dos que continuavam a defender os métodos tradicionais, os sintéticos, principalmente por meio da silabação.

Nesse segundo momento, que se estende até meados de 1920, o ensino da escrita era considerado uma questão de caligrafia e do tipo de letra a ser usado, devendo, para isso, treinar as crianças por meio de exercícios de cópia e ditado. É também nesse período, no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” passa a designar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Nesse período o ensino da leitura e da escrita passa a ser uma questão didática (como ensinar?) subordinada às questões psicológicas da criança (habilidades visuais, auditivas e motoras).

De acordo com a autora, nesse segundo momento, funda-se uma nova tradição da alfabetização,

[...] segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, porque sintetiza todos os anseios do “ensino moderno”, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano, proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia e a redenção intelectual da criança como fim (MORTATTI, 2000, p. 134).

Dessa maneira, o momento abordado assume um caráter que busca definir o “novo” e “moderno” contra o “antigo” e “tradicional”, que, segundo a autora, nas décadas seguintes será continuado e reajustado segundo às novas exigências da sociedade e conseqüentemente da Educação. As disputas dos modernos entre si tendem a se minimizar com a reforma Sampaio Dória, que já citada viabilizava a autonomia didática para os professores.

É nessa perspectiva, segundo Mortatti (2000), que entra em cena o terceiro momento da história da alfabetização no Brasil “Alfabetização sob medida” que vai de 1920 até 1970. Com a Reforma Sampaio Dória em 1920 e com sua proposta de autonomia didática a resistência dos professores quanto à utilização do método analítico aumenta e se inicia a busca por novas soluções para os problemas do ensino da leitura e da escrita

Procurando conciliar os dois métodos básicos de alfabetização (sintético e analítico), passou-se a utilizar os métodos denominados ecléticos ou mistos (analítico-sintético, ou vice-versa), os quais eram considerados mais rápidos e eficazes. As disputas entre os defensores de cada método não cessou, mas foi se diluindo na medida em que passaram a relativizar a questão da importância do método. Segundo Mortatti (2000)

embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “eclético” -, se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000, p. 145).

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente através da repercussão de M. B. Lourenço Filho, por meio dos seus famosos testes de maturidade, o qual tem o objetivo de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar as crianças, visando à organização de classes

homogêneas para melhor eficácia da alfabetização. Segundo a autora, as dificuldades e o fracasso escolar na alfabetização se refere às “diferenças individuais de nível de maturidade que, em classes heterogêneas de 1º grau, apresentam-se como velocidades variáveis de aprendizado, com as quais não se trabalha adequadamente” (MORTATTI, 2000, p. 148).

Dessa forma, as cartilhas passam a se basear nos métodos mistos e ecléticos, as quais eram distribuídas juntamente com manuais aos professores e a prática do “período preparatório”. Segundo a autora, duas cartilhas entre as várias publicadas merecem ser mencionadas pela influência que exerceram no trabalho da alfabetização, são elas: Cartilha Sodré e Caminho Suave, esta sendo utilizada até os dias atuais. A cartilha Caminho Suave, foi publicada em 1948, por Branca Alves de Lima, a qual tinha como objetivo extinguir o analfabetismo no Brasil. Segundo Mortatti (2000, p. 107), começou assim a “exitosa carreira da cartilha”, que acabou por originar a Editora “Caminho Suave”. A cartilha Caminho Suave, em meados de 1970, foi reformulada e chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano e continua sendo editada até os dias atuais, sendo considerada por muitos como “símbolo por excelência da alfabetização tradicional” (MORTATTI, 2000, p. 207).

Nesse período a escrita continuou sendo uma habilidade caligráfica que deveria ser ensinada no denominada “período preparatório” abarcando exercícios de discriminação e coordenação viso-motor e auditivo-motora, posição de corpo e membros etc. Nesse terceiro momento a alfabetização passa a ser sob medida, ou seja, o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina.

A partir de 1980 essa situação passou a ser questionada, principalmente pelo fato do grande fracasso da escola na alfabetização das crianças. Assim, se introduziu no Brasil uma corrente de pensamento denominado construtivista de alfabetização. O construtivismo, não se apresenta como um novo método, mas sim, como uma “revolução conceitual”, em que preconiza o deslocamento das discussões acerca dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), demandando abandono das teorias e práticas tradicionais, e a desmetodização do processo de alfabetização.

O construtivismo, de acordo com a autora, considera a “aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização” (MORTATTI, 2000, p. 264) e que segue uma evolução regular, através de diversas situações educativas, de diversos meios culturais, numa relação direta entre ontogênese e filogênese. Essa linha evolutiva se divide em três períodos que a criança passa até estar alfabetizada, sendo no primeiro período a diferenciação entre a representação icônica e o não- icônico; segundo, a construção das formas diferenciadas (variação qualitativa e quantitativa das letras);

e terceiro a fonetização da escrita (correspondência entre o som e a letra), passando do período silábico para o alfabético.

É nesse período que, com base no decreto n. 2.183 de 1983, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo propõe o Projeto do Ciclo Básico. Com essa medida, a estrutura curricular do ensino da alfabetização passa a abarcar os dois primeiros anos de escolarização, a qual incorpora o construtivismo como a nova teoria para as opções didático-pedagógicas.

Verifica-se também que as autoridades educacionais e os pesquisadores acadêmicos divulgam artigos, teses, livros, cartilhas, sugestões metodológicas e ações de formação continuada visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de apropriação do construtivismo. Entretanto, as disputas entre os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais, principalmente dos métodos veiculados no período anterior (métodos mistos e os testes de maturidade), engendram um novo ecletismo processual e conceitual em alfabetização. Isso é percebido com a produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivista” e na convivência destas com cartilhas tradicionais e mais recentemente com os livros de alfabetização, em relação a isso é importante ressaltar que os professores alegam ter as cartilhas apenas para consultar, quando da preparação de suas aulas, mesmo quando dizem seguir uma “linha construtivista”.

Nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização dessa teoria; Inclusive é verificável a institucionalização Nacional do Construtivismo até nos dias atuais com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Segundo Mortatti (2000) em decorrência da mudança de foco, ou seja, da ênfase dada em quem aprende e como aprende (lecto-escrita) em discrepância a forma de se ensinar, ocorre, nesse quarto momento uma desmetodização da alfabetização.

É importante ressaltar que na década de 1980, houve, junto com o pensamento construtivista, uma emergência do pensamento interacionista que foi ganhando espaço na disputa entre seus defensores e os do Construtivismo. Entretanto, segundo a autora, “mesmo que diferentes do ponto de vista epistemológico esses dois referenciais teóricos vão sendo incorporados e apresentados, pelo discurso oficial, como complementares entre si” (MORTATTI, 2000, p. 286).

De acordo com Mortatti (2000), os muitos problemas enfrentados hoje a respeito do ensino inicial da leitura escrita, as dificuldades encontradas em decorrência da ausência de uma “didática construtivista” vem abrindo espaço para a tentativa de se apresentar “novas”

propostas baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética, que de acordo com a autora,

[...] resultando da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse “método” baseia-se no diagnóstico e posterior classificação “construtivista” dos alfabetizandos em “pré-silábicos”, “silábicos”, e “alfabéticos”, a partir dos quais o professor deve desenvolver um “trabalho” que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência com textos e por meio deles (MORTATTI, 2000, p 286).

Drente essas várias características, é fundamental, segundo a autora, destacar as propostas entorno do letramento, ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludente entre si. Entretanto, desde o final do século XIX as configurações dos processos de mudanças na alfabetização, giram em torno de buscar o “todo, onde se encontra o sentido do que se lê e se escreve, onde se encontra o sentido do ensino-aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças” (MORTATTI, 2000, p. 288).

Nas páginas anteriores, houve a tentativa de focar os métodos de alfabetização na província/ Estado de São Paulo no período entre 1876 e 1994 sendo assim, foi possível observar que cada um dos quatro momentos cruciais exigiu uma operação de diferenciação em relação ao que era sentido como passado em cada um dos momentos, na tentativa de identificá-lo como portador do antigo (indesejável, obstáculo ao progresso) buscando definir o novo (melhor e mais desejável), ora contra, ora independentemente em relação ao antigo, mas sempre a partir dele.

No entanto, em meio a todas as mudanças de paradigmas sobre os métodos de alfabetização, houve permanências, semelhanças e continuidades entre os quatro momentos citados; além disso, de acordo com a autora “mesmo que postulando a mudança dos métodos de alfabetização, no âmbito dessas polêmicas, os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo: a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos,” (MORTATTI, 2000, p. 300), ou seja, no âmbito dessa querela, o objetivo permanece o mesmo “busca de eficácia da alfabetização, partindo da base teórica fornecida pela psicologia” (2000, p. 300).

A autora conclui que a questão dos métodos não é nem a mais importante, nem a única, existem muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado e que, além disso, o método é apenas uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

## 2. 2 A aquisição da linguagem pela criança

Para o professor entender como funciona a escrita, ele precisa primeiramente compreender como funciona a linguagem e como esta se desenvolve na criança.

O fato de uma criança por volta dos três anos de idade ser capaz de fazer uso produtivo de sua língua induz às variedades de teorias que tentam explicar como essa língua é aprendida, adquirida. Sob essa perspectiva surgem muitas correntes teóricas que primam por entender a aquisição da linguagem, como a teoria do Empirismo (behaviorismo e connexionismo), o Racionalismo (inatismo) e o Construtivismo (cognitivismo e interacionismo).

Para entender melhor cada uma das teorias citadas, faz-se necessário expor brevemente cada uma delas. Primeiramente, o empirismo, o qual defende a tese de que “o conhecimento é derivado da experiência” (SANTOS, 2005, p. 216)<sup>2</sup>; dessa forma, a capacidade de formar associações entre os estímulos é inata nessa teoria, já a estrutura não está no indivíduo, nem pode ser construída por ele, e sim fora de seu organismo. De acordo com a autora, um dos teóricos que defensor dessa teoria, Skinner, propunha que o aprendizado linguístico ocorria mediante reforço e privação; assim, defendia ser capaz de prever e controlar o comportamento linguístico, por meio das “variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular” (SANTOS, 2005, p 217). Entretanto, uma das críticas que o behaviorismo recebeu, segundo o autor, se refere à indagação de como um sujeito produz e compreende sentenças nunca ouvidas, além da rapidez da aquisição da linguagem, pois uma criança de quatro anos já é competente em sua língua; dessa forma, se o aprendizado se der por imitação, seria provável que necessitaria de um tempo maior de exposição à linguagem, para que a criança adquirisse um repertório suficiente para que de fato aprendesse uma língua.

Em relação à teoria inatista da aquisição da linguagem, Negrão; Scher; Viotti (2005)<sup>3</sup> enfatizam que qualquer criança, ao iniciar seus estudos, já adquiriu conhecimento de várias

---

<sup>2</sup> SANTOS, R. A Aquisição da linguagem in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística**. 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

<sup>3</sup> NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência Linguística in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística**. 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

características de sua língua materna, o papel da escola é ensinar que existe outra forma de se organizar as palavras, ou seja, que algumas sentenças não devem ser escritas da mesma forma que são faladas no dia a dia. Assim, as autoras esclarecem que “existe um conhecimento linguístico que se desenvolve independentemente dos ensinamentos escolares e outro que é aprendido na escola” (2005 p. 96). É nesse sentido que o linguísta americano Noam Chomsky, (1994) defende a tese de que a linguagem é inata, isto é, transmitida geneticamente, própria da espécie humana. Chomsky distingue a competência de Desempenho, explicitando que a criança possui a competência para a linguagem, bastando apenas desenvolvê-la.

A Competência linguística, defendida por Chomsky, segundo Petter (2005)<sup>4</sup> é o conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe possibilita produzir o conjunto de sentenças de sua língua, ou seja, é “o conjunto de regras que o falante constrói em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância” (PETTER, in FIORIN, 2005, p. 15); já o desempenho corresponde ao comportamento linguístico que resulta da competência linguística do falante, junto de outros fatores não linguísticos, como convenções sociais, crenças, afirmando, dessa forma, que a capacidade dos seres humanos para falar é geneticamente determinada, sendo a aquisição da linguagem, um simples processo de desenvolvimento de capacidades inatas.

Em relação a essas capacidades inatas, Chomsky (1994) propõe um dispositivo inato da aquisição da linguagem, o qual inclui um esquema, denominado Gramática universal (GU), a que cada língua deve obedecer. O esquema da GU é formado por um conjunto de princípios e parâmetros, que assumem vários valores em várias línguas. Segundo o mesmo autor, Chomsky, coloca a língua no domínio mente/cérebro, e não no grupo social o qual o indivíduo pertence; a abordagem desse autor rompe com a tese saussuriana e behaviorista, prevalecendo na linguística e na psicologia anglófonas do século XX.

Steven Pinker (2002), em seu livro “O Instinto da Linguagem”, no qual interpreta os postulados de Noam Chomsky sobre a linguagem e a mente, evidencia que a linguagem é um instinto humano, que pela evolução se instalou no cérebro. Para o autor, a linguagem,

É claramente uma peça da constituição biológica de nosso cérebro. A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução

---

<sup>4</sup> PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística**. 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

formal, que se manifesta sem que se perceba sua lógica subjacente, que é qualitativamente a mesma em todo indivíduo (PINKER, 2002, p. 9).

Pinker (2002, p.11) ressalta, ainda, que “a complexidade da linguagem é parte de nossa herança biológica inata; não é algo que os pais ensinam aos filhos ou algo que tenha de ser elaborado na escola”. Retomando Chomsky, Pinker enfatiza que

A língua não pode ser um repertório de respostas; o cérebro deve conter uma receita ou programa que consegue construir um conjunto ilimitado de frases a partir de uma lista finita de palavras. Esse programa pode ser denominado gramática mental (que não deve ser confundida com ‘gramáticas’ pedagógicas ou estilísticas, que são apenas guias para a elegância da prosa escrita) (PINKER, 2002, p. 14).

E ainda, de acordo com Chomsky, Pinker esclarece:

As crianças desenvolvem essas gramáticas complexas rapidamente e sem qualquer instrução formal e, à medida que crescem, dão interpretações coerentes a novas construções de frases que elas nunca escutaram antes. Portanto, afirmava ele, as crianças têm de estar equipadas de modo inato com um plano comum às gramáticas de todas as línguas, uma gramática universal, que lhes diga como extrair os padrões sintáticos da fala de seus pais (PINKER, 2002, p. 14-15).

Nesses termos, a Gramática Gerativa assume que os seres humanos nascem dotados de uma faculdade da linguagem, que é um componente da mente/cérebro especificamente dedicado à língua. Isso significa que todas as crianças são dotadas da mesma faculdade da linguagem e parte do mesmo estado inicial. Este estado inicial é chamado de Gramática Universal e, segundo Negrão, Scher e Viotti (2005), é entendido como um “conjunto de princípios linguísticos determinados geneticamente” (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI in FIORIN, 2005, p. 97).

Um segundo tipo de teoria inatista, de acordo com Santos (2005), é aquela que “considera que o mecanismo responsável pela aquisição da linguagem também é responsável por outras capacidades cognitivas” (SANTOS, 2005, p. 222), essa teoria se apresenta em duas vertentes construtivistas, o cognitivismo e o interacionismo. A teoria do cognitivismo vincula a aprendizagem à cognição. Baseada na teoria de Jean Piaget (1978), essa teoria enfatiza que a criança constrói o conhecimento a partir de sua ação sobre o meio ambiente, na interação entre a criança e o mundo. Propõe, também, que o desenvolvimento da criança passa por

estágios ou períodos como sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Piaget (1978) enfatiza que para haver a aquisição da linguagem, a criança precisa ser capaz de representar, ou seja, quando a criança brinca com uma caixa de fósforos, imagina estar ali representado um carrinho, por exemplo. Outro pré-requisito que o autor cita é que a criança necessita aprender que o objeto existe, mesmo que ele não esteja em seu campo de visão. Essa teoria também recebeu algumas críticas em relação aos estágios, pois essa teoria supõe que os estágios são invariáveis e cumulativos, ou seja, que durante a aquisição da linguagem, todas as crianças devem passar pelo mesmo processo e pela mesma ordem, porém, isso não acontece; segundo Santos (2005), muitos estudos, até mesmo os que assumem os estágios, afirmam que estes sofrem variações e que algumas crianças não passam, necessariamente, por determinados estágios. Piaget (1978) ressalta a questão da fala egocêntrica na criança, segundo a qual a criança fala consigo mesma, sem intenção de se comunicar, não prevendo dessa forma um interlocutor, e nem tem função social. Essa fala egocêntrica, segundo Piaget, acompanha a criança até por volta de seus sete anos, depois ela vai diminuindo até desaparecer completamente.

Essas teorias apresentadas, de acordo com Santos (2005) são as principais correntes teóricas que tentam explicar o processo de aquisição da linguagem, entretanto, existem muitas outras questões a esse respeito evidenciando que, de certa forma, uma teoria se apresenta positiva para explicar certos aspectos da linguagem, mas não oferece boas explicações para outros processos, e por isso, o autor afirma que “todas têm aspectos positivos e esclarecedores, mas quando confrontadas com os dados de uma criança, ainda têm muitas questões por explicar” (SANTOS, 2005, p. 225).

Sob a ótica de Cagliari (1994) ao entrar na escola e até mesmo antes, aos 3 anos de idade, a criança já aprendeu a falar e a compreender o que os outros falam, revelando um processo de aquisição da linguagem que teve grande desenvolvimento a partir do seu primeiro ano de idade. O autor enfatiza que “as dificuldades específicas de aquisição de linguagem só ocorrem quando a criança apresenta problemas biológicos seriíssimos, causados por patologias neurofisiológicas graves” (p. 16).

Ao entrar na escola, aos 7 anos, Cagliari (1994) enfatiza que a criança já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no seu uso cotidiano um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvida, de modo a ser entendida e entender os outros pela linguagem. Apesar dessa habilidade que a criança possui, ao entrar na escola, não se considera que esta já possua conhecimentos sobre a linguagem, “tudo o que ela conquistou até aquele momento

será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade” (p. 20). O autor ainda enfatiza que a “escola não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam” (p. 21).

É evidente a necessidade de se considerar os interesses das crianças no processo educativo, principalmente o que estas esperam da aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é, sobretudo, isso o que ela espera da escola. Em muitos casos, há ainda o interesse em aprender uma variedade do português de maior prestígio (CAGLIARI, 1994, p. 29).

A língua Portuguesa, segundo Cagliari (1994), como qualquer outra língua tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe certo ou errado linguisticamente, mas o diferente, ou seja, a criança aprende e reproduz uma variedade do português própria da sua comunidade em que ela pode se expressar, sendo capaz de entender o que os outros lhe falam e ser entendida, não afetando a sua comunicação. Entretanto, a escola não reconhece essa maneira diferente, não errada de fala,

[...] ignorando a variação linguística e seu uso na sociedade, a escola faz os alunos que falam dialetos estigmatizados se sentirem fortemente discriminados, quando deveria ensinar-lhes o dialeto de maior prestígio regional, como forma de promoção social (CAGLIARI, 1994, p. 184).

De acordo com Cagliari, mesmo as crianças que têm contato frequente com livros, revistas e que presenciem práticas de leitura e escrita em seu convívio, “o trabalho sistemático de escrita e leitura durante a alfabetização se coloca como algo novo, um desafio” (1994, p. 99). A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso requer um tratamento especial na alfabetização. Muito dos problemas encontrados na alfabetização, segundo o autor, se deve ao fato de que a “escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com as crianças sem lhe dizer as regras do jogo” (p. 97).

Há grupos sociais que encaram a aprendizagem da leitura e da escrita, como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade, há outros grupos que consideram essa aprendizagem como sendo fundamental para suas vidas, uma forma de expressão individual de arte, de passatempo. Nessa perspectiva,

Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente [...] saber de suas aspirações e de sua situação linguística, incluindo, é claro, questões muito específicas sobre o que representa escrita para as crianças, para que serve, como os adultos a usam, quando e o que se deve escrever, etc. As crianças gostam de ser ouvidas, de participar do planejamento das atividades escolares, sobretudo na alfabetização (CAGLIARI, 1994, p. 101).

Feitas as reflexões sobre como a linguagem oral é adquirida e como ela se desenvolve na criança, é possível agora, analisar como é a aquisição da linguagem escrita na criança e como ocorre seu desenvolvimento. Essas questões serão discutidas no próximo capítulo.

### 3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas questões sobre o processo de alfabetização, em que diferentes teorias serão analisadas no sentido de compreender as diferentes concepções de alfabetização.

Ana Maria Bustamante Smolka (2003) salienta que o processo de alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização supõe, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Para a autora, a criança pode escrever para si mesma palavras soltas, para se lembrar de algo e pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar ou dizer algum fato, mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, o qual implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Segundo a autora,

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma se constrói como conhecimento humano (SMOLKA, 2003, p. 23).

Entretanto, segundo a autora, a escola, ao trabalhar com a alfabetização, não leva em conta seu aspecto discursivo, pois ao ditar as regras e dizer o que as crianças devem escrever, limita as possibilidades de elas compreenderem as dimensões da linguagem, inibindo suas tentativas de leitura e escrita,

De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas (SMOLKA, 2003, p. 76).

É possível verificar, de acordo com a autora, que a escola tem ensinado as crianças a escrever, porém, não a dizer o que pensam nem escrever o que dizem, e sim, escrever

repetindo palavras, copiando e codificando letras; Smolka salienta que isso também ocorre na atividade de leitura

A escola tem ensinado a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão (SMOLKA, 2003, p. 112).

Assim como Smolka (2003, p. 63) considera que o processo de alfabetização é um processo discursivo, “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” e que esse processo deva ser de tal modo que a criança possa experimentar a linguagem em suas diversas possibilidades, enfatizando ao mesmo tempo, a importância da constituição de sentido por parte do leitor, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (2002) afirma que tal processo,

Implica uma abordagem que reconheça não apenas o estágio em que o aprendiz se encontra, mas que procure também valorizar seus interesses e necessidades, tornando o processo significativo. Dessa maneira, o ensino não se tornará mecânico e terá um peso real no desenvolvimento do aprendiz, no sentido de proporcionar avanços significativos e efetivos no uso da linguagem: a escrita deve ser vista como uma das descobertas a serem feitas pela criança dentro dos processos gerais de seu desenvolvimento linguísticos (MATENCIO, 2002, p. 37).

Segundo a autora, a leitura, ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de (re) atribuição de sentidos, a autora afirma que a alfabetização está muito além da decifração/transcrição de signos linguísticos, pois é um processo dinâmico, em que a leitura e a escrita são atividades dialógicas.

As autoras citadas explicitam a importância de se trabalhar a alfabetização numa ótica dialógica, levando em conta as interações estabelecidas entre os agentes que constituem a linguagem, visando a uma aprendizagem que garanta ao aluno não somente uma simples decodificação e codificação de letras e palavras, tal como o método tradicional visa, mas sim, uma apreensão da linguagem escrita que leve em conta os papéis sociais assumidos no processo de aprendizagem e que privilegiem a construção de sentido por parte do alfabetizando.

Abud (1987) salienta a importância da escolha de um método adequado no processo de alfabetização, porém, ressalta que o processo de alfabetização não é apenas uma questão de métodos, ela depende da coerência entre o plano pedagógico e a língua a ser ensinada. Para

que isso ocorra, a autora enfatiza a necessidade de que os professores conheçam bem as características da língua e façam uma escolha adequada do conteúdo a ser transmitido, não podendo esquecer que o método de ensino deve estar de acordo com as necessidades e possibilidades do grupo de alunos a quem se destina.

A autora, apesar de considerar importante tanto os métodos de orientação sintética, quanto os de orientação analítica, enfatiza a importância de professores adotarem a tendência eclética, ou seja, que tem como características as atividades simultâneas de análise e síntese, a partir de que os alunos são levados a analisar, comparar e sintetizar, simultaneamente, até se familiarizarem com os elementos da linguagem e dominar o mecanismo da leitura. Desta forma ela ressalta que,

[...] o ato de ler põe em execução dois processos distintos, porém inter – relacionados: o processo fisiológico (mecânico) ou percepção e discriminação dos grafemas (representação gráfica dos sons) e dos monemas (menor unidade com significado), e o processo psicológico ou atribuição de significado. Assim, um breve estudo sobre os métodos, em relação a esses processos básicos que caracterizam o ato de ler, evidencia a necessidade de um método de ensino, focalizando simultaneamente esses dois processos (ABUD, 1987, p. 30).

De acordo com a autora, em relação ao processo fisiológico, os métodos sintéticos, falham no que diz respeito ao número excessivo de pausas, de saltos e de fixação dos movimentos oculares durante a leitura; dessa forma, restringem a ampliação da área visual, obrigando os olhos a constantes movimentos regressivos e impedem a formação de um bom ritmo de leitura. Já com os métodos analíticos, o problema está na memorização, ou seja, por usarem textos e contos já conhecidos pelo alfabetizando, descuidam do aspecto fisiológico da leitura, podendo a criança recitar o texto sem olhá-lo ou olhando-o incorretamente e fazendo associações entre o que diz e os símbolos que olha.

No que diz respeito ao processo interpretativo, a autora salienta que os métodos sintéticos, por partirem de unidades pequenas, como letras, sílabas que em si não têm significado algum, tornam o aprendizado da escrita difícil, tirando o seu principal sentido: a interpretação. De acordo com a autora,

A menor unidade que os alunos reconhecem é o vocábulo, a palavra, tentar impor, como ponto de partida, uma divisão das palavras em partes menores pode ser contraproducente para o rendimento da aprendizagem, constituindo uma carga extra, desnecessária na mente do aluno. A palavra seria, então, o menor elemento linguístico capaz de incentivar os alunos (ABUD, 1987, p. 33).

Os métodos de orientação analítica também falham quanto ao desenvolvimento das habilidades de compreensão. O método de conto, segundo a autora, desperta o interesse da criança, dessa forma poderia contribuir favoravelmente para que o sentido fosse percebido durante a leitura; entretanto, a criança não é levada a ler, mas a ‘recitar’, transferindo a interpretação, no início da aprendizagem, para o texto ouvido. Contudo, Abud (1987) afirma que “de todos os métodos focalizados é o que apresenta melhor ponto de partida, sobretudo quando associado a outros métodos capazes de cobrir suas falhas” (p. 31)

A autora conclui que o ideal seria que o professor conhecesse vários métodos e, assim, aproveitasse o que de melhor cada um oferece. Abud afirma que em todos os métodos analíticos e sintéticos, encontram-se aspectos negativos e positivos; desse modo, cabe ao professor saber combinar métodos, implicando em conhecer as vantagens e desvantagens de cada um deles do ponto de vista linguístico e pedagógico.

Entretanto, essa combinação não pode ser rígida e sim flexível, sujeita a vários fatores, entre os quais se destaca a criança. Deve estar sempre de acordo com as necessidades dos alunos provenientes de lares de nível socioeconômico baixo e com as condições de trabalho do professor, ou seja, com número elevado de alunos em sala de aulas, recursos materiais e de tempo disponível (ABUD, 1987, p. 32).

No que diz respeito à metodologia de ensino e a métodos de alfabetização, Marlene Carvalho (2008) traz um importante estudo sobre os métodos mais utilizados em alfabetização. De acordo com a autora algumas teorias se propõem a explicar como a criança aprende; uma delas é a teoria de estímulo resposta, a qual julga que a criança aprende por associação; outra é a do construtivismo, em que ocorre a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento; e outra ainda, é a do sociointeracionismo em que a criança aprende pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outro sujeito. Essas teorias, de acordo com a autora, embasam certos métodos e técnicas de alfabetização, que orientaram a formação de professores em diferentes momentos históricos.

A autora explica os diversos métodos de alfabetização e propõe que, apesar de haver muita teoria e essa ser fundamental para orientar os professores alfabetizadores, é importante considerar a especificidade da sala e das crianças com quem se pretende trabalhar, onde cada circunstância exigirá um procedimento do professor.

Seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não o suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar solução para os alunos que não acompanham (CARVALHO, 2008, p. 46).

Carvalho (2008, p. 45) afirma que “embora todos os métodos de alfabetização possam ter algum sucesso com algumas crianças, infelizmente nenhum deles tem sucesso com todas”. A autora sugere que é necessário ensinar às crianças as relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o processo de alfabetização fique centrado somente na decodificação, ou seja, se surgir alguma dúvida ou curiosidade do aluno para com a escrita, o professor não deve adiar a resposta, dizendo que a palavra/letra ele irá aprender mais tarde. Sob essa perspectiva, a autora declara que,

Quando falo em ausência de rigidez, quero dizer que, embora a professora tenha em mente ensinar as letras ou as palavras chaves numa determinada ordem, se estiver atenta à realidade à sua volta, descobrirá assuntos ou acontecimentos importantes que despertam a curiosidade infantil e podem ser traduzidos em palavras e frases. É uma maneira de aumentar a motivação, para aprender a ler, daqueles que não se mostram especialmente interessados. Por outro lado, quase sempre ela encontrará crianças que espontaneamente querem aprender letras e palavras não previstas (CARVALHO, 2008, p. 45).

Magda Soares (2004) enfatiza que, em relação aos métodos de alfabetização, muitos professores ficam em dúvida sobre qual escolher, ou com qual as crianças melhor se adequariam, porém, esses métodos muitas vezes enfatizam um aspecto da linguagem, descaracterizando um outro, ou seja, muitos privilegiam o aspecto mecânico da aprendizagem da leitura e da escrita, deixando de lado a compreensão e o significado que essa aprendizagem deve apontar; já outros, privilegiam a compreensão e se esquecem da decifração e da representação de grafemas em fonemas, ou seja, a parte mecânica do processo de alfabetização. Segundo a autora,

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004, p. 18).

Nessa concepção, a autora enfatiza que,

Escrever engloba desde habilidades de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. (SOARES, 2004, p. 32).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que respaldam o ensino da leitura e da escrita, evidenciam que é preciso romper com a crença de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de línguas, mostrando que de fato não se deve abominar essa metodologia tradicional, mas que “esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea” (SOARES, 2004, p. 33).

A partir do estudo feito sobre o processo de alfabetização, bem como as diversas visões sobre o ensino da linguagem escrita apresentada neste capítulo, é de fundamental importância, para compreensão mais profunda desse tema, discutir um pouco sobre os dois métodos mais utilizados em alfabetização, ou seja, a Silabação e o Construtivismo.

### **3.1 Alfabetização Tradicional**

#### **3.1.1 Método Silábico**

Como já ressaltado nesta pesquisa, de acordo com Carvalho (2008), os métodos de alfabetização são divididos entre os sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos englobam a soletração, a silabação e os métodos fônicos, os quais têm a característica de partir da parte para o todo, ou seja, começa-se dos fonemas e das letras, para se chegar à palavra e à frase.

Dessa forma, o método silábico se caracteriza por explorar as famílias silábicas de todas as letras do alfabeto, apresentando-as, na maioria das vezes, em uma ordem de complexidade, começando sempre do mais simples até chegar ao mais complexo.

O método silábico, de acordo com Araújo (1996), surge no século XVI, como resposta à insatisfação em relação às dificuldades do método da soletração, do período anterior. Assim, desde essa época, apesar de surgirem outros métodos de alfabetização, o método silábico continuou sendo a base de muitos professores alfabetizadores.

Essa ordem de complexidade e a exploração das sílabas foram viabilizadas pelas inúmeras publicações de cartilhas; as cartilhas mais utilizadas e que mais exerceram

influencia no processo de alfabetização, de acordo com Mortatti (2000), são a Cartilha Sodré e a Cartilha Caminho Suave, esta última tendo sua primeira publica o em 1948, com autoria de Branca Alves de Lima. Segundo Mortatti (2000), a cartilha Caminho Suave continua sendo utilizada por muitos professores no dias atuais.

Apesar de ter sido e continuar sendo muito utilizado em muitas escolas, o método silábico recebe muitas criticas, principalmente em rela o a sua falta de significado.

Segundo Cagliari (1994), com a imposi o de um modelo de escrita, a cartilha não oferece oportunidade de a criança experimentar, descobrir, mas a limita em sua cópia e memoriza o. Além disso, de acordo com Cagliari (1994), as cartilhas não apresentam textos considerados fundamentais para a alfabetiza o, mas textos curtos e sem significadas para a aprendizagem, assim, “em vez de oferecer leituras para as crianças, trazem apenas aquelas estranhas listas de palavras e amontoados de frases sem p  nem cabeça” (CAGLIARI, 1994, p. 169).

Dessa forma, o método de silaba o trouxe vantagens no que diz respeito   aprendizagem da sílaba, no entanto, a falta de significa o e a forma como são apresentadas as sílabas, isto  , fora do contexto do aluno, torna o ensino mecânico e sem sentido para os alfabetizandos.

No que diz respeito ao modo como a silaba o   trabalhada,   preciso relatar o modo como Paulo Freire concebia a alfabetiza o, ou seja, por meio de um método de educa o construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, evidenciando que “ninguém educa ninguem e ninguem se educa sozinho” (BRANDÃO, 1986, p. 21-22), dessa forma, de acordo com o autor, Paulo Freire concebia que na alfabetiza o educador e educando tinham algo para aprender e ensinar, pois ambos aprendem juntos.

Paulo Freire alfabetizava adultos trabalhadores, buscando levar conhecimentos de suas vidas, alfabetizando-os e concomitantemente favorecendo a compreensão da sua própria realidade. De acordo com Paulo Freire “pensávamos numa alfabetiza o que fosse em si um ato de cria o, capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE 1999, p. 112).

No processo de alfabetiza o, era preciso fazer um levantamento do universo vocabular do grupo em que se trabalha, ou seja, as falas dos alfabetizandos, relatos de suas realidades, que ao seu modo desvelavam o mundo e continha os temas geradores falados através das palavras geradoras.

Depois de realizado o levantamento do universo vocabular, as palavras geradoras deveriam ser escolhidas sob critérios como a riqueza fon mica, dificuldades fonéticas e de teor pragmático da palavra “maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada

realidade social, cultural, política, etc.” (FREIRE, 1999, p. 122). A partir desse momento, o coordenador (alfabetizador) proporcionaria situações existenciais típicas do grupo, “levando o grupo a se conscientizar para que concomitantemente se alfabetize” (FREIRE, 1999, p. 122). Assim, as palavras geradoras eram os instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduziam debates em que cada um poderia exprimir sua compreensão de mundo.

Após ter trabalhado o sentido e explorado os significados da palavra geradora na realidade do grupo, essa palavra era desmembrada onde era possível visualizar os seus “pedaços” partindo para o reconhecimento das famílias fonêmicas, como exemplo a palavra TOJOLO - (TI- JO- LO). A partir da primeira sílaba, (TI), motivava-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante com as demais vogais e assim com a segunda e terceira sílaba, como exemplo (TA- TE- TI- TO- TU), (JA- JE- JI- JO- JU) e (LA- LE- LI- LO- LU).

A partir de explorada essa fase, o coordenador sugeria que o grupo “fizesse” palavras com as combinações possíveis das sílabas, como (lajota, luta, tatu, loja, etc.). E assim por diante.

De acordo com Brandão (1986), só assim a alfabetização tem sentido, quando o sujeito que se alfabetiza reflete sobre o mundo e sobre sua posição no mundo, sobre seu trabalho, sobre seu poder de transformar o mundo e, segundo o autor, essa é a finalidade do método Paulo Freire “levar o grupo de educando a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se” (BRANDÃO, 1986, p. 50).

Nesse sentido, o método de alfabetização de Paulo Freire tem sua base na silabação, porém, a forma com que ele trabalha a sílaba é diferente, uma vez que, apresenta palavras da realidade dos participantes do grupo fazendo-os se conscientizar sobre a própria realidade com o objetivo de enxergar a vida não de forma ingênua, mas criticamente.

### **3.1.2 Método Fônico**

Os Métodos Tradicionais de Alfabetização foram muito criticados ao longo da história, porém, muitos professores ainda utilizam alguns desses métodos para alfabetizar, mesmo sabendo da falta de significado que apresentam. Além disso, vários autores retomam a importância de determinados métodos considerados Tradicionais, assim como é o caso do método fônico.

De acordo com Cagliari (1994), a fonética é o estudo dos sons ou dos fonemas, ou seja, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, já a fonologia se preocupa “em interpretar o valor linguístico que esses sons têm no sistema de uma língua” (CAGLIARI, 1994, p. 87). Dessa forma, o autor conclui que, se objetivo da escola é ensinar como o português funciona, ela deve ensinar ao aluno Fonética e Fonologia também.

Por isso nesse item serão apresentados alguns autores que evidencia a importância do ensino da fonética e da fonologia, enfatizando a necessidade desse ensino, juntamente com o trabalho com as sílabas e com os textos, oportunizando aos alunos uma aprendizagem da leitura e da escrita significativa.

Sob essa perspectiva, Capovilla e Capovilla (2007a) afirmam que a Educação brasileira passa atualmente por severa crise no que diz respeito à educação de suas crianças, principalmente nos anos iniciais em que se concentra a alfabetização, mostrando por meio de resultados de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), apresenta uma enorme defasagem em relação à aprendizagem da linguagem escrita, sendo que as crianças não atingem os níveis esperados.

Os autores salientam o modelo construtivista de alfabetização adotado pela Educação brasileira, encarnado nos Parâmetros Curriculares de Alfabetização (PCNs), como um dos males que levaram a alfabetização a esse ponto. Capovilla e Capovilla (2007a), afirmam ainda que, apesar dos estudos mostrarem o descompasso da metodologia Construtivista na alfabetização e a elevada incidência de reprovação e evasão decorrente da dificuldade das crianças aprenderem sob esse tipo de metodologia de ensino, as autoridades não tomam nenhuma providência em relação à adoção de outra metodologia que inverta essa realidade.

De acordo com os autores, esse quadro apresenta um contraste com o que ocorreu na França, Inglaterra e Estados Unidos que, apesar de passarem pela mesma crise educacional, as autoridades governamentais em 1997 instituíram o modelo fônico de alfabetização, o qual apresentou grande sucesso na reversão do atraso em que se encontravam as crianças enquanto ainda eram rendidos ao construtivismo, em discrepância a isso, países como o Brasil, México e Argentina continuavam insistindo nas orientações apresentadas pelos PCNs respaldados pelo molde Construtivista.

Dessa forma, os autores apontam que os resultados do PISA mostram que os países em que o método fônico é adotado, as crianças apresentam maior competência de leitura em relação aos outros países que adotam outras metodologias, assim como o construtivismo adotado pelo Brasil.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2007a), as falhas no modo como se rege o ensino da alfabetização consistem na privação de instruções fônicas, afirmando que o que distingue as crianças que fracassam em aprender a ler e escrever é a falta de consciência fonética. A ausência de qualquer instrução preparatória de natureza fônica, com a crença de que apenas a apresentação de textos complexos para as crianças e que essa possa se alfabetizar a si mesma em contato com material escrito, segundo os autores é inaceitável, pois ao contrário de se alfabetizar, a criança fracassa sob essa orientação, principalmente as crianças provenientes das camadas baixas da sociedade, as quais ao entrarem no escola ainda não participaram de práticas em que a escrita seja ressaltada, sendo somente no ambiente escolar que terá a oportunidade de entrar em contato com a leitura e com a escrita; dessa forma, segundo os autores, é necessário o “desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino explícito das correspondências entre grafema e fonema” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007a, p. 65). Salientam, ainda, que para as crianças de níveis socioeconômicos baixos “é necessário uma intervenção específica para alcançar leitura e escrita competente” (p. 66). Evidenciando que “os métodos de ensino que enfatizam a instrução direta e explícita do código alfabético são os que apresentam os melhores resultados” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 31).

Um dos avanços que o construtivismo apresenta para a alfabetização, de acordo com os autores, são os níveis de aprendizado da escrita, pelos quais a criança passa ao longo do processo de alfabetização, defendidos por Emília Ferreiro (1982), entretanto, apesar de conceituar os estágios, a teoria “não ofereceu propostas didáticas concretas para lidar, por exemplo, com a defasagem cognitiva dos alunos” (p. 72). Além disso, Capovilla e Capovilla (2007) salientam que essas hipóteses que a criança elabora da escrita, depende muito do nível sociocultural da criança, como já mencionado acima.

Com todas as discrepâncias apresentadas pela metodologia Construtivista, os autores afirmam ser a instrução do método fônico um importante aliado do ensino da leitura e da escrita. Salientando ainda, que

[...] os trabalhos de pesquisas mais rigorosos são unânimes em demonstrar que os métodos de ensino que fazem uso de instrução direta e explícita do código alfabético são os que apresentam os melhores resultados. Essa superioridade dos métodos fônicos é ainda mais evidente no caso de crianças de classes sociais desfavorecidas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007a, p. 83).

Sob essa perspectiva pode-se perceber o quão é importante a inserção do ensino da fonética no processo de ensino da leitura e da escrita, proporcionando à criança fazer relações entre os sons e sua grafia; dessa forma, os autores salientam que “os métodos que combinam a instrução direta da consciência fonológica e a instrução da correspondência entre grafema e fonema são os que mais aceleram a aquisição da leitura” (p. 83).

Os autores explicitam propostas de atividades em que o professor possa trabalhar a consciência fonética com as crianças. As atividades evidenciam uma ordem crescente de dificuldade, sendo ensinadas primeiramente as vogais, as quais apresentam semelhança entre o nome da letra e o seu som. Após as vogais, são apresentadas as consoantes prolongáveis, ou seja, as consoantes cujo som pode ser facilmente pronunciado isoladamente, sem precisar de uma vogal, sendo que são apresentadas primeiramente as regulares – F, J, M, N, V e Z – para depois serem apresentadas as consoantes irregulares (que tendem a possuir mais de um som) – L, S, R e X-, entretanto, apresentam-se somente os sons regulares dessas letras, os sons irregulares são introduzidos em outras atividades, posteriormente.

Em seguida à apresentação das consoantes facilmente pronunciáveis, são introduzidas aquelas que possuem sons mais difíceis de pronunciar de forma isolada – B, C, P, D, T, G e Q – apresentando somente os seus sons regulares. Posteriormente é apresentada a consoante H, que é uma exceção, já que não possui som, em seguida são apresentadas as letras K, L e Y que não pertencem ao alfabeto português.

Após apresentação de todos os sons regulares é iniciada a apresentação das correspondências grafofonêmicas irregulares – CH, NH, LH, SS, GU e QU - para a introdução dos sons irregulares das letras C, G, M, R, X, S e L. é importante ressaltar que na introdução de cada nova letra, são apresentadas as quatro formas possíveis de grafá-las.

Apesar dos autores proporem a apresentação das letras nessa ordem, enfatizam a importância das crianças aprenderem a ordem da sequência do alfabeto.

Em relação às atividades que envolvam a interpretação de textos, os autores esclarecem que “não é possível, porém, chegar efetivamente a tais habilidades sem o prévio desenvolvimento da consciência fonológica e sem o conhecimento das correspondências entre as letras e os sons” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007a, p. 90), por isso, propõem que as atividades de interpretação de textos sejam introduzidas, após as crianças já terem adquirido as habilidades essenciais nos níveis da letra e da palavra.

Essas atividades sistematizadas em dificuldades graduadas são necessárias, pois, segundo os autores, desenvolvem as habilidades metafonológicas e ensinam as

correspondências grafofonêmicas, de modo a levar as crianças a adquirirem o aprendizado da leitura e da escrita de maneira competente.

Há vários estudos que evidenciam a importância da consciência fonológica da criança no processo de alfabetização e mostram a necessidade desse aprendizado, principalmente na fase inicial desse processo. Martins (1995) enfatiza a estreita correlação entre o desenvolvimento da leitura e o nível de fonetização da escrita, partindo de pesquisas conclui que a hipótese de que o progresso na leitura baseia-se, desde o início, em estratégias fonológicas. De acordo com a autora, a consciência fonológica é passível de treinamento, o que apresenta um impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

Martins (1995) esclarece que muitas teorias de ensino acreditam que para a criança, estar em contato com algumas palavras impressas, já seria suficiente para ela adquirir a consciência fonética dessas palavras; assim, pressupõe que as crianças induzem a estrutura fonológica e o princípio alfabético por elas mesmas, a partir da aprendizagem da leitura de palavras inteiras. Entretanto, algumas pesquisas relatadas pela autora evidenciam que quando submetidas a um ensino que evita a instrução de sons/fonemas, as crianças, apesar de aprenderem algumas palavras, as chamadas “palavras visão”, ou seja, palavras chaves que são trabalhadas constantemente, não eram capazes de ler palavras que não haviam previamente aprendido (p. 45).

Martins (1995) através de experiências, conclui que

[...] o desenvolvimento da habilidade de decodificação (leitura) e codificação (escrita) depende, sobretudo, de uma combinação de consciência fonêmica e conhecimento das correspondências entre as letras e os sons. Nenhum dos dois é suficiente por si mesmo (MARTINS, 1995, p. 48).

A autora evidencia a importância do treinamento fonológica nas crianças pré-escolares, salientando que com esse treinamento, as crianças são “capazes de produzir os sons das letras em palavras desconhecidas, elas precisam compreender a estrutura fonêmica e conhecer os sons das letras” (p. 56). Desta forma, segundo a autora, quando a criança compreender os sons das letras e das sílabas, ela é capaz de refletir sobre esses sons, não só nas palavras conhecidas por elas, mas em palavras desconhecidas, podendo ir juntando seus conhecimentos adquiridos sobre os sons, para que assim consiga ler novas palavras.

De acordo com Martins (1995) pode-se concluir que crianças que possuem consciência fonética apresentam um melhor desempenho na aquisição da leitura e da escrita do que aquelas crianças que são desprovidas dessa aprendizagem. A autora evidencia que “as

crianças com habilidade adequadas de decodificação começam a mostrar confiança na leitura e, de modo oposto, aquelas com baixos níveis dessas habilidades começaram a mostrar dificuldades” (p. 63). A autora afirma ainda que

Há boas razões para esperar que o domínio inicial daquelas habilidades básicas fará com que estas crianças se saiam bem durante todos os seus anos escolares e mesmo depois. De modo semelhante há o perigo de que um começo pobre leve a uma deteriorização progressiva das habilidades de leitura e escrita. [...] diferenças relativamente pequenas na habilidade de leitura no início da alfabetização podem tornar-se muito maiores, na medida em que as crianças vão progredindo nos anos escolares (MARTINS, 1995, p. 60).

Abud (1987) também traz contribuições no que diz respeito à importância do ensino dos sons das palavras, no processo inicial de alfabetização. A autora salienta que muitos professores preocupados em formar um estoque de palavras que as crianças devem reconhecer não instigam a análise fonética e, desta forma, não possibilitam à criança o reconhecimento de novas palavras, a partir da compreensão do jogo sonoro das já conhecidas, ou seja, se a criança aprendesse os sons das sílabas, seria capaz de reconhecer qualquer nova palavra colocada à sua disposição, sendo capaz de ler sem ajuda do professor.

Entretanto, a autora evidencia que os professores, ao ensinar a língua escrita às crianças,

[...] não chegam à análise fonética das palavras lidas, nem possibilitam a elas o reconhecimento de palavras novas, tornando-as dependentes, muito tempo do auxílio do professor para ler qualquer novo vocabulário. Portanto, a análise fonética das palavras é recurso subsidiário muito útil no desenvolvimento do processo de ler independentemente (ABUD, 1987, p. 32).

Abud (1987) conclui que as crianças só estarão verdadeiramente lendo quando “forem capazes de discriminar os elementos fonéticos de uma palavra identificando-os em outras e utilizando-os, ainda, na composição de mais palavras” (p.32).

Assim, pode-se concluir que a consciência fonética se apresenta com um aspecto importante no processo de alfabetização inicial, sendo que pesquisas evidenciam as diferenças que há entre as habilidades das crianças que possuem esse conhecimento das que não o possuem. Desta forma, os alfabetizadores devem repensar os métodos de alfabetização e ampliar as formas de ensinar as crianças, valorizando, dentre outras coisas, também a questão

dos sons das letras, para que estas venham ter maiores habilidades no decorrer do processo de alfabetização.

Para concluir, é necessário salientar que não se pretende desvalorizar o trabalho com textos na alfabetização, ao contrário disso, assim como valorizar o aspecto fônico é importante na alfabetização, trabalhar com os textos também se apresenta como fundamental nesse processo. Segundo Capovilla e Capovilla (2007b)

[...] o uso do método fônico não significa renegar a motivação dos alunos ou abandonar a importância do significado que o texto lido tem para a criança. A diferença entre o método fônico e o método global refere-se a ênfase que é colocada sobre o ensino do princípio alfabético. No método fônico, o domínio deste princípio é visto absolutamente necessário para a compreensão eficaz da leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 220).

Além disso, Cagliari (1994) ressalta a necessidade de se conciliar essas atividades de fonologia à atividades propostas por outros métodos, evidenciando que o professor deve introduzir

propostas de trabalhos que considere necessárias e que, em sua prática, revelaram-se eficiente; por exemplo, a partir do reconhecimento das letras e de sua escrita, iniciar a montagem de um quadro de famílias silábicas que irá se completando no decorrer do trabalho (CAGLIARI, 1994, p. 122).

Dessa forma, o autor conclui que as crianças, conhecendo as letras e algumas sílabas, podem ser desafiadas a escrever palavras novas, podendo até ser colecionadas e guardadas formando um rico material de troca de experiência, possibilitando-lhes descobertas, num momento de jogo, como o “bingo de palavras”, por exemplo.

São muitos os autores que tratam da importância da consciência fonológica no ensino inicial da leitura e da escrita, evidenciando que o aprendizado dos sons é essencial para o prosseguimento do processo de alfabetização. Apresentados os benefícios da valorização da fonética, cabe agora apresentar as características do metodologia Construtivista.

### **3.2 Metodologia Construtivista**

A metodologia construtivista vem sendo adotada na maioria das escolas Estaduais e Municipais de Ensino fundamental e, desde a década de 80, quando começou a ser divulgada,

e até os dias atuais, essa “teoria” vem tentando solucionar os problemas que os muitos métodos de alfabetização tentaram resolver, no que se refere às dificuldades encontradas pelas crianças no processo inicial de alfabetização, bem como o grande fracasso submetido a essa aprendizagem.

Segundo Azenha (2001), Jean Piaget, que nasceu na Suíça em 1806, sempre foi uma criança precoce, interessada por questões científicas, aos 25 anos já havia publicado 25 trabalhos sobre moluscos e temas zoológicos, em 1918 doutorou-se em ciências naturais. Mas, uma das questões que Piaget dedicou-se com afinco foi estudar a forma como o homem atinge o conhecimento, especificidade que o distingue dos outros seres vivos. O que lhe fascinava era compreender o percurso intelectual da criança em relação ao seu desenvolvimento cognitivo. Assim, construiu uma teoria enfatizando que a criança aprende por meio de assimilações de ações externas e posteriormente pela acomodação dessas ações, a qual corrobora para a passagem de um estágio de evolução a outro superior, por meio de desequilíbrios e “reequilibrações”.

De acordo com a autora, Piaget considera que os sujeitos se adaptam ao meio externo e o assimilam de acordo com sua estrutura (nível cognitivo).

A Psicopedagoga Emília Ferreiro, doutorou-se na Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget, de quem posteriormente tornou-se colaboradora, iniciando suas pesquisas na Argentina, junto com Ana Teberosky. De acordo com Azenha (2001), o primeiro livro traduzido no Brasil de Emília Ferreiro ‘Psicogênese da língua escrita’ representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas sobre a alfabetização, “iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever” (AZENHA, 2001, p. 35). A difusão rápida de suas ideias dirigiu grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre alfabetização, não só entre os pesquisadores, mas também entre muitos professores.

De acordo com Azenha (2001), Emília Ferreiro traz uma contribuição original para a alfabetização, resgatando os pressupostos centrais da teoria de Jean Piaget, para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita. Segundo a autora, Emília Ferreiro, ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, “desvenda a ‘caixa preta’ desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição” (2001, p. 36).

Segundo Azenha (2001), Emília Ferreiro parte do pressuposto que as crianças interpretam de sua maneira o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos em sua própria escrita. Dessa forma, evidencia que ao longo do desenvolvimento da

aprendizagem da leitura e da escrita, a criança vai interpretando de sua maneira, ou seja, a criança vai tentando ajustar sua forma de compreender a linguagem escrita, passando por períodos ou fases até que alcance o período alfabético.

[...] as crianças adquirem o conhecimento da linguagem escrita porque, em interação com este objeto, aplicam a ele esquemas sucessivamente mais complexo, decorrentes do seu desenvolvimento cognitivo. E desenvolvimento que se segue é o estabelecimento de diferentes momentos de aquisição, articulação sistematicamente, constituindo um modelo de aquisição em níveis, fases ou períodos. Estes sucedem-se em graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional (AZENHA, 2001, p. 37).

Em sua obra *Psicogênese da língua escrita*, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) salientam a importância de se considerar o processo de alfabetização de crianças de um modo diferente de como vem sendo tratado, pois considera que apesar de haver muitos métodos em voga em diferentes salas de alfabetização, ainda persiste um número elevado de crianças analfabetas. Partindo-se da teoria epistemológica do psicólogo Jean Piaget, os defensores da metodologia construtivista entendem que a aquisição do conhecimento deve ser baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento e que a criança, antes de entrar na escola, já possui ideias, hipóteses sobre o que pensa ser a linguagem escrita.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimentos, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 11).

As autoras salientam que as preocupações sobre os problemas da aprendizagem da leitura e escrita giram em torno da escolha de um “melhor” ou mais “eficaz” método, e essa escolha se baseia entre o método analítico e o método sintético. Segundo as autoras, o método sintético valoriza a parte mecânica para aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, ler equivale a decodificar o escrito em som; as cartilhas ou livros que orientam o processo apresentam um fonema por vez e trabalham com os casos de ortografia regular (palavras onde a grafia coincida com a pronúncia) para não haver confusões por parte da criança; além disso, de acordo com as autoras, o método por seguir das partes para o todo, acarretam a falta de significado/sentido do que está “escrito” para a criança. Já os métodos de orientação analítica,

ao contrário, partem do todo para as partes, enfatizando a necessidade de se começar com unidades significativas para a criança. Entretanto, ambos os métodos, segundo as autoras, não consideram a competência linguística da criança e tão pouco suas capacidades cognoscitivas.

Baseadas nas ideias de Piaget, as autoras entendem a criança, não como um ser passivo, a espera de uma resposta do meio externo, mas a concebem como um ser em atividade, que formula suas próprias hipóteses do que seja a linguagem escrita.

Uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prevê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 22).

Na abordagem construtivista, o sujeito é colocado no centro do processo de ensino aprendizagem; considera que a criança não parta do zero ao ingressar na escola, pois essa criança, seja em maior ou menor quantidade, estabeleceu desde o nascimento contatos com a linguagem escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), as crianças, aos seis anos, já sabem muitas coisa sobre a escrita e criam suas próprias hipóteses tentando compreender as regras de sua representação. Entretanto ao entrar na escola, supõe-se a criança como sendo um ser passivo, que nada sabe e que desta forma precisa ensinar através de técnica e de exercitação o difícil transe da linguagem escrita, ignorando todo o conhecimento que ela já havia construído.

Russo e Vian (2001) trazem uma importante reflexão sobre as práticas construtivistas, enfatizando que a educação sob a ótica dessa metodologia considera o aprendizado como um processo de construção, que se origina no interior do indivíduo, sendo que o alvo desta educação é a participação ativa visando a autonomia do sujeito.

Aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da lecto-escrita pela criança se da a partir do contato entre esta criança e os objetos escritos (RUSSO; VIAN, 2001, p. 27).

A função mais importante da escrita é o valor que ela assume para a comunicação entre os seres humanos. Na escola, deve-se enfatizar a importância da aprendizagem da leitura e da escrita como forma de comunicação, despertando o interesse do aluno para que o mesmo

encontre sentido no processo de alfabetização e que, dessa forma, a aprendizagem da linguagem escrita seja significativa, ou seja, tenha um sentido em sua vida.

A cartilha deixou de ser material fundamental para a alfabetização, segundo Russo e Vian (2001) ela tornou-se mais uma opção do que uma necessidade, servindo de apoio para nortear o trabalho do professor na sala de aula. Muitos professores hesitam em dizer que seguem determinada cartilha, quando na verdade, o problema não está em qual cartilha seguir, mas sim em como usá-la.

Muitas atividades propostas pelas cartilhas, segundo as autoras, apresentam dificuldade de interiorização por falta de significado nas palavras por ela trabalhada e permitem muitas vezes que os alunos sigam exemplos clássicos de repetição. Desta forma, alguns alunos conseguem decodificar a cartilha inteira, entretanto, se as mesmas palavras forem usadas em frases distintas, essas mesmas crianças sentiriam muitas dificuldades para lê-las.

Com essas limitações apresentadas, Russo e Vian defendem que a cartilha deva ser trabalhada, não como sendo um material central, mas apenas que sirva de apoio ao trabalho desenvolvido pelo professor, enfatizando que “o professor e seus alunos precisam sentir a cartilha não como modelo único de alfabetização, mas, sim, como um dos infinitos meios de trabalhar palavras” (RUSSO; VIAN, 2001, p. 23).

As autoras fazem uma síntese das hipóteses que a criança tem sobre a escrita em cada fase do desenvolvimento cognitivo, enfatizando que o professor deve procurar atingir os alunos de diferentes níveis, desafiando-os para provocar o avanço. “Todos os alunos, de todos os níveis, precisam de estímulos para adequar as hipóteses pelas quais estão passando e, por isso, as atividades devem ser desafiadoras e não desestimulantes” (IDEM, 2001, p. 33).

No que diz respeito as críticas à alfabetização tradicional, Cagliari (1999) destaca o papel que a cartilha desempenha no ensino-aprendizado dos alunos, ressaltando que todas as lições das cartilhas têm praticamente a mesma estrutura, ou seja, partem de uma palavra-chave, destacando uma sílaba geradora, que na maioria das vezes é a primeira sílaba da palavra e a partir daí se apresentam palavras novas, porém escritas com elementos já dominados. Além disso, segundo o autor, a silabação obedece a uma hierarquia, ou seja, primeiro estudam-se as famílias silábicas mais simples, até chegar às mais difíceis. Sob essa perspectiva, Cagliari (1999) enfatiza que “estabelecendo o que vem antes e o que vem depois no ensino e na aprendizagem, amarra de tal forma o processo de alfabetização que os alunos passam a fazer apenas o que o professor manda” (p. 96).

Em relação aos textos, o autor enfatiza que os textos apresentados nas cartilhas são elaborados simplesmente por “razões pedagógicas”, ou seja, são apenas para gerar as unidades das lições com os elementos já dominados. Segundo o autor, esses textos, são simples e constituídos por pequenas frases e um amontoado de palavras que contém as sílabas aprendidas e que, desta forma, sem coerência e significado para o aprendizado do aluno se apresentam como péssimos exemplos para sua produção escrita.

Após a apresentação das principais ideias da metodologia construtivista, bem como do método tradicional cabe agora refletir sobre as mais frequentes dificuldades que as crianças apresentam no processo inicial de alfabetização.

### **3. 3 Dificuldade apresentadas pelas crianças em processo de alfabetização**

O processo inicial de alfabetização é complexo para a criança, este se apresenta da mesma forma que o aprendizado de uma nova língua para os adultos. Assim, muitas atividades que os adultos julgam ser simples, pelo fato de eles já saberem, para as crianças se tornam difíceis e extremamente complexas e, dessa forma, se deparam com muitas dificuldades quando submetidas à aprendizagem da língua escrita.

É do senso comum a frase que diz “antigamente as crianças aprendiam” ou do tipo “hoje, as crianças acabam o ensino fundamental sem sabe ler e escrever”, porém, há de convir que essas afirmações são em parte verdadeiras. Há muitas questões relacionadas à realidade dessas afirmações que interferem em sua validade, como as relacionadas à questão social, política, econômica e muitas outras, que devido ao caráter desta pesquisa não será possível explorar. Contudo, em relação à questão metodológica, pode-se afirmar que o método tradicional, que ensinava sistematicamente a ler e a escrever, partindo da junção de letras para formar as sílabas e dessas para formar palavras e frases, apesar de suas restrições no que se refere ao sentido e significado desse ensino, alfabetizava as crianças, ou seja, os alunos aprendiam a ler e a escrever.

Entretanto, esse método recebe muitas críticas no que se refere a sua forma de conceber o ensino, alegando ser uma forma mecânica, com exercícios de repetição e que a criança não encontra significado naquilo que está aprendendo, porém, se desconsidera o que esse método pode proporcionar de benefícios. Um dos aspectos importantes que esse método apresenta é o das crianças compreenderem os sons de cada letra ou sílaba, facilitando a composição de novas palavras e auxiliando na distinção de sílabas que apresentam sons parecidos, que podem confundi-las.

Esse aprendizado dos sons das sílabas se apresenta complicado para a criança, que está se iniciando na alfabetização e, por ser de fundamental importância, é necessário que seja ensinado pelo professor. Entretanto, como evidencia Capovilla e Capovilla (2007a), a escola insiste em ensinar às crianças, por meio de um método que não trabalhe a consciência fonêmica, acreditando que apenas favorecendo o contato das crianças com os textos escritos, sem nenhum trabalho sistemático com as partes que os compõe, elas aprenderão a ler e a escrever. Entretanto, os autores ressaltam que na maioria das vezes essa metodologia leva a alfabetização ao fracasso, uma vez que as crianças necessitam de que lhes ensine a consciência fonética das letras e das palavras, principalmente as crianças que não têm um contato direto com textos em seu ambiente familiar; por isso, a necessidade da escola viabilizar o ensino das correspondências fonéticas, que na maioria das vezes a criança não é capaz de descobrir sozinha.

O método, que aconselha as crianças a explorarem por si só o material escrito, e que deixa a criança descobrir sozinha o complexo mecanismo da escrita, tem sido adotado na maioria das escolas brasileiras como uma das características da teoria Construtivista, acreditando ser o professor apenas um auxiliador do processo de ensino aprendizagem, sendo que este é comandado pelo nível de desenvolvimento e pelos interesses de cada criança, que em pouco tempo aprenderá a ler e a escrever por meio de suas próprias tentativas e hipóteses de compreensão da linguagem escrita.

Porém, as ideias da “teoria Construtivista” são muitas vezes distorcidas, quando colocadas em prática na realidade do ensino brasileiro. Muitas vezes, por falta de um material de apoio que embase a prática pedagógica, os professores são obrigados a aplicar atividades sem planejamento e sem uma sequência didática; desta forma, o aprendizado que era para ser construído autonomamente pelos alunos, como preconizado pela metodologia em questão, na prática acaba sendo desconstruído, levando os alunos ao fracasso, assim como têm demonstrado diversas pesquisas e reportagens.

A exemplo disso, em março de 2011, uma reportagem no jornal “O Estado de São Paulo” relatou que no Estado de São Paulo, 23% das crianças acabavam o 2º ano sem conseguir ler e escrever, dado este confirmado após a aplicação da Prova São Paulo. De acordo com a reportagem, a prova avaliou 574.965 estudantes, confirmando que uma em cada quatro crianças de escolas municipais do Estado terminava o 2º ano sem ler e escrever, isso significa que dos 97 mil matriculados no 2º ano, “mais de 20 mil foram aprovados para o ano seguinte sem estarem alfabetizados”

Outra reportagem, da revista VEJA, de maio de 2010, evidencia com a própria manchete “Salto no escuro” a situação do ensino que tem como metodologia os dogmas do construtivismo. Nessa reportagem, com base em uma pesquisa feita pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), fica clara a realidade sobre como essa teoria foi implantada e como ela vem sendo aplicada. Evidencia-se que o Construtivismo aplicado nas escolas brasileiras mantém apenas o nome da teoria preconizada por Jean Piaget, segundo a reportagem, “o construtivismo tornou-se uma interpretação livre de um conceito originalmente racional e coerente” (p. 01).

Argumenta que as interpretações livres da metodologia construtivista podem ser desastrosas, abolindo as metas de aprendizado, deixando a educação ausente de parâmetros, ficando o professor sem norte e o aluno à mercê de suas próprias conjecturas. Evidencia-se a necessidade, principalmente no Brasil, de que as urgências educacionais são agudas, de um método rigoroso e a existência de um guia que transmita os conhecimentos, ou seja, o professor; entretanto, a insistência na metodologia Construtivista, limita cada vez mais a possibilidade de avanços, assim como aponta Capovilla e Capovilla (2007) e as aulas construtivistas geralmente caem no vazio e privam o aluno de conteúdos relevante.

Um dos conteúdos mais prejudicados pela metodologia Construtivista é a alfabetização, pois se deixa de ensinar as letras e seus sons até se chegar às sílabas, palavras e frases, para suprimir os fonemas, mostrando a palavra pronta, tendo a ideia de que exposta repetitivamente aquela grafia, as crianças acabem por assimilá-la, como que por osmose.

De acordo com um estudo consolidado pelo departamento de educação americano, o método de alfabetização Construtivista tem se mostrado pior que os métodos Tradicionais e, dessa forma, muitos países que até então eram adeptos do construtivismo, chegaram à conclusão de que a adoção de um ensino que não se traduzia em um método claro deixava os professores perdidos, deteriorando o desempenho dos alunos; dessa forma, terminaram por abandonar esse método. De acordo com a reportagem, hoje, são poucos os países que concebem o construtivismo e, entre eles, estão todos os de piores indicadores de desempenho nas avaliações internacionais de educação.

Essas duas reportagens abordam o baixo desempenho na alfabetização e o fracasso da aplicação da metodologia Construtivista, além das dificuldades apresentadas pelas crianças diante dessa metodologia nas escolas brasileiras. Os estudos que enfatizam as dificuldades perante o processo de alfabetização, são muitos e, na maioria das vezes, a culpa recai sobre o método aplicado, podendo ele ser renovado ou tradicional.

Segundo Matencio (2002), as dificuldades no trabalho com a leitura e a escrita devem-se ao fato de que a escola,

Remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases. A esse ponto de vista, acresce-se uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor (MATENCIO, 2002, p. 39).

Dessa forma, pode-se considerar que a utilização de textos no processo de alfabetização pode não significar um avanço no que diz respeito a métodos de alfabetização, se o seu uso é apenas visar à reprodução do estudo da gramática ou à simples interpretação de texto, com o objetivo de o aluno obter nota alta. Nessa concepção de leitura, segundo a autora, “o leitor extrairia do texto um único significado, aquele que se acredita ser o do autor, e o que importa à aprendizagem, nesse caso, não é o próprio texto, mas o conteúdo por ele veiculado” (IDEM, 2002, p.41). Para superar essa visão limitada do trabalho com textos na alfabetização, como “busca de significado”, Matencio propõe que a leitura seja “construção de significado”, a qual explicita,

A escolha dos textos e atividades a serem trabalhadas deve levar em conta o seguinte: a seleção de textos deve basear-se no grau de dificuldade gramatical e lexical, assim como na capacidade de compreensão dos alunos dos dados explícitos e implícitos do texto; as atividades de leitura devem enfatizar a dialogia textual, o aluno deve ser um participante ativo dessa interação, fundamentando-se tanto nas pistas textuais como em sua visão de mundo; a produção de texto deve levar o aluno a desenvolver com eficiência seus usos linguísticos (MATENCIO, 2002, p. 41).

A autora salienta que muitas das abordagens escolares reduzem o processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita; enfatizam que o aluno deve somente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais.

Em outra perspectiva, Dirce Charara Monteiro e Lucinda Rueda Sborowski (2006), em seus estudos, mostram a contribuição de se valorizar o aspecto fônico no processo de alfabetização inicial. As autoras (2006 p. 153) ressaltam que os problemas evidenciados na aquisição da linguagem escrita, muitas vezes são causados devido ao fato de a criança não conseguir “apreender a complicada relação entre a linguagem oral e sua representação escrita”. Segundo elas, a maioria das escolas procuram alfabetizar baseados em parâmetro construtivistas, respaldados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que valorizam essa

concepção de alfabetização. Monteiro e Sborowski (2006) enfatizam a importância das propostas pedagógicas calcadas na abordagem construtivista, entretanto ressaltam que

[...] sua natureza global pode não ser adequada para todas as crianças igualmente, em razão da diversidade que impere no ambiente escolar, atribuída em parte a fatores sócio-culturais, não se podendo descartar também que algumas dificuldades podem ser causadas por distúrbios articulatorios, auditivos, ou de outra natureza, que poderiam ser detectados por meio de uma avaliação fonoaudiológica (MONTEIRO; SBOROWSKI, 2006, p. 154).

Nessa perspectiva, as autoras juntamente com colaboradores adotam uma metodologia alternativa, baseada no método fônico, para verificar se a mudança metodológica facilitaria a aprendizagem das crianças com dificuldades no processo de alfabetização. A intervenção constitui-se de aplicações de materiais alternativos de base fônica, como repetição, leitura, nomeação e escritas de listas de palavras foneticamente balanceadas e avaliações fonoaudiológicas, realizadas concomitantemente, para verificação dos progressos e problemas que ainda persistam nas crianças.

As avaliações e os diagnósticos realizados mostraram a importância de se valorizar o aspecto fônico no processo inicial da alfabetização.

O diagnóstico realizado pelas alunas de fonoaudiologia permitiu apontar alguns problemas não abrangidos pelos instrumentos de diagnósticos construtivista utilizado na escola, pois ofereceu às crianças uma lista de palavras para nomeação e escrita, mais abrangente e balanceada, contendo todas as possíveis dificuldades normalmente apresentadas (MONTEIRO; SBOROWSKI, 2006, p. 158).

Também foi possível observar as evoluções e o desenvolvimento dos alunos que antes da intervenção apresentavam dificuldades,

na escrita, na fase anterior à aplicação da metodologia alternativa, as crianças foram consideradas de acordo com a psicogênese de Emilia Ferreiro (1985) predominantemente, pré-silábicas e silábicas. Já os resultados pós-aplicação mostraram que os níveis evoluíram para silábico-alfabético e alfabético (MONTEIRO; SBOROWSKI, 2006 p. 158).

Assim, pode-se considerar que a metodologia pode facilitar ou dificultar a fase inicial do processo de alfabetização; a metodologia baseada no método fônico revelou-se, segundo as autoras, bastante promissora, pois “auxiliou inclusive, no sentido de diferenciar distúrbios de

aprendizagem de natureza fonoaudiológica de distúrbios causados pelo uso de uma metodologia inadequada” (MONTEIRO; SBOROWSKI, 2006, p.159).

No que diz respeito ao fracasso escolar, Gomes e Sena (2002) esclarecem que, na maioria das vezes, o fracasso escolar vivenciado por muitas crianças da camada popular, é entendida por muitos especialistas como sendo culpa delas mesmas ou de sua condição de vida, sendo, muitas vezes explicado pelas mais variadas deficiências localizadas nas crianças de camadas populares como, de alimentação, de nível físico, de habitação, de bens materiais, de prestígio social, de transtornos de personalidade, de afetividade, de estimulação verbal, e muitos outros. Desta forma, muitos educadores tentam remediar os efeitos de práticas pedagógicas que fracassam buscando auxílio na psicologia, na sociologia e na medicina para justificar ou nomear, tanto o fracasso quanto o sucesso escolar de crianças de camadas populares (p. 09).

Muitos educadores acabam depositando no aluno toda a “culpa” pela sua não aprendizagem da linguagem escrita, sem ao menos considerar o processo escolar e social em que este saber é produzido. As autoras salientam que os alunos, mesmo no início do ano, já são rotulados como sendo “mal” ou “bom” aluno de acordo com a visão das professoras. Elas evidenciam que a escola estabelece mecanismos seletivos e tratam de maneira diferente os alunos.

Na maioria das vezes, os maus alunos, os que fracassam na aprendizagem da leitura e da escrita, são culpados por essa dificuldade, as autoras enfatizam que,

assim, a “culpa” das dificuldades recai sobre as crianças e seus familiares [...] a escola ainda não percebe que as dificuldades são de ensino e de aprendizagem, que entre crianças de camadas populares e escola existe uma relação arbitrária, cultural: apenas aqueles alunos cujo habitus se aproxima do habitus que a escola valoriza se saem bem na aprendizagem da leitura e da escrita [...]. Os “maus” alunos não se adaptam tão facilmente ao que a escola valoriza, sendo, portanto, discriminados e desvalorizados por ela (GOMES; SENA, 2002, p. 14).

As autoras evidenciam que em grande parte, as pretensas “dificuldades de aprendizagem” de alunos que fracassam na escola, principalmente no que diz respeito a aquisição do código escrito se devem, fundamentalmente, “não a problemas pessoais, mas a um conjunto de condições socioculturais e, sobretudo, escolares que dificultam ou até impossibilitam sua inserção nos processos de aprendizagem escolar” (GOMES; SENA, 2002, p. 54). Dessa forma, as autoras concluem que não se deve culpar os alunos e seus familiares pelo seu “fracasso escolar”. Mas sim, fazer relações entre a prática pedagógica e as estruturas

que as sustentam, tecer relações entre crianças de camadas populares e a escola pública, enfatizando a importância da possibilidade de se criarem, na escola, situações de interação, de avaliação e de aprendizagem condizente com o contexto sociocultural de seus alunos, desta forma, proporcionando a todos a aquisição do conhecimento indispensável pelo bom rendimento escolar. (GOMES; SENA, 2002, p. 37).

As autoras afirmam que a escola necessita romper com a lógica do fracasso escolar e começar a perceber e valorizar de forma diferente o que vem ser uma criança alfabetizada e, desta forma, valorizar os aspectos que mais importam na aprendizagem da linguagem escrita.

[...] para desenvolver nos alunos habilidades necessárias à formação dos alunos não só alfabetizados, mas letrados, entendendo-se letramento como estado em que o sujeito usa a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, de forma a garantir sua autonomia e seus direitos como cidadão (GOMES; SENA, 2002, p.111).

É de extrema importância, os professores reconhecerem a singularidade de cada aluno com quem trabalham e que estes, inseridos numa mesma realidade, não podem ter objetivos, vontades e desejos iguais. Devem perceber o mundo diversificado que caracteriza sua sala de aula, procurando, dessa forma, “não atingir a unidade, mas ouvir e entender as diversidades ali presentes”. (GOMES; SENA, 2002, p. 64). Pois, de acordo com as autoras “a cultura e a linguagem das crianças das camadas populares não são consideradas nem inferiores nem atrasadas, mas diferentes” (p. 102). Entretanto, a cultura escolar valoriza a linguagem culta, padrão, mesmo que a maioria de sua clientela não conheça e nem faça uso desse tipo de linguagem.

Entretanto, Gomes e Sena (2002) afirmam, a partir de suas pesquisas e experiências com as crianças que apresentam fracasso escolar, que elas evidenciam uma enorme vontade e capacidade de aprender, assim como as outras crianças e que se elas “não avançaram mais, foi porque não lhes foram dadas as condições necessárias e suficientes para tal por parte da escola e de suas famílias” (2002, p. 23). Nessa perspectiva, as autoras concluem que a maioria das professoras participantes da pesquisa julga como fundamental passar atividade que os alunos saibam e consigam fazer sozinhos, pois atividades com maiores dificuldades requerem auxílio da professora. Nesse caso, Gomes e Sena (2002) afirmam haver desconhecimento do conceito de “Zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky (1989). Esse conceito, segundo as autoras, pode ser um instrumento valioso de intervenção dos professores no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona às crianças e a adultos a construção e a reconstrução de conhecimentos, partindo do pressuposto que é através da interação social que a criança

aprende e se desenvolve, ou seja, o que já vem pronto, de acordo com as autoras, pode e deve ser questionado e reformulado em função das necessidades e interesses, tanto dos alunos quanto dos professores.

A linguagem com que a escola trabalha com as crianças no processo de alfabetização, é uma linguagem das classes dos favorecidos bem como as funções que predominam no seu uso, desta forma, “as crianças pertencentes às camadas populares trazem para a escola uma linguagem em que predominam outras funções: as diferenças afloram” (GOMES; SENA, 2002, p. 67-68).

Após as reflexões obtidas nos capítulos anteriores, cabe agora ressaltar que, apesar de haver muitos métodos de alfabetização, é preciso que o professor valorize a prática de leitura nesse processo. No próximo capítulo será ressaltada a importância que a leitura apresenta não somente no processo de alfabetização, mas no desenvolvimento global das crianças.

## 4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

São muitos os estudos que evidenciam a importância da leitura, não só na escola, mas na sociedade e, é a escola um dos lugares mais privilegiados para que o ensino da leitura ocorra, sendo assim, cabe à escola o papel de promover ao aluno o acesso ao meio letrado.

Cagliari (1994) enfatiza que o melhor que a escola pode oferecer aos alunos, se refere ao ensino da leitura, ressaltando que o aluno precisa ler e entender não só as palavras, mas qualquer texto, instruções, curiosidades etc. “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver” (p. 149).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000),

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 2000, p. 53).

De acordo com Abud (1987), a leitura de livros de histórias infantis, são um dos materiais mais utilizados no processo de alfabetização. Muitos professores adotam essa prática, pois segundo eles, despertam o interesse da criança, acalmam e levam-nas a entrarem em contato com o potencial simbólico da linguagem.

Além de despertar o interesse para a aprendizagem da leitura, percebe-se que essa prática pode levar os alunos a ler outros livros por iniciativa própria, o que pressupõe a condição de saber ler. Assim, à medida que os alunos vão aprendendo a ler novas palavras, têm a oportunidade de as procurarem nos livros e, se possível, estabelecerem relações com outras palavras semelhantes e tentarem lê-las.

De modo geral, “os alunos são levados a reconhecer a importância da conquista dos atos de ler e escrever para que possam praticá-los sem a ajuda de outras pessoas” (ABUD, 1987, p. 44).

Segundo a autora, as professoras relacionam essa importância aos interesses da criança, ou seja, estas anseiam em aprender a ler, para que possam satisfazer suas necessidades cotidianas, como ler livros e revistas infantis, ler o que vêem nas ruas da sua cidade, ler tantas outras mensagens que lhe interessam e despertam a curiosidade; por isso, é

fundamental estabelecer práticas de leitura na sala de aula, instigando os alunos a quererem aprender a ler.

A autora salienta que alguns alunos de classe social favorecida demonstram interesse para a leitura, devido ao uso que seus pais fazem do material escrito; assim é possível que esses alunos já tragam de seus lares o estímulo para ler, o hábito de ouvir histórias. Entretanto, para a maioria das crianças que “não tiveram o ensejo de experimentar nenhuma dessas oportunidades em seu meio familiar, a escola constitui o primeiro contato com essas experiências “(ABUD, 1987, p. 45).

Sendo assim, ao estabelecer contato, na maioria das vezes, apenas na escola, a criança necessita encontrar nesse ambiente, práticas de leitura de bons textos, os quais serão fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, Abud (1987) evidencia que um dos materiais de estímulos para introduzir os alunos na alfabetização são os livros de histórias infantis;

[...] o material utilizado de maior ênfase são os livros de histórias infantis, considerado como de interesse pelos alunos e o melhor meio para que eles entrem em contato com o potencial simbólico da linguagem [...], além de despertar o interesse para a aprendizagem da leitura (ABUD, 1987, p. 44).

Nessa perspectiva, Cagliari (1994) ressalta que a leitura, além de representar um valor técnico para a alfabetização, ela é ainda “uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar “ (1994, p. 169).

Desta forma, torna-se premente viabilizar práticas de leituras na escola para que o aluno entre em contato com esse bem que proporciona benefícios em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

Os objetivos da leitura para o Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, visam dar ao aluno a chance de resolver problemas da vida cotidiana, dar oportunidade ao acesso aos bens culturais e participação plena no mundo letrado. Assim, têm por finalidade a formação de leitores e escritores competentes,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vistas, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 2000, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares nacionais evidenciam que cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los de forma coerente, para que desta forma, o aluno tenha a oportunidade de aprender a linguagem a partir dos diversos gêneros textuais.

Nas práticas de leitura, deve-se ter em mente que o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender e refletir sobre os diferentes textos com os quais se defrontam, para que possam ser leitores competentes, poder selecionar entre muitos textos que circulam socialmente, aquele que pode atender a uma necessidade sua; formar leitor competente é formar alguém que entenda aquilo que lê, que saiba compreender aquilo que às vezes não está escrito, aquilo que está implícito. Assim, só se poderá tornar um leitor competente, aquele aluno que tem uma prática constante de leitura que abarque diferentes gêneros textuais.

O início do Ensino Fundamental é essencial para os alunos desenvolverem a autonomia e aprenderem as bases para que possam continuar seu percurso para se tornar leitores. É nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o aluno começa a construir sua autonomia como leitor. Mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas, os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras, sendo esse, o primeiro passo para se tornarem leitores competentes. É preciso que o professor tenha em mente que é fundamental deixar que todas as crianças manipulem os exemplares, incentivando-as a folhear as páginas, observar as imagens e os textos.

Um dos mais importantes objetivos da leitura feita em sala de aula, é levar as crianças compreenderem a importância que essa prática representa para sua vida e conseqüentemente, entenda e possa perceber as várias funções sociais de ler e escrever, e dessa forma, ajude no processo de alfabetização.

Assim, através da restituição à língua escrita do seu caráter social, ajudamos a criança a descobrir que é necessário ler, para inteirar-se algo e aprender coisas novas, pois a partir de diferentes portadores de textos, proporcionando um ambiente alfabetizador, é que ampliaremos, em parte, as muitas funções existentes sobre alfabetização (SANTOS, 1997, p. 40).

O professor precisa atentar na seleção dos livros de leitura para seus alunos e precisa também criar uma intimidade com esses textos, oferecendo justificativas para a sua adoção.

Ao término da leitura, é muito importante o professor coletar as impressões das crianças o que pode ser feito com perguntas simples: “de qual parte da história você mais

gostou (e por que)”, “o que chamou mais a atenção em cada personagem”, “qual momento da história provocou mais alegria (ou medo, preocupações)” etc. Esse momento de pensar sobre o que foi lido é muito importante, pois as crianças podem expressar suas opiniões, seus pensamentos e comparar com os dos colegas e, assim, poder entender as diferentes opiniões; essa atividade é fundamental para estimular as crianças a se expressarem e aprender a ouvir o que os outros têm a dizer.

Em relação à que tipo de leitura e de textos que o aluno deva ter contato no início do processo de alfabetização e ao longo de sua escolarização, o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), ressalta que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. (BRASIL, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva, importante o professor ter a preocupação de trabalhar com diferentes gêneros textuais como, narrativas, cartas, bilhetes, receitas, instruções, poemas etc. Além disso, Cagliari (1994) enfatiza que “os alunos devem entrar em contato com bons autores desde as primeiras leituras” (p. 177).

Em relação a esse assunto, de acordo com Marcuschi (2007), trabalhar com diversos tipos de textos, ou seja, diversos gêneros textuais, é uma grande oportunidade de explorar a autenticidade da língua no cotidiano. Além disso, o autor evidencia que esse trabalho vai ao encontro das Propostas Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que, trabalhar com os diversos tipos de textos veiculados socialmente promove a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2007, p. 36)

Seguindo essa perspectiva, Kleiman (2005) pontua a importância de a escola estar atenta aos diferentes usos da escrita na sociedade, não apenas trabalhando com textos que apresentam objetivos e conteúdos pedagógicos, mas com textos escritos que desenvolvam no aluno a alfabetização, mas também o letramento, que, segundo a autora, é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 06).

Segundo Mortatti (2004), na atualidade, educação e letramento são conceitos e práticas inter-relacionados e complementares entre si. Dessa forma, a autora afirma que alfabetizar as crianças não é suficiente, pois nos dias atuais, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (MORTATTI, 2004, p. 119).

Algumas crianças que participam de eventos de letramento, ou seja, que observam seu pai, seu irmão mais velho, ou qualquer outra pessoa do seu convívio lendo livros, jornais, revistas, ou escrevendo lista de compras ou recados, compreendem as várias funções que a escrita apresenta no seu dia a dia, e desta forma, começam a associar as práticas de leitura e escrita ao prazer. Entretanto, muitas outras crianças não dispõem dessa oportunidade de contato no seu meio familiar, e conseqüentemente, ao se depararem com atividades de leitura e escrita da forma como a escola lhes apresenta, essas crianças as julgam como desnecessária e sem sentido para as suas vidas. Sendo assim, segundo Kleiman (2005), para essas crianças, que só têm contato com os textos escritos no ambiente escolar, cabe viabilizar textos de diferentes gêneros, para que assim, possam compreender as diferentes funções dos diferentes tipos de textos veiculados na sociedade.

Com essa prática, o aluno aprende como se estrutura os diferentes tipos de texto e compreende a sua composição, sua forma e seu conteúdo, auxiliando na sua produção escrita.

É sob esse aspecto que o PCN de Língua Portuguesa ressalta que

É preciso “aprender ler lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondências fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse exclusivamente para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura. [...] Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 2000, p. 56).

De acordo com Smith (2003),

[...] é através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever. A única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura (SMITH, 2003, p. 212).

Além disso, a leitura deve representar como já dito, um estímulo para mais leitura e para isso, a leitura deve ser encarada na sala de aula, como uma prática prazerosa e não uma atividade obrigatória para cumprir a rotina, ou o dever de fazer alguma atividade sobre ela.

Abud (1987) afirma que os livros expostos em sala de aula estimulam a vontade de aprender a ler e a escrever, sendo que a leitura feita pelo professor pode ser entendida como

variáveis que poderão resultar num melhor desempenho dos alunos, já que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos são decorrentes da falta de contato que mantêm com esse tipo de material escrito.

Os alunos são levados a querer aprender a ler, a escrever e a falar, pelas vivências sociais criadas em sala de aula. Portanto, não basta maturidade; é preciso que os alunos queiram aprender a ler, e sem estímulo afetivo-social não haverá desenvolvimento da linguagem (ABUD, 1987, p. 47).

Sob essa perspectiva, Emília Ferreiro (1993) salienta que “para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita (tanto como para aprender a falar é necessário ter acesso à língua oral)” (1993, p. 34). Assim, mesmo a criança não sabendo ler, é preciso ter a preocupação de dar às crianças ocasiões de aprender, ou seja, na sala de aula deve haver livros, materiais de leituras, para assim, se incentivar as crianças na aprendizagem da leitura, segundo a autora,

Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhança ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função a categorização do objeto que o veicula (FERREIRO, 1993, p. 33).

Em relação a postura que o professor deve assumir diante das práticas de leitura para as crianças, Lerner evidencia que,

Realmente, para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trava com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p. 95).

Segundo Cunha (1999), seria ideal se a escola procurasse desenvolver na criança formas ativas de lazer, cuja literatura teria um papel importante nesse sentido, além de tornar “o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo” (1999, p. 47). De acordo com a autora, será louvável que crianças e jovens tivessem, ao longo da vida, a literatura como forma de enriquecimento.

De acordo com Cagliari (1994), a leitura é uma decifração e uma decodificação, em que o leitor deve primeiramente decifrar a escrita e entender a linguagem encontrada e, logo após, decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente refletir sobre isso e formar seu próprio conhecimento e opinião sobre o que leu. A decifração na leitura é uma

atividade complexa, dessa forma, segundo o autor, para a criança realizar uma leitura em voz alta, a professora precisa distinguir a atividade de decifração de letras em palavras da leitura fluente de um texto, como faria um leitor já experiente. “Para a criança ler um texto é preciso deixar, antes, que o estude, decifre-o e treine sua leitura (...). A preparação para uma leitura em voz alta é indispensável” (CAGLIARI, 1994, p. 161). Dessa forma, o professor deve proceder de maneira que a atividade de leitura tenha apenas duas etapas de processamento fonético, sendo a primeira a decifração fonética da escrita a qual é feita visualmente e depois desta, a produção oral do que decifrou da leitura, ou seja, “a criança precisa de todo o tempo necessário para decifrar e analisar a escrita. Depois que chegou a uma conclusão, então diz o que “leu”” (p. 165).

A escola deve viabilizar leituras em que a criança sinta prazer e vontade de ler, sabendo que uma leitura pode levar a diferentes interpretações, dependendo da bagagem de conhecimento de cada criança; além disso, segundo Cagliari, a realidade da criança influencia sua maneira de ler, tanto no que se refere à sua compreensão, quanto à pronúncia de determinadas palavras, dependendo da variação linguística. Portanto, a leitura não deve se tornar um pretexto para se avaliar a pronúncia, a rapidez de decifração, podendo isso, levar à criança à desmotivação para com essa atividade.

A escolha do livro é outro ponto que merece discussão, uma vez que os professores, de acordo com Cunha (1999), escolhem os livros com o intuito de desenvolver determinadas ideias, conteúdos, ou propor determinadas condutas que se apresentam como mais adequadas socialmente, ou seja, escolhem uma obra pelo seu caráter pedagógico, em detrimento do valor da obra em si, dessa forma, evitam levar livros com cenas indesejáveis como violência e sexo, por exemplo, para as crianças, porém, a televisão, revistas apresentam constantemente esses assuntos.

Nessa perspectiva, Bettelheim (1980) ressalta que a maioria da literatura escolhida pelos adultos e até pelos professores revela à criança que o lado obscuro da vida do ser humano não existe, evitando os problemas existenciais e negando os conflitos externos. O autor pontua que ao contrário disso, os contos de fadas confrontam as crianças honestamente com as dificuldades humanas e oferecem soluções para que ela compreenda, mostrando que a luta contra as dificuldades graves na vida, é inevitável e parte intrínseca da existência humana.

Dessa forma, Zilberman retrata que

Por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1998, p. 22).

De acordo com a autora a literatura realiza uma função formadora na medida em que proporciona ao leitor um conhecimento do mundo e de si próprio, sendo assim, o livro fornece condições para a compreensão de seu mundo interior, transmitindo a “seu destinatário um lastro a partir do qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior” (ZILBERMAN, 1998, p. 25)

De acordo com a autora, a literatura tem uma função formadora uma vez que desenvolve no leitor “a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo” (ZILBERMAN, 1998, p. 30)

Dessa forma, Cunha (1999) afirma que a literatura não deve ser “filtrada” na pretensão de mostrar às crianças um mundo belo e sem problemas, a qual não existe. A literatura, de acordo com a autora, deve ser apresentada com todas as suas metáforas, com seus jogos imaginativos, simbologia, fantasia, enfim, com toda a estrutura característica da obra, o qual se apresenta como mais importante, além disso, é importante ressaltar que, segundo a autora, quando o educador escolhe livros para as crianças, com intenções pedagógicas e não literárias, ocorre uma traição no que diz respeito ao ‘conteúdo’ que a obra literária por si só proporciona às crianças. Sendo assim, o trabalho com a Literatura, “abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí” (CUNHA, 1999, p. 27).

Como foi evidenciado, são muitos os benefícios de se trabalhar com bons textos no processo de alfabetização. As crianças necessitam da Literatura, para desenvolver sua reflexão, criatividade, imaginação e seu senso crítico, além disso, a Literatura é uma fonte de prazer, em que as crianças podem explorar a ludicidade e encontrar significado nos estudos.

## 5 REFERENCIAL METODÓLICO

Este capítulo apresenta a metodologia adotada na realização da coleta e análise dos dados da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados. Também apresenta a caracterização do local da pesquisa e dos participantes.

### 5.1 Experiências preliminares

Primeiramente, é preciso esclarecer que antes da pesquisa de campo realizada no ano de 2011 na escola em que a pesquisa se efetivou, houve observações preliminares no ano de 2010 em uma escola de Bauru, no período de Junho à Dezembro, contando com uma carga horária de vinte horas semanais. Essa observação realizada se efetivou devido ao vínculo com o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido com o “Bolsa Alfabetização”. Esse programa tem como objetivo proporcionar ao aluno universitário os primeiros contatos com o processo de alfabetização, e auxiliar os professores a garantirem a alfabetização das crianças na Rede Pública do Estado de São Paulo.

Em primeira instância, em decorrência da participação do projeto no ano de 2010, foi constatado que na turma do 2º ano dessa escola, os professores dispõem de material didático do Programa Ler e Escrever, porém não havia trabalho com ele, pois o material era considerado muito além daquilo que as crianças dessa sala eram capazes de fazer; por isso, a professora trabalhava com atividades que ela mesma pesquisava/elaborava, muitas vezes sem um método pré-estabelecido, construindo exercícios em que a criança deveria completar as palavras com letras, não trabalhando o conjunto fonético, para que se estabelecesse a relação entre som e grafismo.

O Programa Ler e Escrever, segundo um dos materiais de apoio oferecidos pelo programa, o denominado “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas”, é uma decorrência natural do programa letra e vida, que desde 2006 visa propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças das escolas do estado de São Paulo e alcançar as metas relativas à alfabetização dos alunos e à recuperação da aprendizagem das séries iniciais. Para tal conquista, o programa disponibiliza materiais de apoio aos professores, como o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador”, o “Caderno do Professor”,

o “Livro de Textos do Aluno”, a “Coletânea de Atividades” e o “Guia de Estudo para o Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico”.

O “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” é apresentado em dois livros, Volume I e Volume II, onde são estabelecidas as expectativas de aprendizagem para a 1ª Série do Ciclo I, ou seja, o 2º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à comunicação oral, às práticas de Leitura, a análise e reflexão sobre a língua e às práticas de produção de textos. Também apresenta orientações didáticas, sugestões de atividades e dicas práticas para o planejamento do trabalho de cada mês; estas são divididas em período semestral, onde o Volume I contempla o 1º semestre letivo e o Volume II, o 2º semestre.

No Guia está evidenciada a concepção de alfabetização em que o programa é respaldado. De acordo com ele, o objetivo maior é possibilitar que todas as crianças se tornem leitoras e escritoras competentes, independentemente de suas condições socioeconômicas. A maioria dos alunos atendidos pelas escolas públicas são crianças que não tiveram acesso à cultura escrita; desta forma, o guia propõe que

A escola precisa criar o ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita às quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita (SÃO PAULO, 2009, p. 16).

Assim, o programa parte do pressuposto de que a alfabetização contempla a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, pois, de acordo com o guia, é imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

Entretanto, como descrito anteriormente, a sala observada não trabalhou com esse material. Assim, a partir dessa experiência, constatou-se a necessidade de analisar o construtivismo a partir de suas bases, no sentido de observar se os professores estão conseguindo realizar sua prática de acordo com essa teoria. Desta forma, surge a necessidade de repensar se de fato o construtivismo, com o Programa Ler e Escrever, está realmente sendo seguido, ou se existe apenas a proposta. A partir daí, surgiu o interesse de pesquisar e analisar esse assunto, na tentativa de buscar respostas e soluções para o referido problema.

## **5. 2 Abordagem da pesquisa**

Para uma efetiva análise sobre o assunto, esta pesquisa seguiu a abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo o contato direto do mesmo com o ambiente e com a situação estudada. De acordo com os autores, o material obtido na pesquisa qualitativa é rico em descrições de situações e acontecimentos, sendo que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. De acordo com os autores, nessa abordagem, a análise dos dados deve compor “toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto for possível, a forma em que eles foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Dessa forma, optou-se por utilizar essa metodologia pelo caráter descritivo das aulas de alfabetização observadas e também pelo fato de haver preocupação maior em analisar o processo de alfabetização, ou seja, a qualidade desse aprendizado e não nos números e produto.

O método de coleta de dados utilizado foi a observação, a qual, segundo Ludke e André (1986), possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, sendo que a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fato, no caso, a alfabetização.

Para a coleta de dados da metodologia silábica, utilizou-se a análise de materiais possibilitando a reflexão sobre a rotina e as atividades apresentadas pela professora nessa metodologia.

Ainda na coleta de dados sobre a metodologia silábica, optou-se por realizar, junto com a análise dos materiais, uma entrevista (APÊNDICE C) com a professora, a qual, segundo as autoras, representa um importante instrumento para a coleta de dados e “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

### **5.3 Caracterização da pesquisa**

Primeiramente, é preciso esclarecer o percurso da pesquisa para que se possa haver uma compreensão satisfatória da mesma.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa realizou-se um estudo teórico sobre o processo e os métodos de alfabetização.

A princípio, o objetivo era observar os três métodos de alfabetização abordados na teoria, isto é, a metodologia Construtivista, o método Silábico e o método Fônico, para que assim, fosse possível refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização.

Para refletir sobre processo de alfabetização Construtivista a pesquisa de campo se efetivou em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental em que essa metodologia se aplicava, com o propósito de refletir sobre as características desse método, bem como o modo de ensino e aprendizagem da língua escrita e conseqüentemente as conseqüências deste para as crianças.

Para analisar o método silábico, pretendia-se, no início, pesquisar também uma sala de aula que seguisse o método silábico de alfabetização, para que, assim, fosse possível analisar e comparar os dois métodos. Porém, pela dificuldade de se encontrar essa escola na região, optou-se por realizar uma entrevista com uma professora de uma escola de Araraquara que utiliza o método silábico para alfabetizar as crianças, a qual disponibilizou cerca de vinte cadernos das crianças, dos anos de 2009 e 2010, para que, assim, fosse possível acompanhar o processo de alfabetização e as atividades aplicadas, mesmo não podendo estar presente na sala de aula.

No que se refere ao método Fônico, não foi possível realizar observações, uma vez que, não se encontrou na região uma escola que utilizasse essa metodologia, por isso este trabalho dispõe apenas de material teórico de Capovilla e Capovilla (2007a) (2007b) para apresentar esse método de alfabetização.

Porém, é preciso esclarecer, que a professora que alfabetiza pelo método silábico, também trabalha com o método fônico, pois ela alfabetiza simultaneamente por meio do método silábico e método fônico. As atividades aplicadas em sala de aula, tanto de escrita como de leitura, enfatizam a compreensão dos sons das letras e das sílabas pelas crianças.

As observações ocorreram no período de 14 de março à 15 de setembro, com frequência de dois dias na semana, contabilizando 40 visitas, ou seja, 40 aulas do período matutino. A pesquisadora permanecia na sala do 2º ano das 7h às 12h, observando todas as atividades desenvolvidas durante o dia.

Nas primeiras visitas, o papel da pesquisadora foi somente observar o andamento da aula, porém, após algumas observações, a professora responsável pela sala pedia a ajuda em alguns momentos, como auxiliar as crianças em alguma dificuldade, entregar cadernos e atividades e também na organização da sala.

A entrevista com a professora do método silábico e a análise dos materiais disponibilizados pela mesma, foram desenvolvidas no período de agosto e setembro de 2011, período este, em que já se estava concluindo a pesquisa na escola construtivista.

Desta forma, através da pesquisa empírica, foi possível fazer um mapeamento no que diz respeito aos aspectos positivos de cada método, bem como refletir sobre os limites que cada um apresenta para o aprendizado satisfatório da leitura e da escrita.

### **5.3.1 Abordagem Construtivista**

#### **A escola**

A pesquisa se efetivou em uma escola municipal do interior Paulista. A referida escola contempla a modalidade Básica de ensino, atendendo alunos de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; no período da manhã e da tarde, atendendo alunos de vários bairros da cidade e da zona rural.

A escola possui 8 salas de aulas, além de uma sala de reforço, sala de HTPC, sala dos professores, biblioteca, sala do dentista, secretaria, diretoria, almoxarifado, refeitório e sanitários para alunos e funcionários.

O corpo docente é constituído por 20 professores, sendo uma professora afastada, cumprindo a função de Professor coordenador Pedagógico, conta ainda com 2 monitoras que auxiliam nas salas de aula, 1 oficial escolar, 3 serventes, 1 inspetor e 1 auxiliar de sala de leitura.

A área livre da escola é ampla, contemplando o refeitório, o pátio e uma quadra poliesportiva. As salas de aula são decoradas com os trabalhos que as próprias crianças desenvolvem em aula; nas paredes há murais de datas comemorativas, calendário, numerais, alfabeto, textos que os próprios alunos produziram, como poemas, cantigas, parlendas, de acordo com o que trabalham em cada ano/série; há o cantinho da leitura com uma prateleira com alguns livros para os alunos olharem/lerem no intervalo de uma atividade e outra, etc.

O recreio da escola é dividido em dois turnos, o primeiro recreio é destinado às crianças menores que estão no 1º e 2º ano; o segundo, para os maiores que estão no 3º, 4º e 5º ano. Todos os dias há merenda e a maioria das crianças se alimenta. Ficam duas pessoas responsáveis pela disciplina no intervalo, sendo uma monitora e outra inspetora.

Nas datas comemorativas, na maioria das vezes, há apresentação de danças, músicas ou teatro organizado pela própria professora responsável pela sala.

A escola dispõe para uso educativo, de uma televisão, aparelho de som e computadores que raramente os alunos usavam. Nas salas de aula, há equipamentos, como giz, lousa, livros de diversas disciplinas, livros de histórias, alguns jogos, material dourado,

alfabeto móvel e alguns materiais escolares extras que os alunos compram no início do ano; todos esses materiais ficam organizados em armários embutidos na própria sala de aula. Esses materiais são organizados e utilizados conforme a necessidade de cada ano.

A relação entre a escola e a comunidade é favorecida por meio das reuniões de pais, não havendo nenhuma outra forma de participação dos pais, exceto quando há alguma reclamação de indisciplina do filho e este é chamado pela diretora; alguns pais comparecem na escola no dia que tem alguma apresentação de seus filhos, como por exemplo no dia das mães ou no dia dos pais, porém o número de pais é mínimo.

O trabalho realizado pela diretora e coordenadora visam ao estabelecimento de ordem e organização na escola, preconizando a excelência na educação e o aprendizado das crianças, concebendo o trabalho pedagógico em conjunto com todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Os HTPC ocorrem semanalmente, sendo que os coordenadores junto com os professores discutem os conteúdos, dialogam sobre suas práticas e dificuldades em sala de aula, buscando auxílio uns com os outros; também estudam, refletem, colaborando dessa forma para a formação continuada dos docentes.

### **A sala de aula**

A escolha da sala a participar da pesquisa, ocorreu devido ser a no 2º ano do Ensino Fundamental que de fato o processo de alfabetização se desenvolve. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é no 1º ciclo, antiga 1ª e 2ª série do ensino fundamental, que necessariamente se trabalha com questões da linguagem escrita com as crianças. Segundo o PCN, no 1º ciclo, o aluno deve entrar em contato com o processo de alfabetização e compreender os sentidos das mensagens orais e escritas, sabendo atribuir significado, ler e escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, como parlendas e cantigas; assim, “ao final desse ciclo é fundamental que o aluno seja autônomo no que se refere ao domínio da escrita alfabética” (BRASIL, 1997, p. 70).

A sala de aula observada se refere a uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 20 alunos. É uma sala ampla, arejada e bem iluminada, com cores claras e decorada na medida certa, evidenciando um local adequado para a aprendizagem favorável da criança. A professora dessa sala de aula é formada em Pedagogia e tem 23 anos de experiência na alfabetização.

Na sala de aula há um armário onde os professores dos dois períodos guardam os materiais e atividades que utilizam durante o ano; também há dispostos nas paredes, o alfabeto (com as quatro formas escritas), os numerais, calendário, atividades dos próprios alunos, parlendas escritas, mural comemorativo, aniversariantes do mês, dias da semana e as regras combinadas, evidenciando dessa forma, um ambiente rico em informações escritas. No entanto, percebe-se a limitação apresentada pelo chamado ‘cantinho da leitura’ em que há uma pequena prateleira, havendo apenas alguns livros de histórias infantis, evidenciando a ausência dos diversos gêneros de textos, como revistas, jornais, livros de receitas, de informações, contos de fadas, parlendas, poesias, fábulas etc., os quais se apresentam essenciais para a formação de um ambiente letrado que influencia beneficemente no aprendizado dos alunos segundo Kleiman (2005), principalmente em se tratando de uma sala de alfabetização.

De maneira geral, é uma sala tranquila, há uma boa relação entre os alunos e a professora. Os alunos demonstram respeito e carinho pela professora, gostam de contar fatos de suas vidas, coisas de suas casas, suas famílias etc. e a professora sempre lhes dá atenção.

Por ser uma sala que não apresenta grandes problemas em relação à indisciplina, os alunos na maioria das vezes se sentam no lugar onde querem, conforme a disposição da sala, pois, ora está organizada em carteiras individuais ora em duplas, mas sempre em filas. Somente um dia, entre todos da observação, as carteiras estavam dispostas em forma de ‘U’, na sala. No entanto, apesar de ser uma sala tranquila, alguns alunos – dois ou três – são mais inquietos, não para sentado, mexe com o colega do lado e, por isso, a professora às vezes precisa trocar alguns alunos de lugar.

### **5. 3. 2 Abordagem Silábica**

#### **Entrevista**

A entrevista realizada foi composta por 8 questões abertas, onde a professora poderia relatar suas opiniões acerca do assunto. As perguntas foram selecionadas de acordo com as dúvidas que surgiram após as análises dos cadernos disponibilizado pela professora, ou seja, nas observações desses materiais, algumas questões surgiram, como por exemplo, qual a formação da professora, quanto tempo de experiência e características do local e da sala onde trabalha, para que fosse possível contextualizar a pesquisa, outras questões relacionadas ao tema alfabetização que não ficaram esclarecidas apenas com a análise dos cadernos, como por exemplo, o modo que a professora trabalha com a leitura com as crianças, com a contação de

histórias e no que diz respeito ao método trabalhado, o que considera importante na metodologia silábica, quais as vantagens e desvantagens etc.

A partir dessa entrevista foi possível analisar de forma mais precisa a metodologia adotada pela professora.

A professora entrevistada é formada em Pedagogia, e trabalha com alfabetização desde o ano de 1986, ou seja, tem experiência de 25 anos nessa área. Leciona em uma escola da periferia da cidade de Araraquara, sendo que, muitas crianças, de acordo com a própria professora, são de classe baixa, vão para a escola sem se alimentar, possuem pais prisioneiros, os pais não participam da vida de seus filhos e, na maioria das vezes, as tarefas passadas em sala de aula retornam sem estarem realizadas.

Em relação ao ambiente escolar, o prédio é bem conservado e a estrutura é boa, contando com 15 salas de aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em média 30 alunos cada sala de aula, contabilizando, tanto no período matutino e vespertino, o total de 900 alunos. A escola funciona das 7 horas até as 18 horas.

A professora em questão relatou que a direção e a coordenação da escola deixam os professores à vontade em relação à prática pedagógica.

### **Análise dos materiais**

A professora disponibilizou vários cadernos das crianças dos anos de 2009 e 2010, além de um caderno “modelo” em que havia atividades sequenciadas que a professora adequava conforme a necessidade de seus alunos. A partir das observações desses cadernos foi possível fazer uma análise da metodologia aplicada pela professora, bem como observar a sequência seguida, as atividades aplicadas, a forma como trabalha com a leitura e com a escrita e o papel dado à literatura e aos textos escritos.

### **5. 4 Análise dos dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como já ressaltados, foram a observação da prática de alfabetização, análise de materiais e uma entrevista com a professora.

A partir da coleta de todos os dados das duas metodologias, a análise ficou por conta da descrição dos fatos observados, correlacionando-os com os autores tratados nessa pesquisa. Com a descrição das observações, foi possível refletir sobre alguns dados fundamentais para o

processo de alfabetização, bem como os aspectos positivos e os negativos, as limitações dos dois métodos averiguados, podendo, assim, levantar algumas indagações acerca desse processo, ressaltando os aspectos positivos de ambos os métodos.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Abordagem silábica

Através das observações dos cadernos disponibilizados pela professora e de um breve diálogo, norteadas por algumas perguntas sobre a sua prática na sala de aula, foi possível tecer algumas considerações acerca da metodologia seguida, caracterizando-a de acordo com as atividades aplicadas.

O método empregado pela professora é o da silabação, em entrevista, quando questionada do por que da escolha dessa metodologia, pontua serem elevados os números de crianças que inseridas num ensino construtivista, terminam o ano sem ler e escrever e com muitas dificuldades em relação às sílabas, enfatizando que os alunos necessitam da silabação para aprenderem escrever novas palavras a partir de sílabas já apreendidas. A professora relata que “as professoras estão se voltando para a silabação, estão pegando as fichas de leitura e voltando, pois viram que o método de palavras não deu certo” (P). Dessa forma, a professora esclarece a justificativa de trabalhar com esse método de alfabetização, quando relata “trabalho com o método silábico, pois acho que nada se ensina sem uma sequência, e quando trabalhamos sílabas, palavras, frases e texto tudo é mais fácil para o educando” (P).

Além disso, apesar de relatar trabalhar com método silábico, as atividades observadas apresentaram ênfase nos aspectos fonológicos, ou seja, trabalhavam-se simultaneamente a sequência silábica e também os sons dessas sílabas.

Em relação às vantagens desse método, enfatiza que “o aluno tem uma sequência de aprendizagem, como você trabalha sílabas para depois vir as palavras, temos mais vantagens em ter uma classe em que todos aprendem”. Já em relação às desvantagens, relata, “desvantagem temos sim, pois como é sequencial, alguns alunos não têm o mesmo tempo que outros, mas é só voltar à dificuldade com essa criança que tudo dá certo” (P). Dessa forma, segundo a professora, o método silábico apresenta uma sequência de atividades, do simples ao mais complexo, e sendo assim, se apresenta mais fácil para a criança.

Além disso, ela conclui, afirmando que com esse método todas as crianças no final do ano são alfabetizadas, “alfabetização se completa em setembro, escrevendo com todas as letras, inclusive os dígrafos e os sons mudos” (P); enfatizando ainda que “se as crianças da sala não tiverem nenhum problema mais específico, todos são alfabetizados”(P).

Em relação aos materiais disponibilizados pela professora, foi possível analisar um caderno que a própria professora organizou, contendo “aulas planejadas”, o qual serviria como um “modelo”, que poderia utilizar moldando as atividades contidas, dependendo da clientela destinada.

Nesse caderno, o ensino inicia-se com a vogal A, apresentando para isso a abelha; em seguida apresenta as vogais E, I, O, U, na sequência e sempre remetendo a alguma palavra que comece com a vogal apresentada – elefante, igreja, ovo, unha. Já em março, a professora apresentou as vogais nas duas formas de letras, ou seja, letra bastão e letra cursiva, alegando ser importante para as crianças irem treinando.

As atividades para os alunos fixarem as vogais se concentraram na leitura das letras salteadas, nas cópias, atividades de ligar uma letra bastão com a mesma letra só que na forma cursiva; também ligar a palavra com a letra que começa.

No dia 28 de março a professora recorda as vogais aprendidas e apresenta os agrupamentos de vogais com atividades de ligar, com leitura coletiva e solicita aos alunos que façam cópia no caderno. Ela coloca na lousa o texto em letra bastão e pede que as crianças copiem em letra cursiva.

No dia 30 de março a professora inicia o estudo da letra B e sua família silábica, com auxílio do carimbo do bebê. Instigando os alunos a desenharem a barriguinha do bebê. Atividades de ligar as palavras barriga, bebê, babá.

Para as atividades nos dias seguintes, utiliza a lição da barriga. A partir daí, a professora propõe atividades que utilizam as palavras apresentadas no texto/lição.

Dessa forma, as atividades seguiam utilizando as palavras aprendidas através do texto, fazendo a leitura das palavras como babá, bebê, boba, boi, bebo, boa, revisando as sílabas que formaram as palavras. Em todas as aulas a professora trabalhava com o ditado das sílabas já apreendidas pelas crianças, como as vogais agrupadas e a família silábica do B.

No dia 6 de abril, a professora passou atividade de completar as palavras em que faltavam uma sílaba, como BEBO, BOCA, BABÁ. A professora também passava alguns textos curtos compostos pelas frases dos textos/lições que estavam trabalhando, para que as crianças fizessem a cópia no caderno e a leitura.

As atividades seguem com essas características, ou seja, de ligar as palavras já aprendidas, copiar da lousa as sílabas e palavras, ditados das sílabas aprendidas, leitura coletiva das sílabas e palavras.

A professora, na maioria das vezes, passava o texto da lousa, em seguida passava o mesmo texto, mas faltando alguma palavra para a criança completar. Outras vezes, deixava

faltando alguma sílaba das palavras para a criança completar, como BARRI\_\_ (ga), VE\_\_ (jo), BO\_\_ (bo), etc. Essa atividade é importante para que as crianças comecem a desenvolver a noção de sílabas e palavras e, conseqüentemente, perceber os sons apresentado pelas sílabas.

Após as atividades da lição da barriga, a professora insere o ensino de novas sílabas compostas pela letra C. Para isso, utiliza os mesmos recursos da lição anterior, ou seja, usa um carimbo de um animal que representa a sílaba, no caso o Cachorro, apresentando também a lição do cachorro em um cartaz para a leitura.

Pode-se perceber que o ensino de letras e sílabas novas ocorriam com o auxílio das lições de cada sílaba e que as atividades eram planejadas de acordo com as palavras contidas em cada uma dessas lições.

Em cada lição se apresentava a leitura e a cópia de cada uma delas, seguida da apresentação do vocabulário, ou seja, a professora escrevia na lousa as novas palavras contidas na lição em que estavam trabalhando. Em vários dias eles trabalhavam na mesma lição, retomando-a em cada aula, intercalando com atividades de leitura coletiva e individual e cópia da lição, leitura e cópia de palavras novas, formadas pela família silábica aprendida, atividades de completar as sílabas que faltavam nas palavras, completar palavras inteiras nas frases da lição, atividades de ligar, ditados de sílabas e palavras etc.

Em cada lição que ela passava, as atividades descritas eram complementadas com novas palavras; desta forma, conforme se apresentava às crianças novas lições e, conseqüentemente, novas famílias silábicas, nas atividades, a professora utilizava palavras novas, mas também recordava as palavras e sílabas já aprendidas nas lições anteriores.

As lições se caracterizavam por apresentarem textos curtos em que havia as palavras-chave para o ensino de determinadas sílabas.

Além desse caderno “modelo”, a professora disponibilizou os cadernos dos alunos, para averiguar as atividades que de fato foram trabalhadas e de que forma o foram. Assim, após as observações desses cadernos, verificou-se que a professora trabalhou com os alunos as famílias silábicas, começando sempre com o carimbo de algum objeto comum à criança e que começasse com uma sílaba geradora, por exemplo, o objeto e a palavra XÍCARA, para introduzir o ensino da família silábica do X – XA, XE, XI, XO XU -.

As atividades apresentadas para o aprendizado de cada família silábica seguiu sempre com as mesmas características, como atividades de cópia e leitura de palavras novas contendo a sílaba aprendida, atividades de separar e contar as sílabas, atividades de circular determinada sílabas em várias palavras apresentadas, formar frases com uma palavra

apresentada pela professora, ditados e atividades de formação de novas palavras, combinando diferentes sílabas.

Pode-se verificar que o ensino seguiu uma ordem, pois se apresentavam as sílabas consideradas menos complexas até chegar às mais complexas. À medida que aprendiam novas palavras, o repertório aumentava, sendo que a professora trabalhava com as palavras novas que os alunos deveriam aprender, mas continuava trabalhando com as palavras já aprendidas.

As sílabas mais fáceis eram apresentadas primeiro, como as famílias silábicas das letras B, D, P, T, F, Z, V, L, S, R, X, M, N, C. Depois passava para as famílias silábicas que dependendo da vogal apresentavam sons diferentes, como a família silábica do G, apresentando também as sílabas compostas com uma vogal seguida de uma consoante como, AL, AR, AS, NA.

Seguindo com as mais complexas, na concepção da professora, como as composições de duas consoantes e uma vogal CH, NH, LH, RR, SS.

No que se refere às atividades significativas, a professora apresentou algumas atividades que, além de ensinar às crianças as sílabas, mostraram-se interessantes para esse ensino, não sendo atividades mecânicas e de memorização. Nesse caso, pode-se mencionar atividades em que a professora pede para as crianças ajuntarem uma sílaba com outra para descobrirem a palavra, como por exemplo, a sílaba BAI com a sílaba XA, formando a palavra BAIXA. Outro caso é quando a professora escreveu palavras com as sílabas embaralhadas, instigando as crianças a descobrirem a palavra, por exemplo, MA-SE-NA (semana), LA-AS (sala) etc.

Outra atividade interessante que se pode ressaltar é a atividade de somar as sílabas e formar novas palavras, na atividade apresentada (ANEXO A) a professora estipulou algumas sílabas juntamente com um número, em seguida passava às crianças a soma de alguns números, para que a criança procurasse e ajuntasse as sílabas representadas para formar as palavras.

Em outra atividade, a professora representou as sílabas das palavras embaralhadas, mas, associada a um símbolo, em que a criança deveria procurar os símbolos semelhantes e formar as palavras (ANEXO B).

No que se refere ao conhecimento das letras, a professora aplicou uma atividade, semelhante às descritas anteriormente, entretanto, ao invés de usar as sílabas com os números, utilizou as letras (ANEXO C).

Essas atividades descritas podem promover na criança o aprendizado das sílabas e das letras, o qual, como já evidenciado por alguns autores neste trabalho, apresenta-se como um

aprendizado fundamental e indispensável no processo inicial de alfabetização, pois de acordo com Capovilla e Capovilla (2007b) as atividades que trabalham com as partes das palavras, ou seja, letras e sílabas, entre outras, “são as melhores preditoras da ulterior aquisição da leitura” (p. 37), esclarecendo ainda, que “de todas as medidas de consciência fonológica, as melhores são as tarefas que requerem a manipulação de segmentos no nível fonêmico” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 37). Tais tarefas foram aplicadas e desenvolvidas em sala de aula, como identificar letras e sílabas, contar, separar, adicionar e combinar fonemas, além de serem aplicadas em atividades criativas e não mecânicas.

É preciso ressaltar também que desde o início, a professora tinha a preocupação de ensinar em letra cursiva, todas as letras, sílabas e palavras que ela passava na lousa, escrevia de letra bastão e cursiva, alegando ser bom e importante para as crianças irem treinando esse tipo de letra. Já no mês de maio, a professora escreve na lousa de letra bastão e as crianças deveriam copiar em letra cursiva, podendo isso ser verificado nos cadernos das crianças. Na fala da professora,

Passo o texto na lousa em letra de forma, todo dia, para eles escreverem em letra cursiva no caderno. Eu não uso letra bastão, letra bastão é a da pré-escola. [...] No construtivismo, a letra bastão é mantida no 2º ano, até quase o final, apresentando as quatro tipos de letra, mais ou menos em outubro, quando as crianças já estão ‘viciadas’ na letra bastão (P).

Em relação aos textos trabalhados em sala de aula, pode-se verificar que se caracterizavam por serem textos destinados ao ensino de determinada família silábica, ou seja, eram textos curtos que não propiciava o desenvolvimento da criança. Apresenta-se, dessa forma, textos curtos e que não instigam a imaginação e o raciocínio da criança.

Ao ser questionada sobre como era o trabalho com os textos e histórias, a professora, afirma que “todos os dias temos textos e interpretação dos mesmos, sendo que no início é frase e depois pequenos textos” ( P). Nessa fala fica evidente que o trabalho com a “literatura infantil” fica restrita aos pequenos textos que apresentam pequenas frases com o objetivo de ensinar determinada família silábica.

Nesse sentido, o autor conclui que não é necessário apresentar um texto onde haja somente palavras conhecidas ou já aprendidas pela criança, mas ao contrário, deve-se apresentar palavras novas, pois “deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto, é fundamental” (CAGLIARI, 1994, p. 170). De acordo com o autor, esses textos não traduzem a real importância da linguagem, ou seja, aprender ler e escrever para se comunicar, interagir socialmente, isso faz com que o aluno reproduza textos

incoerentes e sem coesão conforme o modelo que lhe é apresentado; segundo o autor, “os textos das cartilhas não lidam adequadamente com os elementos coesivos e, às vezes, nem com a coerência discursiva, o que faz deles péssimos exemplos para os alunos” (CAGLIARI, 1999, p. 89).

Magda Soares (2004), a esse respeito, também evidencia que a escola deve levar o aluno aprender as funções da escrita e que isso não se limite aos aspectos estruturais, em que os “textos” são apenas para se aprender a ler e escrever. (p. 81).

Ao se referir às cartilhas de alfabetização, a autora esclarece que esses textos transformam-se em um modelo que as crianças devem obedecer, ou seja, as crianças “aprendem” a escrever seguindo “uma sucessão de sentenças entre as quais não há coesão, não há coerência, não há unidade temática” (p. 74).

Alguns exemplos a seguir demonstram o tipo de textos trabalhados em sala de aula.

Lulu pegou a sacola de Sônia.  
Sônia pediu a sacola ao Lulu.  
Lulu deu a sacola à Sônia e sumiu.  
Como Lulu é sabido.

A professora trabalha esse texto com os alunos no dia 18 de junho, com o objetivo de ensinar a família silábica da letra S, utilizando as palavras “Sacola”, “Sônia”, “Sumiu” e “Sabido”.

Outro exemplo de texto sem significado é do dia 11 de setembro, quando a professora trabalha com a família silábica da letra P e apresenta o seguinte texto às crianças.

O pato nada no lago.  
Pepeu não nada.  
Pepeu é o cão de Felipe.  
Felipe jogou pão na água.  
Ele falou:  
- Pega Pepeu!

Fica evidente que os textos trabalhados em sala de aula não exploraram a imaginação e nem a reflexão das crianças. Isso se agrava, quando se considera que esta prática ocorra numa classe, onde os alunos estão em pleno desenvolvimento da leitura e escrita, e assim sendo, as leituras e os textos escritos se apresentam como modelo para a criança, a qual, futuramente será influenciada a produzir textos curtos sem coerência e significado.

Essa limitação em relação à leitura apresentada às crianças é um fator que merece destaque, pois a literatura é de extrema importância para as crianças, uma vez que “ela sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ZILBERMAN, 1998, p. 22). Sendo assim, a literatura infantil se apresenta como fundamental, pois, a criança encontra nela um respaldo para os seus problemas, dificuldades e ansiedades, auxiliando-a na compreensão de si mesma e do mundo.

Além de ter um enorme valor técnico para a alfabetização, a leitura é “uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar” (CAGLIARI, 1994, p. 169).

Em suma, pode-se perceber que a professora trabalha com a consciência fonológica com as crianças, com o auxílio de atividades criativas, e isso é muito importante no início do processo de alfabetização. Entretanto, a maioria dos textos trabalhados na sala de aula nessa metodologia, se mostraram sem sentido e significado, sendo assim, não poderiam favorecer o desenvolvimento dos vários aspectos que um bom texto proporcionaria às crianças.

Entretanto, aprender a ler e a escrever, ainda que seja por esse método é importante para a inserção social da criança e para colaborar com a queda da evasão escola, considerando que, para a clientela atendida por esta escola, essa evasão é grande e seus alunos dependem desse aprendizado para se inserirem socialmente.

Uma forma de a professora trabalhar com os alunos seria utilizar o livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meirelles, ou “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes, que trabalham a silabação, mas em forma de poesia, de Arte.

## **6.2 Abordagem Construtivista**

A partir das observações da sala de aula construtivista, foi possível perceber que a professora se preocupava todos os dias em colocar na lousa no início da aula a rotina do dia, lendo para os alunos e explicando o que iria fazer em determinada atividade. Dessa forma, os alunos saberiam todas as atividades que iriam fazer naquele dia.

As atividades seguiam sempre a mesma ordem, começando com uma oração, depois a professora fazia uma leitura diária, seguido do alfabeto móvel, algumas atividades de escrita e atividades de leitura. Depois do recreio, trabalhava matemática e alguma atividade de outra disciplina, como História e Geografia, Ciências, Educação Artística e também o Projeto

cidadania, dependendo do dia da semana. As disciplinas Inglês e Educação Física eram ministradas por outro professor ao longo da semana.

A seguir serão apresentadas as principais atividades referentes à alfabetização, como a leitura Diária, Alfabeto Móvel, Atividade de Leitura e Atividade de Escrita. Estas serão apresentadas em itens para melhor compreensão.

### **Leitura Diária**

Em primeiro momento, ao entrarem na sala, as crianças faziam a oração do ‘Anjo da Guarda’, logo após, a professora lia alguma história, antes mesmo dos alunos pegarem o caderno. A leitura Diária era escolhida pela professora. Após a leitura, a professora instigava os alunos a comentarem o que tinham entendido da história.

As leituras escolhidas, de maneira geral, eram histórias não muito longas, como “Belinha”, “A viagem da gotinha”, “Pocahontas” “O macaco e o rabo” “o ratinho e a lua” e várias outras, que eram retiradas, na maioria das vezes de livrinhos infantis e outras vezes, da coletânea de textos do livro do “Programa do Ler e Escrever”, como é o caso da história “O macaco e o rabo”, “Maria Pamonha” e a fábula “O corvo e a raposa”. As leituras feitas pela professora abordavam essas categorias, prevalecendo a leitura de histórias infantis. O trabalho com outros gêneros textuais ocorriam nas atividades de leitura e escrita que serão relatadas nos itens seguintes, evidenciando, dessa forma, pelas observações realizadas, a necessidade do contato das crianças com outras tipologias textuais.

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de trabalhar com os diferentes tipos de textos, para que a criança possa ir aprendendo as diferentes estruturas, conteúdos e estilos de cada texto. De acordo com Marcuschi (2007) “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2007, p. 35). Trabalhando dessa forma, a criança começa, mesmo que ainda não alfabetizada, a compreender a estrutura da linguagem escrita e, principalmente, a função e os usos da aprendizagem da leitura e da escrita em seu meio social.

Em relação à forma de trabalhar a leitura na sala de aula, é preciso ressaltar que a professora na maioria das vezes, lia instigando o aluno a ouvir e a atentar para a história, mostrando as imagens e esclarecendo os significados de algumas palavras desconhecidas pelos alunos. Ao término da leitura, a professora os instigava a dizerem o que entenderam e o que mais gostaram.

A partir das observações foi possível perceber que estabelecer um diálogo entre o professor e os alunos e entre os alunos e os outros colegas é fundamental para que a criança expresse sua opinião e sua compreensão acerca da leitura; entretanto, é importante que o professor, nessas discussões, deixe os alunos falarem e colocarem a sua própria compreensão dos fatos, segundo Lerner (2002),

O professor continua tendo a última palavra, mas é importante que seja a última e não a primeira, que o juízo de validade do docente seja emitido, depois que os alunos tenham tido a oportunidade de validar por si mesmos suas interpretações, de elaborar argumentos e de buscar indícios para verificar ou rejeitar as diferentes interpretações produzidas na classe (LERNER, 2002, p. 94).

Assim, fica clara a importância de haver um diálogo após a leitura, não relegando a atividade denominada “Leitura Diária” como simples tarefa a cumprir na rotina do dia, mas que seja uma atividade que proporcione às crianças o contato com os conhecimentos e descobertas que vão além do escrito da história, ou seja, através da leitura o professor pode trabalhar e explorar diversos “conteúdos”, diversas formas de pensar, etc.

Ainda em relação à leitura diária, no dia 28 de março de 2011, a professora utilizou o poema “Na sacada da casa” de Cecília Meirelles. Porém, a leitura desse poema não foi trabalhada da maneira que deveria, pois as crianças não prestaram atenção à leitura, uma vez que a professora leu às pressas, não se importando que metade das crianças estavam fora da sala – por conta da escovação dos dentes - e a outra metade nem ouvindo a história, deixando a entrever que a mesma fazia a leitura apenas para cumprir a rotina e deixando de explorar os diversos aspectos envolvidos em um poema, não proporcionando às crianças a apreciação do poema e os benefícios dessa leitura.

A ida na biblioteca ocorria uma vez por semana, às quintas-feiras, nesse dia a professora fazia a leitura diária na própria biblioteca, depois da leitura e de conversarem sobre a história, a professora dispunha alguns livros no tapete e nas mesinhas para que as crianças manuseassem e escolhessem um para levar para casa.

Algumas crianças tentavam ler, outras apenas os folheavam, vendo as imagens. A professora instigava os alunos para que eles tentassem ler “as palavrinhas” nem que fosse apenas uma, ou o título do livro. A professora e a aluna pesquisadora tomavam a leitura de cada aluno, ajudando-os nas dúvidas. Alguns alunos conseguiam ler uma frase inteira, outros apresentavam dificuldades, conseguindo ler somente se fossem instigados perguntando-se por exemplo, “como fica o D com o A”, porém, mesmo assim, alguns não conseguiam

decodificar. Alguns alunos apresentavam dúvidas em relação à identificação das letras, pois alguns livros eram impresso com letra Minúscula e por isso as crianças não conseguiam distinguir algumas letras como r, b, a, e, l, f, precisando a professora ou a pesquisadora falar o nome da letra. O livro que cada criança escolhia para levar para a casa era devolvido na semana seguinte, quando voltavam à biblioteca.

As crianças adoravam ir à biblioteca, ficavam muito felizes ao verem que poderiam pegar os livros e escolher aqueles de que gostaram mais para levar para casa, isso é muito importante para a criança adquirir o gosto pela leitura, não somente ler por que é obrigada, mas porque pode ler o livro que ela goste mais; dessa forma, a criança entra em contato com o prazer que a leitura pode proporcionar e, assim, adquire o hábito de leitura. A leitura de bons livros e de maneira contextualizada com a realidade do aluno, faz com que a criança desenvolva o gosto e o prazer por essa prática. Assim, além da leitura se tornar prazerosa, torna-se também uma atividade frequente e não obrigatória. Entretanto, é preciso esclarecer a falta de variados tipos de textos à disposição dos alunos, sendo que a biblioteca deveria ser um local propício para o contato das crianças com os diversos gêneros textuais.

Através das observações realizadas é possível afirmar que a leitura feita pelo professor é um dos momentos mais importante da escolarização.

O professor, no momento da leitura, deve ter em mente as possibilidades de exploração desse material, junto com as crianças e deve deixar os alunos interpretarem, imaginarem e fantasiarem a partir da história.

Com a prática constante de bons livros, as crianças vão internalizando os aspectos construtivos da linguagem e começam a compreender como se estruturam diferentes textos e quais as suas características, aspecto fundamental no processo inicial da alfabetização. Dessa forma, para que isso ocorra, é fundamental o professor colocar à disposição dos alunos diferenciados tipos de textos, em que a criança possa compreender e perceber as funções sociais que a leitura apresenta no dia a dia.

O aluno, quando inserido numa constante prática de leitura se constituirá um bom leitor, encontrando prazer em suas leituras e podendo melhorar sua compreensão sobre a linguagem escrita e, desta forma, melhorar seu desempenho escolar.

### **Alfabeto Móvel**

A atividade do Alfabeto Móvel era constante em todas as aulas observadas e geralmente essa atividade se realizava no início da aula, logo após a leitura diária. O alfabeto

era confeccionado pela própria professora, em quadradinho de cartolina, ou papel cartão com as letras do alfabeto maiúsculo impresso colado. Assim, cada aluno tinha o seu envelope próprio com todas as letras do alfabeto, as letras de que mais se utiliza, havia em maior número.

As aulas, na maioria das vezes, iniciavam-se com a formação de três ou quatro palavras utilizando o alfabeto móvel. A professora às vezes pedia para as crianças escreverem as palavras contidas na leitura diária, a qual tinha feito no mesmo dia, ou usava palavras de cantigas, parlendas, às vezes aproveitava alguma comemoração do dia ou da semana para trabalhar com as palavras relacionadas, como foi o caso do dia da saúde, festa junina, dia das mães etc.

Por exemplo, no dia 14 de março de 2011, a professora iniciou a aula lendo uma notícia de jornal para as crianças sobre o terremoto ocorrido no Japão; depois de ler e de dialogarem sobre o texto, a professora pediu para que as crianças formassem as palavras: “terremoto, Japão e Mar” com o alfabeto móvel.

Outras vezes pedia para escrever palavras do mesmo campo semântico, mas que não estavam relacionadas com outras atividades, ou interesses das crianças acerca de algum fato que surgisse no momento, como por exemplo, no dia 26/05/2011, a professora pediu para escrever - sala de aula, cozinha, biblioteca e banheiro - alegando apenas “escrever coisas da escola”, outro situação que exemplifica isso foi a atividade do dia 02/06 em que a professora pediu para escreverem nomes de algumas frutas – carambola, caqui, pitanga, limão – sem se reportar aos motivo de estarem escrevendo esses nomes.

Essa situação relatada se caracteriza bem diferente de outras que a mesma professora proporcionou aos alunos, como o já citado exemplo da aula do dia 14 de março em que as palavras escolhidas foram retiradas de uma notícia de jornal; outro caso que expressa real significação no alfabeto móvel é a atividade realizada no dia 27 de junho, quando a escola estava se preparando para as comemorações da festa Junina, e desta forma, a professora se utiliza disso e estabelece um diálogo com as crianças sobre o que há em uma festa Junina e a partir daí escolhe as palavras – quadrilha, bandeirinha e fogueira - para que as crianças escrevessem com o alfabeto móvel.

A esse respeito, a atividade do alfabeto móvel se mostrou bastante significativa, uma vez que geralmente as palavras escolhidas foram retiradas do contexto do aluno, ou seja, palavras que representavam um sentido naquele determinado momento, sejam nas palavras retiradas de uma história lida, por alguma comemoração, algum conteúdo que tiveram antes, sendo poucas as vezes que as palavras foram escolhidas fora de contexto. Esse característica é

muito importante no ensino, principalmente no início do ensino da linguagem escrita, pois as crianças encontram sentido e motivação na realização da atividade e, dessa maneira, o ensino não se torna mecânico.

Porém, é preciso destacar as dificuldades que algumas crianças mostravam no momento de montar as palavras no alfabeto móvel. Muitas crianças, ainda não tinham consciência dos sons das sílabas, a maioria reconhecia todas as letras do alfabeto, mas algumas não sabiam o som que resultava da junção dessas letras, assim, alguns conseguiam montar, mas outros apresentavam muitas dificuldades no que dizia respeito à identificação do som.

Essa dificuldade é característica comum da alfabetização inicial, no entanto, com o ensino sistematizado das correspondências fonéticas, vão minimizando até desaparecerem por completo ao longo do processo, salvo algumas exceções de alunos que apresentam alguma disfunção fonológica; como foi evidenciado no quarto capítulo deste trabalho, Capovilla e Capovilla (2007) afirmam que os procedimentos de ensino sistematizados que trabalham a “consciência fonológica facilitam a aquisição da leitura e da escrita” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 29), evidenciando que esse aprendizado não ocorre naturalmente na criança, no simples fato de estar constantemente em contato com as palavras, mas que necessariamente requer uma instrução adequada.

De fato, a instrução direta da consciência fonológica, combinada à instrução da correspondência grafema-fonema, acelera a aquisição da leitura. Quando as crianças estão aprendendo a ler, a consciência fonológica as auxilia no processo de decodificar palavras, facilitando assim sua compreensão de leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 32).

Isso fica evidenciado nas dificuldades que as crianças apresentaram e o modo como a professora lidava com essas dificuldades, pois na maioria das vezes a professora não “ensinava” as sílabas em que os alunos demonstravam dificuldade. Quando a criança não conseguia reproduzir a sílaba DE, por exemplo, a professora até enfatizava o som, falando a sílaba e instigando a criança a pensar, no entanto, como as sílabas não foram trabalhadas anteriormente, a criança apresentava dificuldades em sílabas simples como essa, mesmo nos meses de maio e junho

Registro do dia 23 de maio de 2011.

P: Vocês precisam pensar no som da letra que estão escrevendo... vamos escrever agora PAREDE. (A dona aranha subiu pela parede)

P: como escreve o PA... PA

C1: é o P.

P: O P, sim... mas tem que colocar outra letra, para ficar PA, PA, PA... Qual é? (...)

P: Agora, o DE, como é o DE?

C2: é o D!

P: Só o D, fica mudo, D... D... ele não consegue falar sozinho, precisa de outra letrinha para formar o DE.

É possível ver a preocupação da professora em relação a ensinar os sons das sílabas para as crianças, no entanto, esse ensino precisaria acontecer em todas as aulas, para que assim, as crianças desenvolvessem a consciência fonológica, e ser trabalhada desde o início da alfabetização de forma gradual, para que em junho, as crianças já tivessem superado essa dificuldade, principalmente reconhecendo uma palavra com sílabas simples – PAREDE.

Algumas crianças, apesar de não terem dificuldade na identificação dos sons, várias vezes confundiam algumas sílabas que apresentavam sons parecidos, como é o caso da família silábica da consoante P e B, G e J, M e N. Outras ainda trocavam a posição das letras, por exemplo, ALIMENTO que algumas crianças escreveram “AILEMTO”; para BANANA, escreveram “ABNANA”, ou seja, sabiam as letras correspondente aos sons, porém tinham dificuldades na ordem das mesmas. Outra característica encontrada foi a falta das letras N, R, S, em determinadas palavras como pintor (PITO), dentista (DETITA) e estudante (ETUDÃTE), inclusive este coloca o acento enfatizando o som “AN”.

Na observação da atividade do alfabeto móvel do dia 14 de março de 2011, é possível perceber que a professora, logo no início do ano letivo, já pede para as crianças escreverem palavras consideradas complexas, como é o caso da palavra TERREMOTO, a qual apresenta duas consoantes para formar um mesmo som e que também não se pode deixar de considerar que a letra “R” apresenta sons diferentes dependendo da sua disposição nas palavras. Assim, a partir das observações pode-se verificar que muitas crianças, não compreendem o motivo de algumas palavras serem escritas dessa forma e erram nas suas futuras produções escrita, isso se deve ao fato de que não foram instruídas no ensino dessas regras e tão pouco sobre os sons das sílabas.

### **Atividade de Leitura**

Na atividade denominada “Atividade de Leitura” consistia em uma letra de música ou de parlenda xerocada que as crianças sabiam de memória, como por exemplo “O sapo na beira da lagoa”, “A galinha do vizinho”, “Pirulito que bate-bate”, “Um dois, feijão com arroz”, “Nana neném”, para que juntos, cantassem/recitassem várias vezes. A letra da música era marcada por traços que separava uma linha/frase da outra, onde as crianças deveriam recortar (ANEXO D). Após isso, a professora falava algumas palavras contidas na música/parlenda para que as crianças circulassem; ao falar a palavra, a professora falava com que letra começava e com que terminava, para que as crianças procurassem.

Em seguida a professora pedia para as crianças recortarem as frases seguindo o traço, e colassem no caderno, na ordem certa da música/parlenda.

Com esse modo de trabalhar a leitura, a maioria das crianças que ainda estavam no início do aprendizado da leitura e da escrita, apresentava muitas dificuldades no que diz respeito à tentativa de leitura das frases, mesmo que o texto seja de memória. A maioria das crianças não conseguiam identificar as palavras e, conseqüentemente, não conseguiam distinguir a diferença de duas frases diferentes, mas que se iniciavam com palavras de letras iguais; identificando apenas a primeira letra ou sílaba de cada frase, as crianças não eram instigadas a tentar ler o resto da frase, ou seja, só identificavam a primeira letra. Dessa forma, pode-se afirmar que essa forma de trabalhar não proporciona apreensão dos fonemas e de sílabas por parte das crianças que mais necessitam desse aprendizado, e como já foi ressaltado anteriormente, segundo Capovilla e Capovilla (2007), esse aprendizado é fundamental no início da alfabetização.

Essa atividade, para algumas crianças, não apresentou oportunidades de aprendizado, uma vez que as crianças recortavam a primeira frase e já colavam no caderno, não precisando tentar ler para ver se era aquela frase ou outra a correta, já que a folha disponibilizada pela professora continha a música ou a parlenda com as frases na ordem certa.

As crianças que recortavam todas as frases para depois colar no caderno e que não conseguiam identificar as letras correspondentes aos sons que pronunciavam ficavam confusas e necessitavam de auxílio. Outras crianças que também recortavam todas as frases para depois colar, tinham uma estratégia, que de certa forma não as beneficiava, pois ao recortarem, já colocavam na ordem certa as frases, precisando somente passar a cola, da mesma forma não necessitavam tentar fazer a leitura. Na realização dessa atividade, é preciso ressaltar que a professora, no dia 26 de maio, orientou as crianças para que recortassem aos poucos, para que não “ficassem perdidas”, então a maioria das crianças recortava uma frase e colocava, recortava outra e colava.

Depois de colarem a música/parlenda no caderno, teriam que copiar as palavras que estavam circuladas e escreverem com que letra começava, com que letra terminava e o número de letras de cada uma das palavras.

Com o andamento das aulas, essa atividade ficou diferenciada para um grupo de alunos, os quais já estavam praticamente alfabetizados. Para esses alunos, ao invés de recortarem a música/parlenda frase por frase, recortavam palavra por palavra e depois colavam no caderno.

É preciso ressaltar que em relação a essa atividade, no mês de junho, a professora orienta que três alunos – K, J, H - colassem a música/parlenda inteira no caderno, sem recortar as frases, alegando que eles não sabiam fazer. Esse relato evidencia que a atividade proposta pela professora deveria ser realizada como uma obrigação e não com o objetivo de promover o aprendizado nessas crianças, que justamente mais necessitavam naquele momento de auxílio ou até mesmo de uma atividade adaptada a suas dificuldades; sendo assim, pode-se concluir que a realização dessa atividade por esses alunos não proporcionou nenhum aprendizado de leitura e escrita.

As atividades de leitura foram trabalhadas dessa maneira na maioria das aulas observadas, exceto três dias em que a professora aplicou um questionário sobre a leitura, um exemplo é do dia 14 de abril, em que foi realizada a leitura “Sítio do pica pau amarelo” seguida de perguntas do tipo “qual é o nome da história?” “Qual é o autor?” “Quais os personagens?” e por último colocar em ordem alfabética os nomes dos personagens que apareciam na história.

Dependendo do modo como o professor trabalha com a leitura, ele pode fazer as crianças começarem entender como se constitui um texto coesivo e coerente e pode aprender sobre o universo da leitura e de seu contexto. A leitura também pode colaborar para ampliação de seu vocabulário, sobre as regras de ortografia, gramática etc. Por isso torna-se essencial o trabalho com boas leituras, com textos que de fato desenvolvam a imaginação, a criatividade e a emoção das crianças, e que, além disso, a partir da leitura, a criança tenha a oportunidade de refletir e aprender a ética, por exemplo, que estaria além do texto e das palavras.

Outro fato fundamental a destacar é em relação à variação do tipo de texto disponibilizado para as crianças, como já ressaltado nas páginas anteriores, a variação é muito importante, para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros textuais. Entretanto, a partir das observações das atividades tanto de leitura, como de escrita, pode-se concluir que os gêneros textuais se limitaram apenas à parlenda, cantigas populares, que

apesar de serem instigante e de interesse do aluno, é necessário proporcionar às crianças outros textos que constantemente se deparam no seu convívio social, fora do ambiente escolar e que também se mostram interessantes e significativos ao aluno, como cartas, bilhetes, receitas, bula de remédio, jornais, revistas, propagandas, rótulos de produtos, e muitos outros, que, segundo Kleiman (2005), são importantes para promover às crianças o aprendizado de diferentes formas de se construir textos e de se compreender a função social da leitura e da escrita. Sendo assim, a autora pontua que nas atividades de leitura e escrita os alunos devem se estimulados a “participar das práticas sociais em que se usa a escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 10).

### **Atividade de Escrita**

Em relação às atividades iniciais de alfabetização, foi possível observar que a professora fazia o estudo de cada letra do alfabeto, uma letra por dia. Colocava na lousa as quatro formas escrita da letra e instigava as crianças a falarem palavras que se iniciavam com esta letra e escrevia na lousa. Com o andamento das aulas, a professora me pediu para tomar o alfabeto de algumas crianças que ainda apresentavam dificuldades no reconhecimento das letras, isso ocorreu no dia 12 de maio, no geral foram quatro crianças que ainda confundiam algumas letras como G, J, K, Q, P, B, T, M, N.

A maioria das atividades de escrita era englobada no denominado “Projeto Cantigas”, o qual se constituía em reescrita de cantigas conhecidas, para no final do ano, obter um livro contendo todas as cantigas que cada criança escreveu. Algumas das cantigas trabalhadas nessa atividade foram “Um dois, feijão com arroz”, “Meu pintinho amarelinho”, “Dona aranha”, “Boi da Cara preta” etc. Pode-se perceber que não foram trabalhadas somente cantigas, mas também parlendas e poemas, como é o caso do poema da foca. Essa atividade se apresentou como significativa para as crianças, uma vez que estavam fazendo uso social da escrita ao escreverem com o propósito de elaborar um livro de cantigas. As crianças necessitam de atividades que, como essa, fazem-nas compreender a função social da escrita e perceber os usos da mesma no seu dia a dia.

Primeiramente, a professora e os alunos cantavam diversas vezes a cantiga, em seguida a professora entregava uma folha para que cada criança escrevesse a cantiga de memória. Cantavam mais algumas vezes e escreviam. A professora não fazia nenhuma intervenção nas escritas dos alunos, orientava para que escrevessem cantando cada versinho pensando nos sons das sílabas e que pensassem antes de escrever.

As dificuldades de algumas crianças se concentraram como nas outras atividades, na identificação dos sons das sílabas.

Houve também algumas escritas coletivas, ditados e cruzadinhas. Nas escritas coletivas, a professora escrevia na lousa e falava para os alunos, instigando-os, fazendo-os pensar e auxiliá-la escrita.

Registro do dia 09 de maio de 2011

P: vamos fazer uma escrita coletiva. Vou escrevendo na lousa e vocês me ajudam.

P: Vocês conhecem aquela parlenda que começa assim... Cadê o toucinho que estava aqui?...

Cs: Sim!!

P: *então, vamos! Me ajudem, como escreve a palavra 'COMO'*

C: CO... C e o O

P: Muito bem, CO... e o ME

C: ME...ME

P: agora o O, depois TOUCINHO... me ajudem!

C: TO... TO. É o T e O.

P: Isso continuem, ToUcinho.

C: TO, CI... C e I

P: mas falta uma letrinha, senão fica TOCINHO, mas é TOUCINHO... que letra falta?

C: Letra U.. depois o CI. (...)

P: Agora o NHO...

C: N e O.

P: N e O vai fica TOUCINO, é NHO. Que letra coloco ente o N e o O?

C: H.

A professora vai instigando, entretanto, são poucas as crianças que ajudam, outras só copiam, sem se atentar para as explicações da professora, que como fica evidente, nessa atividade ajuda os alunos, no que diz respeito aos sons das sílabas, porém, os que mais necessitam desse aprendizado não participam como deveriam, já que a professora acompanha os alunos que já sabem a correspondência fonética.

Outra atividade de escrita coletiva foi a parlenda “quem cochicha o rabo espicha...” mas, nessa atividade foram as crianças que escreveram, cada uma ia na lousa e escrevia um pouco com a ajuda das outras crianças e da professora.

As dificuldades que as crianças apresentam também se concentram na falta de compreensão dos sons das letras e sílabas. As crianças quando escreviam sozinhas, não pensavam em cada sílabas que determinadas palavras apresentavam e, assim, algumas colocavam letras sem pensar, às vezes com alguma correspondência fonética, outras vezes não, porém quando houve uma intervenção, quando se instigava a criança, esta conseguia melhorar sua escrita.

Isso se identifica quando se pedia para a criança escrever uma palavra do jeito que ela pensava ser e depois que escrevia via-se o erro e ela era instigada pela pesquisadora (Pe) para que o percebesse.

Pe: Maria, escreve para mim a palavra PIPOCA

C: Não consigo professora.

Pe: escreve do jeito que você sabe. Pensa nas letras que você fala PIPOCA..

A criança escreve a palavra sugerida errada, sem correspondência de sons. Mas com a intervenção da pesquisadora ela consegue pensar melhor nos sons.

Pe: Vamos escrever novamente... como é o PI.. pensa no som que você fala... PI... PI...

C: é o P.

Pe: isso, agora falta uma ainda para forma PI, PI... uma vogal

C: é o E...

Pe: o P com a vogal E fica PE... é PEPOCA?

C. (Risos) não, é PIPOCA.

Pe: então para ficar PI, que letra que você precisa colocar?

C: Letra I...

Muitas vezes, quando a pesquisadora ajudava as crianças para que percebessem as sílabas, estas não pensavam no som, pois diziam qualquer letra, como por exemplo, quando pedia para que escrevessem BONECA, algumas crianças colocavam o B e testavam com todas as vogais, até chegar a correta, em outras vezes colocavam a vogal e testavam com as consoantes que lembrasse naquele momento, deixando clara a falta de consciência dos sons das sílabas, pois, a criança, mesmo com o auxílio, não conseguia identificar o som correspondente.

Muitas das dificuldades foram apresentadas pela falta do ensino dos fonemas, e das sílabas, que segundo Capovilla e Capovilla (2007b), “os métodos de ensino que enfatizam a instrução direta e explícita do código alfabético são os que apresentam os melhores

resultados” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 31). Os autores afirmam que para haver sucesso na aquisição da leitura e da escrita é preciso que o aluno esteja conscientemente atento aos sons da fala, uma vez que “o método fônico fornece às crianças habilidades e conhecimentos autogerativos” (p. 218).

Dessa maneira, após a criança aprender a habilidade básica, ou seja, a decodificação fonológica, passa a possuir os pré-requisitos necessários para desenvolver suas habilidades de leitura, a qual poderá auxiliá-la na compreensão do princípio alfabético e no desenvolvimento da rota fonológica. Esse ensino permite “a leitura de palavras novas e, portanto, o desenvolvimento do léxico ortográfico das crianças, que possibilitará a posterior leitura lexical” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007b, p. 219).

As atividades escritas, como já demonstradas, se mantiveram nas escritas de parlendas e cantigas, que as crianças sabiam de memória. Essa prática é muito importante, como já ressaltado, pois a criança encontra sentido e significado naquilo que está escrevendo. No entanto, pode-se concluir que a atividade de escrita, ficou limitada no que se refere os tipos de escrita que se deveria propor às crianças, com o intuito de que elas desde o início da alfabetização entrassem em contato com os diversos tipos de textos que circulam socialmente, como por exemplo, cartas, bilhetes, receitas culinárias, noticiários, propagandas, etc.

No que se refere aos diferentes gêneros textuais, houve apenas um dia em que a professora propôs a confecção de um bilhete. Nessa atividade a professora orientou as crianças que para escrever um bilhete precisaria informar a data, escrever o nome de quem estava mandando e para que seria enviado. Porém, a atividade se restringiu nessas orientações, uma vez que as crianças tiveram somente que copiar a mensagem escrita na lousa pela professora, não sendo trabalhada a estrutura e a função social do bilhete.

A avaliação da aprendizagem dos alunos se dava por meio da sondagem, que ocorria todo bimestre e através das avaliações bimestrais de cada disciplina e avaliações mensais de Língua Portuguesa e de Matemática.

As sondagens eram realizadas com todos os alunos ao mesmo tempo; a professora ditava quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo que começava com uma palavra com quatro sílabas, depois uma palavra com três, depois com duas e finalmente um palavra com apenas uma sílaba; após ditar as palavras, ditava uma frase curta. Em seguida, tomava a leitura das crianças, fazendo-as apontar com o dedo cada palavra/sílaba que lessem. As avaliações de língua Portuguesa se caracterizavam em ditados de listas de palavras conhecidas, escrita de uma parlenda de memória. Algumas questões com alternativas, como

por exemplo, assinalar a alternativa que estava escrito o nome da figura representada, assinalar a figura que representa um jornal, escrever os nomes dos objetos (etiqueta) etc.

Em algumas questões eram cobradas do aluno algumas noções que para resolverem teriam que ter a noção de fonologia, porém, nas aulas isso não era apresentado sistematicamente para as crianças, como por exemplo, em perguntas que teriam que descobrir que palavra começava com determinada letra; quantas sílabas apresentavam determinada palavra (cachorro); quantas palavras continham em uma determinada frase;

Mas, o aspecto valorizado nessa metodologia é, como já discutido, a questão dos textos e da literatura apresentada às crianças, uma vez que essa prática é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000), “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (p. 65). Para isso, deve haver um trabalho consistente com a leitura e escrita de diversos tipos de textos, proporcionando ao aluno refletir e compreender o uso dessa escrita para sua vida cotidiana, não só para a escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa percebe-se como é complexo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando se refere ao método adequado de alfabetização. Esta complexidade se deve ao fato de que os alunos não são iguais uns aos outros e, conseqüentemente, os seus ritmos de aprendizagem também variam, sendo que um aluno pode aprender com um determinado método, porém outro, com a mesma idade, inserido no mesmo contexto, podem apresentar dificuldades e não conseguir avançar.

Do ponto de vista do objetivo desta pesquisa, que era investigar os métodos de alfabetização e analisar seus aspectos positivos e negativos, bem como as limitações por eles apresentadas, foi possível constatar que os três métodos abordados nesta pesquisa apresentam atividades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, porém, também deixam de trabalharem aspectos fundamentais.

A partir desta pesquisa ficou clara a falta que o ensino da correspondência fonética traz para o processo de alfabetização. As crianças necessitam de um ensino que as faça compreender os sons de cada letra e de cada sílaba para que possam progredir em suas produções escritas e em suas leituras. Apesar de muitos alertarem para a falta de sentido apresentado por um método baseado na silabação ou na fonética, alegando serem mecânicos e pouco interessantes para a criança, evidenciou-se, com esta pesquisa, que a consciência dos sons é fundamental no início do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, e que as crianças apresentam dificuldades, quando não instruídas de modo adequado para adquirirem esse conhecimento.

Os problemas da alfabetização brasileira são colocados em evidência em uma reportagem recente da revista ISTO É; essa reportagem, respaldada em um levantamento da Academia brasileira de Ciências, pontua que as dificuldades que as crianças e os jovens apresentam na leitura demonstram em tese nacionais e internacionais que pode ser um problema do método mais usado atualmente – o Construtivista. Além disso, coloca em evidência a importância do método fônico no processo inicial de alfabetização, alegando ampliar a capacidade de leitura pela criança; em contrapartida, os defensores da metodologia Construtivista defendem que a alfabetização vai além dos fonemas e grafismo, e que há a necessidade de compreensão do texto, não apenas ler. A reportagem se encerra enfatizando que na prática, os professores necessitam ir além das disputas entre os métodos, ou seja,

afirmam que não há nenhum método que dê conta, sozinho, da alfabetização, havendo a necessidade de o trabalho simultâneo entre os métodos.

Nesse sentido, como ressaltado nesta pesquisa, embora necessitem do ensino das correspondências fonéticas, das letras, sílabas, também é fundamental que as crianças encontrem sentido e significado nesse aprendizado e que possam compreender as funções da leitura e da escrita no seu cotidiano. Assim, fica a dúvida entre escolher um método que as faça compreender os componentes da escrita como letras, sílabas até chegar ao texto, embora se caracterize como um ensino mecânico e sem sentido, ou escolher o método que as faça encontrar sentido e significado no aprendizado, porém que não as auxilie no que diz respeito à consciência fonética, a qual se caracteriza em um importante passo para a alfabetização.

Contudo, sabe-se que escolher entre um método ou outro haverá prejuízo em alguma parte, seja da consciência fonética, seja do significado; assim, cabe indagar se não seria melhor um equilíbrio entre ambos os métodos, ou seja, um trabalho concomitante entre a consciência fonética e a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, haveria a necessidade de se trabalhar com a consciência fonética, a qual, neste trabalho, apesar de não ter sido possível fazer observações, com os autores estudados, foi possível compreender que se apresenta como um passo fundamental para o sucesso na aquisição da leitura e da escrita, e, concomitantemente, trabalhar com a leitura de diversos tipos de textos, o que também foi ressaltado como importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que ela pode perceber e fazer uso da leitura e da escrita em seu cotidiano, além de promover o desenvolvimento de sua imaginação, reflexão e autocrítica acerca dos fatos.

Um ponto importante a ser ressaltado, é que seja qual for o método de alfabetização, a literatura infantil, em que a linguagem subjetiva das histórias fala ao ego em formação da criança, como diria Bettelheim (1980), é extremamente importante para promover a inserção social do indivíduo, bem como sua capacidade de ler e entender um texto. Além disso, em contato com um bom texto, a criança internaliza palavras novas, amplia seu repertório, desenvolve a capacidade de produzir textos coerentes, além de aguçar sua imaginação e fantasia.

Com essa pesquisa foi possível refletir sobre o processo de alfabetização atual e colocar em evidência que o fundamental nesse processo, não é escolher determinada metodologia e deixar de observar as dificuldades de alguns alunos. Ao contrário, o professor precisa escolher a metodologia de acordo com as dificuldades dos seus alunos, valorizando os

aspectos positivos de cada método por ele considerado adequado para determinado problema apresentado pelo aluno.

Dessa forma, conclui-se que se deveria adequar os métodos de alfabetização à clientela escolar, com o objetivo de sanar as dificuldades que algumas crianças apresentam, podendo, para isso, utilizar atividades oriundas de outros métodos, diferentes daquele anteriormente escolhido pela professora, ressaltando a importância da leitura nesse processo.

Por se tratar de um tema complexo e de extrema importância na escolarização de todas as crianças, é evidente a necessidade de outras pesquisas, para que haja reflexões acerca do processo de alfabetização, uma vez que, esse processo, não se limita às disputas entre os métodos.

## REFERÊNCIAS

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Minas Gerais: Imprensa Universitária Viçosa, 1996.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo – de Piaget a Emília Ferreiro**. 7ª ed., São Paulo: Ática, 2001.

BALMANT, O. **Em São Paulo, 23% acabam o 2º ano sem ler e escrever**. O Estado de São Paulo. 22 de março de 2011, p. 24.

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 11ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Português**, 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BORTOLOTTI, M. **Salto no escuro**. Educação: Sob os dogmas do construtivismo – Edição 2164 – revista VEJA.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 7ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ- BÉ- BI- BÓ- BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre teoria e prática.** 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso.** New York: Caminho Coleção Universitária, 1994

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico.** São Paulo: Memnon, 2007a.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 5ª ed. São Paulo: Memnon, 2007b.

COSTA, O. M. da **A História da educação e a educação no Brasil: escola tradicional ou construtivismo?** Bauru: FAAC/ Canal 6, 2010a.

COSTA, O. M. da. Da Grécia Antiga à Escola de Comenius: um histórico do conceito de educação in MARTINS, M. A. S. R. (org.) **Educação, Mídia e Cognição.** Bauru: Canal 6, 2010b.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil Teoria e Prática,** 18ªed. São Paulo: Ática, 1999.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita** 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística.** 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, M. de F. C.; SENA, M. das G. de C (org) **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” letramento, não basta ensinar ler e escrever?** Projeto Temático Letramento do Professor. Unicamp, 2005.

Disponível em:

[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf)

Acesso em 10/11/2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIPMAN, M. **Natasha: diálogos Vygotskianos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LOES, J. **Vitória do BÊ-Á-BÁ.** In: Revista IstoÉ nº. 2189. São Paulo: Três Editorial Ltda., 2011, p.75.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSHI, L. A. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade in DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino.** 5ª ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007.

MARTINS, C. C. (org.) **Consciência fonológica & Alfabetização.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MATÊNCIO, M. De L. M. **Leitura Produção de Textos e a Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONTEIRO, D. C. e SBOROWSKI, L. R. **Dificuldades no processo de alfabetização: uma questão metodológica.** Revista Uniara, nº 19, 2006.  
Disponível em [http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/19/Rev19completa\\_14.pdf](http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/19/Rev19completa_14.pdf).  
Acesso em 18/05/2010.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876-1994).** São Paulo: Ed da UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: Ed da UNESP, 2004.

NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência Linguística in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística.** 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística.** 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINKER, S. **O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RUSSO, M. de F.; VIAN, M. I. A. **Alfabetização: Um processo em construção**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SANTOS, G. B. dos; SIMÃO, S. P. **Processo de Alfabetização** – subsídios para um trabalho eficiente. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, R. A. Aquisição da linguagem in FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à Linguística**. 4º ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SÃO PAULO, Secretaria da educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**; professor alfabetizador – 1ª série. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola** 10ª ed. São Paulo: Global, 1998.

## APÊNDICE A

**Título do Projeto: Construtivismo e métodos tradicionais: uma análise dos processos de alfabetização atuais**

**Pesquisadores responsáveis:**

Bruna Gonçalves da Silva

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru/SP

Curso de Pedagogia.

Eu, \_\_\_\_\_, entendo que os dados obtidas a partir de minha informação serão confidenciais e os sujeitos envolvidos serão totalmente preservados. Nesses termos, autorizo a aluna, Bruna Gonçalves da Silva a utilizar os dados coletadas a partir da análise dos cadernos de meus alunos por ela consultados e da entrevista que lhe concedi.

Concordando com a publicação dos dados coletados e consciente de que as identidades dos envolvidos não serão revelados

Dato e afirmo

Assinatura da professora:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Certificamos que foi esclarecido ao Prof. (a) \_\_\_\_\_, a pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

\_\_\_\_\_

Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

\_\_\_\_\_

Bruna Gonçalves da Silva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE B

**Título do Projeto: Construtivismo e métodos tradicionais: uma análise dos processos de alfabetização atuais**

**Pesquisadores responsáveis:**

Bruna Gonçalves da Silva

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru/SP

Curso de Pedagogia.

Eu, \_\_\_\_\_, entendo que os dados obtidas a partir de minha informação serão confidenciais e os sujeitos envolvidos serão totalmente preservados. Nesses termos, autorizo a aluna, Bruna Gonçalves da Silva utilizar os dados coletadas a partir de suas observações em sala de aula.

Concordando com a publicação dos dados coletados e consciente de que as identidades dos envolvidos não serão revelados

Dato e afirmo

Assinatura da professora:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Certificamos que foi esclarecido ao Prof. (a) \_\_\_\_\_, a pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

\_\_\_\_\_

Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

\_\_\_\_\_

Bruna Gonçalves da Silva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE C

UNESP- Faculdade de ciência- Bauru/SP

Curso de Pedagogia

Aluna: Bruna Gonçalves da Silva

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

Projeto: Construtivismo e métodos Tradicionais: uma análise do processo de alfabetização atual.

1. Qual é a sua formação? E há quanto tempo trabalha com alfabetização?

R:

2. Porque escolheu trabalhar com o método silábico,

R:

3. Quais as vantagens desse método? Considera haver alguma desvantagem? Qual?

R:

4. Todas as crianças se alfabetizam no final do processo? Quais as dificuldades que as crianças apresentam diante desse método?

R:

5. Como não se trabalha a alfabetização através de textos, como é trabalhado a questão do sentido e do significado da aprendizagem da língua escrita no aluno?

R:

6. De que forma é feita e explorada a leitura em sala de aula?

R:

7. Como e quando é a leitura da contação de histórias?

R:

8. De maneira geral, como se caracteriza a escola e os alunos que à frequenta?

**Muito Obrigada pela sua colaboração!!**

**ANEXO A**

Atividade de formar palavras.

Observe as sílabas

1 CA

2 DE

3 BA

4 NE

5 NA

6 DO

7 BO

8 LA

9 CE

10 O

Vamos somar:

$2+6=$  \_\_\_\_\_

$3+8=$  \_\_\_\_\_

$7+8=$  \_\_\_\_\_

$6+9=$  \_\_\_\_\_

$10+3=$  \_\_\_\_\_

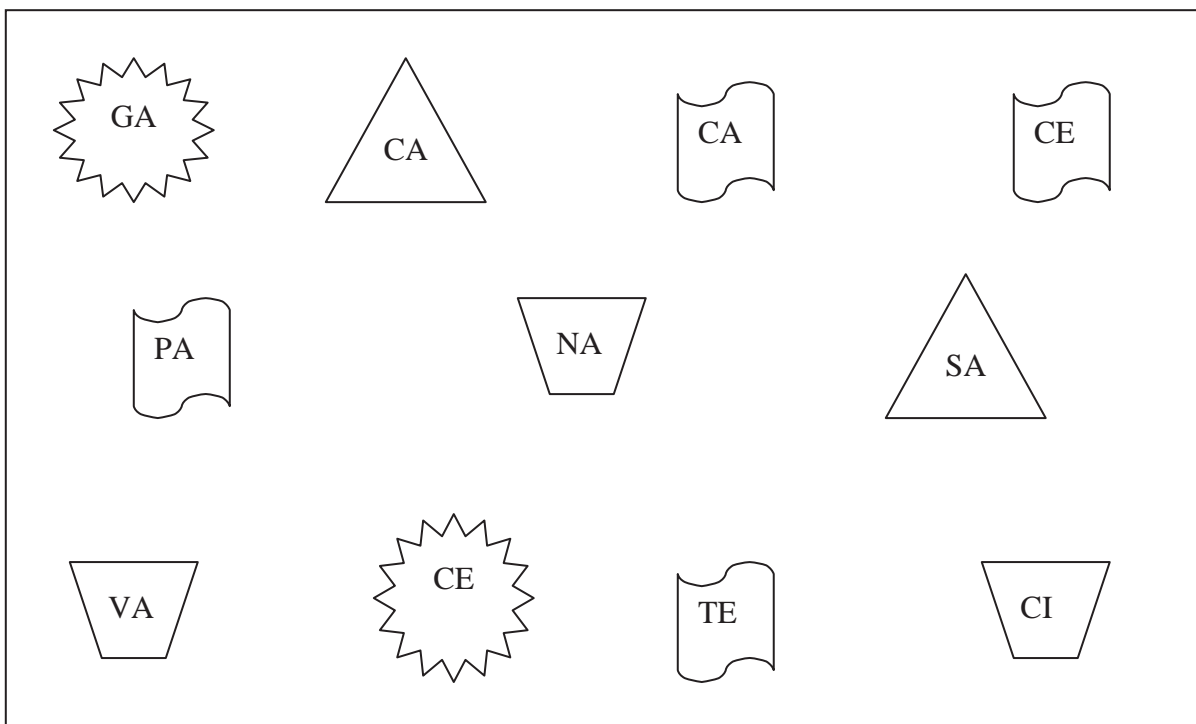
$10+8=$  \_\_\_\_\_

$7+4+1=$  \_\_\_\_\_

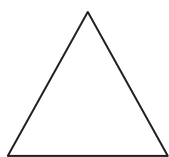
$3+5+5=$  \_\_\_\_\_

## ANEXO B

OBSERVE O QUADRO



PROCURE NO QUADRO AS SÍLABAS DE CADA FIGURA E ORGANIZA AS PALAVRAS:



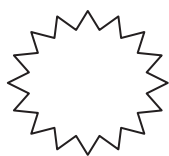
CASA

\_\_\_\_\_



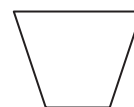
CAPACETE

\_\_\_\_\_



CEGA

\_\_\_\_\_



VACINA

\_\_\_\_\_

## ANEXO C

OBSERVE AS LETRAS:

1 B	2 C	3 U	4 L	5 I	6 T
7 E	8 O	9 D	10 A	11 Ê	12 R

AGORA VAMOS SOMAR, FORMANDO NOVAS PALAVRAS:

$$1+3+4+7= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1+8+2+10= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1+10+4+7+5+10= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1+8+6+10= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1+5+2+8= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1+8+4+10= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$12+10+6+8= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$12+10+1+8= \underline{\hspace{2cm}}$$

$$12+8+9+10= \underline{\hspace{2cm}}$$

**ANEXO D**

VAMOS RECORTAR AS FRASES DA CANTIGA E COLAR NO CADERNO.

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